



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA

**A ESCOLA CABANA E A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL DE
EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA BELÉM/PA
(1997-2004)**

BELÉM
2009

ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA

**A ESCOLA CABANA E A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL DA
EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA BELÉM/PA
(1997-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – na linha de pesquisa Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

ORIENTADORA:

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira

BELÉM
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPa, Belém-PA

Fonseca, Zaira Valeska Dantas da.

A Escola Cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004); orientadora, Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira. _ 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Educação e Estado – Belém (PA). 2. Ensino fundamental - Belém (PA). 3. Escola Cabana – Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed.: 379. 098115

ZAIRA VALESKA DANTAS DA FONSECA

**A ESCOLA CABANA E A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL DA
EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA BELÉM/PA
(1997-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – na linha de pesquisa Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Examinada em 15 /06/ 2009

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira – UFPA
Orientadora

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado – UFG

Profa. Dra. Rosana Maria Oliveira Gemaque – UFPA

BELÉM
2009

A todos os cidadãos e cidadãs, trabalhadores neste país, especialmente aos meus tios, tias, primas e primos, que foram destituídos do direito à educação de qualidade por conta de sua condição de pobreza.

A todos os trabalhadores da educação que fazem e fizeram de seu cotidiano a luta por educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória na educação foi construída desde muito cedo em companhia de pessoas muito especiais que me fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente. Pessoas que me ajudam, compreendem, questionam, provocam reflexões. Nesse momento de conquista não poderia deixar de prestar minha homenagem àquelas que, de alguma maneira, estiveram presentes em mais essa jornada de luta por uma educação pública de qualidade para os trabalhadores e que se fazem importantes em minha vida:

Aos meus pais amados Walter e Alice, por terem abdicado de seus próprios sonhos, em um ato de infinito amor, para proporcionar a mim e aos meus irmãos uma educação digna;

Ao Robson, esposo, amante e amigo, pelo amor e companheirismo de todas as horas e apoio incondicional à realização de meus sonhos;

À Iara, minha luz, meu aconchego, a única jóia que preciso carregar comigo, pelo amor ternura e alegria que vejo em seus olhos toda vez que abro a porta ao entrar em casa, me renovando a cada dia;

À Eglantina e Roberto, avós carinhosos e dedicados, por doarem à minha filha todas as horas de atenção, cuidado e carinho que não pude dar nestes dois anos;

Aos meus irmãos Keila e José, por estarem sempre ao meu lado nas horas em que mais preciso;

À minha cunhada Flabénice, pelas horas de atenção à Iara nos momentos em que precisei;

À Nucky, pela dedicação prestimosa ao meu lar e pela atenção carinhosa à Iara durante minhas ausências;

A todos os meus familiares, nas pessoas de meus avós Neuza e Wilson (*in memória*), pela compreensão de tão longas ausências na rotina familiar;

À Ney Cristina, minha orientadora, pela confiança e credibilidade, pelos diálogos que muito me elucidaram na realização desta pesquisa;

Aos professores Luiz Dourado, Rosana Gemaque, Orlando Nobre e Ronaldo Lima, pelas importantes críticas e contribuições durante a realização desta pesquisa;

Às amigas Lene e Dalva, pela companhia de sempre, pelos encontros de fim de tarde e pela demonstração de carinho nas infinitas horas de conversa em que me ouviram falar das angústias e sucessos desta construção;

Aos amigos e amigas Antônio Valdir, Alessandra, Angelsea, Joselene, Hildeide, Mateus, Marcelo “Russo”, Ney e Robson, pelos ensinamentos que permearam e permeiam a luta conjunta por uma Educação Física e uma educação pública alinhadas à emancipação popular;

Às tias Carmita, Creuza, Fátima, Lourdes, Tereza e Renée, trabalhadoras da educação, por me fazerem conhecer a escola em seus dilemas e sofrimentos, mas também em seus sucessos e inovações;

À Lina Gláucia, prima, companheira de trabalho e amiga, pelo incentivo desde as primeiras horas de elaboração desta construção e pelo olhar crítico, sempre presente, que muito me ajudou;

À professora Vera Fernandes (UEPA), por ter me apontado os primeiros passos rumo à caminhada da pós-graduação;

Às professoras e amigas Carmen Lilia Faro, Fátima Moreira “Macapá” e Lucília Matos, por terem me ensinado o caminho do comprometimento e da ética profissional em favor da construção de justiça social;

Às colegas de trabalho Clarice Almeida e Sandra Santiago, pelo apoio e solidariedade em momento tão significativo do curso;

Aos amigos e amigas do mestrado, Alcidema, Izabel e Vanilson, pelo conforto, pela solidariedade, pelo companheirismo e pela dedicação que tornaram muito mais fácil superar as pedras deste caminho;

Aos amigos e amigas do mestrado, Adalcilena, Alcidema, Ana Paula, Andréa, Cristiano, Daniele Vasco, Izabel, Leila, Jorge Eiró, Maurício, Sheila, Vanilson e Zé Carlos, pelas horas incríveis de festa, de riso, de poesia e de bom humor que não permitiram que me esquecesse de mim mesma;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, pela oportunidade de vivenciar experiência tão enriquecedora;

Aos professores do mestrado pela dedicação e compromisso que demonstraram para com o curso e pelas reflexões sempre críticas e elucidativas;

Aos funcionários do PPGED, em especial à Conceição, por sua preocupação, gentileza e atenção;

À Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC), pela liberação e apoio financeiro e pela importante política de incentivo à formação continuada;

À Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), pelo apoio e liberação;

A todos os colegas de trabalho da Escola Estadual Dr. Agostinho Monteiro, Escola Municipal Prof. Florestan Fernandez e Escola Municipal Cordolina Fonteles pela importante contribuição em minha trajetória como professora e por terem mostrado a mim as diversas possibilidades de construção da qualidade do ensino;

A todos os colegas de trabalho e amigos da Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer - CEAL e da Coordenadoria de Educação - COED que durante a administração do “Governo do Povo” possibilitaram meu crescimento profissional com seus debates, reflexões e experiências, renovando sempre a minha crença e o meu compromisso com uma educação transformadora.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

István Mészáros (2005).

RESUMO

Tomando-se como referência as condições políticas e pedagógicas em que se realizam as políticas educacionais para a educação básica, este estudo analisou a concepção de qualidade social da educação, assumida pela Escola Cabana, no município de Belém/PA, no período de 1997 a 2004. Explicita os fatores e elementos necessários à educação de qualidade, bem como, analisa as contribuições e limites do Projeto Escola Cabana para construção do conceito de Qualidade Social da Educação como política pública. Realizou-se por meio de análise documental, assumindo a abordagem crítico-dialética como referencial teórico-metodológico. A pesquisa desenvolveu-se, inicialmente, com um levantamento na produção bibliográfica existente das concepções de qualidade evidenciadas nas políticas educacionais, assim como das investigações realizadas sobre a Escola Cabana. A análise documental incidu sobre os documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, sendo considerados como fontes primárias do estudo os planos de governo, os cadernos dos fóruns e conferências, os cadernos de educação e a proposta preliminar e final do Plano Municipal de Educação. Ao analisar tal política é possível apontar algumas considerações que indicam a referência da *Qualidade Social da Educação*, em um primeiro momento, como uma estratégia pela qual se alcançaria a inclusão social na escola, com sua ação centrada no processo de reorientação curricular, o qual envolve a organização do trabalho pedagógico por meio da resignificação do tempo para aprendizagem, da formação voltada para a cidadania e democracia, da instituição de processos democráticos de avaliação da aprendizagem, assim como, da organização do ensino por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar com vistas à permanência com sucesso do aluno na escola. Em um segundo momento observa-se uma elaboração mais ampla e avançada para formulação da *Qualidade Social da Educação* como política pública, tendo em vista, o importante vínculo construído entre a organização educativa escolar e a garantia de condições estruturais e financeiras como responsabilidade do poder público na oferta da educação como direito público subjetivo.

Palavras Chave: Educação, Escola Cabana, Qualidade Social da Educação.

ABSTRACT

Taking as reference the political and educational place where the educational policies for basic education, this study examined the concept of social quality of education, adopted by the School Cabana, in the municipality of Belém / PA, in the period 1997 to 2004. Explains the factors and elements necessary to quality education, and analyzes the contributions and limits of the Project School Cabana for construction of the concept of Social Quality Education and public policy. Performed by means of documentary analysis, assuming the critical-dialectical approach as a theoretical framework and methodological. The research was developed, initially with a survey of existing literature on the production of quality designs highlighted in educational policies and the investigations on the School Cabana. The desk review focused on the official documents produced by the Municipal Department of Education - SEMEC, being considered as primary sources to study the plans of government, the terms of forums and conferences, terms of education and the proposed preliminary and final plan of the Municipal Education. In considering such a policy you can point out some considerations that indicate the reference of the Social Quality of Education in a first moment, as a strategy by which to achieve social inclusion in school, with its action centered in the curriculum shift, which involves the organization of educational work through resignificação of time for learning, training focused on citizenship and democracy, establishment of democratic processes of assessing learning, as well as organization of teaching through the collective and interdisciplinary work in order to stay with the student's success in school. In a second time there is a preparation for more extensive and advanced formulation of Social Quality Education as a public policy in view, the important link between the organization built school education and ensuring the financial and structural conditions and responsibility of public authorities in the provision of education as a subjective public right.

Keywords: Education, School Cabana, Social Quality Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Demonstrativo das dissertações e teses analisadas neste estudo.....	68
Quadro 02:	Síntese das dissertações desenvolvidas sobre a Política de Formação Continuada da Escola Cabana	70
Quadro 03:	Síntese das dissertações desenvolvidas sobre a organização curricular na Escola Cabana.....	74
Quadro 04:	Síntese das dissertações e teses sobre a avaliação da aprendizagem no Projeto Escola Cabana.....	80
Quadro 05:	Síntese das dissertações sobre os processos de democratização do ensino e da gestão na Escola Cabana.....	82
Quadro 06:	Síntese das dissertações e teses sobre o plano das orientações da política educacional da escola Cabana e sua relação com o cotidiano das escolas..	86
Quadro 07 :	Síntese das publicações feitas pela Escola Cabana de 2001 a 2004.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Atendimento educacional de 0 a 14 anos por redes de ensino - Belém – 1994.....	57
Tabela 02:	Desempenho escolar no Ensino Fundamental	62
Tabela 03:	Matrícula inicial no Ensino Fundamental (1996 - 2004)	63

ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	-	Banco Mundial
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CEAL	-	Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer;
CEPAL	-	Comissão de Educação para a América Latina e Caribe;
COED	-	Coordenadoria de Educação;
CONED	-	Congresso Nacional de Educação;
DABEL	-	Distrito Administrativo de Belém;
DABEN	-	Distrito Administrativo do Benguí ;
DAENT	-	Distrito Administrativo do Entroncamento ;
DAGUA	-	Distrito Administrativo do Guamá;
DAICO	-	Distrito Administrativo de Icoaraci;
DAMOS	-	Distrito Administrativo de Mosqueiro;
DAOUT	-	Distrito Administrativo de Outeiro;
DASAC	-	Distrito Administrativo da Sacramenta;
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais;
EUA	-	Estados Unidos da América;
FBP	-	Frente Belém Popular;
FMI	-	Fundo Monetário Internacional;
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério;
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MARE	-	Ministério da Administração e Reforma do Estado;
MEC	-	Ministério da Educação;
MOVA		Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
PAPE	-	Projeto de Adequação do Prédio Escolar;
PC do B	-	Partido Comunista do Brasil;
PCB	-	Partido Comunista Brasileiro;
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PDDE	-	Programa Dinheiro Direto na Escola;
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação;
PNE	-	Plano Nacional de Educação;
PROALFA	-	Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos

PPS	-	Partido Popular Socialista;
PSOL	-	Partido Socialismo e Liberdade;
PSTU	-	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados;
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SEMEC	-	Secretaria Municipal de Educação;
UEB	-	Unidade de Educação Básica;
UEDS	-	Unidade de Educação para o Desenvolvimento Sustentável;
UFPA	-	Universidade Federal do Pará;
UNE	-	União Nacional dos Estudantes;
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
URSS	-	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas;
USAID	-	United States Agency for International Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
 CAPÍTULO I	
1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	28
1.1 Interfaces permanentes entre qualidade da educação e hegemonia.....	28
1.2 Educação e Qualidade: palavras de ordem no Estado capitalista	35
1.3 Qualidade Social da Educação: a retomada da cidadania e da democracia?	46
 CAPÍTULO II	
2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA CABANA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA BELÉM - PA	53
2.1 Localizando e contextualizando o nascimento do Projeto Escola Cabana	53
2.2 A edificação do projeto político pedagógico Escola Cabana na forma de diretrizes e ações	61
2.3 O que dizem as dissertações e as teses sobre a Escola Cabana?	67
<i>2.3.1 Sobre a formação de professores</i>	<i>70</i>
<i>2.3.2 Sobre a construção do currículo</i>	<i>74</i>
<i>2.3.3 Sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem.....</i>	<i>80</i>
<i>2.3.4 Sobre a democratização do ensino e da gestão</i>	<i>82</i>
<i>2.3.5 Sobre o plano das orientações da política educacional e o cotidiano escolar</i>	<i>86</i>
<i>2.3.6 A Qualidade Social da Educação nas produções científicas sobre a Escola Cabana</i>	<i>90</i>
 CAPÍTULO III	
3 A PERSPECTIVA PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA ESCOLA CABANA: contribuições e limites	92
3.1 O primeiro passo na construção da noção de Qualidade Social da Educação (1997 - 2000)	92

<i>3.1.1 Elaborações iniciais da Escola Cabana</i>	92
<i>3.1.2 O texto da I Conferência Municipal de Educação: reafirmações para consolidar a Escola Cabana</i>	102
3.2 O segundo passo na construção da Qualidade Social da Educação (2001 - 2004)	112
<i>3.2.1 O aprofundamento do trabalho pedagógico para consolidação da Qualidade Social da Educação.....</i>	112
<i>3.2.2 O I Congresso Municipal de Educação: a Qualidade Social da Educação em debate.....</i>	115
<i>3.2.3 O Projeto do Plano Municipal de Educação: a proposta da sociedade belenense para a Qualidade Social da Educação.....</i>	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas duas décadas muitas ações governamentais vêm sendo realizadas, cujo eixo central reside no discurso da melhoria da qualidade da educação. Isto, inicialmente, pode indicar um consenso, porém os diferentes sentidos e significados que o termo *qualidade* pode assumir no contexto educacional sugerem que se tenha um olhar bastante cuidadoso ao tratar da questão, pois o uso deste conceito, na maioria das vezes, se coloca a serviço de projetos diversos.

Dá a necessidade de um estudo aprofundado sobre a aplicação do termo nas políticas educacionais. Nota-se que, dentre as diversas possibilidades que poderiam ser dadas ao estudo, optou-se por investigação voltada às perspectivas atribuídas pelos governos, em especial o governo do município de Belém, no período de 1997 a 2004, para a qualidade da educação escolar. O estudo priorizou a reflexão sobre o conceito de qualidade da educação, bem como sobre os fatores e objetivos que a constituíram sob a ótica de seus proponentes.

A idéia da investigação surgiu com o envolvimento da autora na Coordenadoria de Educação/Secretaria Municipal de Educação de Belém (COED/SEMEC), durante a gestão municipal no período supracitado, na qual atuou como técnica da Equipe do Ensino Fundamental, contribuindo na execução da política educacional do governo. Tal experiência, possibilitou perceber alguns meandros e desafios a serem elucidados e enfrentados para que a educação pública de qualidade se consolide, entre os quais é possível citar: as diferentes compreensões ou mesmo a falta de clareza dos sujeitos (gestores municipais, diretores de escolas, professores, pais e comunidade) envolvidos no processo de construção da política sobre o que determinaria a qualidade social da educação; as contradições existentes entre a forte necessidade de expansão do ensino fundamental e a construção ou manutenção de uma dada perspectiva de qualidade para a educação municipal; os limites impostos pela política nacional de financiamento da educação que também carregou consigo uma determinada perspectiva de qualidade, enfim, são fatores que apontaram para a complexidade em que está envolta a qualidade da educação e, portanto, para a necessidade de maior aprofundamento sobre o tema.

Ao considerar que a característica da atuação da autora na COED/SEMEC esteve muito mais voltada ao acompanhamento e assessoramento às escolas, ao plano de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da rede municipal, tornou-se premente o debate e o aprofundamento sobre a noção de qualidade apresentada pela gestão, cujo termo *Qualidade Social da Educação* foi adotado. Além disso, a título de engajamento político na luta por uma

sociedade justa e igualitária, tornou-se de fundamental importância a clareza sobre esta que vem a ser uma das principais bandeiras de luta dos trabalhadores em educação, que é a qualidade da educação pública brasileira.

Pelo menos dois aspectos da realidade educacional brasileira fazem crer que esse debate não perde sua atualidade. Primeiro, há que se reconhecer que a expansão do ensino fundamental e a consequente diminuição da exclusão por falta de escola dão visibilidade à exclusão ocasionada pela falta de aprendizagem, colocando a qualidade da educação no centro do debate das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2007). Segundo que, na maioria das vezes, a noção de qualidade é referenciada nas políticas públicas educacionais com significados diversos, por vezes imprecisos e sem o determinado rigor que o tema exige (PARO, 2007). Este último pode levar, na visão do autor, à prevalência de uma “concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados” (*op. cit.* p.20).

Portanto, refletir mais profundamente este conceito se faz necessário, pois, dessa forma, é possível colaborar com a fundamentação da noção de qualidade orientada à elaboração de políticas públicas educacionais sólidas e comprometidas com a emancipação humana. Além disso, proporciona análise crítica sobre as diferentes perspectivas existentes, tanto a neoliberal, que vem se afirmando hegemonicamente, quanto àquelas que se propõem a superá-la.

Autores como Gentili (2005) e Enguita (2002), chamam atenção para o fato de que o discurso da qualidade tem sido instrumento estratégico para o avanço da visão neoliberal sobre a educação. Neste momento, cabe lembrar a concepção de Gramsci (2006) de que a construção da hegemonia burguesa funda-se no consenso manipulado que oculta as contradições estruturais e promove a conciliação entre interesses opostos, subordinando as massas populares.

Entende-se que o neoliberalismo se consolida como uma estratégia para manter a hegemonia burguesa por meio da transformação das relações sociais em relações mercantis, considerando os cidadãos como meros consumidores; centralizando o poder político e econômico em órgãos multilaterais e agências financiadoras; flexibilizando os processos de produção e, portanto, as relações trabalhistas; reduzindo drasticamente o papel do Estado na democratização dos direitos sociais como saúde, educação e moradia. Com isso, tenta-se impor uma nova ordem cultural, um novo modelo de sociedade, a sociedade regulada pelo mercado.

De uma perspectiva radicalmente democrática, o mercado é o espaço do *não-direito*. “Consumir”, “trocar”, “comprar”, “vender” são ações que, ainda que amparadas em certos direitos, identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de “consumidores”. Na retórica conservadora ser “consumidor” pressupõe um direito (em sentido estrito) e uma possibilidade de ação de amplitude variável. No primeiro caso, referimo-nos ao *direito de propriedade*; no segundo, à *possibilidade de comprar e vender*. (GENTILI, 2005, p. 240)

O autor afirma com isso que o direito de propriedade redefine as relações sociais, transformando tudo em mercadoria, pois o mesmo é compreendido enquanto propriedade material, dando aos indivíduos o direito exclusivo sobre as coisas, de ser dono das coisas, podendo inclusive dispor delas - em outras palavras, vendê-las. Em consequência, os direitos sociais conquistados através da luta de classes, são mercantilizados, são colocados no mesmo patamar de objetos comuns, como uma televisão ou um carro; a democracia passa a ser entendida como o processo de “liberdade de escolha” dos consumidores e “é transformada em práticas de consumo” (APPLE, 2003, p.46). Se há uma grande parcela das populações que sequer chegam próximo às “prateleiras”, isso é considerado o detalhe menos importante.

Tenta-se destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos que, em virtude de seus direitos, negocia e luta por seus interesses de grupo e pela democratização da vida econômica e social na arena política, em favor da imagem de uma *sociedade sem cidadãos e de consumidores em competição* (SUÁREZ, 2005, p. 263, grifo do autor).

Entre os diversos mecanismos utilizados para sedimentar a ideologia neoliberal, a idealização do Estado mínimo é o mais poderoso, a redução dos gastos públicos com políticas sociais, a transferência de recursos para o pagamento da dívida externa e as políticas de financiamentos adotadas são justificadas pelo consenso de que o serviço público é ineficiente, obsoleto e burocrático. A *falta de qualidade* no atendimento público torna-se a principal denúncia veiculada, constrói-se a negação de tudo que é público ou a necessidade de sua modernização, e o privado vira sinônimo de *melhor qualidade*.

Neste contexto, a educação pública vê sua legitimidade questionada; é repassada à ela a responsabilidade pela falta de ocupação nos postos de trabalho, pelo não desenvolvimento da economia do país; os problemas educacionais, tais como, não aprendizagem, reprovação escolar e falta de vagas, são tratados como problemas de ordem administrativa e gerencial de exclusiva responsabilidade dos espaços escolares. Em nome da desejada qualidade da educação, viu-se uma avalanche de reformas educacionais, acentuadas no Brasil a partir da década de 1990, que colocaram a educação e a escola tanto como receptoras quanto como elemento de importância estratégica para alicerçar as transformações de ordem política,

econômica e cultural provocadas pela nova organização burguesa. Como bem aponta Apple (2003, p.8),

a educação é entendida muitíssimas vezes como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos alunos. Segundo esse discurso, o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida. A isso se costuma acrescentar uma ressalva: façam tudo de maneira mais econômica e eficiente possível. O árbitro supremo que vai decidir se conseguimos fazer isso é a média dos alunos nas provas. Um currículo neutro está ligado a um sistema neutro de avaliação, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças escolares. Supostamente, quando funciona bem, estas ligações garantem a recompensa do mérito. “Bons” alunos assimilam “bons” conhecimentos e conseguem “bons” empregos.

No entanto, como campo repleto de tensões e contradições, a educação possibilita a emergência de movimentos que buscam a superação do modelo excludente apresentado acima. Assim, algumas tentativas têm sido postas em prática, via movimentos sociais e também via governos¹, para que outro entendimento sobre a educação se materialize, e que esteja, vinculado à perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

O uso do termo *Qualidade Social da Educação* surge no cenário da política educacional como possibilidade de construção e acaba por ocupar grande espaço nas falas e textos dos movimentos que se contrapõem ao ideário do mercado, sejam os partidos políticos de esquerda, os sindicatos, as instituições acadêmicas e os pesquisadores, os gestores, etc. Todavia, este também é um conceito que pode carregar consigo muitas significações, dadas as diferentes realidades e atores sociais que o referenciam. Merece, assim, que se aprofunde o debate sobre as políticas e as práticas no campo da educação que podem dar indicativos dos elementos constituintes deste que pode vir a ser um novo paradigma para a concepção de políticas públicas em educação.

Então, justifica-se a escolha, neste estudo, da investigação voltada à análise da experiência municipal do Projeto Escola Cabana, implementado de 1997 a 2004 pela Prefeitura Municipal de Belém, na Rede Municipal de Educação. Este projeto adotou como uma de suas diretrizes a *Qualidade Social da Educação*, colocando-se na perspectiva de construção de um modelo de educação crítico e transformador, que compreendesse a escola como “um espaço permeado de contradições, palco de conflitos e disputas de hegemonia”

¹ No final da década de 1980 e durante a década de 1990 várias propostas educacionais, no âmbito municipal e estadual, foram efetivadas sob a perspectiva de superação da lógica neoliberal que se consolidava no Brasil. Pode-se citar a “Escola Cidadã”, em Porto Alegre (RS); a “Escola Plural”, em Belo Horizonte (MG); a “Escola Inclusiva”, em Santo André (SP); a “Escola Candanga”, em Brasília (DF); a “Escola Guaiacuru”, em Mato Grosso do Sul (MS); a “Escola Cabana”, em Belém (PA) e a “Escola Caamutá”, em Cametá (PA).

(SEMEC, 1999, p.5), isto é, um espaço privilegiado de contribuição para a construção de um novo projeto de sociedade.

Desse modo, este estudo se concentrou em analisar a concepção de **Qualidade Social da Educação assumida pelo Projeto Escola Cabana no período de 1997 à 2004**. Para tanto algumas questões necessitam ser elucidadas: 1) Qual a compreensão acerca da *Qualidade Social da Educação* expressa pelo Projeto Escola Cabana? 2) Que fatores e elementos constituíram e caracterizaram a diretriz *Qualidade Social da Educação* no referido projeto? 3) Quais as contribuições ou inovações do Projeto Escola Cabana para a construção do conceito de *Qualidade Social da Educação*?

Busca-se, portanto, não perder de vista a discussão acerca da concepção de educação e sociedade, dos princípios orientadores e possíveis indicadores, inerentes à compreensão e à construção da qualidade da educação pública, levando-se em conta as implicações da perspectiva neoliberal em andamento naquele momento histórico e as possíveis alternativas de superação deste modelo. Objetiva-se, assim, analisar se a concepção da política educacional desenvolvida pela SEMEC, com o Projeto Escola Cabana, contribuiu para a efetivação da proposta de qualidade da educação como política pública que se contraponha ao modelo dominante.

Observa-se que em conjunto com o objetivo mencionado anteriormente estão os que visam identificar e analisar a concepção de *Qualidade Social da Educação* que permeou a implementação da política educacional desenvolvida pela SEMEC; verificar quais os fatores e os elementos que foram elencados como necessários à educação de Qualidade Social na perspectiva da Escola Cabana; analisar quais as contribuições do Projeto Escola Cabana colaboraram para construção do conceito de *Qualidade Social da Educação*.

Identificar os desafios e os avanços no que se refere às propostas educacionais que se colocam como alternativas contra-hegemônicas, com o intuito de aprimorá-las ou fortalecê-las, a fim de diminuir e/ou extinguir os mecanismos de gestão e os instrumentos utilizados pelo aparelho estatal formatado pelo modelo neoliberal e neoconservador dos anos 1990, que sustentaram a política hegemônica, é mais um fator que justifica este estudo.

Para nortear a análise proposta, optou-se por traçar um diálogo com as reflexões apresentadas por Gramsci quando este discute como se constitui, na sociedade de classes, as relações de hegemonia e contra-hegemonia, assim como, quando localiza e enfatiza a importância do papel exercido pela educação e pelo Estado nesse contexto.

Para que os objetivos possam ser alcançados, o rigor científico se faz necessário. Os processos metodológicos não podem ser colocados no plano secundário, tampouco

considerados como mera reunião de técnicas e instrumentos que favorecem a operacionalização da pesquisa. É preciso que se reconheça que os mesmos são elementos essenciais que possibilitam a análise da realidade social em sua complexa dinâmica.

A crença na ciência como um processo de intervenção na realidade que exige saber onde estamos, para onde queremos ir e como faremos para chegar, mostra que toda análise da realidade pressupõe um percurso metodológico para desenvolvê-la. Neste processo, estará presente o modelo conceitual que orientará o olhar investigativo no campo social, ressaltando-se com isso que todo processo metodológico não deverá dissociar-se de um tipo de abordagem (SERRANO, 1994).

Esta investigação fundamenta-se no entendimento de que a pesquisa, como parte de um contexto social, permite ao pesquisador entrar em contato direto com a situação estudada a fim de enfatizar o processo pelo qual o problema apontado se manifesta.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p.79)

Foi tomada como referência teórico-metodológica para este estudo a perspectiva crítico-dialética por esta enfatizar o caráter histórico do conhecimento e a visão de que a ciência não é neutra por não estar imune às relações de classe que se estabelecem na sociedade (FRIGOTTO, 2006b). Também, por esta permitir o entendimento de que a escola e a sociedade relacionam-se entre si, em um contexto de contradições e mediações.

Além disso, a opção por esta abordagem se justifica pela compreensão de que o problema de pesquisa e sua delimitação dependem da imersão do pesquisador no conjunto de situações (passadas ou presentes) que envolvem a problemática; por exigir-lhe uma postura crítica diante das revelações com as quais se depara, negando, dessa forma, explicações adiantadas ou mesmo a condução por aparências imediatas de obter uma leitura global dos acontecimentos; por ela encarar os dados como determinações de processos históricos, não como acontecimentos fixos e isolados, sendo os mesmos considerados como práticas sociais que expressam visões de mundo, ideologias (ibid).

O conhecimento, desta maneira, não pode ser considerado como um fato isolado das práticas sociais e políticas dos homens, priorizando-se, então, “a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade

intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana” (SEVERINO, 2007, p.116).

Outro fator relevante da perspectiva dialética, apontada pelo autor, que a tornou importante para este estudo é a presença da contradição, entendendo que

O desenvolvimento histórico não é uma evolução linear, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica de contradição e não da identidade. A história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade (ibidem).

Há que se considerar ainda que mesmo que tais referências epistemológicas sejam significativamente importantes, é necessário lembrar que elas por si só não asseguram a construção de conhecimento. É preciso, pois, que estejam articuladas a um conjunto de estratégias e procedimentos metodológicos.

É neste sentido que este estudo se desenvolveu por meio da pesquisa documental na qual foram analisados documentos² que de alguma forma registraram a compreensão, intenções e ações do projeto Escola Cabana com relação à Qualidade Social da Educação. Este tipo de pesquisa permitiu notar a trajetória percorrida pela política educacional proposta, sua movimentação nos diferentes contextos históricos.

[...] um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se é claro nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair de recursos áudio visuais e (...) em todo vestígio deixado pelo homem. (DIONNE e LAVILLE, 1999, p.166)

Portanto, foram consideradas fontes primárias desta pesquisa os documentos produzidos pela Prefeitura Municipal de Belém/Secretaria Municipal de Educação, bem como os produzidos pelos gestores do período relacionados ao Projeto Escola Cabana. A seleção destes documentos obedeceu aos seguintes critérios:

- 1) Documentos que anunciaram, apresentaram e sintetizaram em que consistia o Projeto Escola Cabana: Cadernos de Tese do I Fórum Municipal de Educação;
- 2) Documentos que representaram o pensamento e deliberação de uma coletividade: Os planos de Governos de 1996 e 2000, Caderno de Tese da I

² “Termo que engloba todas as formas de traços humanos.” (DIONNE e LAVILLE, 1999, p.166)

Conferência Municipal de Educação, Caderno de Tese do I Congresso Municipal de Educação;

- 3) Documentos que indicaram realização de ações: projeto de lei do Plano Municipal de Educação encaminhado a Câmara Municipal;

Para coleta dos dados, portanto, foi utilizada no desenvolvimento do trabalho a análise documental que consiste em “identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes”(SEVERINO, 2007, p.124). Para efeito de análise considere a política pública educacional como uma política social e que, portanto, requereu uma inserção mais ampla “no espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado” (AZEVEDO,1997, p.5).

Quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação. (POULANTZAS, 1980 apud AZEVEDO, 1997, p.5)

Além disso, também foram consideradas relevantes para este estudo as afirmativas de Muller e Surel (2002) ao ressaltarem a necessidade de se levar em conta a relação de sentido da política pública em estudo. Isto é, a relação entre o sentido explícito de uma política, o qual diz respeito aos objetivos anunciados pelos tomadores de decisão, e o sentido latente que emergirá durante o processo de implementação.

O trabalho do analista deve, portanto, levar em conta, ao mesmo tempo, as intenções dos tomadores de decisão, mesmo se estas são confusas, e os processos de construção do sentido na prática ao longo da fase de desenvolvimento da ação pública (ibidem, p.22).

Na intenção de realizar uma análise mais ampla e criteriosa acerca da temática proposta, a pesquisa incidiu, inicialmente, sobre a produção acadêmica ligada ao conceito de qualidade da educação, em diferentes contextos históricos. Nessa perspectiva, foram tomadas como referência as contribuições de Dourado, Oliveira e Santos (2007); Dourado (2006); Enguita (2002); Frigotto (2000, 2005, 2006a); Gentili (2003, 2005); Machado (2006); Paro (2000, 2001).

Também se fez necessário o estudo das dissertações e teses que analisaram a proposta da Escola Cabana, tanto na perspectiva das intenções da proposta quanto das materialidades ocorridas. Foram analisadas as dissertações e teses que atenderam aos seguintes critérios:

- 1) Dissertações e teses defendidas do ano 2000 até o ano de 2006, registradas no portal CAPES ou disponíveis nas Bibliotecas da Universidade Federal do Pará;
- 2) Dissertações e teses que priorizaram como objeto de estudo o Projeto Escola Cabana³;

Posteriormente, ao estudo bibliográfico, a análise incorreu aos documentos, no sentido de que os mesmos respondessem às categorias deste estudo, quais sejam, *educação, hegemonia/contra-hegemonia e qualidade social da educação*, por meio dos seguintes procedimentos:

- 1) Organização e separação dos documentos em ordem cronológica de produção para aproximar o máximo possível dos processos de construção e mediação tecidos durante a execução do projeto;
- 2) Definição da análise em dois momentos históricos distintos: 1ª e 2ª gestão, sendo a primeira compreendida entre o período de 1997 à 2000 e a segunda de 2001 à 2004;
- 3) Descrição, Identificação e análise nos documentos das características, elementos constituintes e idéias desenvolvidas acerca da qualidade social.
- 4) Análise das contribuições e limites apresentados com base no referencial teórico-metodológico em torno da qualidade social proposta pela Escola Cabana

A análise dos dados compreendeu o esforço em buscar o estabelecimento das conexões, mediações e contradições expressas nos documentos oficiais, no sentido de identificar as determinações que envolveram a perspectiva da Qualidade Social da Educação como política pública para Belém.

No tocante à estruturação do trabalho, o primeiro capítulo tem por objetivo evidenciar a relação existente entre os processos educacionais e a construção de um determinado projeto hegemônico para a sociedade, tendo a qualidade da educação como uma de suas ferramentas

³ Embora se reconheça que outros estudos analisaram indiretamente a Política da Escola Cabana, tais como os estudos de Araújo (2006), Freitas (2005), Gemaque (2004), Heckert (2004), Pojo (2006), Pojo (2003), dentre outros, aqui priorizou-se aqueles que deram centralidade no problema de pesquisa à análise sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, tanto na instância da Secretaria Municipal quanto na instância escolar.

essenciais. No primeiro item, buscou-se destacar a concepção de hegemonia que norteou este estudo e que subsidiou a análise da noção de qualidade da educação nas políticas públicas educacionais durante o período estudado.

No segundo item, traçou-se um breve percurso histórico de como a qualidade da educação tornou-se questão central no Estado capitalista, tomando como base as principais transformações ocorridas nesse modo de produção e como estas interferiram nas políticas educacionais e na função que a escola pode vir assumir diante do processo de reestruturação produtiva. Tornou-se importante evidenciar, aqui, as estratégias pelas quais o capital, a partir de um processo pedagógico definido por ele próprio (pedagogia da hegemonia), dita o conhecimento necessário aos trabalhadores, visando determinar no contexto da sociedade capitalista as atribuições da educação escolar, isto é, visando “qualificá-la” e, por conseguinte, definir sua função social.

No último item deste capítulo, também se destacou e problematizou a perspectiva para a qualidade da educação pública denominada de *Qualidade Social da Educação*, as características, os elementos e os fatores que a constituem e/ou devem constituir, e que podem colocá-la como possibilidade de construção de um projeto educacional em sintonia com o processo de emancipação da classe trabalhadora.

No segundo capítulo, é posta em destaque a construção do Projeto Escola Cabana desde 1997 até 2004, estabelecendo o diálogo, primeiramente, com os princípios e diretrizes que orientaram a política educacional, assim como com as principais ações que corresponderam a elas. Posteriormente, o diálogo se deu com as pesquisas já desenvolvidas sobre a proposta, para dessa maneira, evidenciar as diferentes perspectivas de análise sobre a política desenvolvida acerca da Escola Cabana.

No terceiro capítulo foram destacados os documentos analisados e o conteúdo que os mesmos revelaram, evidenciando a perspectiva neles presente da *Qualidade Social da Educação* como política pública. Foi fundamental, também, analisar as contribuições e os limites da proposta de educação cabana com vista à construção e à consolidação da noção de qualidade social como possibilidade de construção de uma política educacional contra-hegemônica.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se a síntese das análises que aqui foram empreendidas, na tentativa de trazer algumas aproximações conclusivas sobre a referência da *Qualidade Social da Educação* nas Políticas Educacionais e, em específico, no Projeto Escola Cabana.

1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

1.1 Interfaces permanentes entre qualidade da educação e hegemonia

O debate acerca da qualidade da educação não é algo novo, e vem ao longo do tempo ganhando cada vez mais centralidade nas discussões relativas à educação nos mais variados espaços, seja nas universidades, ou nas escolas, ou no parlamento, ou na gestão pública, ou nos movimentos sociais. No entanto, mesmo sendo recorrente a preocupação com esta temática, por vezes permanecem difusas as significações que o termo vem assumindo nas políticas educacionais.

Neste caso, toda e qualquer análise da qualidade da educação deve considerar que o conceito de qualidade é construído historicamente, isto é, possui caráter polissêmico, pois os conceitos, as concepções e os significados modificam-se de acordo com o tempo e com os espaços onde os mesmos são empregados. Trata-se, então, de uma síntese, de “concepção formulada com base em um arbitrário sócio-cultural e norteada por demandas distintas e mutáveis” (MOREIRA e KRAMER, 2007, p. 1044).

Enguita (2002) chama a atenção para o fato de que a difusão desta expressão nunca é neutra e, por vezes, chega a ocultar seu verdadeiro significado pela via de uma perspectiva mobilizadora que pode até aglutinar forças políticas opostas em torno de si. Aponta, ainda, para as diferentes faces da qualidade nas políticas públicas educacionais, indicando a necessidade de maior aprofundamento sobre os processos de determinação dos fatores que atribuiriam qualidade à educação.

Tal referência possibilita a compreensão de que a noção de qualidade da educação está intrinsecamente relacionada à concepção de educação que se deseja consolidar, assim como à função social que esta ocupa na sociedade. Em outras palavras, possibilita reconhecer a educação escolar como uma prática social que sempre esteve e estará vinculada a processos que reúnem conflitos de interesses, contradições e disputas.

Dessa forma, pensar sobre uma determinada concepção de educação, ou ainda de qualidade da educação, requer que estas sejam relacionadas ao contexto sócio-político-econômico-cultural no qual estão inseridas, a fim de melhor compreender o papel exercido por elas neste mesmo contexto. Isto porque a educação sempre reflete princípios pedagógicos baseados em uma dada filosofia que, por sua vez, expressa uma concepção de homem e de

sociedade e estes princípios se realizam e se difundem por meio de diferentes instituições, quais sejam a família, a igreja, a escola, entre outros (FREITAG,1986).

Assim, conhecer as articulações existentes entre o processo de consolidação da sociedade de classes, produto das relações sociais, e os processos educacionais vividos nesta mesma sociedade, torna-se de fundamental importância para compreensão dos sentidos e dos significados que a qualidade da educação vem tomando em nossa sociedade, já que as contradições presentes nas relações de classe encontram-se também presentes na educação.

É por isso que o conceito de hegemonia, como expressão de uma concepção de mundo vitoriosa na luta de classes, coloca-se como categoria indispensável neste estudo. Ele possibilita o entendimento da noção de qualidade da educação como representação de um conjunto de diretrizes e princípios construídos e definidos nas relações de classe e, portanto, definidos a partir da disputa de interesses das classes envolvidas. Neste momento, portanto, cabe a retomada da perspectiva apresentada por Gramsci (1891-1937), no que concerne à hegemonia e sua relação com a educação.

Ao tratar a questão do Estado, Gramsci apresentou uma nova leitura sobre a constituição das relações de poder na sociedade capitalista. Para ele, o Estado, que até então se apresentava compreendido como a sociedade política representante da classe burguesa, passou por profundas transformações ocorridas em virtude da formação dos partidos políticos, da instituição do voto universal, de uma maior abertura política. Isto é, de um processo de *socialização política* que gerou a formação de novas organizações sociais, possibilitando o envolvimento destas nos rumos políticos da sociedade. A este conjunto de organizações sociais, tais como os sindicatos de trabalhadores, as organizações eclesiais, os movimentos sociais etc, que representavam os interesses de diversos setores, Gramsci chamou de *sociedade civil* (COUTINHO, 2007).

Sua teoria é de que o Estado é formado pela tensão entre sociedade política e sociedade civil, em uma relação dialética entre coerção e hegemonia. Este novo formato que o Estado adquiriu, na visão do autor, reconfigurou as estratégias de dominação exercida da classe burguesa sobre a classe proletária, ou seja, reconfigurou as relações de poder entre as classes sociais. A estratégia de coerção comum aos Estados ditatoriais passou a ser insuficiente, sendo necessário o convencimento da sociedade civil de que os interesses da classe burguesa são também seus próprios interesses. É necessário, dessa maneira, não apenas dominar, é preciso também dirigir, como bem analisa Neves (2005, p.24):

[...] a politização da sociedade civil demanda um novo formato às disputas pelo próprio poder, uma vez que a balança entre coerção e consenso ou repressão e convencimento terá de ser direcionada pela busca incessante de legitimação de um conjunto de práticas e idéias destinadas à tentativa de conversão de interesses particulares em gerais, a qual se dotada de êxito, irá colaborar para que a classe burguesa consiga resolver a seu favor a possível (e sempre presente) contradição entre domínio e direção, tornando esses termos complementares e, para a sociedade, não-conflitantes.

Observa-se que a sociedade civil, é o espaço de movimentação de ideologias, de concepções de mundo. Às classes sociais cabe, nesta arena, a disputa pela direção política e cultural da sociedade, a disputa pela hegemonia, isto é, “a obra-prima política através da qual uma determinada classe consegue apresentar e fazer aceitar as condições de sua existência e do seu desenvolvimento de classe como princípio universal, como concepção de mundo” (GRAMSCI, 2006a, p.302).

Ao relacionar a sociedade política à sociedade civil na formação do Estado contemporâneo, Gramsci aponta para a formação de um novo bloco histórico, onde os interesses econômicos e políticos se articulam ou mesmo se ancoram em um novo tipo de consentimento (não mais somente pela coerção), obtido por meio do confronto de idéias. A hegemonia aparece como uma forma de exercer o poder por meio da busca permanente do consenso, da legitimação, da direção moral e intelectual da sociedade. Além do plano político, atua no plano cultural, consolidando valores e normas, mas sem nunca desvincular-se de sua base material, que são as organizações sociais, ou ainda os “aparelhos privados”, que a difundirão, o que significa dizer que ela “servirá para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental” (COUTINHO, 2007, p.128).

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se “educador”. (GRAMSCI, 2007, p.271)

Desse modo, redimensiona-se o papel exercido tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil. O Estado adquire a função “educadora”, que na perspectiva burguesa consiste em transformar em senso comum sua concepção de mundo, em outras palavras, criar uma civilização adaptada às necessidades do modo de produção capitalista, ocultando suas inerentes contradições e, por conseguinte, subalternizando as massas populares. Já a sociedade civil, através dos aparelhos privados de hegemonia, torna-se o *locus* de

difusão/circulação de ideologia, ganhando importância estratégica, ainda que não única, para manutenção ou transformação da sociedade.

O Estado capitalista, como educador, desenvolve a “pedagogia da hegemonia”, cuja concretização se dá nos aparelhos privados de hegemonia, em instituições como os meios de comunicação de massa, as associações recreativas, as igrejas, as associações corporativas e os sistemas escolares, sendo este último de fundamental importância (NEVES, 2005). Esta relação pedagógica está presente em toda a sociedade, o que indica que para Gramsci, a educação é muito mais que a simples instrução ocorrida nas relações escolares, ela é o motor da hegemonia, isto é, toda hegemonia pressupõe uma relação educacional formativa dos sujeitos.

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 2006a, p.399)

Neste trecho específico, Gramsci mais uma vez evidencia as características com que o Estado moderno atua na sociedade. Para além, chama atenção para o fato de que as relações educacionais são centrais na construção da hegemonia e, como tal não podem ser compreendidas unicamente como relações escolares, sob pena de não se compreender o significado da educação e a complexidade da hegemonia. Todavia, dá indicativos de que “qualquer análise da hegemonia necessariamente implica um cuidadoso estudo das atividades e das instituições educacionais” (BUTTIGIEG, 2003, p. 47).

Não se pode, desse modo, desprezar a função que a escola assume em meio à sociedade capitalista, assim como os demais aparelhos de hegemonia. Ela, quando guiada pelo domínio da classe burguesa, servirá de mediadora do processo de internalização de sua ideologia. Como também enfatiza Freitag (1986, p.34),

Sob a aparência de defender uma concepção de mundo universal, justa e neutra em relação a todos os membros da sociedade, o Estado capitalista introduz ao nível da sociedade política e civil a concepção de mundo da classe hegemônica, da

burguesia, usando a escola como um dos elementos de sua divulgação, inculcação e penetração.

Ao dar ênfase às relações de hegemonia como relações pedagógicas e na formação do “bloco histórico” como força social, Gramsci dá centralidade ao papel que os “novos intelectuais” vão desempenhar na sociedade. Estes passam de independentes e autônomos, a serem compreendidos como membros de uma classe social, a qual está essencialmente vinculada a um modo de produção, tornando este intelectual “orgânico” às relações sociais. Nesta perspectiva, os mesmos passam a cumprir a função de organizadores, dirigentes e ideólogos de sua própria classe, ou seja, estabelece-se uma via de mão dupla entre os processos econômicos e os projetos de sociedade desenvolvidos por estes intelectuais (SEMERARO, 2006).

Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. (op.cit, p. 377-378)

São considerados intelectuais, em sentido amplo, todos os homens, dado que, todos trabalham, fazem parte de grupos sociais, têm uma concepção de mundo, têm capacidade de agir e pensar, de tomar decisões, adquirem experiências e elaboram conhecimento. No entanto, se reconhece que nem todos exercem esta função na sociedade, restringindo-a aos intelectuais em sentido estrito, os intelectuais profissionais, os que exercem algum tipo de função organizativa, os técnicos das indústrias, os cientistas etc.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. (GRAMSCI, 2006b, p. 52)

Para Gramsci, a configuração da sociedade em sociedade urbano-industrial, torna intrínseca a relação entre atividade intelectual e atividade técnica, onde uma pressupõe a outra. Ocorre, então, em sua opinião, um equívoco ao centrar-se o critério de distinção na característica intrínseca da atividade intelectual ao invés de centrá-lo no conjunto das relações sociais onde a atividade está imersa. Assim, é inerente a este novo tipo humano, ao novo

intelectual, certa capacidade técnica, dirigente, organizativa, “numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro” (GRAMSCI, 2006b, p.53).

Dados os interesses da classe burguesa, formam-se cada vez mais categorias especializadas para exercer a função de intelectuais, cabendo a escola em grande parte a elaboração dos intelectuais em diversos níveis. Como se trata de um Estado de classe, este tende a organizar os sistemas educacionais de acordo com os interesses da classe dominante, a função da escola neste contexto é tanto garantir as condições ideológicas de reprodução capitalista, quanto as condições técnicas, administrativas e políticas que permitem ao capital lançar mão, de dentro das escolas, dos sujeitos que contribuirão para assegurar a manutenção desse modo de produção.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc, etc. (GRAMSCI, 2006b, p.15).

Gramsci também percebe que as desigualdades de classe acabam por ser reproduzidas pela acentuada distinção entre trabalho intelectual e trabalho industrial, traduzindo-se na divisão do sistema educacional em: escolas de formação intelectual para a classe burguesa e escolas profissionais para a classe trabalhadora. Observa-se que a escola, ao formar tanto o intelectual em sentido amplo quanto o intelectual em sentido estrito, sob esta perspectiva, acaba por se confirmar como difusora da pedagogia da hegemonia.

Tal dualismo da sociedade de classes acaba por se refletir na escola pública; o predomínio da capacitação técnica, com vistas a reproduzir as relações de produção do capitalismo e a capacidade dirigente como forma de camuflar a relação de exploração e dominação burguesas vão marcadamente caracterizar a escola após a II Guerra Mundial, confirmando o que Gramsci já anunciava: a necessidade de formação de um novo tipo humano adaptado às mudanças do processo de produção (NEVES, 2005). Características inclusive que irão “qualificar” a educação até os dias atuais, o que mais à frente será evidenciado.

Contudo, se para Gramsci a sociedade civil, como aparelho privado de hegemonia, revela o processo educativo da classe burguesa sobre a classe subalterna para garantir o

consenso à sua permanência no poder, ela também abre possibilidade para a organização da classe subalterna conquistar sua hegemonia. Segundo Cury (2000):

Como categoria interpretativa, a hegemonia permite pensar um processo de relação intelectual-massa que tenha em vista a formação de uma nova cultura superadora da alienação porventura existente no senso comum. O que significa, finalmente, a inversão de uma direção política dominante, em vista de uma nova concepção de mundo. (p. 49)

A relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, entre estrutura e superestrutura, na constituição do “Estado Ampliado” permite compreender a sociedade civil como arena da luta de classes em que estão manifestadas as contradições sociais. Se a hegemonia burguesa consiste em ocultar estas contradições, a hegemonia do proletariado ao contrário, como concepção de mundo traduzida em “filosofia da práxis”, busca revelá-las na perspectiva de construir sua emancipação. Nas palavras do autor:

A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (GRAMSCI, 2006a, p. 388)

Assim, Gramsci acena para a elaboração de novas formas e instrumentos para a construção da hegemonia das classes subalternas, conforme evidencia Liguori (2007), ao referir-se às interpretações de Gerratana:

[...] quando “muda o referente de classe da hegemonia – afirmava Gerratana – também devem mudar instrumentos e instituições; numa palavra o aparelho da própria hegemonia”. Se uma classe exploradora precisa de “formas de hegemonia que suscitem um consenso traduzível em delegação, um consenso próprio de aliados subalternos”, uma classe que luta para pôr fim a toda exploração pretende “uma hegemonia sem aliados subalternos, uma hegemonia que seja educação permanente para o autogoverno”, o que requer institutos e instrumentos – afirmava Gerratana – “com características profundamente inovadoras”. (*op. cit.* p. 214)

Isto implica refletir sobre o papel que os “intelectuais orgânicos” à classe subalterna devem desempenhar e, ainda, sobre o papel da escola diante de tamanho desafio. Em relação aos primeiros, Gramsci enfatiza a necessária “conexão sentimental entre intelectuais e povoação” (GRAMSCI, 2006a, p. 222), isto é, o intelectual das classes subalternas é mobilizador,

organizador e crítico da consciência da classe, cujo engajamento se faz pela ação político-ideológica que acontece nos mais variados espaços da sociedade civil, inclusive na escola.

Este mesmo intelectual deve ter como meta a destruição de uma hegemonia e a criação de outra, subvertendo a ordem, pela relação ativa entre ele e o ambiente que quer modificar. Desta forma, o intelectual deixa de ser individual, deixa de ser casta e torna-se um “homem coletivo” possibilitando, assim, o nascimento de um novo intelectual, o “filósofo democrático”.

Nesta perspectiva, certamente a compreensão de Gramsci sobre a escola supera a visão reprodutivista, que entende a educação escolar como mera reprodução da estrutura social. Colocando-a no bojo dos aparelhos privados de hegemonia, ele evidencia o caráter dialético da educação e da escola como cenário de contradições, conflitos e, portanto, disputas de hegemonia. Cabe, então, pensar em outra organização escolar que reflita como princípio educativo a formação do sujeito “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2006b, p.49), com vistas à criação da nova camada de intelectuais.

Só assim a escola estará “no horizonte de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição” (DORE, 2006, p.340), ou seja, a escola como difusora de outra concepção de mundo, da filosofia da práxis, deverá articular-se ao fim da direção política burguesa no Estado.

1.2 Educação e Qualidade: palavras de ordem no Estado capitalista.

Pelo exposto é possível entender que o conceito de qualidade da educação não pode ser visto como algo constante e homogêneo, dado a priori, ou ainda possuidor de características imutáveis. Ele será aqui compreendido como uma construção histórica, que tem suas determinações modificadas de acordo com o tempo e o lugar em função das relações sociais que se estabelecem, pressupondo, dessa maneira, o envolvimento de um conjunto de interesses representativos das disputas e tensões pelas quais vivem os sujeitos na sociedade.

Sobre isso, Machado (2006) esclarece que “a qualidade da educação é um juízo de valor que traduz necessidades sociais – estas cada vez mais elevadas, que é objetivado pela *práxis* humana num dado contexto social a partir das contradições vividas por sujeitos concretos”. Então, a idéia de qualidade – suas características, objetivos e pressupostos - vincula-se a um determinado projeto histórico que traz embutido consigo uma concepção de mundo que se pretende hegemônica, isto é, o pressuposto básico deste estudo é de que à

noção de qualidade da educação sempre estará articulada à construção de uma hegemonia de projetos educacionais, e também de sociedade, que se encontram em disputa.

A partir deste ponto de vista, e concordando com Machado (2006), é possível estabelecer uma relação de funcionalidade entre os juízos de valor sobre a qualidade da educação e a sociedade capitalista na qual a educação é produzida, qual seja: a noção, atualmente hegemônica, de qualidade da educação presente nas políticas públicas tende à obedecer a lógica de mercado.

Não é por acaso que o termo, levando-se em conta o avanço da ideologia neoliberal, vem sendo empregado constantemente nas últimas décadas, dando norte para os debates sobre a educação e servindo de orientador para as políticas educacionais. No entanto, este processo de domínio da noção de mercado sobre a educação vem ocorrendo desde muito antes da afirmação do neoliberalismo; é, como será mostrado a seguir, uma consequência da consolidação do capitalismo.

Pretende-se mostrar neste item, a estratégia pela qual o capitalismo redefine o papel social da educação, a partir da sedimentação de novas caracterizações e pressupostos econômicos e educacionais que se configuram em um permanente processo pedagógico. Será enfatizada em dois períodos distintos de desenvolvimento do capitalismo, como, primeiramente no Estado de Bem Estar Social, e posteriormente no chamado Neoliberalismo, a educação serviu ou serve ao capital.

O sistema capitalista tem como característica central as relações sociais baseadas na exploração, de um lado a propriedade privada dos meios de produção sob o domínio da burguesia e de outro a força de trabalho da classe trabalhadora, da qual é extraída a mais valia. Entretanto, essa capacidade de exploração ao longo da história nem sempre foi a mesma, isso porque por algum tempo o trabalhador possuiu domínio sobre os meios de produção (ferramentas), o que lhe proporcionava uma capacidade maior de resistência ao acúmulo de capital, já que tinham controle sobre a produção.

Tal resistência começa a ser diminuída com o advento das máquinas, que passam a substituir o homem no processo de trabalho, tornando-o não mais o agente do processo e sim o mediador. Como mostra Frigotto (2006a), esta inversão representa uma submissão real do trabalhador ao capital, retirando deste seu instrumento de trabalho, seu saber.

Este processo histórico onde o capital, enquanto uma relação social, busca desvencilhar-se cada vez mais da dependência dos limites impostos pelo trabalhador, pela resistência que este lhes impõe, desenha-se como um processo onde se busca expropriar do trabalhador os meios concretos desta resistência – seu “saber”, sua qualificação, o domínio de técnicas, sua agilidade, etc. A separação

entre o operário e o seu instrumento vai determinando uma separação entre trabalhador e conhecimento, entre trabalhador e ciência. (p. 83)

A fase de expansão capitalista que se deu a partir da década de 1930 ocorreu mediante à conjugação de muitos fatores, dentre eles: a forte necessidade de criação de demanda por produtos fabricados em massa e impulsionados pelo fordismo⁴; a forte organização corporativa para a sedimentação de um processo mais permanente de lucratividade que culmina com a formação dos monopólios e oligopólios; o forte controle dos operários pela via de promessas de ganhos salariais em vista de aumento de produtividade.

Os fatores acima mencionados não se comparam ao papel exercido pelo Estado. O intervencionismo estatal marca profundamente o período das décadas que vão de 1930 a 1960, atuando de forma a garantir a lucratividade por meio do controle de ciclos econômicos baseados em políticas fiscais e monetárias, pela gestão de empresas lucrativas. O Estado torna-se parte ativo na produção de capital (HARVEY, 2006; FRIGOTTO, 2006a). Há, também, o exercício de um forte papel de controle social, através das políticas sociais de seguridade, habitação, educação e saúde, originadas das demandas da luta de classes dentro do sistema capitalista.

O Estado intervencionista, em suma, vai-se caracterizar como o patamar por onde passam os interesses intercapitalistas, e cumpre a um tempo e de modo inter-relacionado uma função econômica, enquanto cada vez mais se torna ele mesmo produtor de mais-valia ou garantindo por diferentes mecanismos (subsídios, absorção de perdas), ao grande capital privado esta produção; uma função política, enquanto intervém politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro; e uma função ideológica enquanto se apresenta como mediador do bem comum, uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismos de classes. (FRIGOTTO, *op.cit.*, p. 119)

É nesta configuração de mudanças nos processos de produção, de transformação tecnológica e de intervenção estatal, que vão perdurar até os fins da década de 1960 e início da década de 1970, que a relação entre educação, trabalho e produção vai se modificar. A educação passa a assumir um enorme grau de responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, a partir de um discurso de preparação (treinamento) para o trabalho, é a afirmação da Teoria do Capital Humano⁵ que, a partir de então passa a “qualificar” a educação pública.

⁴ Modelo econômico originado por Henry Ford que se baseava na organização fragmentada do processo de produção, o qual se dava em larga escala com intuito de gerar consumo em massa.

⁵ A Teoria do Capital Humano foi formulada nos fins da década de 50 por T. Schultz e aponta para o investimento no “fator humano” como essencial para o aumento da produtividade e superação do atraso econômico, “[...] a idéia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação,

A idéia de educação como fator econômico sempre esteve presente no capitalismo, por este entendê-la como útil ao aumento da produtividade dos indivíduos, bem como para capacitá-los à disputa em sociedade. A afirmação de Adam Smith (*apud* PIRES, 2005, p.41), que “com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação”, demonstra os reais interesses do Estado capitalista na ampliação da escolaridade da população. Em outras palavras, para Smith o Estado deveria financiar a educação para a população que ainda poderia desenvolver sua capacidade produtiva, destacando-se como os “pontos essenciais” aqueles que facilitariam o processo de trabalho, como ler, escrever e calcular.

Porém só muito depois, durante o desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social, este pensamento vai se consolidar. Frigotto (2006a) ressalta que a difusão da teoria do capital humano, além de se dar em virtude da necessidade do capital de adequação dos trabalhadores aos processos industriais, se dá em um contexto de autoafirmação capitalista após a II Guerra Mundial. O surgimento de duas grandes potências, a ex-URSS e os EUA, como pólos antagônicos, impulsiona a corrida pela liderança internacional; neste caso o pensamento desenvolvimentista⁶ torna-se instrumento de consolidação do capitalismo, novo consenso, tendo a teoria do capital humano como viés estratégico (pedagógico) para a reorganização das leis do capital e este tornar-se hegemônico no mundo.

Assim, Frigotto ressalta que esta teoria deve ser compreendida muito mais como uma ação do Estado intervencionista (capitalista) em deflagrar os novos processos de organização do capitalismo pelo resto do mundo, e menos como um conjunto de técnicas neutras de treinamento. Ela se apresenta sob dois aspectos fundamentais: o primeiro diz respeito às relações internacionais, criando uma expectativa de desenvolvimento a partir de etapas que seriam superadas com a modernização dos países não desenvolvidos, onde o papel do “capital humano” é essencial. O segundo, relativo às desigualdades sociais, cria a ilusão de que a classe trabalhadora também é possuidora de uma propriedade, o capital humano.

Tais aspectos possuem forte carga ideológica, disfarçando tanto o processo de envolvimento do Estado, com a garantia da manutenção do capital e, dessa forma, as relações de poder existentes entre os países, quanto as relações de classe dentro da sociedade

tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção [...]” (FRIGOTTO, 2000, p.41)

⁶ As teorias desenvolvimentistas pautavam-se na idéia de desenvolvimento como crescimento econômico, modernização da produção e foram postas em prática na América Latina através da “ajuda financeira” dos Organismos Internacionais.

capitalista, além da subordinação da educação aos interesses da economia capitalista. Neste ponto, o papel do Estado, através das políticas econômicas e, em especial das políticas educacionais, é crucial para encaminhar a noção de que os problemas de distribuição de renda podem ser resolvidos com o processo de ampliação das oportunidades educacionais, processo este que passa a substituir o de negociação entre as classes. A igualdade social é relegada a uma questão de igualdade de oportunidades, onde cabe ao indivíduo a responsabilidade pela melhoria de suas condições de vida⁷.

O vínculo educação/mercado, em que pese sempre ter existido na sociabilidade capitalista⁸, ganha ênfase a partir das décadas de 1930/1940 no Brasil, principalmente durante o Estado Novo. Isto pode ser evidenciado na constituição de 1937 em sua afirmação de que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (Art.129). Além disso, a Reforma Capanema, que sucedeu o período, retomou o enfoque dualista da educação estabelecendo no processo de ampliação das escolas o ensino primário para as massas e o secundário para as elites; outro fator que dá evidência à vinculação abordada acima é a criação de um sistema paralelo de educação profissional de responsabilidade do setor industrial no tocante à gerência da educação industrial dos filhos dos operários (SHIROMA, 2004; VIEIRA, 2003).

Todavia foram nas décadas subsequentes que a lógica desenvolvimentista toma forma mais evidente. Considerando que desde a Constituição de 1946, ainda que esta tenha avançado no que diz respeito à educação como direito público, manteve sua estrutura dual, e o primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) encaminhado à Câmara Legislativa em 1948, se passaram 13 anos, deixando para as décadas de 1960/70 as principais mudanças para consolidação da perspectiva imperialista no Brasil.

Ao final do governo de Juscelino Kubitschek⁹ aprova-se a Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Como aponta Vieira (*op.cit*), a aprovação desta lei se configurou como a vitória dos setores conservadores, pois em seu teor ela garante favorecimento aos setores privados em detrimento da escola pública gratuita.

⁷ É importante ressaltar que todo este movimento do capital não acontece sem as contradições inerentes ao próprio sistema e sem movimentos de oposição da classe trabalhadora, o que se pretende aprofundar nos próximos itens do texto.

⁸ Sobre a relação trabalho/educação, educação/mercado na sociedade capitalista, ver Mészáros (1981) e Saviani (2007).

⁹ O governo ocorreu no período de 1956-1961 e foi caracterizado por um discurso desenvolvimentista que se concretizou no Plano Nacional de Desenvolvimento ou Plano de Metas, as quais, para serem alcançadas, incentivaram o então presidente a recorrer ao capital estrangeiro, aumentando o endividamento do país e, por conseguinte, sua suposta dependência.

Trata-se de um texto que nasce velho, na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas idéias emergentes no panorama educacional do período. Da tentativa de conciliação entre interesses divergentes surge uma lei que mais favorece à ideologia da escola privada, do que ao aprimoramento da escola pública. (p. 115)

A referida lei parece anunciar o processo gradual de privatização da escola pública que se deflagrará nos períodos seguintes. O período da ditadura militar foi elementar para a garantia do capital e a negação ao socialismo, o uso da força, da repressão, da dissolução de movimentos sindicais e estudantis garantiu o controle sobre a população no plano político e ideológico. No plano das políticas educacionais fica marcada a associação com as recomendações dos organismos internacionais por meio de acordos, como o de Punta del Este (1961) e os Acordos MEC-USAID¹⁰, passando a educação a assumir claramente os desígnios apregoados pela lógica desenvolvimentista de reorganização do Estado, que previa a formação de capital humano como função social da escola.

Nesta perspectiva, as principais leis (5.692/71 e 5.540/68), que reformularam o ensino de primeiro e segundo grau e o ensino superior, trazem dois essenciais objetivos:

O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país. (SHIROMA et al, 2004, p.36)

Embora se colocasse como meta a ampliação de escolaridade da população, como mostra a passagem acima, a não efetivação de fato de uma política que priorizasse a universalização da educação, o enorme número de pessoas sem acesso à escola e de analfabetos no país, acabou concentrando os debates e as disputas da classe trabalhadora na garantia da educação como direito social público. Foi deixada à margem dos debates uma questão que está aliada a este processo de expansão, essencialmente, o papel que a educação passa a exercer no Estado capitalista, isto é, os mecanismos pelos quais a escola contribui para a reprodução do sistema, em outras palavras a concepção pragmática desencadeada pelo vínculo educação-produção.

¹⁰ Acordos realizados entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development.

Entende-se que a qualidade da educação, já neste momento, vai sendo delineada tendo como direção os horizontes do capital, muito embora seja no Estado Neoliberal que ela ganhe centralidade nos discursos e nos embates que envolvem a educação.

No final da década de 1970 o capitalismo sofre mais uma de suas crises cíclicas¹¹, outra vez é preciso redimensionar a organização do Estado para fins de manutenção do acúmulo de capital. Se antes o Estado de Bem Estar Social, para os capitalistas, era considerado um mal necessário, passará a partir desta época ao grande causador dos problemas econômicos e sociais que surgem em meio às contradições do sistema.

A perda de referência ocasionada pela mudança nos processos produtivos¹², que transformou o mundo do trabalho, levou à transformação não apenas de ordem técnica, mas de valores, de concepção de sociedade. A globalização da economia foi decisiva para por a mercê o modelo até então adotado de acumulação, trazendo graves consequências para os países mais pobres e, sobretudo, para a classe trabalhadora que viu seus sindicatos enfraquecerem, em vista da fragmentação dos interesses em disputa, assim como os partidos de esquerda que viram seu principal instrumento de luta perder força: a ação econômica e social de governos nacionais. (HOBSBAWM, 1995).

Outro fator apontado pelo autor para a aceleração do modelo neoliberal foi a coincidência entre o súbito colapso do comunismo e o colapso do capitalismo que pôs em cheque os regimes socialistas e social-democratas, transformando o ideário do livre mercado, que “triunfava no ocidente”, em única alternativa viável.

O neoliberalismo se caracteriza pelo domínio da economia transnacional no mundo, abalando uma das fundamentais instituições: o Estado Nação territorial. Este fato eclodiu com a formação de inúmeras organizações, com objetivo de coordenação global, que tiveram sua ação universal assegurada ou pela voluntária abdicação de poder nacional para autoridades supranacionais, por Estados que não mais se sentiam fortes, ou pela autoridade dos organismos financeiros internacionais, que através de seus empréstimos passaram a controlar as políticas a seu favor, como é o caso do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Processos, aliás, iniciados nas décadas anteriores.

Construíram-se argumentos, como o do Estado ser ineficiente, para justificar a necessidade de medidas fundadas na modernização do Estado, como se segue: imunização às crises por meio de medidas econômicas de ajuste fiscal; liberalização através das

¹¹ Não é objetivo de este estudo aprofundar o tema das transformações pelas quais passou o sistema capitalista, para isso sugere-se a leitura de Harvey (2006); Fiori (2003); Oliveira (1998).

¹² O modelo Taylorista-Fordista de produção é substituído como referência para a regulação das relações trabalho pelo modelo Toyotista, que caracteriza-se pela flexibilização da produção.

privatizações e atualização da mão de obra com fins a uma maior flexibilização do mercado de trabalho; reformas dos sistemas político, do serviço público, do Judiciário e do setor financeiro e, por último, uma agenda social baseada na capacitação dos pobres para atuarem em uma economia de mercado (educação básica, terra, crédito e credenciamento). Para Dourado (2006, p. 24), “a perspectiva neoliberal é, neste contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital”.

As reformas que se deram em toda a América Latina, no Brasil principalmente na década de 1990, objetivaram retirar o Estado de seu papel de provedor do Bem Estar Social¹³ e transferir esta responsabilidade para o mercado, para o setor privado, pois acreditava-se que este setor poderia garantir a eficiência almejada. Na verdade, isto representou a transformação dos direitos sociais conquistados na luta de classes em meras mercadorias e a transformação da cidadania e democracia traduzida em capacidade de consumo, os cidadãos passaram a ser encarados como consumidores e clientes.

Sob esta lógica, o discurso da melhoria da qualidade da educação pública se intensifica; assiste-se à retomada da Teoria do Capital Humano, agora com outra roupagem. No campo da formação, a perspectiva desejada é a do indivíduo flexível e polivalente, portador de habilidades e competências adaptadas às necessidades do mercado de trabalho. No que concerne à administração da educação, adota-se a lógica de gerenciamento das empresas, inicialmente sob a perspectiva da Qualidade Total¹⁴ e, posteriormente, como gestão gerencial. A qualidade das escolas passa a ser medida por processos de avaliação de desempenho dos alunos sem levar em conta as diferentes realidades educacionais.

Na lógica neoliberal, a qualidade não é algo que deva ser universal na educação, ela é um elemento diferenciador vinculado à noção de competição. Neste ponto,

O termo “qualidade” poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e início dos anos setenta: ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas acessem ao ensino geral não especializado, etc. A “igualdade de

¹³ Para alguns dos estudiosos sobre esse assunto como Oliveira (1998), por exemplo, o Welfare State teria sido praticamente inexistente no Brasil e no máximo poderia coincidir com o Estado Nacional Desenvolvimentista ou de substituição de importações, vivenciado durante o regime militar.

¹⁴ O princípio orientador da concepção de “qualidade total” aponta para um pressuposto de que quanto mais claro seja o entendimento que as pessoas tenham das organizações que integram, e quanto maior o poder decisório e o compromisso das mesmas com suas finalidades, maior a produção e o produto. (VIEIRA, 2000). O que tem significado na educação a tentativa de melhorar a qualidade pela via do gerenciamento de recursos e da responsabilização da comunidade escolar na manutenção pedagógica e financeira das escolas.

oportunidades” era, por assim dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas enquanto a palavra “igualdade de oportunidades” coloca ênfase no comum, a da “qualidade” enfatiza a diferença. (ENGUITA, 2002, p.105)

Esta compreensão destaca a idéia da educação como uma mercadoria, um bem liberto de todo conteúdo político, e que pode ser tanto vendido quanto consumido em um contexto de mercado educacional. Daí a necessidade de sistemas de avaliação que promovam o *ranking* entre as escolas, de políticas de financiamento pautadas na quantidade de alunos por escola e na racionalização dos recursos, de investimento na formação de “bons” gestores educacionais etc. Na ótica neoliberal esta competição estimularia a busca pela qualidade, destituindo o Estado desta responsabilidade e relegando-a à comunidade escolar e à sociedade civil, isto é, a qualidade se alia ao processo de privatização da educação.

A reformulação de conceitos, ou mesmo a substituição por outros ligados à receita neoliberal, vai ser estratégica para a edificação desse novo sentido econômico para a educação, como bem ressalta Gentili (2005):

Deste modo, as noções de *igualdade* e *igualdade de oportunidades* – no início associadas ao imaginário democrático-liberal e, depois, convertidas em palavras de ordem durante o itinerário das lutas para a democratização das instituições sociais e políticas – são deslocadas paulatinamente pela noção de *equidade*, mais vinculada a idéia de acordo entre desiguais. Além disso as noções econômicas e tecnocráticas de *eficácia*, *produtividade*, *eficiência* e *êxito* tomam o lugar de outras, mais políticas, como a de *participação democrática na tomada de decisões educacionais*, ou relacionadas com problemáticas sociais, como a de *expansão quantitativa da matrícula escolar*. (p. 261, grifo do autor)

A preocupação em atender às necessidades emergentes das empresas, com o intuito de garantir sua produtividade, é o ponto de partida para as orientações que se seguiram, a partir do contexto da reestruturação produtiva, para os sistemas educacionais em toda a América Latina. A CEPAL (Comissão de Educação para a América Latina e Caribe) em seu documento *Educacion y Conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad*, lançado em 24 de março de 1992, dedica todo o capítulo III (que trata da formação e capacitação de recursos humanos) para justificar a necessidade de reorganização das políticas e dos sistemas educacionais, e adota claramente o modelo de capacitação das empresas como referência para as “necessárias” transformações do ensino no âmbito da educação formal. Observe-se o trecho a seguir:

En un estudio del Massachusetts Institute of Technology (MIT) se concluyó que las deficiencias del sistema de formación de los recursos humanos de los Estados Unidos repercutieron en forma importante en la pérdida relativa de competitividad

de la economía, y se destacó que había que invertir en capital humano para que el país recuperara su posición competitiva. En un informe reciente elaborado por la OCDE se comprobó que las posibilidades de que un número crítico de empresas en un adopten una organización del trabajo más eficiente – superando las modalidades establecidas cuando predominaba la producción en serie, a gran escala –, y su capacidad para hacerlo, están en gran medida determinadas por la forma en que funcionan el sistema educativo, el de capacitación, y el mercado de trabajo. Entre sus conclusiones destaca que no se puede aprovechar plenamente el potencial técnico o económico de las nuevas tecnologías sin introducir al mismo tiempo, o con anterioridad, los cambios necesarios en el ámbito institucional y social, y a este respecto son particularmente importantes los del sistema de educación y capacitación. (CEPAL, 1992, p. 82)

Fica evidenciado, portanto, o interesse em garantir que os sistemas educacionais dêem conta de introduzir o acesso aos novos códigos da modernidade, desenvolvendo capacidades que possibilitem ao conjunto dos trabalhadores contribuírem para o aumento da produtividade e do lucro e para o desenvolvimento econômico do país sem, no entanto, que isto necessariamente represente melhoria em suas condições de vida.

Nota-se também que esta concepção deu norte para que organismos, além da CEPAL, como BM, FMI, UNESCO dirigissem à América Latina um conjunto de orientações que no Brasil, foram seguidas à risca pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)¹⁵ e podem ser identificadas através da criação de diversos instrumentos: no campo da formação e do conhecimento a ser veiculado tem-se como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais; no campo da gestão e do financiamento, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a descentralização através da municipalização e o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA (PDE, PDDE, PAPE); nas medidas avaliativas implantou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (provão) para o ensino superior (CURY, 1996; SHIROMA et al, 2004). Além disso, a aprovação da nova LDB – Lei nº 9.394/96 – foi fundamental para a consolidação do projeto neoliberal para a educação¹⁶.

¹⁵ Na atualidade, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, não se percebe um direcionamento contrário aos pressupostos neoliberais. No que diz respeito às políticas públicas para educação, permanecem em muitos campos a continuidade de programas e projetos vinculados às orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e ocorrem profundas mudanças que apontam cada vez mais para a privatização da educação. Este caso merece um estudo mais aprofundado, o que não será possível fazer neste texto, contudo indica-se Gemaque (2006) para maiores reflexões a respeito.

¹⁶ A aprovação da LDB se deu em meio a muitos embates políticos no seio do legislativo e da sociedade civil, trazendo alguns avanços e recuos. Para melhor aprofundamento sugere-se Saviani (2007).

Contudo tais idéias e orientações para a escola têm muitas contradições. A primeira diz respeito aos sujeitos que decidem sobre o que ensinar, sobre o que é importante o aluno saber e a quem interessa realmente os conhecimentos que estão sendo postos em destaque. Organismos internacionais e agências financiadoras que representam os interesses dos países desenvolvidos vêm decidindo, sistematicamente, o conteúdo a ser ensinado nas escolas, destituindo assim os educadores de seu papel principal, colocando-os de forma secundária neste processo, podendo inclusive estes serem substituídos por outros profissionais. O risco disso é o estabelecimento de uma corrente de reprodução que leva educadores e alunos a remarem a favor, em uma maré que provavelmente irá afogá-los.

Outra contradição é a falácia da escola que prepara para o emprego. A idéia de que as pessoas estão fora do mercado de trabalho porque não têm qualificação, que o problema deve ser resolvido pelo sistema de ensino, de que o mercado está “aberto” desde que os sujeitos estejam preparados para lidar com as mudanças tecnológicas ocorridas, é intensamente transmitida.

A receita neoliberal preconiza a necessidade de menos emprego com fins de controle inflacionário, o lema de mais lucro e menos emprego com uso de tecnologia avançada vem sendo posto em prática, a terceirização de serviços é uma constante, empregos temporários em substituição ao emprego de carreira e o crescimento do setor informal, somente demonstram que a questão da falta de emprego está condicionada a outros fatores que vão além da qualificação/adaptação dos indivíduos, essa questão é mais uma consequência de decisões políticas sobre como acumular mais capital. Dupas (2000, p.54) esclarece bem esta realidade ao afirmar que

A flexibilidade conseguida pelo atual modelo racionaliza o uso do capital, colocando-o onde as melhores condições do mercado apontam. É cada vez menor a simetria entre a flexibilidade das condições de produção e as exigências de sobrevivência dos trabalhadores. Pode-se produzir mais ou menos, aqui ou ali, pois, a programação da produção por meio da informática e a transmissão de dados em tempo real o permitem. Mas o trabalhador vive a instabilidade de poder estar ora dentro, ora fora do mercado de trabalho.

Neste ponto, faz-se necessário ressaltar o desafio permanente posto às escolas de ensino fundamental e médio, considerando a demanda por trabalho e renda trazida pelos adolescentes à escola; a indispensável compreensão por parte deles de que possivelmente estarão fazendo parte do bolo de trabalhadores informais e, portanto, sem direitos sociais garantidos; a compreensão crítica das mudanças ocorridas no mundo do trabalho com a precarização de direitos, flexibilização de contratos e desregulamentação da economia, está

em superar esta visão tecnicista de empregabilidade, indo ao encontro do que se chama educação para o mundo do trabalho, criando alternativas inovadoras no sentido de

[...] educar crianças e adolescentes, primeiro para uma compreensão de que é o trabalho que gera os meios necessários para a sobrevivência de uma sociedade, é através dele que construímos nossas riquezas, e principalmente, é a partir dele que podemos construir um conjunto de valores capazes de tornar uma sociedade mais justa e mais igual (BARCELOS, 2004, p.68).

Outra questão importante a ser notada é o fato de que o conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”, muito utilizado nas orientações às reformas educacionais, é ideologicamente compreendido como o ensino diferenciado para as diferentes classes sociais, reforçando o histórico dualismo entre o ensino para a população mais empobrecida e para a população mais abastada (SHIROMA et al, *op.cit*).

Por fim, a comparação construída entre escola e empresa, nega a diversidade cultural que permeia os espaços escolares, em uma tentativa de uniformização de medidas que objetivam solucionar problemas históricos da educação como, por exemplo, os problemas de estrutura da escola, os baixos salários dos educadores, os problemas de violência a que é submetida a comunidade escolar etc. Trata a questão da aprendizagem como um produto; a avaliação se baseia nos resultados, sem questionar os processos vividos por educadores(as) e alunos(as). Os poucos recursos devem ser disputados entre as escolas, como em uma concorrência entre empresas, com o objetivo de incentivar maior qualidade, contradizendo o discurso da universalização da educação.

No entanto, ainda que tais condições estejam postas, e que predominem na realidade educacional, não é possível afirmar que se concretizaram, ou se concretizam, tal como foram difundidas, é preciso, pois, reconhecer as muitas alternativas construídas na direção contrária à exposta acima e, ainda, a existência de mediações edificadas na luta de classes que se trava diariamente, o que será aprofundado mais à frente.

1.3 Qualidade Social da Educação: a retomada da cidadania e da democracia?¹⁷

O avanço do capitalismo não se dá sem profundas contradições, estas por sua vez provocam reações dos setores preocupados com o estabelecimento de uma sociedade fundada

¹⁷ Os termos cidadania e democracia serão aqui compreendidos como produtos históricos das práticas de classe, podendo ter sentidos diversos no contexto da sociedade capitalista. Será tomada como referência a noção de cidadania e de democracia a partir da perspectiva da classe trabalhadora de que estas só se fazem realidade como “processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação (...), ou seja, o próprio processo político-pedagógico da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado” (ARROYO, 2003, p.78).

nos princípios da democracia, da igualdade e da solidariedade. Fundamentalmente é a classe trabalhadora, em suas mais variadas formas de organização, quem impulsiona o movimento de contraposição ao capital.

Na área educacional, a organização dos trabalhadores se dá nas várias instâncias de atuação, em sindicatos (inicialmente como associações), em grupos de pesquisa e de extensão ligados às Universidades, em *fori* de debate, por meio da organização estudantil, dentre outras. Uma das principais instâncias de organização dos educadores se deu por meio do “Movimento em Defesa da Escola Pública”, que participou ativamente dos debates em torno da primeira LDB e, nos fins da década de 1950 e início da década de 1960, lançou o “Manifesto dos Educadores: Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959) – Mais uma vez convocados – Manifesto ao povo e ao governo”, onde assinaram importantes nomes da educação, tais como Florestan Fernandez, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que em confronto com a perspectiva de privatização da educação se colocou em intensa defesa da escola pública estatal:

O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá seqüência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção.

O Manifesto de 1959 é também uma versão da história. Ele expressa um ponto de vista da história com o qual os seus signatários se envolviam, contemplado desde um mirante muito próprio, mas não necessariamente comum entre eles. (SANFELICE, 2007, p. 545)

Durante a ditadura militar, o movimento de resistência foi encampado pelos estudantes universitários por meio da UNE, pelos professores e intelectuais das universidades públicas, pelos partidos políticos de esquerda e por diversos movimentos sociais. Este movimento foi forte e organizado, com intensas manifestações e tentativas de retomada da democracia, o que culminou com o assassinato, a tortura e o exílio de vários de seus membros.

Esta realidade demonstra que os ideários e as formulações por uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora começam a se alinhar de forma mais clara, configurando-se já no final da década de 1970 a luta pela escola pública, gratuita, laica e de qualidade; anunciava-se a necessidade não apenas de acesso, mas de permanência e sucesso na escola. O fim da ditadura militar no país possibilitou, de certa maneira, a abertura para que os defensores da escola pública ocupassem espaços importantes de execução e formulação de políticas educacionais, seja na gestão, seja na representação parlamentar ou nos movimentos

sociais. Para Oliveira (2003), a luta pela igualdade e universalização da educação foi a principal característica deste movimento, reconhecendo o caráter político da educação ao tomar como norte as noções de cidadania, de democracia e de participação.

Nas lutas em defesa da educação pública que marcaram as décadas de 70 e 80, percebe-se inicialmente uma preocupação com o acesso, a garantia de obtenção de vagas para todos. Em seguida, verifica-se que não basta garantir o acesso, mas é necessário zelar pela permanência, tomando lugar de destaque a luta por uma educação pública de qualidade. (p.75)

Destaca-se sobre este aspecto a visão de Arroyo (2003, p.79) sobre a busca por uma redefinição da relação entre educação, cidadania e democracia:

a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Nessa perspectiva, a vinculação entre educação, cidadania e democracia deve perpassar não apenas pelo atendimento da demanda, mas pelas formas organizativas, sociais, pelos processos políticos nos quais estão inseridas as pessoas e, por conseguinte, os profissionais da educação. Com esse pensamento, Arroyo (idem) possibilita pensar que a luta pela escola pública de qualidade, como campo de constituição da cidadania, não deve se furtar de repensar o modelo educacional instituído nas escolas. Deve-se considerar desde o aspecto ensino-aprendizagem até os processos decisórios que envolvem a organização e a administração das escolas, sob pena de ter-se consolidado o cidadão de “novo tipo” do qual falou Gramsci (1995): adaptável, obediente e produtivo.

Sobre isso, no âmbito desta luta, tem se fortalecido uma perspectiva para qualidade da educação que tem merecido atenção no campo acadêmico. Diz respeito à formulação da denominação *Qualidade Social da Educação*, expressão amplamente difundida a partir de experiências democrático-populares em governos estaduais e municipais e dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), estes últimos, realizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – organização que reuniu diversas entidades representativas do setor educacional como sindicatos, universidades, movimentos sociais da educação da cidade e do campo, representações estudantis, dentre outras.

Durante a realização do I CONED, no ano de 1996, o termo *Qualidade Social da Educação* aparece sistematizado da seguinte maneira:

O que, certamente, precisa ser compreendido como um desafio com muitas e articuladas variáveis:

1º - a qualidade social é um processo de acúmulo histórico, não se trata de uma teoria de gestão;

2º - a qualidade social é conquistada na medida em que a noção de direito prevalece sobre a noção de mercado, por isto tem haver com a cidadanização dos espaços públicos;

3º - a qualidade social é conquistada na medida em que os vários atores sociais da comunidade escolar interagem na luta por uma gestão democrática da escola;

4º - a qualidade social e o financiamento das políticas públicas pelo Estado, passam pelo processo de intervenção dos atores sociais nas políticas de orçamento dos governos estaduais e municipais, principalmente;

5º - a qualidade social quebra a verticalidade e hierarquização dos sistemas públicos, porém não enseja uma autonomia escolar, tipo “repassa das obrigações para a comunidade e empresários” (CARVALHO, 1996, p.30).

Percebe-se que a referência ao termo está vinculada a um conjunto de aspectos educacionais e políticos que se contrapõem aos aspectos propostos pela noção de Qualidade Total, de eficiência e eficácia, autonomia financeira, enfim, de toda a perspectiva anunciada pela lógica neoliberal já tratada anteriormente. Isso leva a crer que a constituição do conceito de Qualidade Social surge em uma perspectiva de construção contra-hegemônica, de resistência, que visa reforçar a histórica luta por uma educação pública voltada à formação do homem em sua plenitude, da mesma forma que visa demarcar a diferença entre dois projetos educacionais para educação pública brasileira.

Pode-se constatar, ainda, a ênfase no vínculo educação/cidadania/democracia, indicando que a construção de uma escola pública de qualidade social pressupõe a construção de relações democráticas entre os atores que fazem a educação escolar, quais sejam: os órgãos de gestão, os sistemas públicos, os gestores escolares, professores, pais e alunos. Relações estas que só são possíveis com o fortalecimento da cidadania, isto é, com a incorporação na escola dos processos sociais decorrentes de reivindicações, sejam eles as formas de organização autônoma, a identidade e o poder popular (ARROYO, 2003).

No entanto, vale ressaltar que uma escola desse tipo dificilmente será impulsionada, sem o domínio do Estado, pelas classes populares. Assim, a educação escolar de qualidade social deve estar articulada aos processos educacionais que se dão fora do ambiente escolar, pois é na luta, na movimentação, na organização, no confronto, na reivindicação que “o povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção” (ibidem, p. 75).

No II CONED, ocorrido em 1997, por ocasião da formulação do *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, assinala-se:

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional (PLANO...,1997, p. 04).

Desta vez, a noção de qualidade direciona-se mais para os fins da educação, à sua função social, colocando a perspectiva da *Qualidade Social da Educação* como estratégia, meio pelo qual se alcançaria a inclusão social na escola. Sob este pensamento, ela aparece como um veículo para a formação de um tipo humano crítico e consciente, para a formação de uma identidade política desse sujeito como expressão e prática coletiva de seu grupo. Como afirma Telles (1999, p. 180):

Sujeitos portadores de uma palavra que exige o seu reconhecimento – sujeitos falantes, como define Rancière, que se pronunciam sobre questões que lhes dizem respeito, que exigem a partilha na deliberação de políticas que afetam suas vidas e que trazem para a cena pública o que antes estava silenciado, ou então fixado na ordem do não pertinente para deliberação política.

Tal referência remete, entre outras coisas, pensar sobre como a escola pode dar essa contribuição, levando-se em conta sua função primeira, isto é, remete necessariamente à **qualidade do ensino**. Na visão de Paro (2000), esta deve ter como componente fundamental a democracia; para esse autor tal perspectiva enfatiza a dimensão social dos objetivos da escola, colocando em destaque o caráter ético-político dessa qualidade. Ao se referir ao conceito de cidadania usado por Maria Vitória Benevides, o autor afirma que:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (p. 8)

Assim, democratizar o conhecimento, nesta lógica, também é superar os limites do desenvolvimento de habilidades e competências para adaptação ao mercado de trabalho, possibilitando a reconstrução de valores, hábitos, comportamentos, escolhas e convicções, características que dificilmente podem ser medidas pelos padrões de qualidade até hoje instituídos. A construção da qualidade da educação, portanto, “implica contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, 2007, p. 940).

Em suma, as duas referências apresentadas nos CONEDs sobre a qualidade social da educação, apontam para a presença de um duplo aspecto educacional: a qualidade como veículo e como objeto da cidadania e democracia. Ou seja, só se educa para cidadania e para a democracia pela própria vivência dessas práticas sociais, sendo fundamental uma ação educativa que leve os sujeitos à criação e à conquista de novos direitos, construindo e conquistando sua cidadania em um processo permanente de emancipação.

É preciso ter clareza que as instituições escolares que se pretendem com qualidade social são as que:

[...] reconhecem e praticam o princípio de que sua finalidade é indissociável de um projeto histórico para a humanidade como um todo. Sabem que não há verdadeiro desenvolvimento institucional sem desenvolvimento humano. Trazem como projeto, a perspectiva transformadora e entendem que suas funções educacionais são indissociáveis de suas funções científicas, culturais e sociais (MACHADO, 2006, p. 19).

A qualidade social da educação, na perspectiva apresentada por Machado (2006), surge como um valor estratégico, um ponto de referência a orientar a busca pela superação do modelo hegemônico de educação e, assim, está relacionada à “construção de um novo mundo, a mudanças político-institucionais de grande envergadura, à busca de uma sociabilidade diferente da atual” (ibidem, p. 26).

Entretanto, convém lembrar que a qualidade da educação vista como um processo em permanente construção requer um conjunto de ações articuladas que não se concentram apenas no ensino, mas em todo o processo educacional. Observa-se, então, que, a conquista da qualidade social pressupõe o compromisso com o aumento do investimento público (financiamento), com a valorização dos trabalhadores em educação, com as condições de acesso e aprendizagem as quais são submetidos os alunos, e com a democratização da gestão. Como afirma Dourado (2007, p. 940 - 941):

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência de estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Machado (2006) enfatiza que esta construção deve considerar o que é possível construir em cada momento histórico, como uma prática coletiva que não perde de vista um conjunto de relações simultâneas e dialéticas que permeiam a educação, quais sejam:

A primeira, a coerência entre meios e fins, pois, esses termos não se esgotam em si mesmos. A segunda, entre produtos e processos, pois, a qualidade de um resultado educacional expressa aquela que caracteriza o conjunto das relações, das práticas e dos fenômenos que ocorrem no desenvolvimento do projeto educacional. A terceira, entre sujeitos e objetos, pois, a educação é mais que apropriação de informações e de conhecimentos; é também a possibilidade de educandos e educadores se realizarem como sujeitos e para tal essa apropriação deve fazer algum sentido importante para eles mesmos. Por fim, a quarta, entre ensino e aprendizagem, enquanto um processo único que considera o professor como aquele que também aprende e o aluno como aquele que também ensina. (*op.cit*, p. 17).

Além dessas referências constantes da bibliografia educacional, reconhece-se também que no âmbito dos governos são várias as dimensões dadas à *Qualidade Social da Educação* e que estas merecem um olhar mais aprofundado, com vistas à consolidação de uma noção de qualidade da educação que cada vez mais se aproxime da igualdade social.

Em resumo, do ponto de vista político da educação, quando se fala em qualidade da educação, deve-se considerar que se está em um terreno conflituoso e de disputas, de interesses que se conflitam no palco dos interesses de classe.

Entende-se, portanto, que é imprescindível avançar no estudo sobre as diversas construções da *Qualidade Social da Educação*, buscando desvendar os elementos constituintes necessários a sua consolidação, avaliar as diferentes estratégias de implementação e identificar os principais limites e possibilidades neste processo.

A esse respeito, em Belém pôde-se registrar a implementação do Projeto Escola Cabana, o qual desencadeou um conjunto de políticas para educação da rede municipal que buscavam se diferenciar do projeto hegemônico em andamento. Na seção seguinte tal proposta será apresentada no que concerne à sua implantação como política educacional para a qualidade da educação.

2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA CABANA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA BELÉM/PA.

2.1 Localizando e contextualizando o nascimento do Projeto Escola Cabana.

Ao analisar o processo de construção e implementação de uma política pública educacional é importante também considerar o contexto local em que esta se inseriu, além do contexto político, cultural, econômico global evidenciado no capítulo anterior. Isto pressupõe compreender a cidade de Belém e suas determinações, principalmente, no que se refere à situação educacional do município à época da implementação do Projeto Escola Cabana.

Fundada em 1616, a cidade de Belém, inicialmente chamada de Santa Maria de Belém do Grão Pará, é desde sua origem fortemente caracterizada pela diversidade, tanto na perspectiva cultural, quanto nas perspectivas social, econômica e geográfica. Com quase quatrocentos anos, teve seu processo de povoamento caracterizado por colonizadores portugueses, pelos índios que já a habitavam e pelos negros de origem africana, o que possibilitou a forte miscigenação de seu povo e, por conseguinte, um conjunto de manifestações culturais que até hoje se fazem presentes na dinâmica cultural da cidade.

Em meio à cidade que se urbanizou também é possível conviver com braços de rio, ilhas e baías que a contornam, assim como, com frondosas árvores que formam corredores na cidade, tornando-a conhecida como “Cidade das Mangueiras”. Há que se dizer também que disso, preserva em sua paisagem outras características amazônicas, presentes nos costumes, na culinária, nas lendas, na musicalidade. Belém consegue agregar de maneira ímpar as características dos povos que a formaram, assim, é possível notar também a presença européia em várias construções, como os casarões antigos dos bairros da Cidade Velha e do Comércio, no Theatro da Paz, nas igrejas, nos palecetes, em algumas danças e na literatura.

Geograficamente, se assemelha a uma península, tendo sua maior área composta por ilhas, a área continental da cidade corresponde a aproximadamente 34% de sua extensão territorial, o que também determina uma teia de relações diferenciadas no que diz respeito à maneira de viver dos moradores e suas formas de organização.

Embora a maior área seja composta pelas ilhas, a população tem se concentrado na área peninsular da cidade, em busca de melhores condições de vida, já que as políticas públicas pouco alcançaram os moradores ribeirinhos. Segundo o Anuário Estatístico de Belém (2006), 1.396.803 habitantes moram na zona urbana da cidade, enquanto que apenas 9.068

habitantes moram na zona rural, totalizando um percentual de aproximadamente 99% para os moradores da área urbana da cidade.

O comércio e o setor de serviços formam a principal base da economia do município, que teve seu grande momento econômico durante o ciclo da borracha. Foi neste período, então, que Belém começou a tomar forma de grande cidade, através do aumento de sua população, com a construção de grandes avenidas e prédios públicos, com a chegada da iluminação pública, com a construção de mercados, teatro, praças e hospitais. Esta época também atraiu muitos estrangeiros que fugiam da crise econômica pela qual passava a Europa e vieram em busca de construir riquezas.

O crescimento populacional até a década de 1950 foi intenso em virtude também de a cidade ter se tornado um importante entreposto comercial de entrada e saída de mercadorias (BRASIL, 2000), as quais eram provenientes do tipo de exploração que a região se submeteu. Tal fato, acrescido do êxodo rural, contribuiu para tornar a região metropolitana de Belém¹⁸ a maior da região norte em termos populacionais. Este fato implicou nas condições de vida da população e nas políticas públicas implementadas.

Para Oliveira (2000), Belém apresenta em sua história as características sócio-econômicas e políticas comuns de outras cidades localizadas na Amazônia:

A cidade cresceu desordenadamente e absorveu boa parte do contingente populacional atraído pelos “grandes projetos” instalados na Região, suas áreas alagadas transformaram-se em bairros “ocupados” por quem não tinha onde morar, o saneamento presente somente nas áreas centrais da cidade e a realidade do desemprego cada vez maior, transformou a população que um dia viveu a riqueza estampada na era da Borracha, em uma gente empobrecida, desvalorizada, sem horizontes, jogada na economia informal, sobrevivendo de “biscastes” entre outras formas não tão dignas de sobrevivência. (p. 141)

Somando-se a essa realidade, a autora chama a atenção também para a uma “histórica fragilidade institucional” que foi determinada por relações paternalistas, patrimonialistas, clientelistas e de apadrinhamento político no âmbito das instituições públicas. Tudo isso sustentado por um processo de revezamento das forças políticas locais na gestão municipal, quais sejam, o setor militar, os representantes das oligarquias rurais e o empresariado representante da elite local.

¹⁸ A região metropolitana de Belém é formada pelos municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará, e hoje congrega uma população de cerca de 2.078.405 habitantes, sendo que em 1996 somente a população de Belém era de 1.140.349 habitantes (IBGE, 2009).

Os estudos de Lima (2000)¹⁹ mostram que a permanência de tais grupos políticos no poder desencadeou um formato para as políticas públicas educacionais em Belém. Durante meados da década de 1970 e início da década de 1980, as políticas educacionais caracterizavam-se pelo centralismo financeiro e decisório, que limitava a atuação da gestão municipal a executar os “pacotes” advindos dos governos federal e estadual e excluía a participação dos trabalhadores da educação na formulação das políticas, assim como a comunidade.

Além disso, o processo de expansão da rede de ensino municipal desenvolvido, vinculou-se ou a questões políticas de interesse eleitoreiro, privilegiando o convênio com escolas comunitárias nos bairros da cidade, cujas condições físicas e de formação e remuneração dos professores eram muito abaixo das escolas oficiais, ou por meio de pagamento de bolsa para alunos da periferia em escolas particulares, cujo recurso poderia ser aplicado na melhoria da rede física das escolas públicas. Pode-se perceber isso na passagem abaixo:

[...] a escola comunitária foi um “quisto” dentro do Sistema Municipal de Educação. E, por conta disso, ficou marginalizada, empobrecida, degradada, atendendo a criança e adolescente da periferia da cidade de Belém, de forma elementar, deficitária. Mantinha um péssimo espaço físico sem condições de ser sala de aula, os professores eram despreparados, sem habilitação para assumir a função que desempenhavam. Mas a prefeitura mantinha o convênio, porque ela não tinha onde alocar as crianças e adolescentes que frequentavam as escolas comunitárias. Bem como, lembramos também, que os centros comunitários funcionavam como redutos eleitorais, daí a sustentação dessa situação indigna para com a população periférica, que está fadada ao fracasso escolar (LIMA, 2000, p. 95).

Embora a autora registre a ocorrência de alguns avanços nas políticas educacionais neste período como, por exemplo, a criação do estatuto do magistério, a extinção do turno intermediário e a elaboração de uma cartilha regionalizada que tentou aproximar o currículo da realidade do aluno, muitas dificuldades se impuseram para a administração da educação acontecer de forma qualitativa. A autora enfatiza, do ponto de vista financeiro, a pouca participação dos municípios na condução da política econômica, a centralização dos recursos na União e a pouca capacidade de geração de receita própria dos municípios; no âmbito da gestão, o desencadeamento de um processo de descentralização que apenas transferiu a responsabilidade para os municípios na execução e na implantação de ações, mas sem uma efetiva participação destes nos processos decisórios; uma intensa preocupação com a

¹⁹ Tese de doutorado que caracterizou as políticas públicas educacionais e as relações intergovernamentais entre as esferas Federal, Estadual e Municipal no âmbito da cidade de Belém, nos períodos de 1978 a 1998.

expansão do ensino fundamental, mas sem a articulação com uma política de melhoria da qualidade do ensino.

Na segunda metade da década de 1980, o quadro educacional do município não se modificou muito, mesmo considerando o novo caráter político assumido no Brasil²⁰, com a proposta de democratização da educação da “Nova República”. Embora aparecessem como objetivos das gestões o acesso universal ao ensino fundamental, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação com a diminuição do índice de reprovação e evasão, não se constataram ações concretas que viabilizassem tais objetivos. Permaneceu o continuísmo da ampliação de vagas pela via das escolas comunitárias, a concentração política e financeira permaneceu como caráter do financiamento e gestão, mantendo a subserviência do município diante das esferas federal e estadual, o que em muito favorecia a manutenção das relações clientelistas já mencionadas anteriormente (LIMA, 2000).

O processo de descentralização limitou-se a ações de gestão, pelos municípios, da merenda escolar, material escolar, alocação de professores e construção de escolas, estas últimas em número bastante reduzido, considerando o déficit educacional em relação à população escolarizável que em 1989 era de 13,24%, segundo os estudos de Lima (idem). No que concerne à qualidade do ensino, a autora ainda registra o elevado índice de distorção idade-série com qual a educação de Belém chega à década de 1990, demonstrando que as intenções explicitadas pelas gestões pouco se efetivaram em termos de políticas que visassem reduzir este quadro.

A situação educacional com a qual a cidade de Belém atingiu a década de 1990 indica que houve um crescimento da oferta de vagas para a população escolarizável de 0 a 14 anos, porém, isto não se deve ao crescimento da rede municipal que até 1994 atendia apenas 15,63% da população matriculada enquanto que a rede particular atendia 28,68%, como mostra a tabela abaixo:

²⁰ O período da década de 1980 é considerado como um período de transição para a democracia, no qual se observou uma intensa movimentação dos partidos políticos, movimentos sociais, universidades, com vistas a alcançar processos democráticos de escolha direta dos gestores, tanto para presidente da república quanto para escolha dos prefeitos que até então eram nomeados pelos governadores. Além disso, buscou-se construir uma concepção de democratização como acesso aos direitos sociais básicos, a partir da discussão e promulgação da constituição de 1988.

Tabela 01: Atendimento educacional 0 a 14 anos por redes de ensino Belém – 1994²¹

Rede	Na escola		Fora da escola		Nunca Frequentaram	
	Nº Alunos	%	Nº Crianças	%	Nº Crianças	%
Municipal/Conveniada	35.651	15,63	2.078	0,91	-	-
Estadual/Conveniada	112.839	49,47	2.003	0,88	-	-
Federal	4.014	1,76	37	0,02	-	-
Particular	65.415	28,68	1.113	0,40	-	-
Não identificada	465	0,20	186	0,08	-	-
Não pertence a nenhuma rede	-	-	-	-	4.304	1,88
Total	218.375	95,74	5.417	2,38	4.304	1,88

Fonte: Pesquisa Domiciliar Educacional, SEMEC, 2004.

(-) Dados não encontrados

A tabela também evidencia que 2.078 crianças evadiram da rede municipal, demonstrando a necessidade de maior investimento na melhoria da qualidade do ensino. Segundo Lima (2000) as hipóteses levantadas durante a realização da pesquisa para a causa dessas evasões dizem respeito às altas taxas de reprovação, má qualidade do ensino e às greves ocorridas. No ano de 1996, o censo escolar aponta o agravamento da situação sobre o rendimento escolar, totalizando um percentual de 28,2% para reprovação e 6,0% para evasão (MARTINS, 2000).

Outro dado significativo sobre a situação educacional de Belém refere-se à taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos de idade. Segundo o Anuário Estatístico de Belém (2006), embora tenha se reduzido em relação aos anos anteriores, no ano de 1996 apresentava um índice de 4,8%, significando a existência de 38.661 pessoas analfabetas no município.

As políticas educacionais desta primeira metade da década de 1990²² foram influenciadas fortemente pelas transformações político econômicas ocorridas neste período e já discutidas no capítulo anterior. Caracterizaram-se pelo aumento das funções do município, mas com grande redução de recurso; a SEMEC iniciou o processo de autonomia financeira das escolas quando em nível nacional isso ainda estava em debate; a noção de participação da comunidade vinculou-se aos aspectos financeiros e de manutenção das escolas a partir dos

²¹ Tabela citada nos estudos de Lima (2000).

²² Principalmente durante a gestão do PFL, representado pelo prefeito Hélio da Mota Gueiros (1993-1996).

conselhos escolares que passaram a ter responsabilidade sobre a qualidade da educação escolar; investiu-se na melhoria do espaço físico escolar, assim como dos recursos didáticos como forma de aumentar a eficiência da escola, valorizando a otimização dos investimentos; implantaram-se projetos de avaliação de desempenho de alunos e professores (LIMA, 2000).

Neste caso, o investimento na melhoria da qualidade da educação limitou-se aos aspectos quantitativos relacionados à procura pela diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar, mas desconsiderando o processo ensino-aprendizagem como central na questão da melhoria da qualidade da educação. Além disso, o processo de expansão da rede foi marcado pela precarização do atendimento educacional colocando em destaque o velho confronto entre quantidade e qualidade na construção da qualidade da educação. A esse respeito se pode refletir:

É falsa a explicação de que a expansão da rede escolar, provocada pelo crescimento vertiginoso da população, teria tornado impossível à escola manter padrões mínimos de qualidade do ensino. O problema não reside nas dimensões da máquina educacional, mas no caráter deformado de seu crescimento. Nossa escola não cresceu onde devia. Substitui-se uma educação razoável para poucos, por uma péssima educação para muitos porque não se realizou o esforço indispensável para adaptar a escola ao seu novo alunado. (ibidem, p. 256)

É com este contexto político-econômico-social que, em 1996, a Frente Belém Popular - FBP (PT/PC do B/PPS/PSTU/ PCB) apresentou à população de Belém sua candidatura, a qual teve como representante o sindicalista e professor Edmilson Brito Rodrigues²³. Apoiada pelos movimentos sociais, entre os quais, as associações de moradores, sindicatos de diversas categorias (em especial os sindicatos de professores), centros comunitários, movimentos reivindicatórios de moradia, direitos humanos, que há muito vinham lutando contra o descaso dos grupos políticos que ocuparam a gestão municipal e que excluía a maioria da população do acesso aos direitos sociais, a FBP foi eleita.

O programa de governo apresentado para o pleito teve sua construção caracterizada por inúmeros debates realizados através de seminários, onde buscou-se envolver os movimentos, lideranças, estudiosos e pesquisadores. Isso porque acreditava-se na

²³ O ex-prefeito exerceu dois mandatos consecutivos na Prefeitura Municipal de Belém, o primeiro de 1997 a 2000 e o segundo de 2001 a 2004. É fundador do PT, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará (SINTEPP) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a qual exerceu direção estadual e nacional. Exerceu mandato de Deputado Estadual por duas vezes. Formado em arquitetura pela UFPA, é especialista em Desenvolvimento de Áreas Amazônicas e mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA. É professor da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e da Secretaria Executiva de Educação do Pará (SEDUC). Atualmente é doutorando em Geografia pela USP e encontra-se desvinculado do PT e filiado ao PSOL.

necessidade de construir uma nova prática social no âmbito da administração, tornando possível o desenvolvimento da cidadania a partir da participação dos sujeitos na gestão da coisa pública (FRENTE BELÉM POPULAR, 1996).

A FBP acreditava que representava o poder popular na prefeitura, daí a definição do governo como “Governo do Povo”, isto significava a crença na construção de ações que possibilitassem a inclusão da população na definição das políticas públicas para a cidade. Tal perspectiva teve como inspiração a história de resistência de Belém, iniciada com os índios Tupinambás que foram os seus moradores nativos, mas fundamentalmente traduzida pela revolta da Cabanagem. Sobre este ponto, cabe a explicação acerca deste que foi um dos mais importantes acontecimentos históricos da cidade de Belém.

A Cabanagem ocorreu no Pará no período de 1835 a 1840, envolveu todos os setores populares que na época formavam a população empobrecida da cidade, dentre eles, índios, mestiços, africanos escravos e imigrantes semi-livres. Seu nome partiu do fato deles morarem em cabanas na cidade e à beira do rio, e por isso foram chamados de *cabanos*. A luta da Cabanagem se constituiu em um movimento contra o império português e tudo que este representava em termos de colonização: a exploração do povo e das riquezas locais, a opressão, o descaso e o autoritarismo, que colocavam a população em situação de miséria.

A Cabanagem não se limitou a uma revolta, ela se consolidou como a revolução popular na Amazônia por ter sido o único movimento a conquistar o poder e assumir o governo da Província (DI PAOLO, 1990). Embora a luta tenha se espalhado pelo interior do estado, os cabanos não conseguiram resistir às tropas inglesas que apoiaram o império português e se entregaram dando fim à disputa em 1840. Tragicamente a população foi quase toda dizimada, totalizando cerca de 30.000 mortos, o que correspondeu a 70% da população.

Porém o ideário cabano de acabar com a escravidão, distribuir terras para o povo, de valorizar a cultura local e diminuir a pobreza e as desigualdades sociais permanece até hoje e é referenciado nas lutas travadas pelos movimentos que lutam pela terra no interior do estado e nos demais movimentos sociais.

O projeto de educação para Belém assumido pela FBP teve o início de sua construção ainda no período da campanha²⁴ e desde as primeiras discussões adotou para si a identidade cabana. Isto significou pensar em uma escola que correspondesse aos interesses da classe trabalhadora, e de segmentos marginalizados da sociedade, colocando-a como principal protagonista. Assim, dentre as inúmeras propostas desenvolvidas por governos estaduais e

²⁴ Para melhor compreender como se deu o processo de formulação da proposta de educação da Frente Belém Popular sugere-se os estudos de Sousa, I. (2004) e Sousa, C. (2004).

municipais, na década de 1990, que objetivaram consolidar uma proposta alternativa para a educação escolar, nasce a **Escola Cabana**.

Tal proposta desenvolveu-se no período de 1997 a 2004, na rede municipal de ensino da cidade de Belém, comprometida com um projeto histórico para a cidade que buscava criar uma nova cultura política, através da inversão de prioridades e da democratização do Estado, incentivando a participação popular. Para tanto, articulou-se a este projeto histórico a partir da marca de governo *Dar um futuro às Crianças e Adolescentes*²⁵, tendo como princípios norteadores a inclusão social e a construção da cidadania.

Ao realizar no primeiro ano de governo o I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém o governo assim sintetiza o projeto:

A ESCOLA CABANA compreende um espaço escolar que pautar sua ação educativa no princípio da *Inclusão social*, que:

- admite as diferenças, mas não as desigualdades;
- compreende os tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos do conhecimento, mas que não permite que os sujeitos parem em seus tempos próprios, mas os desafia a darem seus saltos qualitativos no processo de aquisição e construção dos saberes já sistematizados historicamente, assim como da capacidade de reflexão crítica de nossa realidade;
- concebe todos os envolvidos na Ação Educativa Escolar (educadores, funcionários, alunos, pais) como sujeitos do conhecimento sendo este compreendido enquanto processo cultural de apreensão da realidade, que nos oferece referenciais de saber construídos historicamente e socialmente, de modo que possamos elucidar crítica e politicamente nosso mundo. Nesta perspectiva, a Ação Educativa da Escola Cabana trabalha com os saberes já sistematizados historicamente, mas também com as representações e concepções que se instituem no meio social, o saber popular, que emana da realidade, onde a escola está inserida;
- admite que a Ação Educativa Escolar, prática pedagógica vivenciada por todos os sujeitos que estão no interior da Escola, é permeada por preconceitos, resultados de uma concepção de mundo hegemônica que se institui em nossas ações e pensamentos de forma sutil, mas que o passo inicial para a superação desses preconceitos se situa justamente na possibilidade de explicitá-los e superá-los, tendo em vista uma Ação Educativa Escolar que se faça solidária e fraterna na formação de homens e mulheres comprometidos com um Projeto de Humanidade, o qual busque a construção da Democracia Econômica, Social, Cultural e Política entre os cidadãos;
- se efetiva com o compromisso de cada um dos sujeitos envolvidos na Ação Educativa Escolar, constituindo-se, então, num Trabalho Coletivo daqueles que acreditam que podem mudar o rumo de nossa História e, portanto, de nossa Educação. Para isso, o incentivo às práticas coletivas que devem se dar no interior das escolas, na relação destas com a SEMEC, assim como, com a comunidade em geral que está no seu entorno. A busca de parceiros para a construção da Democracia Econômica, Social, Cultural e Política entre os Cidadãos deve ser como uma teia. A sala de aula, as reuniões pedagógicas, as práticas avaliativas da

²⁵ O Governo do Povo iniciou sua gestão com a definição de marcas que consistiam em políticas integradoras entre os diversos setores que compõem as políticas públicas e representavam os objetivos do governo no processo de intervenção na cidade. No que concerne à marca “Dar um futuro às crianças e adolescentes”, esta expressava a intenção de propiciar melhores perspectivas futuras a crianças e adolescentes. Para maiores detalhes, ver Martins (2000).

escola, o trabalho com as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, o contato vívido com a comunidade e seus problemas, se constituem na efetivação de Grupos de Ação Educativa que efetivam através do Trabalho Coletivo Cotidiano uma nova cultura. (SEMEC, 1997)

Como se vê, a proposta da Escola Cabana trouxe um conjunto de desafios a serem enfrentados, tendo em vista a construção da qualidade da educação no município de Belém. Para que os objetivos apontados acima se efetivassem era necessária uma transformação na organização do sistema educacional como um todo, assim como que fossem implementadas ações que levassem ao alcance desta concepção de educação.

No próximo item será mostrado o Projeto Escola Cabana em sua organização e ações implementadas.

2.2 A edificação do Projeto Político Pedagógico Escola Cabana na forma de diretrizes e ações

O desenvolvimento deste Projeto Político Pedagógico, em vista das rupturas a que se propôs realizar, teve importante significado para a perspectiva de construção de uma educação comprometida com a emancipação das classes populares. O mesmo desenvolveu um conjunto de ações que visaram o rompimento com estruturas historicamente sedimentadas, por meio da “**eliminação de mecanismos que institucionalizam a exclusão**” (FREITAS, 1999, p.40, grifo da autora), no sentido de repensar/refazer a escola.

Assim, algumas estruturas foram utilizadas a fim de possibilitar “**a criação de mecanismos institucionais de inclusão**” (FREITAS, 1999, p.41, grifo da autora): a organização do ensino em ciclos, a aplicação da avaliação emancipatória como possibilidade de superar a lógica seletiva e classificatória, a não padronização dos conteúdos/conhecimentos discutidos no âmbito escolar, a implantação da gestão democrática e a política de formação dos educadores da rede de ensino.

Estas ações foram organizadas a partir de quatro diretrizes básicas para sua implementação: a Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso, a Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação, a Valorização Profissional dos Educadores e a Qualidade Social da Educação, as quais permaneceram até o fim da gestão em 2004.

A diretriz *Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso* correspondeu às ações que visavam o processo de universalização do ensino fundamental e a ampliação de vagas na educação infantil, compromisso assumido em campanha. Tratou das questões

relacionadas à expansão da rede e formas de atendimento dos alunos no espaço escolar, visando, principalmente, a inclusão de segmentos da população que historicamente estiveram excluídos dos processos educacionais escolares. Conforme indica Medeiros (2000, p. 151),

a democratização do acesso viabiliza-se pelo planejamento que busca a utilização dos espaços existentes, bem como programas e projetos alternativos que permitam ampliar o atendimento educacional, incluindo ao processo escolar segmentos frequentemente excluídos como os portadores de necessidades educativas especiais – PNEES, os analfabetos, os jovens e adultos trabalhadores, as crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal.

Sob esta perspectiva, e com base nos pressupostos desta diretriz, o governo articulou o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana a programas sociais de geração de emprego e renda e de assistência social. Uma das principais ações desenvolvidas foi o Programa Bolsa Escola, que garantia uma renda de um salário mínimo e formação profissional às famílias que mantivessem seus filhos, na idade de 04 a 14 anos, frequentando a escola. Nos dois primeiros anos de execução do programa a SEMEC obteve um resultado satisfatório com relação à diminuição dos índices de evasão e reprovação, melhorando a permanência dos alunos na escola, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 02: Desempenho escolar no ensino fundamental em %

Ano	Municipal		Estadual		Particular		Inseridos na Bolsa Escola	
	Reprovação	Evasão	Reprovação	Evasão	Reprovação	Evasão	Reprovação	Evasão
1996	28,2	6,0	29,8	12,2	6,5	1,0	-	-
1997	25,2	9,0	25,2	10,1	4,9	7,0	21,8	0,3
1998	-	-	-	-	-	-	14,3	0,1

Fonte: MEC/INEP – SEDUC. Censo Educacional: 1996, 97, 98. Porcentagens calculadas sobre o total formado pela soma de aprovados + reprovados + evadidos. Bolsa-Escola: SEMEC (MARTINS, 2000).

Outras ações compuseram esta diretriz e serviram de suporte para a bolsa-escola, tais como os projetos de assistência social, Sementes do Amanhã, Escola Circo, Educação Social de Rua, Belém Criança²⁶, dentre outros, que estiveram sob a coordenação da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), órgão responsável pela política de Assistência Social do município.

²⁶ Tais projetos fizeram parte da política de atenção à família desenvolvida pela FUNPAPA, voltados especialmente às crianças e adolescentes. Desenvolviam-se tendo como base o direito de brincar, o direito à alegria e a criação de cultura. O “Sementes do Amanhã” se constituiu em um projeto que atendia as crianças advindas das famílias catadoras de lixo do Lixão do Aurá, o qual foi transformado, posteriormente, em Aterro

Além dessas ações intersetoriais, a SEMEC desenvolveu esta diretriz, no que concerne à política de expansão da rede municipal, partindo de três ações: a mudança no padrão de atendimento de escolas comunitárias para a criação de anexos escolares nas ilhas e em algumas áreas urbanas; assumiu as creches que ficavam sob a responsabilidade da FUNPAPA, integrando-as à rede municipal de ensino e investiu na construção de novas unidades escolares, em áreas com déficit de atendimento, podendo-se constatar no ensino fundamental um aumento na ampliação de vagas, no período de 1997 a 2004, de 31,45%, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 03: Matrícula inicial no ensino fundamental (1996-2004)

Dependência Administrativa	Matrícula Inicial /Ano									Redução Expansão	
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004		
Estadual	173.643	175.714	173.040	167.789	167.789	154.009	151.435	145.511	139.896	- 33.747	- 19,43%
Federal	4.534	4.579	4.072	3.848	3.848	3.657	3.426	3.323	1.907	- 2.627	- 57,94%
Municipal	36.931	41.931	42.354	44.554	44.397	46.619	48.109	47.547	48.548	11.617	31,45%
Particular	41.621	42.817	37.039	34.406	31.965	32.411	29.992	25.677	26.534	- 15.087	- 36,24%
Total	256.729	265.041	256.041	250.597	241.119	236.696	232.692	222.058	216.885	- 39.884	- 15,53%

Fonte: Censo Escolar INEP/MEC

Nesta diretriz também foram organizadas ações para os jovens e os adultos como o PROALFA (1997-2000) e o MOVA (2001-2004), que visavam à diminuição do analfabetismo e a (re)inserção destes na escola. A inclusão de Pessoas com Deficiência ao ambiente escolar em conjunto com os demais alunos foi também uma ação significativa da Escola Cabana. Ação que se constituiu a partir da formação de uma equipe técnica multiprofissional, cujos objetivos, se pautaram na sensibilização da rede municipal à necessidade de democratização da educação a esse público; no levantamento dos recursos humanos existentes nas escolas, com experiência nesse tipo de atendimento; na avaliação especializada, com vistas a perceber as possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência ao sistema municipal de educação (SEMEC, 1998).

Ao final de 1998, segundo ano de governo, a SEMEC apontou como desafio maior para a inclusão das pessoas com deficiência o de:

Sanitário do Aurá, o projeto “Escola Circo” atendia, a partir das linguagens circenses, crianças e adolescentes que trabalhavam nos sinais de trânsito da cidade ou encaminhadas pelo Programa Bolsa-escola, o “Educação Social de Rua” atuava com educadores no atendimento de crianças moradoras de rua, as quais eram encaminhadas à rede de atendimento da FUNPAPA, o “Belém Criança” atuava com crianças, adolescentes e suas famílias nos bairros de baixo IDH da cidade. Para maiores esclarecimentos acerca dos projetos citados ver Neves, Quintela e Cruz (2004).

Concretizar uma política unificada no âmbito da PMB, no que concerne à percepção destes educandos enquanto uma totalidade. De nada adiantaria realizar um processo de avaliação especializada, caso a criança ou adolescente não pudesse receber o atendimento apropriado ou estivesse impossibilitado de realizá-lo por inexistência de transportes adaptados, pela falta de próteses e órteses ou, simplesmente, porque não existe uma rampa que concretamente dá acesso aos PNEEs à escola. Como também é preciso aprimorar os serviços complementares de apoio, que não cabem diretamente a esta Secretaria, porém, são objetos de intercâmbio com diversos setores que compõem esta Prefeitura (ibidem, p. 21).

A Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação objetivou inverter a lógica autoritária e centralizada na tomada de decisões, tanto no interior das escolas, quanto no sistema municipal como um todo. Versou sobre as práticas participativas e o controle social pela população na construção da educação municipal, objetivando envolver os atores que compõem a comunidade escolar nas decisões políticas, administrativas e pedagógicas. Hage (2000, p. 12) resume a noção de participação da comunidade na Escola Cabana como

aquela expressa pela sociedade de forma autônoma e consciente no processo de decisão, fiscalização, controle educacional e de gestão e aplicação de recursos – que não se confunde com o **trabalho voluntário** dos pais ou dos alunos – e que tem como pressuposto a existência de canais que a viabilizem. Tais canais devem incluir a participação dos alunos, dos profissionais que atuam nas escolas, das famílias, das comunidades e da sociedade de modo geral, através dos conselhos escolares, grêmios estudantis, associações... (grifo do autor).

Com o intuito de viabilizar a construção da gestão democrática, algumas ações foram realizadas. Com relação a concretizar a democracia representativa nos processos decisórios, foram estabelecidas eleições diretas para direção das escolas e dos conselhos escolares. A SEMEC modificou a forma de escolha de diretores que antes era feita através de dois processos, um seletivo, feito por uma comissão estabelecida pelos próprios gestores e que indicava quem poderia concorrer, e o outro eletivo feito pela comunidade escolar entre os candidatos “aptos”. Por decisão da I Conferência Municipal de Educação, as eleições passaram a ser diretas, devendo os candidatos apresentar diretamente à comunidade escolar suas propostas e seu plano de trabalho e esta, por sua vez, elegê-los através de voto direto (GUEDES, 2006).

Outra mudança importante foi a possibilidade dos professores com nível superior e efetivos poderem se candidatar, o que antes estava restrito aos profissionais formados em administração escolar ou com pós-graduação na área.

Com relação aos conselhos escolares, a conferência decidiu por redefinir sua composição e atribuição. Os conselhos passaram a ter composição paritária, isto é, 50% composto por profissionais da rede municipal (professores, técnicos, diretores, pessoal de serviço administrativo) e 50% de usuários da rede (alunos acima de 12 anos, pais ou responsáveis e comunidade organizada). Além disso, atentou-se para ampliar suas funções que passaram a ter caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador (GUEDES, 2006, p. 143).

Com relação à ampliação das instâncias de participação, a SEMEC desenvolveu jornadas pedagógicas, *fori*, conferências e congressos. Também desenvolveu ações de formação continuada para gestores e conselheiros escolares através de programas que possibilitassem a reflexão sobre a função social e papel destes no processo de democratização da gestão escolar.

No que concerne a *Valorização profissional dos educadores*, a gestão do “Governo do Povo” acreditava que para efetivar a proposta pedagógica da Escola Cabana era necessário o total envolvimento dos educadores, tendo em vista a superação das práticas tradicionais de treinamento/capacitação de recursos humanos e a construção de uma educação voltada à formação humana crítica e criadora. Assim, considerou-se importante a criação de espaços de diálogo que possibilitassem aos trabalhadores da educação momentos de reflexão sobre sua práxis, espaços estes que privilegiassem a escola como *locus* da formação do profissional da educação.

Esta diretriz teve como ação central a formação continuada dos profissionais da educação, sendo essa formação entendida

como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, tendo como *locus* privilegiado a escola, expressada por uma concepção de Educação que se amplia pelas relações com as demais organizações sociais e culturais, evidenciando uma construção de conhecimentos em cadeia que, num movimento aspiral, provoque a dialogicidade entre saberes sistematizados culturalmente com os saberes/produtores da cultura popular, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa. Seu sentido é de processualidade, não devendo ser marcada por encontros pontuais, esporádicos e desarticulados; as ações devem ter eixos direcionados, com objetivos construídos no coletivo dos diversos sujeitos envolvidos (BELÉM, 1999, p.72).

A SEMEC desenvolveu a política de formação por meio de ações de acompanhamento e assessoramento, formação por coletivos de educadores e implantação da Hora Pedagógica. Com relação aos primeiros, as ações correspondiam ao fortalecimento e à criação de vínculos entre os gestores da política educacional e os trabalhadores que atuam nas escolas, por meio

de debates e reflexões acerca do processo de concretização da proposta cabana de educação, oriundas das condições concretas de execução da proposta presentes no cotidiano de trabalho dos educadores.

As ações de assessoramento e acompanhamento aconteceram por meio de equipes distritais²⁷, cuja composição garantia um representante de cada equipe técnica da COED e da CEAL. As intervenções da equipe distrital tinham como principais objetivos a criação do vínculo com a rede municipal; o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre as diversas equipes técnicas com vistas a uma ação interdisciplinar; a promoção de trocas de experiências entre as escolas do mesmo distrito e entre distritos diferentes; atuar como um canal de diálogo entre a secretaria municipal e as escolas; a dinamização do projeto político pedagógico da Escola Cabana (BELÉM, 1999).

A formação por coletivos de educadores consistiu em momento específico de encontro entre os professores, que objetivaram ao debate de temas relacionados à educação e/ou temas relacionados à área de atuação do professor. A escolha dos temas teve como norte a reorientação curricular proposta pela Escola Cabana, com orientação para os seguintes eixos de discussão: Ciclos de formação, avaliação emancipatória, interdisciplinaridade e concepção de currículo, participação popular e diversidade cultural.

Para a realização de tais encontros, a SEMEC promoveu várias formas de agrupamento dos professores. Agrupou-os por ciclos de atuação, por área de conhecimento, por projetos e por setores de atuação. Estes momentos tiveram como característica o estudo e os debates dos temas acima mencionados, bem como relatos de experiências das escolas.

Outra ação que obteve bastante evidência no Projeto Escola Cabana, no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, foi a criação da Hora Pedagógica (HP). Esta ação, que permanece como política até os dias atuais, corresponde ao momento de estudo pelo professor, na escola e dentro da sua carga horária de trabalho. Objetivava o encontro semanal entre os professores de mesmo ciclo e áreas de conhecimento, para estudo e debate sobre as problemáticas relacionadas à aprendizagem dos alunos, planejamento individual e coletivo e a avaliação. Como se verá mais à frente, esta ação é considerada nos estudos como de grande importância para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na Escola Cabana.

²⁷ A cidade de Belém divide-se em oito distritos administrativos que são: Distrito Administrativo de Belém - DABEL, Distrito Administrativo do Benguí - DABEN, Distrito Administrativo do Entroncamento - DAENT, Distrito Administrativo do Guamá - DAGUA, Distrito Administrativo de Icoaraci - DAICO, Distrito Administrativo de Mosqueiro - DAMOS, Distrito Administrativo da Sacramenta - DASAC, Distrito Administrativo de Outeiro - DAOUT; e as equipes de assessoramento distritais foram divididas de acordo com a localização geográfica das escolas em relação a esses distritos.

A diretriz *Qualidade Social da Educação* pode ser considerada como a que mais impulsionou mudanças na rede municipal de ensino de Belém. Com base nesta diretriz, a SEMEC promoveu mudanças curriculares significativas na organização escolar, tais como a implantação dos ciclos de formação, em lugar das séries e ciclos básicos anteriormente existentes; implantou novos processos avaliativos por meio da avaliação emancipatória e da não retenção dos alunos; enfatizou a ação educativa interdisciplinar por meio da adoção dos temas geradores; desenvolveu projetos de esporte, arte e lazer nos espaços escolares; desenvolveu projetos pedagógicos para utilização de outros espaços de aprendizagem como salas de leitura, salas de recursos e laboratórios de informática.

Como se trata de objeto de análise neste estudo, as questões relacionadas a esta diretriz serão aprofundadas no próximo capítulo. Mas antes disso, as ações que aqui foram referidas serão analisadas, no item que se segue, com base nos estudos realizados sobre a proposta da Escola Cabana.

2.3 O que dizem as dissertações e teses sobre a Escola Cabana?

As ações desenvolvidas pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana não só levaram a controvérsias e debates no interior da rede de ensino, como também no interior das instituições de ensino superior, gerando um conjunto de estudos sobre os pressupostos da política educacional em prática e sobre os processos desencadeados para sua efetivação. Nesta seção, procurou-se dialogar com a produção científica sobre a Escola Cabana com o intuito de evidenciar o que foi produzido, considerando tais estudos como fontes importantes para o esclarecimento do tema aqui discutido.

Tratou-se de levar em conta que na atualidade, passados já quatro anos do fim da gestão do Governo do Povo, dado o volume de estudos já desenvolvidos, não seria coerente desconsiderá-los. Portanto, o esforço neste momento consiste em, além de trazer elementos novos para esta produção científica, considerar os dados já sistematizados para a análise, com a intenção de responder aos objetivos propostos pelo estudo.

Assim, serão apresentadas as dissertações e as teses que realizaram estudo sobre a Escola Cabana, observando-se os critérios anteriormente mencionados. O procedimento para seleção foi feito, a priori, com o levantamento das dissertações e das teses disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e posteriormente no acervo das bibliotecas dos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Pará - UFPA. Deste levantamento foi possível identificar 25 (vinte e cinco)

estudos, 20 (vinte) dissertações e 05 (cinco) teses, que tinham relação direta ou indireta com a Escola Cabana.

Após a leitura dos resumos, foram selecionadas aquelas publicações que apresentaram como objeto de estudo a Política Educacional desenvolvida pelo Projeto Escola Cabana, correspondendo ao total de 19 (dezenove) estudos, sendo 04 (quatro) teses e 15 (quinze) dissertações, os quais foram dispostos no quadro 01, em ordem alfabética. Posteriormente, foi feita análise dos mesmos, com leitura na íntegra, a fim de proceder ao processo de categorização temática.

Tais investigações se realizaram em programas de pós-graduação de variadas universidades. Na UFPA, foram dez dissertações, sendo duas no Mestrado em Letras e oito no Mestrado em Educação, na PUC/SP foram três dissertações e duas teses, na UFMG realizou-se uma tese, na UFRN uma dissertação e uma tese e na USP aconteceu uma dissertação. No entanto, é importante ressaltar que os autores desses estudos eram moradores da cidade de Belém, estando vinculados ou às instituições de ensino superior, ou ao funcionalismo público da rede municipal e estadual de educação.

Foram identificadas abordagens de diversas questões nas pesquisas, as quais foram agrupadas a partir das seguintes temáticas: estudos sobre a política de formação continuada dos professores; o estudo sobre a política de construção da gestão democrática, envolvendo questões relativas à participação da sociedade civil e dos trabalhadores da educação da rede municipal; pesquisas sobre os processos avaliativos desenvolvidos; estudos sobre a organização e a reorientação curricular; estudos sobre o cotidiano escolar e suas relações com a política educacional proposta.

No quadro 01 apresentam-se na totalidade as dissertações e as teses analisadas:

AUTOR (A)	TIPO DE ESTUDO	TÍTULO	ANO DE DEFESA
AMARAL	Dissertação	A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém.	2006
ARAÚJO	Dissertação	As Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Município de Belém no período de 1997 a 2004.	2006
ASSUNÇÃO	Dissertação	A Política Municipal de Educação nos Anos de 1990 na Ilha de Caratateua/Belém-Pará.	2005
BERTOLO	Tese	Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola.	2004
BURLAMAQUI	Dissertação	Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do português no ciclo básico III da Escola Cabana.	2005
CARMO	Dissertação	Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores.	2006
CUNHA	Tese	Práticas Avaliativas bem sucedidas de professores dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém.	2003
DELGADO	Dissertação	Formação Contínua docente: um olhar epistemológico sobre a proposta da escola cabana.	2005

FERREIRA	Dissertação	Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: Dilemas e Desafios da Implementação do Programa de Formação Continuada.	2005
GUEDES	Dissertação	Democracia e Eleição de Dirigentes Escolares no Sistema Municipal de Educação de Belém: análises e perspectivas.	2006
OLIVEIRA	Tese	A Política Educacional no Cotidiano Escolar: Um Estudo Meso-Analítico da Organização Escolar em Belém.	2000
PENA	Dissertação	O Currículo para Educação Infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no Projeto Escola Cabana.	2005
PINTO	Dissertação	A Escola Cabana no Município de Belém-PA (1997-2001): entre discursos e práticas.	2006
SANTOS	Dissertação	Os cadernos de Educação da Escola Cabana (1997-2004): Dispositivos Textuais e Materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém-PA.	2005
SANTOS	Tese	Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais.	2003
SILVA	Dissertação	A construção social do conhecimento via tema gerador na Escola Cabana em Belém/PA.	2006
SOUSA, C.	Dissertação	A Escola Cabana em Belém: a participação dos profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil.	2004
SOUSA, I.	Dissertação	Escola Cabana: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA.	2004
SOUZA	Dissertação	O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana.	2005

Quadro 01 – Demonstrativo das dissertações e teses analisadas neste estudo.

Depois de realizada a análise, notou-se que dos 19 estudos analisados, 05 dedicaram-se a analisar aspectos relacionados ao campo da formulação da política educacional e outros 14 a analisar como se deu o processo de implementação da política proposta na escola. Esse uma dado que, inicialmente, demonstra corroborar com a crescente perspectiva dos estudos em educação de priorizarem como objeto de estudo questões relacionadas à escola como organização. Pode-se compreender com isso que, no que se refere aos estudos sobre a Escola Cabana, foram considerados mais o processo de “mediação entre o macrossistema de ensino e as práticas pedagógicas na sala de aula, a não linearidade entre decisões centrais e práticas locais, o organizacional como campo de tomada de decisões importantes, as identidades próprias das escolas etc” (LIMA, 1996).

No entanto, o dado quantitativo por si só não possibilita chegar a esta conclusão, para Lima (ibidem) um processo de análise crítica destas investigações necessita de um olhar mais detalhado do processo de definição do objeto em estudo, bem como dos sentidos atribuídos a “escola”. Desta forma, a partir da análise que aqui foi desenvolvida, notou-se que os estudos, com exceção das análises desenvolvidas por Bertolo (2004) e Oliveira (2000), objetivaram ou analisar as intenções formuladas e os pressupostos orientadores, ou analisar o desempenho da política no âmbito da práxis escolar com fins a questionar se as intenções propagadas pela

proposta da Escola Cabana foram efetivamente concretizadas²⁸. O que pode indicar a permanência da análise no campo macro da política.

Tal perspectiva corre o risco de não considerar a temporalidade da gestão e as mediações/construções das escolas como parte do processo de construção da Escola Cabana possível para aqueles sujeitos e naquele momento. Além disso, entra em contradição com a crítica ao caráter prescritivo da proposta ao parecer esperar que as escolas executassem tal qual foi proposto, negando assim a possibilidade do reconhecimento da proposta como uma permanente construção do coletivo da rede municipal.

Contudo não se faz objetivo deste estudo analisar os aspectos apresentados acima, no que diz respeito ao tema do estudo da escola. Neste caso, objetiva-se perceber nestas análises indícios que apontem para uma sistematização da concepção de qualidade social da educação promovida pela Escola Cabana. No sentido de melhor desenvolver tal análise, os estudos serão mostrados a seguir por temática de estudo e seus respectivos problemas de pesquisa e resultados apresentados.

2.3.1 *Sobre a formação de professores*

Foram quatro os estudos realizados sobre a temática da formação continuada dos professores:

AUTOR (A)	ANO	TÍTULO	SÍNTESE DO ESTUDO
BERTOLO	2004	Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola.	A investigação busca compreender quais os avanços e equívocos surgidos a partir da implementação da política de formação continuada desenvolvida pelo Projeto Escola Cabana ao instituir modalidades formativas centradas na escola. Os resultados apresentados indicam discordâncias entre as intenções expressas nos documentos do projeto estudado e as práticas formativas executadas. Os indícios encontrados apontam para uma concepção de formação ainda com aspectos tradicionais: embora o projeto tenha desenvolvido a formação no interior das escolas isto não foi suficiente para levar em conta o saber e a experiência docente. Sendo isto demonstrado pela importância dada a algumas modalidades de formação e pelo caráter regulador da política adotado pela SEMEC.
DELGADO	2005	Formação Contínua docente: um olhar epistemológico sobre a proposta da escola cabana.	O estudo faz uma incursão sobre os pressupostos epistemológicos que orientaram a formulação da proposta de formação continuada da Escola Cabana buscando compreender quais os nexos existentes entre as bases epistemológicas assumidas e as ações

²⁸ É válido ressaltar que se faz necessário maior aprofundamento sobre os estudos, considerando que a análise aqui desenvolvida se baseou nos problemas de pesquisa anunciados pelos estudos, não incorrendo sobre o desenvolvimento dos mesmos.

			propostas pelo referido projeto. Aponta como resultado o avanço teórico no processo de formulação da proposta de formação, bem como de algumas medidas para consolidação de uma cultura de formação fundada na experiência docente. Revela também a proposta como uma tendência prescritiva de modelo de formação, isto é, uma tendência em adaptar as práticas pedagógicas dos docentes ao invés de potencializá-las.
FERREIRA	2005	Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: Dilemas e Desafios da Implementação do Programa de Formação Continuada.	O estudo consiste em uma análise acerca das relações existentes entre a proposta Político-pedagógica da Escola Cabana e o Programa de Formação Continuada nele contido. Busca analisar as concepções de formação continuada presentes, assim como a compreensão pelos docentes deste processo. Traz como resultados a formação continuada como importante fator para a consolidação do projeto, tendo na Hora Pedagógica sua principal contribuição. Aponta a necessidade de maior aproximação das formações gerais da realidade escolar potencializando os professores como sujeitos ativos de seu processo de formação.
SANTOS	2005	Os cadernos de Educação da Escola Cabana (1997-2004): Dispositivos Textuais e Materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém-PA.	Tem como objeto de estudo os cadernos de educação produzidos pela Escola Cabana, a partir da idéia dos impressos como objeto cultural. Analisa as estratégias elaboradas para formação de professores por meio dos cadernos como processos de conformação de suas práticas pedagógicas assim como a ordem desejada pelos sujeitos que os produziram. Apresenta como resultados os cadernos de educação como a referência para o trato com o projeto político pedagógico da Escola Cabana, os quais serviram de estratégia para aceitação da política educacional pela comunidade intra e extra escolar; a disseminação da idéia de inovação da proposta demonstra o caráter prescritivo da proposta em relação aos docentes; a veiculação da representação do Projeto Escola Cabana como projeto revolucionário provocou a distinção de identidades dos educadores como revolucionários e reacionários.

Quadro 02 – Síntese das dissertações desenvolvidas sobre a Política de Formação Continuada da Escola Cabana.

Os estudos analisados revelam que houve um caráter prescritivo da política de formação da Escola Cabana em relação às expectativas da gestão sobre as práticas pedagógicas almejadas. Segundo Bertolo (2004), Delgado (2005) e Santos (2005) o processo formativo desenvolvido revela ainda um modelo tradicional de formação, isto é, pouco se avançou na perspectiva de ter a própria prática docente como origem de formação, priorizando-se ainda no projeto a transmissão de conhecimentos por meio dos encontros gerais e representações veiculadas através dos materiais impressos sobre a proposta. Para os autores, as formações gerais desenvolvidas ficaram muito distantes da realidade escolar, ocasionando poucas mudanças concretas nas práticas pedagógicas, mais servindo à adaptação dos professores à referida proposta do que valorizando suas práticas.

No estudo de Bertolo (2004), a principal crítica evidenciada consiste no tipo de formato construído para o processo de formação continuada. A definição dos conteúdos

formativos por meio de eixos relacionados ao Projeto Escola Cabana, na visão da autora, revela o interesse da gestão municipal em conduzir os professores à aceitação e à aplicação da proposta. A autora também enfatiza que a estrutura adotada por meio de encontros gerais, encontros por ciclos e áreas e as horas pedagógicas configurou-se como forma de controle da gestão sobre o processo formativo dos professores, pois, coube aos gestores da SEMEC à gerência sobre todo o processo. Então, a autora aponta contradições da proposta de formação entre o que foi anunciado pela proposta e o que efetivamente se operacionalizou:

Uma delas diz respeito ao modelo de formação de professor que se diz investir na construção de um profissional crítico e reflexivo, tendo como fonte dessa formação a própria prática docente. Mas as estratégias e as condições objetivas em que se desenvolve a política de formação continuada da SEMEC não têm sido suficientes para transformar esse processo em momentos onde os próprios professores pudessem planificar e gerir a oferta da formação. (BERTOLO, 2004, p. 300).

Delgado (2005) é menos incisivo na crítica, dado que ao apontar a questão das dissonâncias entre o projeto formulado e as estratégias de concretização criadas pela SEMEC, as revela como tensão permanente e necessária que gera debates e reflexões sobre a política de formação possibilitando, assim, a experimentação de formas, modelos e metodologias que concentrem a formação docente contínua e comprometida com a inclusão social. Nas palavras do autor:

A análise dos documentos que expressam a política da SEMEC me revelou que há na proposta de formação contínua uma tensão permanente entre o princípio político e epistemológico do respeito e valorização da experiência da professora e do professor e a ansiedade de colocá-las/os no caminho política e epistemologicamente “correto”; entre reconhecer a ação como o espaço propriamente da formação de estruturas de pensamento, de superação de concepções e práticas cerceadoras da criação e ao mesmo tempo vontade de assegurar o quanto antes esse princípio na prática escolar cotidiana.

Essas tensões devem estar presentes em todos aqueles que, como as/os elaboradoras/es da proposta da Escola Cabana, demonstram compromisso de construir uma escola que garanta a inclusão com sucesso de todas as crianças, jovens e adultos a esse bem cada vez mais importante na vida humana, que é a formação escolar (DELGADO, 2005, p.125).

Na pesquisa realizada por Santos (2005) a indicação do caráter prescritivo da proposta de formação desenvolvida pela SEMEC é também marcante. A autora destaca, a partir da análise dos cadernos de educação publicados, que estes se destinaram à conformação das práticas docentes por meio das diferentes orientações teórico-metodológicas divulgadas e exemplificadas, além de servirem ao propósito de propagandear a política educacional em curso. Ressalta que a produção dos textos seguiu uma sequência lógica que tinha por

objetivos, primeiro, “discorrer sobre o Projeto e apresentam sua proposta como democrática e que requer mudanças de práticas” (ibidem, p. 113) e, segundo, “ para trazer algumas fundamentações teóricas e mostrar o professor atuando conforme as prescrições desenvolvidas ao longo destes oito anos” (ibidem, p. 113).

Para a autora os cadernos e textos editados tiveram a única intenção de formatar práticas pedagógicas condizentes com os interesses dos gestores, com isso parece desconsiderar o processo de mediação que se constrói na dinâmica das práticas pedagógicas, como se diante dos textos os professores apenas se sujeitassem a executar tal qual foi escrita a proposta, visão presente também nos estudos de Bertolo (2004) e Delgado (2005). Desconsidera a possível contribuição dos professores à feitura da proposta, que com suas negações, questionamentos, aceitações também acabam por interferir no desenvolvimento da política.

Para Ferreira (2005), tal política de formação surge como importante estratégia e contribuição para a sedimentação da proposta na rede municipal. Embora concorde com os estudos acima citados de que as formações gerais desenvolvidas pela SEMEC pouco se aproximaram das realidades das escolas, seu estudo revelou como maior contribuição da política de formação, a organização das Horas Pedagógicas. Como mostra a autora:

A Hora Pedagógica é compreendida pelos professores entrevistados como um avanço no processo ensino-aprendizagem, o que favorece o fortalecimento dos princípios e diretrizes do Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana”. Nesta perspectiva a Hora Pedagógica se apresenta como uma grande contribuição no fazer pedagógico. Os professores enfatizaram, em suas falas, alguns aspectos desta contribuição como o planejamento, troca de experiências e estudo (FERREIRA, 2005, p. 183).

A pesquisa mostrou que a hora pedagógica foi uma ação extremamente importante para o processo de autoformação do educador, o qual é considerado fundamental para a construção da qualidade da educação. Observa-se que, a hora pedagógica apareceu como uma possibilidade de avanço para um processo de formação continuada que parta das experiências e do conhecimento construído pelos próprios educadores e que, desse modo, possibilite a autorreflexão acerca de seus percursos pedagógicos.

É possível identificar nesses estudos o indicativo de que a construção da qualidade social da educação também perpassa pela necessidade de se estabelecer uma política de formação e valorização do professor que considere este como sujeito de sua própria formação.

2.3.2 Sobre a construção do currículo

A (re)construção do currículo é uma das principais ações da diretriz da *Qualidade Social da Educação*. Os estudos, com exceção do estudo desenvolvido por Amaral (2006), relacionados diretamente a essa diretriz priorizaram as análises sobre a concepção interdisciplinar via tema geradores, concentrando-se, em sua maioria, em analisar o processo de materialização da proposta por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas:

AUTOR (A)	ANO	TÍTULO	SÍNTESE DO ESTUDO
AMARAL	2006	A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém.	Estudo que investiga o currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras na educação infantil que receberam em suas turmas alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Aborda como se deu o processo de inclusão dessas crianças a partir da implantação do Projeto Escola Cabana, as práticas pedagógicas que foram adotadas e o currículo construído no contexto dessa relação. Os resultados apresentados apontam para o pouco conhecimento das professoras acerca do processo de educação inclusiva, para dificuldades estruturais que garantissem o acesso das crianças e o desenvolvimento da proposta de inclusão anunciada, o currículo moldado emergiu das próprias práticas pedagógicas experimentadas pelas professoras, tendo a proposta de inclusão da Escola Cabana pouca influência sobre suas práticas.
BURLAMAQUI	2005	Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do português no ciclo básico III da Escola Cabana.	O estudo versou sobre a viabilidade da concretização da interdisciplinaridade e transversalidade no ensino do português. Tomou como foco de análise a proposta de Tema Gerador executada pela Escola Cabana. Foi realizada pesquisa de campo, com entrevistas junto aos professores da disciplina. A autora registra que a proposta se configura como uma possibilidade real de concretizar a interdisciplinaridade no ensino da língua portuguesa, embora aponte que os educadores por vezes demonstram não ter domínio da proposta.
CARMO	2006	Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores.	Analisa a implementação do projeto interdisciplinar via tema gerador proposto pela Escola Cabana, no período de 2001 a 2004, tomando como referência a implementação dos ciclos escolares, as representações e práticas pedagógicas dos professores neste processo. Os resultados apresentados pelo estudo indicam o processo de organização curricular via tema gerador como uma possibilidade viável na visão dos educadores, mas carregado de dilemas relacionados ao como fazer. As representações dos professores foram marcadas pela ambigüidade, considerando que a maioria dos professores da escola investigada não compreendeu as questões de fundo do projeto cabano, assumindo-o no discurso, mas não em suas práticas pedagógicas.
PENA	2005	O Currículo para Educação Infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no Projeto Escola Cabana.	A análise empreendida neste estudo buscou compreender a configuração do currículo via tema gerador para a educação infantil no Projeto Escola Cabana, no período de 1997 a 2004. Também objetivou identificar suas implicações no processo de educação das crianças, em especial, as de até 04 anos de idade. Os resultados apresentados indicam a existência de três caminhos/momentos teóricos para

			o currículo em estudo: no primeiro, a perspectiva por eixo de trabalho que priorizou o brinquedo como referência do ensino, desprezando as demais expressões culturais das crianças; no segundo, a perspectiva de organização do conhecimento por tema gerador, mas sem referências específicas para o trato com a educação infantil; no terceiro, considera a construção curricular via tema gerador, mas tendo a criança e seu desenvolvimento como ponto de partida, possibilitando assim o entendimento da educação infantil como direito, cultura da criança e inclusão social.
SILVA	2006	A construção social do conhecimento via tema gerador na Escola Cabana em Belém/PA.	A investigação trata da reorientação curricular proposta pela Escola Cabana via temas geradores. Analisa se esta proposta contribuiu para superação da fragmentação do conhecimento na escola por meio da consolidação de uma nova cultura escolar. Registra a experiência de construção da Escola Municipal João Carlos Batista. A investigação aponta o trabalho com temas geradores como possibilidades reais de uma prática pedagógica mais próxima das realidades dos alunos, com mudanças metodológicas que favoreceram o diálogo entre os alunos e professores, tornando a aprendizagem mais significativa. A partir da construção mais coletiva do conhecimento pode-se notar avanços na aprendizagem e no interesse dos alunos. Revela como limite a preocupação dos educadores em não trabalhar os conteúdos pré-estabelecidos como mínimos a cada etapa do ensino, assim como a interpretação de que, ao assumir o trabalho com o tema gerador, a Escola Cabana impôs este modelo causando certa rejeição por alguns professores da referida escola. Também as dificuldades de organização administrativa aparecem como grande dificuldade para manter a prática de organização do currículo por temas geradores.

Quadro 03 – Síntese das dissertações desenvolvidas sobre a organização curricular na Escola Cabana

Os estudos analisados apontam, em sua maioria, para o reconhecimento da proposta de construção curricular, no que tange às aspirações da mesma, como possibilidade de melhoria da qualidade educacional relacionada às novas práticas pedagógicas sugeridas. No entanto, dificultadas pela forma de organização escolar em garantir momentos dialógicos entre os diversos atores da cena escolar.

Embora sejam notadas mudanças nas práticas pedagógicas efetivadas, nos estudos de Amaral (2006) e Carmo (2006) é apontado um desligamento de tais práticas com a proposta em andamento (Escola Cabana), colocando-as no plano do comprometimento voluntário dos professores.

A primeira autora analisa as estratégias didáticas das professoras da educação infantil, junto aos alunos com deficiência, a partir da compreensão de que através de suas práticas pedagógicas elas constroem o currículo escolar. Tratou, com isso, de evidenciar qual a relação de tais práticas com os princípios de inclusão fomentados pela proposta cabana. Ela descreve em seu estudo diversas possibilidades metodológicas construídas pelas professoras e

ressalta que o principal fator de mudança das práticas das professoras foi a inclusão dos alunos com deficiência em suas turmas.

Porém, ao estabelecer a relação das práticas vivenciadas pelas professoras com o princípio de inclusão estabelecido pela proposta da Escola Cabana, a autora revela a fragilidade do projeto ao proporcionar “poucos suportes de viabilização para uma efetiva educação inclusiva” (AMARAL, 2005, p. 116). Neste caso, a autora afirma que os depoimentos das professoras revelam as “contradições entre o dito e o feito na educação inclusiva da Escola Cabana” (ibidem, p. 95), referindo-se principalmente ao limitado assessoramento técnico e especializado e às adequações estruturais necessárias ao acesso e permanência dos alunos.

A referida autora, ao tomar como referência a própria fala das professoras que diziam desconhecer ou ter pouco contato com os pressupostos da Escola Cabana no que diz respeito à educação inclusiva, também aponta a pouca relação entre os processos formativos desencadeados pela SEMEC e as práticas construídas pelas professoras. Então chega à seguinte conclusão:

[...] a proposta de educação inclusiva que norteou o currículo prescrito pela SEMEC não se materializou plenamente conforme os depoimentos das professoras. O que é possível afirmar é que houve, na verdade, uma modelagem do currículo prescrito da SEMEC a partir da prática pedagógica dessas professoras (AMARAL, 2005, p.104).

Neste ponto, cabe ressaltar que, contraditoriamente, a autora ao mesmo tempo em que valoriza o processo de mediação construído pelas professoras, como um processo de modelagem curricular, considera-o sob o ponto de vista de avaliação das “prescrições” da Escola Cabana como algo negativo.

O estudo de Carmo (2005), ao analisar a adoção do Tema Gerador como possibilidade de intervenção interdisciplinar, faz uma minuciosa descrição do processo vivenciado na rede municipal para a implementação desta proposta. Inicialmente, o autor concentra-se em relatar o processo interno da secretaria de educação, vivido por técnicos e gestores, caracterizando-o como um processo imbuído por muitas dificuldades estruturais e falta de entendimento da proposta que se pretendia desenvolver o que, segundo ele, tornou ainda mais difícil para as escolas a execução da proposta. Apesar de fazer várias afirmações nesse sentido, não foram encontrados no estudo dados que comprovem de fato a visão do autor, o que leva ao entendimento de que o mesmo baseou-se em sua própria vivência na secretaria para expor os processos vividos.

Posteriormente, Carmo (2005) centra sua análise na experiência vivenciada por uma escola municipal de adoção do Tema Gerador como perspectiva interdisciplinar. Ao descrever as ações desencadeadas pela escola durante a aplicação deste tipo de intervenção disciplinar, o autor identifica algumas lacunas entre as etapas propostas pela concepção desse e as etapas vividas pela escola, tais como a realização da pesquisa inicial que se deu apenas no interior da escola e não na comunidade; a não participação de todos os professores e da comunidade na escolha do tema gerador e na construção da rede temática, sendo esta construída por representantes, já que a estrutura escolar não permitiu a participação de todos. Para o autor, a SEMEC, embora tenha apresentado a proposta para a rede municipal, não possibilitou alternativas estruturais para realização da proposta, localizando na escola toda a responsabilidade pela execução e (in)sucesso da mesma.

Ainda que o autor dê ênfase às dificuldades encontradas pela escola, é possível notar em suas análises algumas indicações de mudanças na prática pedagógica dos educadores, seja pela adoção de um constante processo de reflexão sobre a prática, onde os mesmos “faziam e iam para as reuniões de HP discutir o que tinha sido feito” (CARMO, 2005, p. 179); seja pela adoção de uma postura interdisciplinar no planejamento e execução das aulas; pela aproximação com a comunidade a partir do desenvolvimento dos conhecimentos, temas e conteúdos advindos da realidade dos alunos.

No entanto, para o autor, a Escola Cabana não operou mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nem nas representações dos educadores no que concerne à concepção de educação difundida:

As transformações buscadas pela Escola Cabana, pelo menos, na “Escola Práxis”, não atingiram as salas de aula. Com sua identidade fragmentada, não fundada na crítica e na reflexão, os professores fizeram um discurso de doação, de amor e de adesão ao Projeto Escola Cabana. Mas na “solidão” de suas salas de aula continuaram, (...) repetindo as mesmas práticas tradicionais (CARMO, 2005, p. 213).

Discordam desse viés os estudos de Silva (2006) e Pena (2005). A partir do registro e da análise da experiência da Escola Municipal João Carlos Batista, Silva (2006) apresenta a perspectiva desenvolvida pela Escola Cabana como um grande passo para a superação da fragmentação curricular, embora haja concordância com os demais estudos acerca dos limites da proposta via tema gerador.

Em seu estudo, Silva (2006) analisa os planejamentos e as aulas dos professores que procuraram efetivar a proposta do tema gerador. Como na pesquisa anterior, a autora ressalta

que o trabalho com tema gerador foi, inicialmente, desenvolvido por alguns professores que se interessaram pela proposta durante as formações promovidas pela SEMEC e foi motivo de muitos debates e resistências na escola, não sendo por isso adotado por todos.

A pesquisa revela avanços e possibilidades, entraves e problemáticas da experiência de reorientação curricular por meio do Tema Gerador. Na perspectiva de avanços e possibilidades destaca-se a promoção do trabalho coletivo e a aproximação entre os educadores que atuavam em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento, o que incentivou a um olhar menos focalizado da realidade e da construção de conhecimento; a ampliação da percepção e do interesse dos alunos sobre sua realidade, possibilitando o estabelecimento de relações entre o conhecimento estudado e suas vivências; a ampliação do acervo temático dos educadores, os quais passaram a abordar outros conteúdos relacionados a suas disciplinas específicas; promoção da busca por autoformação pelos educadores em vista da necessidade de ampliar seus conhecimentos; maior aproximação da família ao contexto escolar; o desenvolvimento da autonomia de pensamento dos alunos por meio das problematizações; a promoção de uma cultura escolar inclusiva. Para a autora, tais mudanças geraram maior sucesso na aprendizagem dos alunos e decorreram “em função das mudanças nas metodologias em sala de aula, que se tornam mais dinâmicas, participativas e lúdicas em função de uma gestão e produção mais coletiva do conhecimento, favorecendo também uma aproximação maior na relação professor-aluno” (SILVA, 2006, p.136).

No que tange aos entraves e problemáticas surgidas durante a efetivação do trabalho com tema gerador, Silva (2006) destaca a exacerbada preocupação dos educadores com os “conteúdos mínimos” a serem ensinados, o que a mesma explica como um processo de insegurança vivido pelos educadores em se desprenderem da linearidade do livro didático, e que gerou a idéia equivocada de que o trabalho pedagógico com tema gerador despreza os conteúdos escolares; a resistência dos educadores que não adotaram a perspectiva pedagógica do tema gerador por considerá-la trabalhosa, complexa, flexível demais; a rejeição por parte de alguns educadores por entenderem que a SEMEC impôs às escolas a reorientação curricular, sem considerar as construções anteriores das escolas; a descontinuidade do trabalho ocasionada pela deficiência no acompanhamento e assessoramento da COED e da coordenação pedagógica da escola; e, por fim, a existência de problemáticas estruturais relativas à quantidade de alunos por sala, falta de recursos, problemas de enturmação.

No que concerne à possibilidade de reorientação curricular via tema gerador, tanto para a experiência da Escola Cabana, como para outras que tenham optado por essa perspectiva, a autora conclui que o Tema Gerador:

Propõe-se a ter dimensões de uma proposta fomentadora de uma revolução cultural sem, contudo, conseguir resolver primeiro a estrutura necessária às rupturas diante do Sistema Educacional, como por exemplo, a comprovação do cumprimento dos requisitos curriculares mínimos exigidos pela legislação e que garantem a liberdade e a mobilidade escolar do educando sem prejuízo ao seu processo de escolarização. A própria indefinição de sua natureza ou proposição: projeto de revolução cultural, abordagem educativa ou metodologia de organização curricular e de ensino, geram falsas expectativas que acabam por levar os educadores à angústias, confusões e equívocos em sua prática pedagógica (SILVA, 2006, p. 143).

Nota-se com isso a preocupação da autora em esclarecer que é preciso estar atento às outras dimensões da escola que necessariamente não perpassam pela gestão curricular do ensino, mas que também abarcam sua função social, formativa e integradora.

Pena (2005) preocupou-se em compreender a configuração do currículo via tema gerador para a educação infantil no Projeto Escola Cabana. A autora indicou, em sua análise, dois momentos distintos de construção do currículo para a Educação Infantil na Escola Cabana, um primeiro momento que configurou uma perspectiva de criança como sujeito histórico e social, mas que não se aproximou do que a autora chama de “criança real”. Em outras palavras, a pesquisa chama atenção para o fato do trabalho pedagógico, por meio de eixos temáticos com as crianças, apenas levar em conta suas vivências internas à escola, desprezando, assim, as outras dimensões de suas vidas no fazer curricular.

Adotando para a organização do currículo os eixos de trabalho baseados na linguagem, afetividade, raciocínio lógico e brincar o PEC organizava um esquema curricular em áreas de conhecimentos e de desenvolvimento baseados nos aspectos cognitivos, lingüísticos e socioemocionais desarticulados da proposta de educação integral da criança (PENA, 2005, p. 116).

Em um segundo momento, Pena (2005) considerou a construção curricular via tema gerador para a educação infantil na Escola Cabana como possibilidade real de desenvolvimento de um currículo que tenha a criança e sua pluralidade como o foco central, como mostra a passagem abaixo:

O PEC insere o currículo orientado por tema gerador para a EI na perspectiva de possibilitar as crianças o acesso às práticas completas e complexas (KULMANN JR; 2000) do mundo social que elas participam. Isso não quer dizer que as crianças vão lidar com conteúdos exógenos a sua realidade na condição de criança, mas com aqueles que fazem parte da trama social, histórica, política, cultural e de valores com os quais estão envolvidas em seus contextos (PENA, 2005, p. 154).

Dentre as pesquisas aqui citadas, a última versou sobre o tema da reorientação curricular via tema gerador. O estudo de Burlamaqui (2005), ao analisar as práticas pedagógicas de professores no ensino do português no Ciclo III, no que concerne ao desenvolvimento da transversalidade e interdisciplinaridade, indica que embora conhecessem as diretrizes gerais da proposta cabana e de temas geradores, estes não conseguiam “direcionar sua reflexão didática para a modificação de práticas com a língua/linguagem” (Burlamaqui, 2005, p.113) que objetivassem a superação do tradicional ensino da língua como o desenvolvimento de habilidades que visam tão somente o uso das normas gramaticais.

Nota-se em todos os estudos a indicação de que a proposta curricular não foi incorporada pelos educadores em sua totalidade. Os estudos concordam que o fato desta proposta não ter surgido dos próprios professores, isto é, da análise dos limites e possibilidades no cotidiano escolar, se configurou como a maior dificuldade para sua compreensão e execução.

Também apontam que a perspectiva adotada pela proposta Cabana para a reorientação curricular estimulou o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas com a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, quais sejam, alunos, professores, gestores e familiares.

2.3.3 *Sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem*

Embora, em termos gerais, os estudos acerca da Escola Cabana tenham afirmado que o processo de avaliação instaurado na rede municipal foi um dos pontos mais polêmicos do projeto, este tema não ocupou o foco central de grande parte das análises dos estudos aqui apresentados. Foram desenvolvidas acerca do tema da avaliação duas pesquisas, sendo uma a tese desenvolvida por Cunha (2003), e a outra a dissertação desenvolvida por Souza (2005), esta última com acesso apenas ao resumo, pois não se encontra disponível a versão completa.

AUTOR (A)	ANO	TÍTULO	SÍNTESE DO ESTUDO
CUNHA	2003	Práticas Avaliativas bem sucedidas de professores dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém.	Tese que analisa as práticas pedagógicas nos ciclos de formação do Projeto Escola Cabana, tendo como objeto de estudo as práticas de avaliação identificadas como bem sucedidas. Os resultados indicam uma prática avaliativa articulada ao processo ensino-aprendizagem, com acompanhamento diário das atividades dos alunos, as quais servem de diagnóstico para reorientações pedagógicas por parte das professoras. Também apresenta um conjunto

			de saberes desenvolvidos pelas professoras que podem servir de referência para a avaliação nos ciclos de formação, assim como os obstáculos que estão presentes e necessitam ser superados.
SOUZA	2005	O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana. ²⁹	O estudo concentra-se em analisar os processos avaliativos no ensino do português tendo como foco a proposta da Escola Cabana. A pesquisa realizou-se por meio de observação das práticas em <i>locus</i> . A autora buscou evidenciar se as concepções desenvolvidas nas práticas se coadunam com a perspectiva da avaliação emancipatória proposta Escola Cabana. A autora não apresenta resultados da pesquisa no resumo.

Quadro 04 – Síntese das dissertações e das teses sobre a avaliação da aprendizagem no Projeto Escola Cabana.

O estudo de Cunha (2005) tem como objeto de estudo as práticas de avaliação identificadas como bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação I e II da Escola Cabana. Ao tomar como referência a noção de avaliação como processo amplo de estímulo à permanência com sucesso dos alunos na escola, objetivou caracterizar tais práticas a fim de revelar como estas contribuem para a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa revela que a maioria das professoras que tiveram suas práticas analisadas acredita na avaliação como meio para diagnosticar a relação entre o trabalho desenvolvido e a aprendizagem dos alunos, devendo por isso ser processual e ter nos resultados alcançados os mecanismos para “ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, motivá-los a aprender e redefinir a prática pedagógica necessária” (CUNHA, 2005, p. 152) ao aprendizado.

Foi possível identificar práticas avaliativas correspondentes ao modelo avaliativo de avaliação emancipatória, tais como, a não adoção de um período próprio para a avaliação acontecer, sendo esta parte constante das aulas. Os procedimentos de avaliação realizados se deram por meio de acompanhamento individual dos alunos durante a realização de atividades: correções de exercícios em conjunto com eles, registros diários das professoras sobre suas dificuldades e avanços, atividades diversificadas que favoreceram várias possibilidades de aprendizado e ampliaram a capacidade de percepção das professoras sobre o aprendizado dos alunos, a não preocupação com notas ou qualquer mecanismo de classificação em acordo com a preocupação em esclarecer-lhes questões relativas aos erros e acertos.

Para o autor, o projeto político pedagógico da Escola Cabana, através do formato assumido para a organização curricular da escola – a partir da adoção do sistema de ciclos, abolição de calendário de provas, não retenção dentro do ciclo, registro qualitativo do desenvolvimento dos alunos – estimulou à adoção de novas práticas avaliativas pelas

²⁹ A versão final desta pesquisa não se encontra disponível para consulta. Em virtude disso, foi levado em conta para análise apenas o resumo.

professoras. Práticas que fazem “com que a avaliação passe a ser integrada, passe a fazer parte do processo que se transforma, assim, em processo ensino-aprendizagem-avaliação” (CUNHA, 2003, p. 194).

Com relação ao estudo realizado por Souza (2005), pode-se dizer que versou sobre a relação existente entre as concepções de ensino-aprendizagem do português e as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores desta disciplina, tendo como referência para a análise os pressupostos da Avaliação Emancipatória. Não foi possível identificar quais os principais resultados, pois, não há indicações no resumo.

2.3.4 Sobre a democratização do ensino e da gestão

Os aspectos que orientaram a política educacional da Escola Cabana foram os princípios da participação popular e da inclusão social, os quais também foram frutos de investigação. Os estudos que se detiveram a analisar a questão da democratização como diretriz da política, vincularam suas análises à participação dos educadores, ao acesso do ensino e aos processos democráticos instituídos pela política em questão.

No quadro abaixo, tem-se os estudos de Assunção (2005), Guedes (2006) e Sousa (2004):

AUTOR (A)	ANO	TÍTULO	SÍNTESE DO ESTUDO
ASSUNÇÃO	2005	A Política Municipal de Educação nos Anos de 1990 na Ilha de Caratateua/Belém-Pará.	Analisa as concepções de democratização do acesso e de inclusão social constantes da política educacional do município no período de 1993 a 2000, com ênfase na política de expansão. Os resultados apresentados indicam o avanço da primeira gestão (1993-1997) no que se refere à pauta da educação ambiental no contexto da cidade o que ampliou as demandas educacionais, mas com limites claros à universalização do ensino. No que se refere à Escola Cabana, nota-se maior investimento na ampliação de vagas a partir da reconfiguração da escola. Mantendo a discussão da educação ambiental em pauta, ampliou os espaços educacionais para além das salas de aula.
GUEDES	2006	Democracia e Eleição de Dirigentes Escolares no Sistema Municipal de Educação de Belém: análises e perspectivas.	O estudo analisa o processo de institucionalização de eleições diretas de diretores de escola na rede municipal de Belém, como parte de programas governamentais e projetos educacionais no período de 1993 à 2007. Buscou caracterizar o processo de eleições diretas como dimensão das políticas governamentais e analisar os avanços e limites deste processo para a democratização da gestão escolar. Como resultados do estudo revelam-se a vinculação do processo de eleições de diretores à lógica político-administrativa e da política educacional dos governos; em relação à Escola Cabana aponta-se o avanço significativo do ponto de vista normativo para os processos democráticos nas escolas a partir da revisão dos papéis estabelecidos para os Conselhos Escolares e diretores de escola, bem como, da ampliação da participação da comunidade na

			escolha dos dirigentes escolares; afirma que as intencionalidades referentes à participação dos cidadãos nos processos decisórios foram acompanhadas por ações concretas para o alcance desse objetivo, destacando-se a importância do processo de eleição direta para a construção da democratização da gestão.
SOUSA	2004	A Escola Cabana em Belém: a participação dos profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil.	Esta investigação analisa como o Projeto Escola Cabana criou possibilidades de efetivação do princípio da participação, em especial dos profissionais da educação infantil. Objetivou compreender o processo de origem do referido projeto; identificar e analisar os mecanismos implementados para possibilitar a participação das profissionais que atuavam na educação infantil e analisar como tais mecanismos contribuíram para a reflexão sobre a prática docente na educação infantil. Os principais resultados apontam para o desenvolvimento de um conjunto de mecanismos para participação dos profissionais na construção do Projeto Escola Cabana, que variam de acordo com a função que a profissional ocupa, tais como: acompanhamento e assessoramento pelas técnicas; estudo e implementação da proposta no plano de ensino pelas professoras, ampliação dos espaços de diálogo com a comunidade pelas coordenadoras. Estes mecanismos, embora apresentem ainda muitas fragilidades, possibilitaram o avanço na participação das profissionais da educação infantil.

Quadro 05 – Síntese das dissertações sobre os processos de democratização do ensino e da gestão na Escola Cabana

O estudo de Assunção (2005) discute a questão da democratização da educação por meio da política de expansão da rede municipal. Ao analisar o período da primeira gestão da Escola Cabana, a autora aponta importantes avanços para o processo de universalização do ensino na Ilha de Caratateua³⁰, estando estes relacionados, principalmente, ao redimensionamento do papel exercido pela então Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira (Escola Bosque)³¹.

As principais mudanças dizem respeito à ampliação das vagas na Escola Bosque, que passou de Unidade de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UEDS) para Unidade de Educação Básica (UEB), tal como as demais escolas da rede. A autora chama atenção para o fato de que esta ampliação ocorreu por meio da criação de anexos escolares – foram criados 14 anexos à escola, os quais se localizaram nos bairros mais distantes da ilha e em outras ilhas próximas à Ilha de Caratateua.

É notável que o papel da Escola Bosque na ilha de Caratateua é redimensionado no 2º governo da década de 1990, atendendo as exigências contidas no plano diretor das ilhas, mais precisamente referente aos incisos VII e VIII que diz respeito à questão educacional, bem como as exigências da própria gestão, que naquele momento histórico se pautava nos documentos que tratavam do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana (ASSUNÇÃO, 2005, p. 69)

³⁰ Uma das maiores ilhas pertencentes ao município de Belém, é a mais próxima da cidade por via terrestre e popularmente chamada de Ilha do Outeiro.

³¹ Escola profissionalizante relacionada à questão ambiental e de desenvolvimento sustentável criada na gestão do prefeito Hélio Gueiros (1993-1996), parte do subsistema educacional Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UEDS).

Além disso, a autora ressalta que embora a SEMEC, por meio da Escola Cabana, tenha implementado um conjunto de ações significativas na Ilha de Caratateua, com vistas à democratização do acesso à educação, tais como o Programa Bolsa Escola, o MOVA, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a ampliação da rede na ilha via dos anexos escolares, de certa maneira, precarizou o atendimento aos alunos e comprometeu o desenvolvimento de uma educação com qualidade:

O primeiro governo (1997-2000) tem como marco a I Conferência Municipal de Educação, precedida de fóruns e debates, onde mais uma vez a universalização da educação básica é a tônica. Esta gestão então valoriza as Unidades de Educação Básica e reconfigura o papel das UEDS, aumenta significativamente o número de vagas nas escolas, a partir da abertura de unidades escolares e principalmente de anexos - que no caso específico da ilha de Caratateua, a infraestrutura dos mesmos era comprometedor. (ASSUNÇÃO, 2005, p.103-104)

Outro aspecto destacado pelos estudos acerca do tema da democratização da educação, além do processo de universalização do ensino, diz respeito à democratização da gestão educacional. O estudo desenvolvido por Guedes (2006) analisa o processo de escolha de diretores escolares impulsionados por três gestões municipais, a gestão do Projeto Escola Cabana, a gestão que o antecedeu e a que sucedeu a referida política educacional.

Com relação ao período de execução da Escola Cabana, Guedes (2006) destaca o desenvolvimento de uma perspectiva de democratização da educação, no âmbito interno às escolas, pautada em três elementos fundamentais: o projeto político pedagógico, o conselho escolar e a eleição para diretores escolares. No que concerne ao projeto pedagógico, a autora considera em sua análise o avanço em relação ao período que antecedeu o projeto da Escola Cabana, pois, segundo ela, as orientações para elaboração do PPP das escolas, embora não perdessem de vista a construção coletiva da rede consoante com os princípios pedagógicos da política, indicaram “uma importância muito maior à participação da comunidade no processo de elaboração do projeto” (GUEDES, 2006, p. 141) considerando a autonomia das escolas neste processo.

Com relação aos conselhos escolares, a autora identifica importantes contribuições da política desenvolvida pela Escola Cabana no que tange, principalmente, às atribuições que os conselhos escolares passaram a assumir. Esta situação modificou a sua função social no processo educativo das escolas, os conselhos passaram de entidade gerenciadora de recursos para ser a maior instância deliberativa da escola; com isso lhe foi conferido um importante papel político pedagógico, o que para a autora é considerado um passo primordial para a construção da democratização da gestão escolar.

As eleições diretas para diretores escolares implementadas pela Escola Cabana, na visão de Guedes (2006), constituíram-se como fundamental experiência para construção de processos democráticos na gestão escolar. Mesmo considerando que as eleições por si só não garantem a vivência da democracia, a autora enfatiza que o processo construído avançou em muitos aspectos para uma concepção de democracia fundada no diálogo e na participação, quais sejam, a candidatura como:

direito a todo docente efetivo da Rede Municipal de Ensino que não apresentasse restrições funcionais administrativas; ampliação do colégio eleitoral com inclusão da participação dos alunos com idade a partir de 12 anos e dos pais e mães dos alunos ou responsáveis; inclusão dos representantes da comunidade organizada no conselho escolar na lista de eleitores; designação do conselho escolar como órgão máximo de coordenação do processo eleitoral em cada unidade educativa; estabelecimento de regras complementares ao processo por meio de regimento eleitoral aprovado em assembléia geral da comunidade; definição clara e detalhada das funções e atribuições do cargo de dirigente; convocação imediata de novas eleições nos casos em que o pedido de impugnação da eleição fosse deferido pelos órgãos competentes ou onde se atestasse insuficiência de quorum; clarificação das regras de campanha eleitoral com a garantia da realização de debates das propostas de trabalho dos candidatos com a comunidade (GUEDES, 2006, p. 183).

O estudo de Sousa, C. (2004) analisou o processo de democratização da educação pela via da participação das professoras, coordenadoras e técnicas da educação infantil, sendo esta entendida como a possibilidade de construir uma proposta e se envolver com ela. A autora se utilizou de análise documental acerca da proposta da Escola Cabana e de entrevistas realizadas com as profissionais que atuavam nas unidades de educação infantil, anexos das escolas e escolas sede, enfatizando a percepção de tais profissionais sobre sua participação no processo de construção da proposta da Escola Cabana.

Com relação à participação das técnicas e coordenadoras, a autora destaca que as profissionais entrevistadas indicaram estarem envolvidas no processo de construção de uma perspectiva de Educação Infantil diferenciada daquela que vigorava antes da proposta cabana, cuja visão valorizava o cuidar em detrimento do educar. As principais formas de participação das coordenadoras e técnicas foram caracterizadas pelos debates nas formações e pelos encaminhamentos quanto à definição das rotinas de trabalho, a forma e o conteúdo do atendimento e pelo desenvolvimento da formação em serviço junto às professoras. Ações que propiciaram às profissionais a avaliação dos processos vivenciados e a experimentação de outras possibilidades pedagógicas no trato com os alunos e suas famílias.

Registra-se como principal forma de participação o engajamento na aproximação com a realidade da comunidade e das famílias dos alunos. Porém, alguns limites também foram

percebidos como dificuldade no gerenciamento dos recursos destinados ao espaço, devido o valor ser muito reduzido; a não participação no processo de escolha das professoras que atuavam nos espaços.

Com relação à percepção das professoras quanto às suas participações na construção da Escola Cabana, Sousa, C. (2004) destaca de início a dificuldade que elas apontaram em se envolverem pela falta de conhecimento acerca da proposta pedagógica alavancada pela Escola Cabana, a qual gerou certo “estranhamento e insegurança” (p.169). Mas que não impediu que as mesmas se envolvessem no decorrer do tempo de execução da proposta o que, segundo a autora, as professoras revelaram ocorrer de forma gradativa, ao perceberem que seus trabalhos lhes traziam bons resultados.

Os estudos indicaram a existência de avanços significativos para a consolidação da democratização da educação e de sua gestão no município de Belém. O Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana possibilitou a efetivação de processos democráticos ainda não experimentados pela rede municipal e que são considerados, importantes fatores para construção da qualidade social da educação pública.

2.3.5 *O plano das orientações da política educacional e o cotidiano escolar.*

Nesta última temática agruparam-se os estudos que visaram compreender as relações entre o processo de formulação das políticas públicas e o processo de mediação construído pelos sujeitos que fazem a educação escolar cotidianamente e pelos sujeitos mobilizadores da proposta que atuaram na secretaria municipal, tendo a escola como seu território de trabalho. Foram analisadas na íntegra uma tese, a de Oliveira (2000), e uma dissertação, a de Santos. I (2004). O estudo de Santos (2003), mesmo considerado de suma importância, não pôde ser analisado na íntegra em virtude de sua indisponibilidade no portal da CAPES e nas bibliotecas locais.

AUTOR (A)	ANO	TÍTULO	SÍNTESE DO ESTUDO
OLIVEIRA	2000	A Política Educacional no Cotidiano Escolar: Um Estudo Meso-Analítico da Organização Escolar em Belém.	Estudo que toma como referência a escola como organização, buscando do ponto de vista metodológico aproximar a análise do processo de concepção com o de execução de políticas públicas educacionais. Traz como principal objetivo a percepção de como se estruturam o cotidiano escolar, considerando a participação e as tomadas de decisões no interior da escola diante da proposta de política pública formulada. Os resultados indicam: 1) uma escola com relações conflituosas, onde o trabalho mais integrado e participativo foi limitado pelo predomínio das tarefas de gestão em detrimento das tarefas pedagógicas; 2)

			que os debates gerados pela necessidade de construção do PPP da Escola Cabana significaram uma das principais ações na escola em prol de uma nova qualidade para a educação escolar; 3) a forma particular de como a escola criou alternativas de construção do PPP da Escola Cabana e de outras políticas como o PDDE e PAPE, demonstram uma margem de autonomia da escola para com as orientações da política educacional, gerando uma organização própria e ambígua em relação ao plano das orientações; 4) que a escola Açai, enquanto Escola Cabana, possibilitou um processo de formação democrático, onde o educando pôde avançar continuamente nos estudos tendo suas particularidades respeitadas, tendo nos ciclos o reconhecimento do trabalho pedagógico como um trabalho processual não linear e fragmentado; 5) O movimento construído pela escola Açai permite observar a escola como um campo de tensões, de conflitos, de convicções e de alternativas. Ainda que se note a presença de uma concepção de educação submissa, conformista, contraditoriamente, também é possível notar um conjunto de condições que possibilita pensar a escola como espaço/organização para a pluralidade, para a transgressão, a subversão, para o movimento e a mudança.
PINTO	2006	A Escola Cabana no Município de Belém – PA (1997-2001): entre discursos e práticas.	Estudo que buscou evidenciar a relação existente entre a política educacional formulada e o processo de incorporação desta na dinâmica escolar. Apresentou como questão central o processo pelo qual as escolas incorporaram e viabilizaram o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana. Objetivou, assim, identificar e analisar as percepções e avaliações dos atores escolares sobre a referida proposta, além de caracterizar os limites e avanços do processo de implementação da mesma. Para a autora a proposta cabana engendrou embates, discussões, reflexões e confrontos pedagógicos, ocasionando por vezes a mudança no plano do discurso, mas que pouco ensejou mudanças concretas na prática pedagógica por não aproximar-se da realidade escolar
SANTOS	2003	Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais. ³²	Versou sobre a análise da proposta cabana, no que concerne à implantação dos ciclos, a partir da realidade interna da escola e da visão dos professores que nela atuavam. A autora conclui que embora a proposta analisada tenha provocado algumas rupturas, em face dos processos organizativos anteriores, permaneceram ainda presentes nas práticas pedagógicas aspectos relacionados à seletividade, sequência e organização dos conteúdos nos moldes tradicionais.
SOUSA, I.	2004	Escola Cabana: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA.	Analisa o processo de formulação e implementação da proposta da Escola Cabana em âmbito interno da secretaria municipal. Busca desvelar como se dá cotidianamente a construção de uma política educacional a partir do olhar de quem a está propondo. Considera em suas análises que as políticas públicas de caráter popular são possíveis desde que se considere o tempo político para que estas ocorram. Pois, são muitos os enfrentamentos, as contradições e obstáculos diante da realidade educacional. Considera também a necessidade da participação ativa dos sujeitos que fazem o cotidiano escolar.

Quadro 06 – Síntese das dissertações e das teses sobre o plano das orientações da política educacional da Escola Cabana e sua relação com o cotidiano das escolas.

O estudo de Oliveira (2000) foi pioneiro na análise sobre a proposta da Escola Cabana, a autora ao mesmo tempo em que toma como referência os princípios, as diretrizes e as ações da proposta, lança seu olhar para o cotidiano de uma escola municipal que buscou pôr em

³² Este estudo foi analisado com base nos dados constantes do resumo, em virtude da impossibilidade de acesso ao mesmo.

prática a nova perspectiva que se apresentava. A autora concentrou-se em analisar o percurso de construção da política pública levando em conta

[...] que cada escola da Rede circunscreve-se em uma dada realidade e, portanto, terão percursos diferentes a realizar, dentro da autonomia que gozam para planejar, avaliar, estudar, pesquisar, reinventar o próprio Projeto Escola Cabana, em sua dinâmica cotidiana. (OLIVEIRA, 2000, p.165).

Diante das políticas educacionais existentes à época, a autora considerou a proposta cabana desafiadora e propícia para a organização da ação educativa que leve a escola a cumprir “seu papel de socializadora do saber já sistematizado e de mobilizadora de saberes populares, tão importantes na formação e emancipação dos cidadãos e cidadãs de Belém-Pa.” (*op.cit*, p. 162). Porém, ressalta que a política pública só será concretizada na dinâmica construída pelos atores que fazem a escola cotidianamente.

Partindo deste olhar, a autora mergulhou na realidade de uma escola municipal a qual foi autodenominada pelos sujeitos da pesquisa de Escola Açaí. E deste mergulho pôde depreender que os caminhos para transformação da escola real para a escola desejada são tortuosos e de difícil superação, pois, o modo tradicional de organizar o trabalho pedagógico permanecia ainda muito fortemente presente. Contudo, não são intransponíveis, na Escola Açaí foi possível notar “problemas, tensões, conflitos, mas também convicções, alternativas e esperanças”.

Para Pinto (2006) a proposta da Escola Cabana se configurou como mobilizadora para provocar um movimento de mudança na rede municipal. A autora ressalta que em seu modo de ver a proposta não surgiu como algo que já estivesse pronto e acabado, ao contrário, para ela a proposta “levantou perguntas, gerou perguntas e experimentou caminhos” (*op.cit*, p. 118). Quanto ao desenvolvimento, no âmbito do espaço escolar, da proposta de reorientação curricular a autora registra limites de compreensão por parte da maioria dos professores, o que dificultou a concretização da proposta de Tema Gerador em virtude da insegurança dos educadores quanto a eficácia da mesma. Porém, a considerou importante para o desenvolvimento do que chamou de “confronto entre o conservadorismo pedagógico e as visões identificadas com concepções educacionais mais emancipatórias e comprometidas com as metas de inclusão social” (*op.cit*, p. 121).

A autora aponta como resultados da investigação: 1) um processo adaptativo e utilitarista com relação à postura dos professores no que concerne ao ato de pesquisar, não havendo incorporação de fato desse processo como sendo necessário ao ato de ensinar; 2)

com relação à implantação dos ciclos foi possível percebê-lo como um processo que favoreceu discussões e confrontos entre concepções conservadoras e progressistas, possibilitando a autorreflexão sobre a prática pedagógica dos professores; 3) a implantação dos conselhos de ciclos possibilitou a reflexão para a democratização das práticas escolares através de avaliações mais contextualizadas e com a ótica dos diversos atores escolares; 4) notou-se a compreensão do conhecimento da realidade e, portanto, da aproximação com a comunidade local como fator de importância fundamental para o ensino; 5) o processo de eleição direta para diretores e conselho escolar representou um avanço significativo para o processo de aproximação com a comunidade e democratização da gestão favorecendo a ampliação da participação e o envolvimento coletivo dos diversos segmentos da escola.

O estudo de Sousa. I (2004) é um dos estudos que se diferenciam, pois, o autor buscou analisar o olhar dos gestores sobre o desenvolvimento da política da Escola Cabana. O autor procurou perceber como os gestores explicavam questões que se faziam recorrentes na rede municipal e geravam polêmica no dia-a-dia da execução da política.

Para o autor a fala dos gestores revela um olhar bastante diferenciado acerca da política educacional. Para eles as dificuldades enfrentadas pelos educadores são justificadas pela cultura excludente que na visão dos mesmos encontrava-se enraizada na escola.

Para os gestores, os principais obstáculos enfrentados durante a implantação do Projeto foram: a cultura escolar, em que a educação é ainda entendida como um prêmio, privilégio, merecimento por parte de alguns (por inteligência e/ou comportamento). (*op.cit.* p. 129).

Como resultados sobre o olhar dos gestores são apontados: 1) o reconhecimento da proposta como sendo coletiva e não imposta; a construção dos princípios e diretrizes a partir da luta que os trabalhadores em educação já vinham fazendo historicamente; 2) o não avanço em alguns setores devido ao limite orçamentário, a dificuldade de convencer os educadores a romper com a cultura escolar instituída, a dificuldade de realizar internamente na secretaria, entre os gestores, o que se propunha para a rede de ensino em relação à democratização das decisões, tornar a formação continuada dos educadores mais próxima da realidade escolar de forma a produzir mudanças reais nas práticas pedagógicas; 3) a falha em não realizar uma avaliação sobre a qualidade da educação durante a vigência da proposta; 4) consideram que a proposta da Escola Cabana como uma experiência que trouxe muitas mudanças, mas não em todas as questões necessárias, sendo fundamental para a sedimentação de mudanças concretas à extrapolação para fora dos muros das escolas.

Os estudos indicaram que as relações estabelecidas entre o órgão gestor e as escolas por vezes foram tencionadas pelo confronto de ordem pedagógica e política. As escolas apresentavam-se ressentidas em relação a forma de implantação da proposta que consideraram importante, progressista, mas de difícil concretização. Os estudos sugerem que a possibilidade de melhoria da qualidade da educação pela via de políticas públicas deve levar em conta as mediações traçadas pelos atores que fazem o cotidiano escolar e a percepção da escola como promotora da política.

2.3.6 *A qualidade social da educação nas produções científicas sobre a Escola Cabana.*

Os trabalhos aqui reunidos possibilitaram a compreensão de que a análise dos processos de implantação e implementação de políticas educacionais necessita considerar, permanentemente, as mediações construídas entre os sujeitos que compõem o sistema público de ensino, em suas diversas instâncias, para se chegar o mais perto possível dos sentidos e significados assumidos pela política pública na sua concretização.

As aproximações e vicissitudes entre as pesquisas acerca do sucesso ou insucesso, dos avanços ou limites da proposta cabana, tendem a demonstrar a existência de uma construção própria do projeto cabano pelas escolas, revelando suas autonomias e autodeterminações no processo diário de fazer a educação escolar. Isto leva a crer que há impossibilidades de se fazer julgamentos acerca dessa proposta, pois como esclarecem as pesquisas, foram engendradas não apenas uma, mas várias Escolas Cabanas. É possível afirmar, dessa forma, que a relação entre os estudos favorece um olhar mais completo e crítico do processo construído em Belém, entendendo-o como uma totalidade que aponta para uma realidade multifacetada, cujas análises devem levar em consideração.

As avaliações e análises constantes nos estudos possibilitaram a identificação de alguns indicativos, presentes ou não, na formulação da proposta da Escola Cabana, mas que foram considerados fundamentais para a construção da *Qualidade Social da Educação*: a) com relação à política de formação dos profissionais da educação as pesquisas apontam para a necessidade de maior aproximação do ambiente escolar, possibilitando que os professores sejam sujeitos ativos de seu próprio processo de formação e que a formação seja caracterizada pela autorreflexão; b) com relação à construção do currículo, embora as pesquisas apontem significativas mudanças na práxis pedagógica, sugerem que uma perspectiva de *Qualidade Social da Educação* deve considerar a construção histórica e única de cada espaço escolar, devendo qualquer política de reorientação curricular partir da análise e decisão interna dos

atores que vivenciam o cotidiano desses espaços e dos saberes construídos pela experiência docente ; c) no que se referem à avaliação, os estudos consideram que os pressupostos apresentados pela proposta cabana reúnem características centradas na aprendizagem do aluno, possibilitando avaliação qualitativa do processo ensino-aprendizagem como um todo; d) no que concerne à democratização do ensino e da gestão, as pesquisas indicam que os processos democráticos desencadeados são elementos fundamentais para o desenvolvimento da perspectiva de qualidade que aqui é discutida, no entanto, para que estes sejam garantidos necessitam configurar-se como política de Estado e não de governo; e) com relação ao plano das orientações, relação entre gestores da secretaria municipal e membros das escolas, as pesquisas mesmo reconhecendo o caráter propositivo da gestão, apontam para a necessidade de se considerar os processos de mediações construídos pelas escolas como importantes para o enriquecimento de uma política pública que venha a se construir a partir da escola e não para a escola.

No capítulo que segue, será empreendida a análise dos documentos oficiais produzidos pela gestão municipal concernentes à política desencadeada pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, na direção de melhor identificar e analisar a perspectiva cabana para a *Qualidade Social da Educação*, a qual é objeto deste estudo.

3 A PERSPECTIVA PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA ESCOLA CABANA: contribuições e limites.

3.1 O primeiro passo na construção da noção de Qualidade Social da Educação (1997-2000)

Esta sessão é denominada de primeiro passo, uma vez que entende-se que é a partir desta gestão municipal que se elabora para o município de Belém a perspectiva de *Qualidade Social da Educação*, dado que não constam registros em gestões anteriores, como já mostraram os estudos de Bertolo (2004), Guedes (2006) e Lima (2000), de referências à construção desta concepção de qualidade para a educação.

Tomando-se como norte os critérios anteriormente mencionados, a seguir serão analisados os principais documentos que orientaram as ações da política educacional da SEMEC durante a primeira gestão do “Governo do Povo”, quais sejam, o *Programa de governo, texto base do I e II Fórum Municipal de Educação, texto base da I Conferência Municipal de Educação, Cadernos de Educação nº 01*.

3.1.1 Elaboraões iniciais da Escola Cabana

Embora o ano de 1997 seja considerado o marco de início da gestão da Escola Cabana, considera-se neste estudo como primeiro indicativo da concepção de qualidade social da educação para Belém, a formulação proposta no documento *Programa de Governo – Frente Belém Popular*, de 1996, pois o mesmo expressava em suas propostas a compreensão e as intenções em relação à educação municipal que orientaram as ações da SEMEC durante o primeiro período do governo.

O programa de governo foi dividido em cinco eixos: a) princípios programáticos, b) políticas sociais, c) desenvolvimento econômico, d) espaço urbano e e) gestão pública. As propostas para a educação encontram-se no eixo políticas sociais, no item “Educação para Belém”, onde é feita inicialmente uma análise da situação da educação no município, enfatizando o alto déficit escolar. Dessa forma, a universalização do ensino aparece como um dos principais desafios apontados no programa, muito embora a preocupação com a qualidade acompanhe frequentemente tal desafio, como se vê na passagem abaixo:

[...] é inadiável reduzir no menor espaço de tempo o déficit escolar, aumentando o investimento para o setor educacional buscando alcançar a universalização do ensino e a valorização dos profissionais da educação. Entretanto, é fundamental esclarecer em que contexto, tipo de escola e de ensino se processará essa universalização, essa valorização profissional e com quais finalidades (FRENTE BELÉM POPULAR, 1996, p. 14).

Nota-se que a atenção voltada não apenas ao acesso à educação, mas também à organização do trabalho escolar e à função que a educação deve exercer, dando indícios de um entendimento acerca da noção de qualidade da educação que esteja vinculada a estes aspectos. Com relação às funções da educação, no programa de governo, estas aparecem relacionadas à contribuição da educação no processo de emancipação e dignificação da população, por isso devendo estar relacionada à construção de um determinado tipo de sociedade e, portanto, a “processos formativos mais amplos e assentada nas demandas provenientes dos movimentos sociais e da sociedade em geral” (ibidem, p.14).

Observa-se, então, o reconhecimento do caráter político da educação escolar e, por conseguinte, da noção de qualidade da mesma que, como já discutido em capítulos anteriores, é determinada pela sociedade e pelas contradições provenientes dos diversos interesses que nela se encontram em disputa. Como mostra Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9):

é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Com o objetivo de dar conta da concepção expressa acima, foram apresentadas no referido programa de governo as quatro diretrizes básicas que orientaram a gestão, sendo elas *a universalização da oferta da educação infantil e do ensino fundamental, a democratização do sistema de ensino, a valorização dos profissionais da educação e a qualidade social da educação*, todas pautadas a partir da democratização do acesso e da permanência com sucesso.

No que diz respeito à *Qualidade Social da Educação*, o documento afirma:

- A escola será um espaço privilegiado de construção do conhecimento com características culturais da comunidade escolar, irradiação de outras manifestações culturais, construção da cidadania;
- O conhecimento será entendido como um processo dinâmico em permanente transformação, reconhecendo seu caráter plural de forma a superar noções de “verdades absolutas”, posto que, como fenômeno histórico é expressão de sua época e contribui para a transformação social;

- Construir a relação democrática entre educadores e educandos de forma a superar o estigma da “Educação Bancária” que supõe o educando como receptáculo do conhecimento do educador como seu único portador e, dessa feita, superar o desrespeito e o preconceito que ainda marcam as relações na escola (FRENTE BELÉM POPULAR, 1996, p. 15)

Ainda de forma muito genérica, o documento anuncia uma perspectiva de qualidade educacional que esteja voltada às relações do processo ensino-aprendizagem, preocupando-se com o trato do conhecimento, no sentido de fortalecer uma lógica que considere a dinâmica da realidade local, valorizando a diversidade e as experiências culturais da comunidade escolar, em detrimento de uma lógica que privilegie relações autoritárias, tanto em relação ao domínio do conhecimento, quanto em relação ao conteúdo deste.

Além disso, dá indicativos de que a concepção de *Qualidade Social da Educação* supõe o reconhecimento de professores e alunos como construtores de conhecimento; dessa forma os envolvidos no processo ensino-aprendizagem são reconhecidos como sujeitos históricos e ativos na feitura da educação escolar. Tal entendimento sugere a vinculação da *Qualidade Social* ao trabalho pedagógico realizado na escola, no entanto, o documento não aprofunda esta questão para além do que já foi citado, ficando a mesma de forma subentendida.

Nesta primeira formulação não há explícito um conceito ou uma definição para *Qualidade Social da Educação*, tampouco os mecanismos que seriam adotados para alcançá-la. Mesmo assim, é possível inferir que, ainda que o trabalho pedagógico seja essencial à construção da educação com *Qualidade Social*, ainda prevalece limitada a noção apresentada no programa de governo por não relacioná-la a outros fatores e elementos tão essenciais quanto este.

Em uma visão mais ampla, como as apresentadas por Machado (2006) e Dourado (2007), a construção da *Qualidade Social da Educação* deriva da conjugação entre fatores intra e extraescolares; da articulação entre meios e fins; das condições efetivas em que se dá o processo educacional; e do modo de fazer a educação. O que se pode notar é que a diretriz em questão considera todos os aspectos que envolvem a educação escolar.

O segundo documento analisado, que marca o momento inicial de elaboração da Escola Cabana, é o documento intitulado *Projeto Político Pedagógico: um olhar que resignifique a educação municipal*. Esse documento encerra a síntese do debate ocorrido na rede a partir da I Jornada Pedagógica³³, servindo de texto base para o I Fórum Municipal de

³³ A I Jornada Pedagógica ocorreu em janeiro de 1997 com o objetivo de realizar o diagnóstico e a avaliação da educação municipal a partir do olhar dos trabalhadores em educação, em especial técnicos e professores. Com

Educação que teve como objetivo “discutir e elaborar uma proposta pedagógica para o ensino municipal de Belém” (Belém, 1997, s/p). Neste documento está reunido um conjunto de textos elaborados pela equipe técnica da SEMEC, que foram distribuídos em duas partes: na “Parte I: Princípios do Projeto Político Pedagógico da SEMEC – um olhar para a resignificação do trabalho educativo escolar”, trata-se dos princípios orientadores da ação educativa para implantação da Escola Cabana; na “Parte II: Ações para resignificação do trabalho educativo escolar”, trata-se das propostas de ação para concretizar o projeto político pedagógico já a partir 1998.

A construção da *Qualidade Social da Educação* perpassou em quase todos os textos que compuseram o documento. Já nas considerações iniciais a SEMEC anuncia que a construção de “uma Nova Qualidade da Educação” (Belém, 1997, s/p) deve ser o compromisso democrático de todos os educadores da rede municipal em construir uma ação educativa que se pautem em valores da “nossa cultura”, com vistas às relações democráticas entre os cidadãos a partir da “efetivação da democracia econômica, social, cultural e política” (ibidem). Nestes termos, relaciona a construção desta nova qualidade ao ideário da cabanagem de construir a cidadania para o povo paraense sedimentada em relações de justiça social.

Mais uma vez se observa a vinculação da *Qualidade Social da Educação* à perspectiva de construção de outra sociabilidade, relacionada à formação de sujeitos críticos que promovam a melhoria de suas condições de vida por meio da transformação social, como se pode ver nas passagens abaixo:

Os ideais de cidadania que inspiraram o movimento Cabano ainda não foram concretizados, por isso a Política Educacional do Governo do Povo tem como compromissos a Democratização da Gestão da Educação Municipal, a Democratização do Acesso e Permanência com sucesso, a Qualidade Social da Educação, para isso propomos a ESCOLA CABANA que com sua ação educativa busca construir UM FUTURO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES de nossa cidade (BELÉM, 1997, s/p, grifo do autor).

É fundamental, portanto, que busquemos compreender que a educação, enquanto prática social, não é neutra, mas serve a determinados fins que podem visar à reprodução da ordem estabelecida, com suas relações de produção e de poder, como também à transformação das circunstâncias hoje vivenciadas (BELÉM, 1997, p. 4).

base em eixos temáticos, os trabalhadores da rede responderam os questionários, avaliaram e sugeriram ações para a política educacional do município. As discussões ocorridas durante a jornada foram sintetizadas em relatórios divididos segundo os eixos, os quais serviram de fontes para elaboração do texto base do I Fórum Municipal de Educação, ocorrido em dezembro de 1997.

Na primeira parte do documento há o predomínio da diretriz em estudo, dos seis textos que compõem essa parte, quatro são dedicados a discutir aspectos relacionados à *Qualidade Social da Educação*. No primeiro deles, coloca-se em foco a organização do ensino em ciclos como a “opção político-pedagógica para a qualidade social da educação pública e democrática” (BELÉM, 1997, p.1), de maneira a romper com a lógica do fracasso escolar que, segundo o texto, predominava nas escolas. Afirma-se:

Se buscamos construir uma educação com qualidade na perspectiva da inclusão social, que, considerando as diferenças, contribua para a igualdade, temos o compromisso de, enquanto educadores, romper com essa que está posta. Uma lógica que discrimina, classifica, seleciona os “melhores” e joga fora os “incompetentes” (ibidem).

A SEMEC, neste caso, afirma que a *Qualidade Social da Educação* se faz por meio da resignificação do modo e do tempo de aprender, onde os sujeitos aprendizes possam ter suas individualidades respeitadas, onde o conhecimento seja considerado em sua totalidade de maneira não fragmentada e não linear, onde os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem tenham seus saberes valorizados na construção e na reconstrução do conhecimento.

A organização do ensino em ciclos foi a alternativa proposta para a rede municipal como forma de superar práticas pedagógicas tradicionais, em razão da construção de práticas pedagógicas inovadoras, vendo neste processo de reorganização escolar o fator predominante para que a *Qualidade Social da Educação* se concretizasse. Sobre isso, pode-se afirmar:

Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação. Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma (FREITAS, 2004, p.15).

Este enfoque apresentado por Freitas (2004) fortalece a compreensão até aqui explicitada de que a proposta da Escola Cabana vinculou a perspectiva da *Qualidade Social da Educação* a um tipo de trabalho pedagógico que tivesse como finalidade fundamental a transformação social. Sobre este ponto, vale à pena retomar as ideias de Gramsci (2006b), discutidas no primeiro capítulo deste estudo, acerca da função social que as relações pedagógicas desempenham na sociedade de classes.

Este autor vê nas relações pedagógicas escolares um campo propício ao questionamento da realidade, desde que as práticas pedagógicas estejam pautadas na

construção de uma hegemonia que seja a permanente educação para o autogoverno. Sob esta ótica, o autor ressalta que as estruturas e as organizações das instituições devem ser modificadas de forma a refletir práticas que desvelem as contradições sociais, e não as ocultem, no sentido de construir a emancipação das classes populares, superando a lógica da formação para subordinação. Mostra assim, que o conhecimento escolar

[..] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2006b, p. 43).

É possível afirmar, então, que a ênfase dada no documento analisado ao caráter político da educação e do comprometimento de sua qualidade à mudanças radicais na visão de homem e de sociedade, coloca a proposta da Escola Cabana no bojo de uma proposta histórico-crítica que vê na forma e no conteúdo um todo indissociável, avançando dessa maneira no entendimento e no processo de fazer a educação pela e para a transformação.

Isso explica porque se juntam à organização do ensino em ciclos, outros fatores necessários à concretização da *Qualidade Social da Educação*. Os textos que sucedem o primeiro texto da Parte I do documento apontaram outros elementos do trabalho pedagógico que na visão da Escola Cabana convergiam para a efetivação da diretriz supracitada. São eles: a avaliação emancipatória e a interdisciplinaridade.

Quanto à avaliação, o documento ressalta que a organização do ensino em ciclos deveria vir acompanhada de processos avaliativos contínuos que estivessem preocupados com o “[...] processo educativo como um todo [...]” (BELÉM, 1997, p. 7). Isto é, devendo considerar questões relativas às condições de aprendizagem, como espaço físico, condições de trabalho, metodologias empregadas, participação da família e formação do professor.

Além disso, o documento apontou a necessidade da resignificação dos objetivos da avaliação, de uma perspectiva de mensuração e de classificação da aprendizagem do aluno para uma perspectiva que possibilitasse dar nova direção à prática pedagógica. Assim, a avaliação é entendida como processo fundamental para:

- a) Que as pessoas construam seus conhecimentos em parceria com seus pares;
- b) Integrar a prática educacional num contexto mais geral, observando as dimensões psicológicas, sociais, econômicas, culturais, políticas...;
- c) Identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, dos educadores, da comunidade e ajudá-los nas decisões que necessitam ser tomadas para a

- superação dessas dificuldades e para o alcance dos objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico das escolas;
- d) Superar a prática fragmentada do trabalho escolar, abrindo espaço a uma visão de conjunto ou totalidade. (BELÉM, 1997, p. 8)

O documento indicou ainda algumas instâncias a serem adotadas para a realização do processo avaliativo dos alunos, tais como a realização de Conselhos de Ciclo e reunião com pais e responsáveis. Acerca da primeira instância citada, a proposta indicou, entre outras coisas, a realização de discussões relativas às “[...] soluções, alternativas, reformulações para a melhoria da qualidade de educação e do ensino” (Belém, 1997, p.10). A segunda instância relaciona-se à participação dos pais no processo de avaliação das estratégias utilizadas no processo pedagógico e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Nota-se a tentativa de descentralizar a avaliação da pessoa do aluno e dos resultados finais por ele alcançados e relacionar o processo avaliativo a todo contexto educacional em que estão inseridos alunos e professores. Esta parece ser a primeira aproximação de uma perspectiva para a *Qualidade Social da Educação* relacionada a outros fatores que não apenas aqueles restritos ao âmbito da sala de aula. Reconhece, assim, que a educação e sua qualidade pressupõem dimensões intra e extraescolares que precisam ser consideradas: as condições socioeconômicas e culturais em que se encontram os envolvidos no processo educacional; as condições em que se dá o ensino ofertado pelo sistema; as condições de gestão e de organização do trabalho pedagógico; as condições de formação e profissionalização dos professores e as condições de acesso e permanência do aluno (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007).

Esta concepção de avaliação se contrapõe àquelas que têm predominado nas políticas educacionais desde meados da década de 1990 que “trabalham dentro da perspectiva de que ‘responsabilizar a escola’, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino” (FREITAS, 2007, p. 968) e que para isso concentram sua atenção nos resultados alcançados pelos alunos, colocam estes mesmos resultados na condição de esforço pessoal, desconsideram a desigualdade sócioeconômica a que estão expostos os alunos, ranqueiam as escolas e os sistemas de ensino como forma de pressionar, através da opinião pública, a busca por melhores resultados.

Há indicativos, pelo que se pôde observar, de que a Escola Cabana relacionou a *Qualidade Social da Educação* à realização de processos avaliativos que responsabilizassem tanto a escola quanto o sistema da qual ela fazia parte, substituindo “[...] a visão de ‘responsabilização’ para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola”

(FREITAS, 2007, p. 976). É possível encontrar no documento passagens que demonstram tal conclusão:

Entendida como análise e interpretação da ação educativa, a prática da avaliação escolar não pode expressar essencialmente o “desempenho” quantitativo do educando. Desempenho este manifestado através de nota ou conceitos, baseado em normas estabelecidas por uma sociedade marcada pelo fenômeno do poder e da desigualdade [...].

Neste sentido, a prática da avaliação que propomos é a que se torna parte integrante do cotidiano escolar: no professor, no aluno, no sistema [...]. (BELÉM, 1997, p. 43).

Todavia, não foi possível identificar neste documento do I Fórum Municipal de Educação a enunciação de ações voltadas à avaliação, em âmbito municipal, que se direcionassem a um processo de avaliação institucional periódico do sistema educacional. Conquanto o referido documento ressalte sua importância, acaba por prevalecer a indicação de ações relacionadas ao trabalho pedagógico interno às escolas: a indicação de instrumentos avaliativos relacionados à aprendizagem dos alunos e metodologias utilizadas pelos professores, e a implantação de instâncias avaliativas como as já citadas anteriormente.

O segundo aspecto que acompanhou a proposta de reorientação curricular pela organização do ensino em ciclos de formação foi a proposta de organização coletiva do trabalho pedagógico pela via da interdisciplinaridade. O documento propôs repensar as ações pedagógicas concernentes ao trabalho com o conhecimento e à organização das ações do cotidiano escolar, conferindo-lhes importante papel para transformação da vida humana por meio da negação da exclusão escolar:

Para isso, há necessidade da mudança de atitude frente ao trabalho com o conhecimento, especialmente pelos educadores. É necessária a superação do individualismo dos conhecimentos disciplinares pela articulação e inter-ação das diversas áreas do saber no processo ensino-aprendizagem, de forma que a escola cumpra seu papel de socializadora do saber já sistematizado, sem buscar reproduzir ideológica e impotentemente um fazer pseudo-científico, que só serve para manter a exclusão escolar que sofrem milhares de crianças, jovens e adultos, para quem os tradicionais conteúdos trabalhados na escola não tem grande valor significativo [...]. (BELÉM, 1997, p. 13).

Pelo que afirma o documento, a interdisciplinaridade, compreendida como mecanismo de efetivação do trabalho coletivo e democrático na escola, isto é, como “opção para viabilizar o projeto coletivo da Escola Cabana” (BELÉM, 1997, p.12), pressupunha a realização de uma ação educativa escolar que fizesse vir à tona, como parte do currículo, as

problemáticas e as situações que envolvem e são significativas aos sujeitos da aprendizagem. E isto significava considerar o currículo “como o conjunto dos processos concretos que acontecem no interior das escolas” (BELÉM, 1997, p. 13), em outras palavras, implicava no reconhecimento de todas as ações pedagógicas da escola como o “seu currículo em ação”, um currículo que possibilitasse a ampliação do sentido de ensinar.

A ação educativa interdisciplinar foi considerada como importante estratégia para efetivar a diretriz *Qualidade Social da Educação* ao configurar-se como um processo de reorganização do trabalho escolar que possibilitasse a interface entre a realidade intra e extraescolar, o diálogo com as experiências sócio-culturais dos alunos e a afirmação destes como sujeitos construtores e reconstrutores do conhecimento.

Tal perspectiva se coaduna com a visão de Gentili e McCowan (2003) para quem a *Qualidade Social da Educação* pressupõe a garantia da aprendizagem do aluno e, portanto, uma escola que pretenda garantir a permanência do aluno; sua aprendizagem deve primar pela transformação de seus tempos e espaços. Os autores propõem:

Tratar o conhecimento a partir do enfoque interdisciplinar, superando a fragmentação e segmentação; planejar a ação coletiva do trabalho docente e dos demais segmentos da escola; superar a avaliação classificatória e seletiva; estabelecer a avaliação participativa, diagnóstica e formativa; considerar os ritmos e tempos de aprendizagem dos educandos; e firmar o compromisso ético e político de promover o acesso ao conhecimento para todos [...]. (*op.cit*, p. 33).

A SEMEC, no entanto, não sugeriu e nem aprofundou neste documento os processos pedagógicos a serem desenvolvidos pelos educadores na organização de seu trabalho pedagógico a fim de realizarem uma ação pedagógica interdisciplinar. De maneira ainda inconsistente, apontou o trabalho com “temáticas geradoras”, as quais visassem à superação do “rol tradicional da listagem de conteúdo/habilidades/conceitos a serem trabalhados linearmente” (BELÉM, 1997, p.14) em vista de uma construção que possibilitasse o trabalho com o conhecimento como uma “totalidade do ato de conhecer” (BELÉM, 1997, p.14) e explicar a realidade concreta dos sujeitos.

Neste primeiro debate, possibilitado pelo primeiro fórum de educação na rede municipal, ficou evidente a priorização em garantir estruturalmente as condições para que o trabalho coletivo acontecesse. Foram propostas três ações para dar início à reorientação curricular na rede municipal: a reorganização do tempo dos alunos na escola, com o aumento dos tempos nos turnos de funcionamento; a reorganização da distribuição do tempo curricular das disciplinas com vistas a um equilíbrio entre as áreas de conhecimento; e a inclusão do

tempo para planejamento e estudo na jornada de trabalho dos professores, com a criação de um sistema de formação continuada³⁴.

Pode-se interpretar que a reorientação curricular foi assumida como princípio para nortear a efetivação da *Qualidade Social da Educação*, compreendendo o currículo como instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, isto é, um currículo que na acepção de Azevedo (2000) buscasse desenvolver

[...] uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento pela comunidade escolar [...]. (*op.cit*, p. 102).

O texto apresentado no caderno do I Fórum Municipal de Educação reeditou a visão apresentada no plano de governo que vincula a *Qualidade Social da Educação* à construção de outro projeto histórico de sociedade, cujos princípios estejam pautados na igualdade das condições sócioeconômicas, no respeito às diversidades culturais, nos valores democráticos e na garantia de direitos. No entanto, dessa vez, trouxe propostas concretas para dar início ao que chamou de “movimento de renovação pedagógica” (BELÉM, 1997, p. 48), com o objetivo de desenvolvimento da articulação entre cidadania, conhecimento e consciência e, com isso alcançar o fortalecimento da função socializadora, política e cultural da escola.

Tal perspectiva encontra-se em conformidade com os apontamentos de Machado (2006), já tratados anteriormente, cuja noção de *Qualidade Social da Educação* associa-se aos fins da educação, ou seja, à “compromissos complexos com o tipo de homem e sociedade que se quer construir, com a constituição, hoje, das condições que nos permitam construir um amanhã sobre o qual pouco se sabe” (*op.cit*, p.17).

Contudo, se é dada ênfase à construção de novos processos formativos que contribuam para a formação de uma nova humanidade, colocando no centro do debate, as práticas pedagógicas exercidas no interior dos espaços escolares, pouco se aborda no documento, as obrigações e o comprometimento da gestão municipal com as condições de oferta de ensino, no que tange, por exemplo, à questões como número de alunos por turma nos diferentes níveis de ensino, a relação entre o aumento dos gastos públicos com a educação e o custo/aluno /qualidade, as condições físicas e de materiais pedagógicos, as condições salariais dos

³⁴ Os estudos de Bertolo (2004), Carmo (2005), Ferreira (2005) e Sousa, I.(2004) aprofundam e detalham o processo de construção da reorganização do tempo escolar e da criação do sistema de formação. Nestes termos, sugere-se consulta.

trabalhadores em educação, entre outras, consideradas de suma importância para efetivação da qualidade da educação (PLANO...,1997).

O documento, em sua segunda parte, dá continuidade à discussão da resignificação do trabalho educativo escolar, por meio da proposição de ações para a educação infantil, ensino fundamental, educação do trabalhador, informática educativa, educação especial, ações para os espaços das salas de leitura e recursos e ações para o esporte, a arte e o lazer. Mas que não trazem novos elementos para que se possa refletir acerca da visão de qualidade social da educação, difundida pelo projeto Escola Cabana, até aquele momento.

É importante ressaltar que o documento analisado propôs um importante diálogo com os educadores da rede municipal para a construção de uma perspectiva educacional renovada em princípios de inclusão social e comprometida com a formação humana integral. Embora não tenha se apresentado como um plano de metas para a construção da qualidade social da educação como política pública, possibilitou o enfoque de elementos fundamentais para a transformação da educação no município de Belém.

3.1.2 O texto da I Conferência Municipal de Educação: reafirmações para consolidar a Escola Cabana

Após um ano da realização do I Fórum Municipal de Educação e da experimentação de algumas propostas, a SEMEC realizou a I Conferência Municipal de Educação, no período de 15 a 17 de Dezembro de 1998. Esta objetivou “encaminhar uma ampla discussão com trabalhadores em educação e munícipes com vistas a consolidar o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana” (BELÉM, 1998, p. 2), foi considerada a maior instância de tomada de decisão da rede municipal, durante a primeira gestão, acerca da política educacional que se apresentava para a cidade de Belém. A conferência visou dar o direcionamento para a futura construção de um plano municipal de educação e aprovar a proposta da Escola Cabana como o projeto político pedagógico a ser firmado na rede.

O documento a ser analisado neste item serviu de texto base da conferência e foi intitulado “*Escola Cabana: Dando futuro às crianças.*”, cujas características consistem na apresentação de propostas mais objetivas e claras acerca dos rumos a serem tomados à época para organização do sistema educacional. O documento aborda três diretrizes do projeto cabano, quais sejam, a diretriz Democratização do acesso e garantia da permanência com sucesso, Qualidade Social da Educação e Gestão democrática do Sistema Municipal de

Educação. As ações previstas para a rede municipal de educação foram localizadas no documento de acordo com tais diretrizes.

Para a diretriz da “*Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso*” foram previstas ações relativas à universalização da educação no município, a partir de três eixos de ação, o primeiro tratou da universalização do Ensino Fundamental e ampliação de vagas na Educação Infantil, o segundo abordou o acesso ao esporte e lazer como direito social e, por último, o terceiro tratou da inclusão de portadores de deficiência nas escolas da rede municipal.

Com relação ao processo de expansão das vagas, o documento faz um balanço apresentando o aumento de 11, 26% da expansão, nos níveis de ensino referidos, entre os anos de 1997 e 1998. No entanto, embora registre a construção de 02 novas escolas e reforma de 01 já existente em 1997, mais a construção de três escolas em 1998 com início previsto de suas atividades em 1999, o documento não é suficientemente claro no que diz respeito às possibilidades de aumento de vagas para os anos subsequentes, ao contrário, anuncia a preocupação com as perdas no financiamento da educação provocadas pelo FUNDEF³⁵.

Sobre essa questão o documento ainda aponta as seguintes linhas de ação para a política de oferta de vagas:

1. Mobilizar a sociedade civil para, junto com o Governo do Povo, exigir do Governo Estadual a instituição de um regime de colaboração, como reza a LDB, onde fique estabelecida a obrigação de cada um, deixando claro o percentual de atendimento que cada esfera se responsabiliza naquele período;
2. Estabelecer um processo de transição negociada com a esfera estadual para a sua retirada da oferta de Educação Infantil;
3. Repassar as unidades de Educação Infantil localizadas em Ananindeua, para aquela administração redistribuindo os funcionários lotados naquelas unidades;
4. Implantar em 1999, nas novas escolas, somente a oferta dos ciclos 1 e 2, implantando os demais ciclos progressivamente;
5. Estabelecer metas de crescimento do Ensino Fundamental, em 1999, como forma de reduzirmos as perdas atuais com o FUNDEF, o que repercutirá no ano 2000;
6. Incorporar as crianças de 06 anos ao primeiro ano do ciclo 1, da forma como está apresentada na proposta de ciclos deste documento. (BELÉM, 1998, p. 9)

Nota-se a preocupação com a busca de soluções para minimizar as consequências do processo de municipalização gerado pela implantação do FUNDEF, o qual acarretou para o município a falta de recursos para a Educação Infantil e a diminuição dos recursos para o ensino fundamental, o que colocou em risco o projeto de universalização proposto pelo governo. Há, neste caso, uma postura mais prudente em relação às propostas a serem

³⁵ Com relação a uma melhor análise acerca dos impactos do FUNDEF na educação municipal de Belém, sugere-se a pesquisa realizada por Gemaque (2004).

discutidas na conferência, além da busca de aprovação, pelos educadores, para as medidas a serem tomadas como alternativas para escapar das amarras impostas pelo novo fundo que se implantava, como foi o caso, por exemplo, da ação expressa no item 06 da referência citada acima.

Também não há registro, no documento, da vinculação da expansão de vagas com aspectos qualitativos do acesso à educação no que concerne, por exemplo, à rede física das escolas, à quantidade de alunos por turma, à merenda e transporte escolar, aos turnos de funcionamento, aspectos que sofrem diretamente os impactos da diminuição do financiamento. Porém, constam no estudo realizado por Sousa.I (2004), informações sobre a realização de debates durante a conferência sobre esses temas, os quais foram provocados pelos educadores da rede municipal, principalmente, com relação à quantidade de alunos e turnos de funcionamento.

Outra dimensão enfatizada no documento, acerca da democratização do acesso e permanência com sucesso, foi a perspectiva de escola como espaço cultural. A escola passou a ser tratada como espaço de democratização de direitos sociais, tais como, o lazer e o esporte, servindo também de equipamento público para a vivência dessas práticas e de importante elo para a apropriação da cidade:

O Espaço da Escola Pública Municipal nesta gestão não é só entendido como espaço de escolarização da população, mas também um espaço educativo de formação para a cidadania; um espaço cultural onde as ações educativas podem ser definidas de forma a inverter prioridades, sendo lócus de valorização da identidade cultural de nosso povo. (BELÉM, 1998, p. 15)

Assim, foram reafirmadas algumas ações que já vinham acontecendo e fazendo parte do currículo escolar e que incitavam a socialização da cultura por meio do lúdico, do prazer, da alegria, da criação e da descoberta, sendo estas: projetos de democratização da leitura, tais como, o Contador de Histórias e Mala do Livro; projetos de vivência da cultura corporal e artística, como o Projeto de Vivências Corporais e Cultura, Escola e Alegria; projetos de acesso a cultura esportiva como os Pólos Esportivos, dentre outros³⁶.

Há, portanto, uma ampliação da função social a ser exercida pela escola municipal, quando esta, por meio do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, incorpora em suas ações o esporte, a arte e o lazer como importantes mecanismos de ampliação dos laços escola-cidade e de construção da cidadania, questões anteriormente mencionadas como

³⁶ Acerca dos princípios e ações desenvolvidos pela CEAL, em consonância com o Projeto Escola Cabana, é possível ter-se informações, por meio da publicação “Esporte, Arte e Lazer em Belém: sob o olhar dos que fazem” (BELÉM, 2002).

características de uma educação com qualidade social. Todavia, sobre isso, chama atenção o fato de antes, no documento anteriormente analisado, essas ações estarem vinculadas à diretriz da Qualidade Social da Educação, embora não de forma tão detalhada, e no texto da conferência estas serem transferidas para o âmbito da permanência com sucesso, como alternativas de complementação à formação escolar.

Tal perspectiva dá indícios de uma delimitação maior quanto à compreensão pela Escola Cabana acerca da *Qualidade Social da Educação*. Como será evidenciado mais à frente, há uma restrição ao âmbito do processo de ensino que envolve as disciplinas e o trabalho pedagógico concernentes ao aprendizado das mesmas. Entende-se, entretanto, que esta visão entra em contradição com a perspectiva apresentada no documento do fórum municipal que apontava a qualidade social da educação relacionada à uma concepção de currículo circunscrita por todas as ações desenvolvidas e ocorridas no espaço escolar.

Ao finalizar o item da democratização do acesso, o texto apresentou um relato das ações desenvolvidas nos anos de 1997 e 1998 para a inclusão de Portadores de Deficiência nas turmas regulares. A SEMEC afirmou como princípio fundamental, para a inclusão social e para a qualidade da educação, o aprendizado em conjunto entre todas as crianças, independente das diferenças ou dificuldades existentes entre elas. Com isso, afirmou a necessidade do sistema educacional atentar para a construção de uma política unificada, entre os diversos órgãos da PMB, que desse conta de responder às especificidades das crianças e que garantisse sua permanência no sistema regular de ensino.

Outra diretriz debatida foi a “*Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação*”. Neste ponto, o texto reflete acerca dos desafios a serem enfrentados para a construção de uma escola democrática, além de apresentar propostas para a organização do regimento escolar, conselho escolar, eleição de diretores e conselho municipal de educação.

A partir do entendimento da escola como “espaço de disputa de projetos políticos” (BELÉM, 1998, p. 53), o documento ressalta a necessidade de ampliação da participação popular com vistas “à construção de um espaço onde se debata as próprias contradições existentes na sociedade, a interferência destas na vida escolar e a necessidade da escola ser um espaço de reconstrução da cidadania” (BELÉM, 1998, p. 53). Dessa maneira, as propostas versaram sobre a ampliação, revisão da composição e funções do conselho escolar e conselho municipal, possibilitando a efetivação da paridade entre a sociedade civil e os representantes da rede municipal e do governo, em ambas as instâncias, bem como, resignificando o papel destes de uma lógica gerencial para uma que considerasse estes

espaços como espaços legítimos de discussão e decisão das ações político-pedagógicas das escolas e do sistema de ensino.

Também, sobre esta temática, foi proposta a eleição direta para direção escolar, cujo debate pode ser considerado como um dos mais acirrados ocorridos na conferência, em virtude da proposta da SEMEC, incluir todos os professores com licenciatura plena e efetivos como elegíveis para a função, proposta que, como se sabe, foi bastante contestada pela categoria de pedagogos, mas, que acabou sendo aprovada pela maioria.

Com relação à diretriz “*Qualidade Social da Educação*”, tal qual o texto do I Fórum Municipal de Educação, este documento reforçou a necessidade de desenvolver uma nova organização da ação educativa escolar, com vistas ao alcance da qualidade social da educação. Dessa vez, o documento deixou mais claras as estratégias a serem adotadas para realizar o trabalho pedagógico que respondesse à perspectiva da Escola Cabana. Apresentou de início os seguintes pressupostos para a realização do trabalho pedagógico:

- Concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado, a partir das experiências dos sujeitos-educandos;
- Percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento dos diversos saberes sócio-culturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados;
- Construção de propostas interdisciplinares como alternativas para a superação da fragmentação do trabalho escolar, seja em relação ao conhecimento científico, às disciplinas curriculares, ou ao trabalho pedagógico no seu sentido mais amplo de organização de horários e tempos escolares,;
- Efetivação da gestão democrática, através do fortalecimento dos espaços de participação popular no interior da escola, tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para diretores, grêmios estudantis), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar, desde as salas de aula, reuniões articulação com a comunidade extraescolar;
- Utilização da avaliação escolar como estratégia para a formação emancipatória e para a garantia do direito à educação para todos os segmentos sociais;
- Adoção da prática do planejamento participativo, enquanto instrumento democrático e elemento fundamental para a construção do Projeto Político-pedagógico da escola. É através do Planejamento Participativo que os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar são chamados a opinar, planejar, avaliar e implementar a proposta de educação a ser efetivada na escola. A responsabilidade desta forma é compartilhada entre o coletivo, tornando a possibilidade de sucesso bem maior. (BELÉM, 1998, p. 23).

Como se vê, o texto da conferência manteve a mesma perspectiva apresentada no texto do fórum no que concerne à busca pela superação de uma escola que reproduz em suas práticas pedagógicas as relações excludentes da sociedade capitalista. A SEMEC partiu da idéia de que toda a estrutura, anteriormente existente nas escolas, refletia sobremaneira “[...] o contexto histórico e as opções políticas da sociedade [...]” (BELÉM, 1998, p. 23) na qual estas

se encontram inseridas. Por isso, reforçou o discurso da necessidade de operar transformações significativas na forma de fazer a educação, por meio de mudanças na organização escolar, que possibilitassem a contribuição da escola na construção de outra sociedade.

Abrindo um parêntese sobre essa questão, é importante refletir que os textos produzidos oscilam no seu entendimento sobre a escola, ora a entendendo como reprodutora das relações sociais, ora como espaço propício à disputa de hegemonia. A gestão do “Governo do Povo”, ao mesmo tempo em que chamou a atenção para a aplicação de uma concepção progressista de educação, ao reconhecer a não neutralidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, cometeu o deslize de considerar todas as escolas que não se organizavam de acordo com a proposta político-pedagógica da Escola Cabana como apenas reprodutoras das desigualdades e exclusões sociais, negando-lhes dessa forma o caráter da contradição e mediação.

Com isso, partiu de uma visão negativa acerca das escolas, sem buscar conhecer e valorizar possíveis resistências e até mesmo práticas inovadoras já existentes, mesmo que se apresentassem dentro da estrutura excludente, e supervalorizou a proposta cabana como única possibilidade no município de contraposição ao modelo neoliberal o qual buscava combater. Tais afirmativas e posturas negam a noção de escola como espaço de conflitos e de mediações entre os sujeitos que nela atuam, conformando-se num entendimento restrito sobre como as macropolíticas educacionais são incorporadas no cotidiano escolar. Para Oliveira (2000) uma compreensão avançada acerca da configuração do espaço escolar entende que

[...] as funções externas e as condições internas da prática escolar não são determinadas e redirigidas, somente, pelas disposições legais e administrativas tomadas concretamente pelos órgãos exteriores à escola. Vale dizer ainda que, as ações humanas fogem à linearidade pretendida nos programas e projetos políticos, estando influenciadas pela dialética cotidiana que se estabelece entre as práticas educacionais e as realidades sociais exteriores. (*op.cit*, p. 45).

Um projeto com visão crítica acerca da escola deve considerar que a política educacional é construída – e não apenas consumida, pela forma de agir e pensar dos sujeitos que nela se encontram, se conflitam, se contrapõem, por isso, tem-se que ter clara “[...] a impossibilidade de que uma proposta ocorra exatamente como foi idealizada, posto que a realidade escolar é múltipla, contraditória e “locus” de ações que fogem da linearidade planejada.” (OLIVEIRA, 2000, p. 190).

Por outro lado, pode-se compreender que as afirmações sobre o possível caráter reprodutor da escola tenham sido provenientes da necessidade de negação das práticas com

cunho excludente e seletivo que têm se mantido hegemônicas nos sistemas de ensino. Negação, cujos textos analisados até aqui deram ênfase e que possibilitou a reflexão sobre a necessidade de se construir novas práticas, as quais se caracterizassem por serem inclusivas e democráticas. Assim, o que o texto da I conferência de Educação fez – voltando a ele, foi sugerir o confronto entre as novas possibilidades educativas e as práticas arraigadas historicamente, como forma de se construir a possibilidade de mudança da “escola burguesa” para a “escola popular” (BELÉM, 1999, p. 5).

No documento supracitado, além dos pressupostos apresentados anteriormente, foram expostos outros que deveriam compor a organização do ensino em ciclos, com vistas à superação do modelo seriado, os quais cita-se: conhecimento acerca do aluno, acerca de sua história e de sua cultura; o reconhecimento das fases de desenvolvimento dos alunos com ênfase nas suas potencialidades; respeito a faixa etária no processo de enturmação e não discriminação por classe, gênero ou etnia; respeito aos ritmos e tempos de aprendizagem (BELÉM, 1998).

Com isso, a proposta da Escola Cabana reafirmou seu entendimento de que a *Qualidade Social da Educação* pressupõe a consideração da formação dos alunos como um processo contínuo e permanente, que objetive oportunizar a aprendizagem a todos, devendo a escola construir alternativas para enfrentar as dificuldades que se apresentarão neste processo ao invés de, simplesmente, afirmar a “incapacidade” do aluno. Isto é, o processo pedagógico escolar é considerado como o processo de trabalho que tem como fim a concretização do aprendizado. Sobre a questão é possível afirmar:

Por seu turno, toda atividade humana conseqüente só pode ser assim considerada se é adequada ao fim pretendido, ou seja, se provoca a concretização desse fim. Não sendo o fim da educação, mas sua mediação, o processo pedagógico só pode considerar-se bem sucedido se logrou o alcance do objetivo. Por isso é que se pode dizer que ensino e aprendizado são duas faces de uma mesma moeda. Não pode existir uma, se não existe a outra. Não há ensino se não se deu o aprendizado. (PARO, 2001, p. 37).

A partir do olhar acima mencionado, o texto é claro ao afirmar a necessidade de revisão do processo avaliativo até aquele momento existente na rede municipal. Assim, apontou para a instauração de outra perspectiva de avaliação, a qual não interrompesse o processo de formação apenas pela constatação do “[...] não domínio dos conteúdos específicos em determinada disciplina, dentro de um período delimitado” (BELÉM, 1998, p. 28). Ao contrário do anúncio, ainda tímido, feito no caderno de tese do I Fórum Municipal de Educação, o texto da conferência foi incisivo ao afirmar que a proposta cabana não

consideraria a “possibilidade de retenção dos alunos nos ciclos de formação do ensino fundamental” (ibidem).

O texto justificou a opção pela não retenção, ressaltando a importância da criação de alternativas que substituíssem a lógica do fracasso escolar, tão fortemente sedimentadas nas escolas. E enfatizou, ainda, a necessidade do sistema educacional repensar e reorganizar suas estruturas tendo como norte o aprendizado do aluno, ou seja, o seu sucesso. A partir desse pensamento, o texto encaminhou a Progressão Continuada como alternativa para o processo de avaliação, conforme é evidenciado na passagem abaixo:

Na Escola Cabana, a progressão continuada não significa uma saída fácil para os problemas de reprovação e distorção idade/série, muito menos significa adesão à política de progressão automática, de simplesmente garantir a passagem do aluno com o único objetivo de corrigir o fluxo escolar e com isso diminuir os custos com a manutenção do Ensino Fundamental. (BELÉM, 1998, p. 30)

A Progressão Continuada, na concepção apresentada, significava a alternativa para o trabalho pedagógico que visa à superação das dificuldades de aprendizagem do aluno, devendo assim, substituir a punição do aluno pelo esforço em ajudá-lo a vencer os limites que se apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto a SEMEC propôs que a progressão continuada ocorresse sob duas formas, quais sejam:

- 1 – O aluno que não apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem, progredirá ao final do ano letivo, normalmente dentro do seu ciclo ou para o ciclo seguinte.
- 2 – Aquele aluno que vivencia muitas dificuldades no processo de aprendizagem, demonstrando defasagem nos seus estudos, também progredirá mas sob orientação de um plano pedagógico de apoio, o qual orientará o trabalho educativo a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte. (BELÉM, 1998, p. 30)

Pelo que apresenta o documento, observa-se que existiu a preocupação da SEMEC em evidenciar, para os partícipes da conferência, “[...] a contradição que há entre a educação como construção humana e a reprovação como método, ou como recurso pedagógico” (PARO, 2001, p. 61), o que leva a entender que na acepção da Escola Cabana a construção da *Qualidade Social da Educação* é indissociável da construção de um novo sentido para educação e, por conseguinte, para o processo pedagógico a ser vivido nos espaços escolares.

Isto significa dizer que se buscou a resignificação do sentido de estar na escola. Abandonou-se a noção de que a função da escola limita-se à instrução dos sujeitos com fins somente à sua “aprovação” e/ou à sua preparação para o emprego. Com isso, o sentido de aprender ganha outra importância, qual seja, a de ter acesso ao conhecimento produzido

historicamente como possibilidade de atualização histórico-cultural que inclui alunos e educadores como autores dessa atualização (PARO, 2001).

Diante da realidade que se apresentava no país nesse período, com relação às políticas de avaliação, a proposta de Progressão Continuada se configurou, para a Escola Cabana, como uma alternativa contrária à lógica hegemônica que se caracteriza por ser punitiva, classificatória e que exclui milhares de crianças e jovens da escola. A Progressão Continuada, dessa forma, constitui-se sob a ótica da Escola Cabana, como elemento essencial da política pública que almeja à *Qualidade Social da Educação*.

Para tanto, a SEMEC reiterou neste documento a efetivação de um conjunto de outras ações que se somaram à nova lógica de avaliação que era estabelecida na rede municipal. Foram criadas as Turmas de Aceleração, dentro do Ciclo II, para atender aos jovens com defasagem idade/ciclo; reforçou-se o mecanismo de avaliação especializada aos portadores de deficiência; ampliaram-se as instâncias avaliativas por meio da instauração dos Conselhos de Ciclo³⁷; foram criados instrumentos de registro da aprendizagem, tais como, arquivo de atividades discentes, diário de classe e o Registro síntese de acompanhamento individual do aluno³⁸.

Porém, se faz necessário ressaltar que as mudanças nos processos avaliativos requerem mudanças de valores, de conceitos e de posturas frente ao ato educativo, mas estas não ocorrem por decreto. Isto significa dizer que o fato de a Progressão Continuada ter sido aprovada pela maioria dos presentes na conferência, não garantiu que as mudanças acontecessem, imediatamente, após a implantação dos ciclos nas escolas que aderiram à proposta. Os estudos que foram analisados, durante esta pesquisa, permitiram perceber os conflitos, as resistências e as dificuldades que foram geradas no interior dos espaços escolares, evidenciando que as mudanças ocorreram como resultado de processos de reflexão gradativos, gestados na dinâmica diária de implementar e problematizar a Escola Cabana como política pública.

Além das ações relativas ao processo de avaliação, são mencionados na parte em que o documento trata da *Qualidade Social da Educação*, o trabalho interdisciplinar via Tema

³⁷ Lugar de debates e reflexões entre educadores, coordenação pedagógica, pais e alunos, acerca do processo ensino-aprendizagem, visando à construção de alternativas pedagógicas que contribuam para superação das dificuldades vivenciadas neste processo, tanto pelos educadores, quanto pelos alunos. Os conselhos de ciclo permanecem até os dias atuais como instância de avaliação nas escolas da rede municipal.

³⁸ Os arquivos de atividades discentes consistiam em formar uma coletânea das produções realizadas pelos alunos e pela turma, as quais seriam analisadas por todos os partícipes do conselho de ciclo. Os diários de classe foram redimensionados de maneira a garantir espaço para registro do desenvolvimento dos alunos de forma individual. O Registro Síntese consiste no instrumento de registro oficial do processo de formação do aluno, o qual aborda vários aspectos do desenvolvimento e são preenchidos em conjunto pelos professores envolvidos.

Gerador, o trabalho pedagógico com a utilização de multimeios, tais como, sala de leitura, sala de recursos e informática educativa. Nota-se, mais uma vez, a preocupação com a necessidade de rompimento com práticas pedagógicas tradicionais, tal qual consta no texto:

Os educadores que integram o coletivo da rede municipal de educação de Belém, nos últimos anos, vêm experimentando um rico processo de revisão e rupturas com essa prática e as concepções que as têm norteado. A nova postura assumida reflete o compromisso desses educadores com a necessidade de ampliação da perspectiva de conhecimento a ser considerada pela escola, para além dos conteúdos disciplinares, incluindo também as vivências culturais, religiosas, políticas, afetivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo pedagógico. (BELÉM, 1998, p. 38)

Destaca-se, aqui, como outro componente fundamental à construção da *Qualidade Social da Educação*, o trabalho pedagógico orientado pelos pressupostos da educação popular e pela utilização de recursos pedagógicos que valorizem outras dimensões humanas, tais como, a ludicidade, a expressão corporal, a dimensão artística, enfim, que valorizem a cultura humana em seu sentido mais amplo.

O texto que compôs o documento da conferência, após sua aprovação, foi reeditado no ano de 1999, com a publicação *Escola Cabana: Construindo uma educação democrática e popular*. Esta publicação foi a primeira da série Cadernos de Educação, se configurou como uma síntese dos debates realizados na conferência com relação à *Qualidade Social da Educação* e serviu de orientação às escolas para implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana.

A primeira gestão do “Governo do Povo” apresentou a concepção de *Qualidade Social da Educação* relacionada ao processo de formação humana voltado à construção da cidadania; à formação política e crítica dos sujeitos; ao comprometimento da educação com a construção de outro projeto histórico de sociedade, qual seja, a sociedade socialista. Enfatizou a relação intrínseca entre esta perspectiva de formação, a organização escolar e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas.

Apontou como elemento essencial para a *Qualidade Social da Educação* a importância de se estabelecer uma nova estrutura de organização escolar que favoreça a formação contínua do aluno, que busque seu sucesso escolar e que crie uma nova cultura de ensino. Cultura, esta que deve cultivar valores como solidariedade, respeito às diferenças e não aceitação das desigualdades sociais.

Definiu, ainda, diretrizes para que o trabalho pedagógico seja impulsionador da construção da *Qualidade Social da Educação*, sendo elas, a redefinição do trato com o conhecimento pela aproximação do conhecimento historicamente acumulado com a realidade

do aluno; consideração dos diversos saberes que são manifestados no espaço escolar; valorização do planejamento coletivo, como forma de democratização do ensino; desenvolvimento da prática interdisciplinar, visando o rompimento com a fragmentação do conhecimento; desenvolvimento de avaliação diagnóstica e contínua que permita a construção de alternativas para superação das dificuldades dos alunos.

Desta maneira a Escola Cabana, durante a primeira gestão, desenvolveu a *Qualidade Social da Educação* como uma política pública voltada à nova organização da ação educativa escolar. Feita esta escolha, o projeto desconcentrou sua atenção, em que pese o debate da qualidade da educação pública, de níveis mais amplos que envolvem a educação escolar e que dizem respeito às obrigações do Estado e às condições concretas em que o Sistema oferta o ensino. Porém, possibilitou a afirmação do caráter político da educação no processo de formação humana, provocando a permanente reflexão sobre a função social que a escola tem cumprido em meio à sociedade e que poderá vir a cumprir para o processo de transformação desta. Reconheceu assim, o ato educativo na escola pública, como prática social da classe trabalhadora a qual objetiva à sua própria emancipação.

3.2 O segundo passo na construção da Qualidade Social da Educação (2001-2004).

A partir da reeleição do Prefeito Edmilson Rodrigues, ocorrida no ano de 2000, a política educacional da Escola Cabana permaneceu acontecendo na cidade de Belém por mais quatro anos. Neste item será dada ênfase à construção do Plano Municipal de Educação como o segundo passo dado pela gestão do “Governo do Povo” para a consolidação da Qualidade Social da Educação no município.

No primeiro subitem serão anunciadas as formulações do plano de governo para a segunda gestão, bem como, as publicações que registraram as principais ações da SEMEC durante a gestão para o fortalecimento de sua perspectiva de educação. No segundo subitem, será analisado o *caderno de tese do I Congresso Municipal de Educação* no que concerne, principalmente, ao eixo temático da *Qualidade Social da Educação*. No terceiro subitem, será abordado o *Projeto de Plano Municipal de Educação* aprovado no congresso supracitado, a partir de suas principais mudanças em relação ao texto base.

3.2.1 O aprofundamento do trabalho pedagógico para consolidação da Qualidade Social da Educação

O plano de governo proposto para a segunda gestão da FBP foi denominado de *O próximo passo: qualidade de vida por uma Belém criança*, nele foram reunidos onze princípios programáticos que orientaram a continuidade do “Governo do Povo”. A proposta de política educacional foi denominada de *Escola Cabana: lugar de criança e jovem é na escola*, reafirmando assim, a proposta da Escola Cabana como a expressão do que se pretendia desenvolver como política pública educacional para Belém.

Este documento reapresentou para a cidade as quatro diretrizes orientadoras do Projeto Escola Cabana. Com relação à diretriz, objeto deste estudo, o documento afirma que esta tem se configurado como o repensar de princípios, conceitos e valores que objetivem a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, os quais devem ser desenvolvidos por meio do que chamou de “pedagogia da qualidade social”. Esta última, por sua vez, “pressupõe um novo olhar e um novo fazer pedagógico” (BELÉM, 2000, p. 67).

Propôs para o desenvolvimento da *Qualidade Social da Educação*, as seguintes ações:

- Consolidar o projeto político pedagógico da Escola Cabana, enquanto processo cultural e por isso dinâmico, em permanente transformação, de caráter plural, onde a cultura, a arte, o esporte e o lazer são elementos de consolidação do direito humano;
- Dar continuidade à formação continuada dos/as educadores/as, tendo como *lôcus* a escola, rumo a ação interdisciplinar, no sentido pleno da socialização da cultura;
- Fortalecer o princípio e a prática interdisciplinar que pressupõem uma ação coletiva na construção e execução do currículo, superando os limites de cada disciplina frente à problematização da realidade;
- Garantir a organização do ensino em Ciclos de Formação em toda a rede municipal, consolidando a concepção de currículo que rompe com a organização hierarquizada e fragmentada do conhecimento, valorizando a bagagem cultural do aluno no sentido da educação para a cidadania;
- Investir ainda mais na garantia das condições materiais e humanas das ações educativas na rede escolar do município. (BELÉM, 2000, p.67)

Dessa forma, a segunda gestão do “Governo do Povo”, no que se refere ao fortalecimento da diretriz *Qualidade Social da Educação*, deu continuidade a seu projeto educacional centrando forças no processo de formação continuada dos profissionais da educação. Objetivou, com isso, desenvolver a interdisciplinaridade no trabalho pedagógico e dessa forma alcançar melhores resultados no tipo de formação que almejava para os cidadãos da cidade.

O principal vetor do trabalho pedagógico foi o Tema Gerador. Ao contrário da primeira gestão, que abordou ainda de forma insipiente esta concepção de trabalho, a segunda gestão concentrou-se em discutir, com os professores da rede municipal, o passo a passo para que o trabalho com Tema Gerador se efetivasse. Assim, a SEMEC manteve como norte

orientador para o desenvolvimento do processo pedagógico, as diretrizes mencionadas na conclusão do item anterior.

Os documentos publicados pela secretaria, durante este período, focalizaram as experiências bem sucedidas das escolas municipais no desenvolvimento do Projeto Escola Cabana. A principal característica que marca essas publicações, diz respeito ao espaço reservado para o relato dos educadores acerca de suas vivências, de suas conquistas e dos desafios enfrentados por eles para tornar realidade esta proposta político-pedagógica.

Segue abaixo o quadro com as principais publicações da segunda gestão:

TÍTULO	RESUMO	ANO
Cadernos de Educação N. 3 – Esporte, Arte e Lazer: sob o olhar dos que fazem	Relata, a partir de ensaio de pesquisa-ação, a experiência dos projetos desenvolvidos pela CEAL.	2002
Cadernos de Educação N. 4 – Escola Cabana. Educação Infantil: Política para garantir o tempo da infância	Sistematiza o olhar da Escola Cabana acerca da infância e relata processos vividos na construção da reorientação curricular via Tema Gerador.	2001
Caderno de Educação N. 5 – Escola Cabana. Avaliação Emancipatória: registro síntese da práxis educativa	Sistematiza a experiência de reformulação do Registro Síntese de Desenvolvimento do Aluno. Registra os encontros de discussão e as propostas formuladas até a definição do documento final.	2002
Cadernos de Educação N.6 – Escola Cabana. Entre vivências e mudanças: a construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso	Registra as experiências dos professores relativas à avaliação, trabalho com tema gerador, planejamento coletivo e trabalho pedagógico com multimeios. Sugere possibilidades de organização do trabalho pedagógico por meio da linguagem lúdica.	2002
Cadernos de Educação N. 7 – Turma de Aceleração: múltiplos olhares e fazeres na Escola Cabana	Registra as experiências dos professores que atuaram com as Turmas de Aceleração.	2004
Cadernos de Educação N. 8 - A cultura amazônica na Escola Cabana	Registra as experiências dos professores que atuaram com as Turmas de Aceleração tomando como referência a cultura amazônica.	2004
Cadernos de Educação N.10 – Travessias inclusivas de saberes: O Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004)	Relata o processo de implantação da Escola Cabana com ênfase na diretriz <i>Qualidade Social da Educação</i> , por meio da reorientação curricular, além de registrar as experiências dos professores no desenvolvimento do trabalho com tema gerador.	2004
Caderno de Formação – Educação de Jovens e Adultos	Discorre sobre a Educação Libertadora e sobre a reorientação curricular via tema gerador. Sugere possibilidades de organização das Horas Pedagógicas (HPs).	2002
Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana: Orientações para a organização do planejamento escolar	Orienta sobre como organizar o trabalho pedagógico por meio dos espaços de multimeios; como organizar e iniciar o trabalho com tema gerador; como organizar os Planos Pedagógicos de Apoio para os alunos com dificuldade na aprendizagem; orienta sobre como organizar as HPs; orienta o trabalho com as Turmas de Aceleração.	2003

Revista da Educação Infantil do Governo do Povo – Educação Infantil: Sonhando, acreditando, realizando.	Relata experiências de professoras vivenciadas com crianças de 6 meses a 5 anos na Escola Cabana.	2004
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	------

Quadro 07 – Síntese das publicações feitas pela Escola Cabana de 2001 a 2004.

Estas publicações tiveram como objetivo fortalecer o processo pedagógico que vinha se desenvolvendo na rede municipal, por meio do esclarecimento das dúvidas que frequentemente incomodavam os professores da rede. As experiências foram divulgadas no sentido de valorizar o trabalho dos educadores e para evidenciar a possibilidade de concretização da proposta que havia sido anunciada.

No que refere à concepção de *Qualidade Social da Educação*, durante a leitura destes documentos, não foram encontrados novos dados, além dos que já foram anunciados até aqui. Ao contrário, o vínculo *qualidade social - trabalho pedagógico* é ainda mais fortalecido pelas experiências relatadas, confirmando que sob a ótica da Escola Cabana, o processo de formação humana, seu sentido e significado no contexto da sociedade, é objetivo primordial da *Qualidade Social da Educação*.

Contudo, no decorrer deste estudo notou-se que, sob a perspectiva apresentada pela Escola Cabana, a política de formação continuada dos profissionais da educação torna-se aliada do processo de construção de novas práticas educativas e, por conseguinte, da construção de trabalhos pedagógicos condizentes com a formação desejada pela Escola Cabana, configurando-se assim como elemento importantíssimo da *Qualidade Social da Educação* como política pública.

Os cadernos de educação e as demais produções citadas acima serviram de importantes instrumentos para o desenvolvimento da proposta cabana. Por meio deles, se incentivou os educadores ao envolvimento com a proposta, pois estas produções promoveram o diálogo com as próprias práticas dos educadores ou com a de seus pares. Neste caso, pode-se dizer que a reflexão sobre a prática, possibilitada pela formação continuada e pela troca de experiências entre os educadores, tornou-se um dos maiores investimentos da Escola Cabana para a afirmação da *Qualidade Social da Educação*.

3.2.2 O I Congresso Municipal de Educação: a *Qualidade Social da Educação* em debate

O documento que será analisado a seguir foi formulado para compor o caderno de tese do I Congresso Municipal de Educação. Esse evento foi a culminância de um processo de debates abertos a toda sociedade do município de Belém. Ele fechou um ciclo de discussões

que envolveram mais de seis mil pessoas em torno da reflexão e proposição sobre as seguintes temáticas: Acesso e Permanência com Sucesso, Qualidade Social da Educação, Inclusão Social, Gestão Democrática da Educação, Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e Financiamento da Educação (BELÉM, 2003b).

O processo de organização desse evento surgiu um ano antes com a criação de um fórum plural envolvendo vários setores estaduais e municipais, tanto governamentais, quanto não governamentais como: instituições formadoras, movimentos sociais, escolas, etc. A finalidade era construir do Plano Municipal de Educação composto de diretrizes, objetivos e metas da educação a ser implementada em Belém.

O I Congresso Municipal de Educação de Belém pautou-se nos objetivos:

- Mobilizar a população de Belém para o debate acerca da política educacional, ampliando os espaços de participação popular no planejamento e controle social;
- Instaurar um processo democrático de construção coletiva do Plano Municipal de Educação;
- Avançar no processo de consolidação do projeto político-pedagógico da Educação no Município de Belém. (BELÉM, 2003b, p.11)

As propostas debatidas neste congresso tiveram como matriz orientadora o documento intitulado *PME de Belém: proposta preliminar*. Este documento foi organizado no sentido de apresentar, dentro de cada eixo proposto para debate, o diagnóstico sobre a condição real da educação no município, as diretrizes orientadoras da política para cada eixo e apresentar as propostas relativas às metas a serem alcançadas.

Com relação à *Qualidade Social da Educação*, no item diagnóstico, são revelados ao longo do texto alguns princípios que passam a constituí-la como política pública. O primeiro deles, diz respeito à vinculação desta noção de qualidade à perspectiva de educação para todos, sem distinção, conforme mostra a passagem abaixo:

concepção de educação, comprometida com a inclusão social de todos os sujeitos e, portanto, voltada ao atendimento dos requisitos básicos à formação das pessoas, sem discriminação de classe, gênero, raça, etnia, idade, religião, entre outras diversidades. (BELÉM, 2003b, p.23)

Neste caso, a proposta ressalta a relação entre a construção da qualidade da educação pública com o processo de democratização, como um desafio a ser enfrentado em todas as escolas. Para isso apresenta dois aspectos fundamentais em que deve se dá esta relação: o primeiro diz respeito ao direito de apropriação pelos sujeitos dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos de forma não fragmentada; o segundo relaciona-se à

condição do aluno ser sujeito de seu próprio processo formativo por meio do respeito e valorização de sua identidade social e cultural.

Para que esta democratização e a qualidade que a ela está vinculada de fato ocorram o documento evidencia ser necessária a materialização de outras dimensões que envolvem a educação pública:

- a superação dos obstáculos para proporcionar as condições de acesso e permanência com sucesso de toda criança, jovem e adulto;
- implementação de processos de gestão, onde práticas efetivas de participação sejam critérios básicos para a tomada de decisão execução e avaliação, fortalecendo assim a participação de pais, responsáveis e de todos aqueles que procuram ter voz e poder nos rumos das políticas públicas em educação;
- formação e valorização dos profissionais da educação, capacitando-os permanentemente para a ação docente;
- construção de projeto pedagógico da organização educativa, sintonizado com as aspirações de uma sociedade livre, justa e democrática. (BELÉM, 2003b, p. 23)

Nota-se que dessa vez ao referir-se à construção da *Qualidade Social da Educação* a proposta cabana leva em conta uma dimensão mais ampla da política pública educacional. Com isso, chama à responsabilidade não apenas os sujeitos que lidam diariamente com o fazer pedagógico no cotidiano escolar, mas também, os órgãos gestores da política que precisam responder às demandas históricas que envolvem a luta pela educação pública de qualidade.

Embora, no texto do eixo que está se discutindo no momento, essas demandas não apareceram explicitamente, ao se recorrer aos demais eixos verificou-se a presença mais objetiva e consistente de questões quanto:

- ao acesso e permanência com sucesso: destaca-se a necessidade de ampliação de vagas com construção de novas escolas, investimento na melhoria de condições das instalações físicas das escolas e dos equipamentos, garantia de transporte escolar;
- à valorização e formação dos profissionais da educação: ao financiamento da formação continuada por meio de pós-graduação, implantação de piso salarial para os trabalhadores da educação, cumprimento do plano de carreira;
- à gestão democrática da educação: garantia da ampliação dos espaços de decisão; garantia da participação da sociedade civil nas instâncias deliberativas das escolas e do sistema;
- financiamento da educação: garantia da não redução dos investimentos financeiros na área educacional; garantir financiamento para a Educação Infantil e de Jovens e

Adultos ; vedar a cobrança de taxas e solicitações de qualquer espécie de ajuda financeira da comunidade escolar para ser investido na escola.

Estes são alguns dos aspectos apontados no documento que sugerem a ampliação do olhar da proposta cabana para outras dimensões da *Qualidade Social da Educação* que não apenas o trabalho pedagógico. Em vários trechos do documento é evidenciada a relação desta concepção de qualidade aos fatores expostos acima, como se pode comprovar:

As demandas pela inclusão escolar sintonizadas às demandas pela inclusão social, [...] reiteram, acentuadamente, a inter-relação da política de acesso e permanência com sucesso na escola com a qualidade social da educação [...]. (BELÉM, 2003, p. 20).

A qualidade social da educação passa pelo acesso dos atores sociais aos espaços democráticos no interior da escola. A gestão nos espaços educativos necessita de uma participação mais efetiva desses sujeitos. (*op.cit*, p. 28)

A busca de uma educação de qualidade [...] pressupõe que docentes, discentes e outros profissionais, assumam o seu papel de sujeitos interpretativos diante da realidade e que se reflète nas suas condições de trabalho, exigindo a discussão e implementação do *Plano de Carreira e salários*, na perspectiva de valorização dos profissionais da educação. (*op.cit*, p. 32)

O Financiamento da educação representa a garantia de uma educação de boa qualidade [...]. (*op.cit*, p.36)

O segundo princípio abordado no item diagnóstico discorre acerca do caráter contra-hegemônico que, segundo a proposta preliminar em discussão, deve ser enfatizado em qualquer proposta de política educacional que se pretenda ser orientada pela *Qualidade Social da Educação*. A partir dessa visão, afirma-se a necessidade de uma ruptura com a perspectiva mercadológica de produtividade e rentabilidade e com a perspectiva funcionalista e pragmática da educação, a qual é difundida pela ideologia neoliberal. Para dar conta de tal rompimento propõem-se os seguintes pressupostos:

- a necessidade dos espaços educativos adquirirem um caráter de convivência da vida em sociedade, através da articulação permanente de experiências que cultivem o desenvolvimento integral das pessoas. o prazer, a liberdade, a solidariedade, o fortalecimento das potencialidades individuais e a responsabilidade de todos os interesses e o destino da coletividade;
- o engendramento de discussões que propiciem o envolvimento de questões sobre o meio-ambiente com o objetivo de potencializar a construção de novas formas de pensar e agir entre as pessoas e os meios social e natural. Enfim, o estabelecimento da solidariedade com os outros e os processos de sustentabilidade dos recursos da natureza com uso equilibrado, superando os riscos de esgotamento das fontes e sua não destruição irreversível, para assim proporcionar dignas e saudáveis condições de vida;
- superação da compreensão de qualidade da educação vinculada à lógica estreita de

produção de bens de consumo e serviços. Ela deve ser compreendida enquanto fruto de relações entre pessoas com diferentes valores e referências sociais e culturais que promovam a realização de atividades de formação, contribuindo assim para a consolidação dos processos cognitivos, das percepções subjetivas e corporais, com interações e repercussões afetivas, emocionais e na produção de conhecimentos sistematizados;

- avaliação como prática democrática e socialmente qualitativa, devendo acompanhar os diferentes momentos das situações educativas, envolvendo a todos para capacitar a atenção coletiva e uma intervenção sistemática na realidade, proporcionando um ambiente de trocas mútuas em vivências significativas, onde o diálogo intenso elabora novos valores e afirma conquistas e direitos. (BELÉM, 2003, p. 24)

A concepção de *Qualidade Social da Educação*, dessa maneira, é subsidiada pela construção de novos valores que invertam a lógica de competitividade e individualismo impregnada na sociedade contemporânea. Ela pauta-se, sob esta acepção, pelo estabelecimento de novas relações humanas, as quais considerem a construção de novas formas de convivência entre a humanidade com ela mesma e dela para com a natureza.

Ainda sob esta visão, a função social da escola vincula-se à reinvenção do sentido de aprender, possibilitando que a educação escolar seja compreendida como processo de formação cultural, política e intelectual por meio da socialização de saberes entre sujeitos que nela transitam. Sujeitos, que ao mesmo tempo em que trocam suas experiências, constroem e reconstroem conhecimentos e transformam sua realidade.

Por isso, na concepção supracitada, a avaliação que objetive à *Qualidade Social da Educação*, deve ser engendrada, como a possibilidade de resignificação da prática pedagógica para garantir a aprendizagem. Ela reafirma a função educativa da avaliação, como estratégia para a emancipação humana.

Há neste documento, no que confere à *Qualidade Social da Educação*, a articulação entre a dimensão do trabalho educativo com a dimensão da garantia pelo Estado de Direito da democratização da educação, em seu sentido mais amplo. Articulação que até este momento não havia ficado suficientemente clara nos documentos oficiais da Escola Cabana, mas que nesse instante possibilita lembrar que “partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito” (GENTILI, 2005, p. 247).

Outra questão importante nessa articulação apresentada é o rompimento da dualidade democratização-qualidade que foi fortemente evidenciada, a partir do início da década de 1990, com a retórica conservadora que predominou nas políticas públicas educacionais, a qual foi tratada no primeiro capítulo deste estudo. O texto expressa a tentativa de tornar a relação entre a qualidade e a democratização da educação como uma totalidade:

a qualidade social da educação evoca a democracia ampla e sem quaisquer restrições, para tal, a qualidade das práticas educativas deve proporcionar as pessoas, enquanto finalidade essencial, condições necessárias ao atendimento de suas necessidades, anseios e aspirações, com atributos de formação que proporcionassem a todos a capacidade de participar ativamente do mundo social, da vida produtiva, da vida política, das criações culturais e de prazer, do intercâmbio de significados que brotam da convivência humana de cada indivíduo, pra seus entes, bem como aos demais membros da sociedade global, a concreta e efetiva possibilidade de serem todos sujeitos que têm direitos de ter direitos, usufruindo-os, reivindicando-os e exercitando-os, através de condições a dignas de vida e em espaços ambientais saudáveis e sustentáveis. (BELÉM, 2003, p. 24)

Contudo, é registrado no documento que os pressupostos apresentados ainda não se configuram como realidade da educação municipal, sendo por isso, considerados uma utopia que se deseja alcançar. Como finalização do diagnóstico do eixo *Qualidade Social da Educação*, algumas dificuldades e desafios foram então apresentados:

- Alto índice de crianças em idade pré-escolar fora da escola;
- Ausência no currículo escolar de questões relevantes como: sexualidade, gênero, etnia, diversidade cultural e etc.
- A dificuldade da escola em lidar com a diversidade no que tange as diferenças de idade, níveis de aprendizagem e os sujeitos portadores de necessidades educativas especiais; gênero; raça; etnia; orientação sexual.
- A ausência de políticas educacionais significativas para a população ribeirinha;
- A fragilidade da relação escola e família. A necessidade do estabelecimento de parcerias entre a escola e a família;
- A violência como fator de ameaça ao livre trânsito de alunos e funcionários nas áreas mais periféricas da cidade. Isto evidencia a necessidade da ampliação de Políticas Públicas nas áreas educacionais, sociais, econômicas e etc;
- Instalações físicas escolares adequadas por si só não garantem uma educação de qualidade. Concomitante a uma estrutura escolar eficiente é necessário o estabelecimento de uma nova lógica educacional que possua dentre seus pressupostos a necessidade do estabelecimento de relações educativas mais humanizadas, mais democráticas;
- Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas não estão atentando, entre outras coisas, para a necessidade de permanência com sucesso dos alunos, ou seja, possibilitar a estes a construção de conhecimentos significativos;
- A escola não está cumprindo a sua função social, isto é, não está conseguindo garantir a aprendizagem dos alunos o que, incorre na exclusão destes sujeitos;
- A proliferação de agências de formação de professores no município de Belém não tem garantido uma qualidade desta formação;
- Os dados negativos apresentados pelo SAEB a respeito das problemáticas que envolvem a educação básica devem ser observados, avaliados e tomados como desafios a serem superados pelas escolas públicas. (BELÉM, 2003, p. 25)

Pelos desafios expostos nota-se o surgimento da preocupação com outras variáveis que até então não haviam sido tocadas e que dizem respeito à dimensão extraescolar da *Qualidade Social da Educação*, como é caso da relação familiar, que envolve os alunos e a presença dos pais na escola, e as condições sócioeconômicas e culturais que atingem os sujeitos envolvidos.

Sobre este ponto, Dourado, Oliveira e Santos (2007) tomando como referência alguns estudos, mostram que as condições de vida dos alunos influenciam fortemente no seu sucesso ou insucesso na escola. Questões como renda familiar, escolarização dos pais, o acesso a bens culturais e tecnológicos, relação familiar, dentre outras, devem ser levadas em consideração ao se projetar as políticas públicas educacionais. Afirmam os autores:

De modo geral, a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social também esbarra em uma realidade marcada pela desigualdade socioeconômico-cultural das regiões, localidades, segmentos sociais e dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos atuais sujeitos-usuários da escola pública, o que exige o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma *qualidade social*, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social. (*op.cit*, p. 15).

A presença desses fatores na proposta de Plano Municipal de Educação (PME) confirma o avanço para uma visão mais ampla da concepção de *Qualidade Social da Educação* trabalhada pelo Projeto Escola Cabana. Embora, nas diretrizes e propostas apresentadas (ver Anexo 01) predomine a visão centrada no trabalho pedagógico a ser realizado pelas escolas, percebe-se a preocupação em articular esta questão à outras tão igualmente importantes para configurar a noção de *Qualidade Social da Educação*, tais como: “democratização do acesso e permanência com sucesso; processo de gestão democrática e participativa; formação e qualificação do educador e currículo escolar construído a partir da realidade social dos educandos” (BELÉM, 2003, p.26)

Há que se considerar que a realização do I Congresso Municipal de Educação, com vistas a elaboração do PME, foi significativamente importante para o envolvimento da sociedade civil e da rede municipal de educação na construção dos rumos a serem tomados para a educação no município. A análise do material produzido como proposta preliminar permitiu notar uma elaboração mais ampla e avançada para formulação da *Qualidade Social da Educação* como política pública, tendo em vista, o importante vínculo construído entre a organização educativa escolar e a garantia de condições estruturais e financeiras como responsabilidade do poder público na oferta da educação como direito público subjetivo.

3.2.3 O Projeto do Plano Municipal de Educação: a proposta da sociedade belenense para a *Qualidade Social da Educação*

A proposta aprovada (ver Anexo 02) no I Congresso Municipal de Educação de Belém foi encaminhada à Câmara Municipal de Belém, a fim de ser aprovada e transformada em Lei Municipal. Dessa forma buscou-se garantir que a política que vinha sendo desenvolvida se firmasse como política de Estado. Atualmente, esta se encontra arquivada e não foi procedida sua votação.

No que concerne aos textos que tratam do diagnóstico e das diretrizes, não se identificou alterações em relação ao texto original da proposta preliminar. Porém, nota-se que em todos os eixos no item que indica as propostas/metasp do Plano Municipal, foram acrescentadas ou alterações, ou novas inclusões.

Com relação à *Qualidade Social da Educação* percebe-se o acréscimo de 17 (dezesete) propostas, além das 11 (onze) do documento preliminar. As propostas acrescentadas versaram acerca do comprometimento do poder público com a garantia do direito à educação. Neste âmbito, ressaltou-se a preocupação com o cumprimento dos dias letivos; com a garantia de instalações adequadas; com a garantia da erradicação do analfabetismo; com a ampliação da destinação de recursos; com ampliação e qualificação do atendimento aos portadores de deficiência; investimento em políticas educacionais específicas para a população ribeirinha.

Além dessas, também surgiram propostas de garantia da participação popular nas esferas de decisão do sistema de ensino, tais como, a garantia da formulação do projeto político pedagógico pelo conjunto da comunidade escolar; a criação de fóruns específicos para a Educação de Jovens e Adultos; criação de ações que visem maior participação da família no acompanhamento da aprendizagem do aluno.

As questões inerentes ao trabalho pedagógico também foram ressaltadas. Para estas propôs-se o investimento e garantia de espaços alternativos de aprendizagem, como salas de recursos, brinquedotecas, salas de informática; a criação de projetos relacionados à cultura de esporte, arte e lazer; criação de projetos para formação e ensino da língua estrangeira; investimento em programa de educação ambiental.

O investimento na formação continuada do professor é outro destaque da proposta aprovada. Nota-se a inclusão de propostas de formação específica para o atendimento de alunos portadores de deficiência e de valorização do processo de formação continuada por meio da liberação e apoio para a pós-graduação.

Ainda que esta proposta de PME apresente alguns limites no que concerne à definição de metas e prazos para o acesso à educação, à ampliação dos gastos com a educação e à definição de piso salarial e plano de carreira, há de se considerar o importante passo dado para

a formulação de uma política pública que garanta o direito à educação e se aproxime dos anseios das classes populares.

As propostas encaminhadas à Câmara Municipal de Belém demonstram o que já havia sido identificado na proposta preliminar do PME. Há uma ampliação significativa dos elementos que devem constituir a *Qualidade Social da Educação*, enfatizando que para além do trabalho pedagógico voltado à formação cidadã e democrata, faz-se necessário que o Estado de direito se estabeleça. E nessa direção, frisa-se que a garantia da educação com *Qualidade Social* deve estar vinculada à construção de um novo Estado, o qual negue as desigualdades sociais e pratique a democracia por meio da garantia dos direitos sociais e da participação do povo nas definições da política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo concentrou-se em analisar a concepção de *Qualidade Social da Educação* desenvolvida pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana. Sua realização gerou importantes reflexões quanto à implantação, nas duas últimas décadas, de políticas públicas educacionais ocorridas sob o discurso da melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Este processo vem sendo caracterizado pelo predomínio de uma visão tradicional e conservadora da educação, em que a qualidade educacional volta-se para o atendimento das demandas de mercado, além de ser transformada em objeto de disputa entre as escolas e sistemas educacionais.

Objetivou-se aqui, a partir da referência do Projeto Escola Cabana, identificar e analisar princípios, diretrizes, fatores e/ou elementos que pudessem vir a compor uma perspectiva diferenciada e contra-hegemônica à lógica supracitada, tendo a *Qualidade Social da Educação* como esta possibilidade. Temas como concepção de educação, qualidade da educação e hegemonia, foram abordados tendo como norte analítico a visão de que o conhecimento produzido na sociedade é fruto de determinações históricas, provenientes da luta de classes, as quais expressam visões de mundo e ideologias.

A primeira parte do estudo discorreu acerca das relações existentes entre o Estado capitalista e a função social a ser desempenhada pela educação, na sociedade, diante dos processos de reestruturação produtiva vivenciados na atualidade. A análise da produção bibliográfica, acerca da problemática aqui debatida, permitiu notar que as mudanças ocorridas nos meios de produção e nas relações de trabalho produziram, historicamente, demandas sobre a educação, transformando-a em fator de desenvolvimento econômico. A relação educação, trabalho, produção é estabelecida de forma a subordinar à função social da escola à lógica do mercado.

O vínculo com a preparação para o trabalho foi fortemente enraizado e disseminado nas políticas públicas educacionais, “qualificando” a educação escolar à condição de “treinadora” dos trabalhadores. Por meio da Teoria do capital Humano, é dada a ela a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico do país. E nesta condição, os sujeitos provavelmente educados passam a ser aqueles que respondem às qualidades desejadas pelo mercado de trabalho. Porém, é válido ressaltar que esta não é uma relação que se dá mecanicamente, ela ocorre em meio a tensões, conflitos e contradições.

A busca por emprego e renda e a não universalização do ensino geraram na classe trabalhadora a luta pela democratização do acesso à escolarização. Ao mesmo tempo, porém,

em que se exigiu o reconhecimento da educação como direito social público, deixou-se de lado o debate sobre o papel que a educação pública vinha assumindo na sociedade de classes qual seja, a função pragmática de responder ao vínculo educação-produção. No Brasil, as legislações a partir da constituição de 1937, tais como a Lei 4.024/61, a Lei 5692/71 e a mais recente Lei. 9394/96, assumem bem esse caráter.

O estudo permitiu, com a análise histórica desse processo, observar que já vinha sendo engendrada, pelo Estado capitalista, uma dada perspectiva de qualidade da educação nos sistemas públicos de ensino. Porém, é somente com o Estado Neoliberal, no Brasil acentuadamente a partir da década de 1990, que esta questão ganha maior atenção nas políticas públicas e nos espaços de debates que envolvem a educação. Tal problemática se torna ainda mais ampla, quando o discurso da qualidade da educação soma-se, contraditoriamente, ao processo de negação da escola pública.

O debate da qualidade educacional que incidiu sobre as políticas públicas educacionais, no decorrer das duas últimas décadas, foi fortemente influenciado pela lógica do Estado mínimo e, portanto, veio acompanhado de um conjunto de medidas que caminharam para a privatização da educação pública e para a formação de um mercado educacional. Os problemas educacionais passaram a ter suas “soluções” encaminhadas a partir de uma perspectiva gerencial, de racionalização de recursos e de transferência, do Estado para a comunidade escolar, da responsabilidade de manutenção da educação.

A qualidade da educação ao invés de ser considerada como direito universal de todas as escolas e dos sistemas de ensino, passa a ser vista como propriedade/privilégio de algumas escolas, como alvo de disputa entre escolas e sistemas educacionais, como vetor de movimentação do mercado educacional que se forma. Os sistemas de avaliação passam a ser a baliza da qualidade da educação, apoiados nos desempenhos alcançados pelos alunos. É sob este fundamento que são criados no âmbito da educação básica o SAEB e o ENEM. Outra das principais ações fortalecedoras dessa noção de qualidade é a retomada da Teoria do Capital Humano, representada pela pedagogia das competências, a qual foi difundida nas políticas públicas educacionais por meio de vários instrumentos, os quais se pode citar: as DCNs e os PCNs.

Este processo, contudo, não vem ocorrendo de maneira unilateral, ele acontece em meio a muitos embates e disputas no âmbito da implantação de políticas públicas. Os educadores organizados em associações acadêmicas, sindicatos, confederações, fóruns, administrações públicas, não se furtaram em se fazerem presentes nos espaços de decisão, seja por meio da elaboração de propostas, seja por meio da representação parlamentar. Foi assim

na disputa pela elaboração das Constituições Brasileiras, em especial a de 1988; na elaboração da LDBEN N.9394/96; na elaboração do PNE e, mais recentemente, na discussão da reformulação do FUNDEF para FUNDEB.

O estudo também possibilitou notar que é no âmbito desses espaços de discussão, promovidos pelas organizações de trabalhadores da educação, que surgem as propostas de contraposição a lógica hegemônica. A concepção de *Qualidade Social da Educação* nasce nesses espaços de discussão e pela necessidade de recolocar no centro do debate das políticas públicas educacionais as dimensões política, histórica, cultural e social da educação. Evidenciou-se que ao tomar como referência a democratização da educação, a valorização dos profissionais, a resignificação do conhecimento, a socialização histórico-cultural para formação humana integral e tendo como norte principal, a inclusão social, esta noção de qualidade educacional se apresenta para a sociedade como a possibilidade de contrahegemonia da lógica mercantilista da educação e de possibilidade de uma política educacional que vise à emancipação da classe trabalhadora.

E nesse contexto de luta é que também se coadunam administrações locais que buscam reinventar a escola pública. A *Escola Cabana*, como projeto político pedagógico para a educação do município de Belém, é fruto deste acúmulo histórico que permeia a luta por educação pública, democrática e de qualidade. Este projeto pautou a *Qualidade Social da Educação* como diretriz essencial de sua intervenção na educação e é com ele que se desencadeou o diálogo nesta pesquisa.

Na segunda parte deste relatório, a proposta da *Escola Cabana* foi posta em destaque. Foram anunciados os propósitos desta política, os quais se configuraram a partir de quatro diretrizes: a democratização do acesso e permanência com sucesso, a gestão democrática da educação, a valorização e formação dos profissionais da educação e a *Qualidade Social da Educação*. Propôs como impulsionadora da política a reorganização da ação educativa escolar, tendo na organização do ensino em ciclos sua principal ação. Esta política operou algumas mudanças de ordem estrutural, administrativa e curricular que provocaram muitas discussões no âmbito da rede municipal de ensino: modificou o tempo do aluno e de professores na escola; promoveu a reorientação curricular com base nos pressupostos da Educação Popular; desencadeou processos de gestão democrática, como eleição direta para diretores escolares e conselhos escolares; criou tempo de planejamento e estudo dentro da jornada de trabalho dos educadores; criou programas de renda mínima para apoiar a permanência do aluno na escola.

O olhar sobre estas ações foi subsidiado pelo estudo das pesquisas realizadas, no âmbito da pós-graduação, que versaram sobre a proposta. A análise empreendida possibilitou o resgate crítico da produção acadêmica, bem como, da política em estudo. Como fatores essenciais à *Qualidade Social da Educação* os estudos indicam: uma política de formação continuada que parta da autorreflexão do educador acerca de suas práticas e que considere a escola como o *locus* de sua formação; uma política curricular que considere a realidade específica de cada escola e que valorize os saberes construídos ao longo da experiência docente; a avaliação como processo de reflexão sobre a prática que busca, sobretudo, a aprendizagem do aluno; a construção de processos democráticos no âmbito da gestão escolar garantidos como política de Estado; a importância da valorização da escola como *locus* da construção de políticas públicas.

O estudo dos documentos oficiais produzidos pela gestão municipal, presentes no último capítulo desta pesquisa, possibilitaram que se chegasse à concepção de *Qualidade Social da Educação* edificada ao longo do desenvolvimento do Projeto Escola Cabana. A análise cronológica dos textos permitiu notar que o processo de formulação da política é cada vez mais enriquecido à medida que esta vai sendo posta em prática. De início, pôde-se observar uma formulação ainda difusa e inconsistente no que diz respeito aos possíveis indicadores desta noção de qualidade, mas que ao longo da execução da proposta vai se fortalecendo como política pública educacional.

No primeiro momento, referente à primeira gestão, a noção de *Qualidade Social da Educação* é considerada como uma estratégia pela qual se alcançaria a inclusão social na escola. São fortemente ressaltados, neste momento histórico da proposta, o papel político e emancipatório que a educação pode desempenhar na sociedade, esta ênfase possibilitou que fossem elencadas durante a análise dos documentos, algumas categorias que nortearam a concepção formulada pela proposta cabana.

A *Qualidade Social da Educação* na ótica cabana está ligada a uma *concepção de sociedade* pautada na justiça social, na distribuição de renda e no Estado de direitos e, como política pública, esta deve ter em vista a construção e fortalecimento desta sociedade. Para tanto, a *concepção de educação escolar* que orienta esta política está sedimentada no entendimento de que ela, a escola, é lugar de socialização histórico-cultural entre os seres humanos, lugar de troca de saberes, de formação humana tanto do ponto de vista político, quanto cultural e intelectual. Esta formação é subsidiada por uma *visão de homem*, de sujeito, que seja capaz de intervir criticamente na sua realidade, que seja partícipe e criador e de novos direitos, buscando assim consolidar a formação para a cidadania. Nessa perspectiva, o

trabalho pedagógico é compreendido como prática social e por isso, deve ser desenvolvido na escola tendo como referência a busca pela formação deste sujeito, pela consolidação desta escola e pela construção desta sociedade. Nesta visão, o *conhecimento*, como produção humana, sendo passível de ser reconstruído e resignificado, deve contribuir para explicação e transformação da realidade onde estão inseridos os sujeitos, daí a ênfase dada nos documentos para que o ensino parta desta realidade.

Com base nas categorias apresentadas, as ações que envolveram a *Qualidade Social da Educação*, inicialmente, foram centradas no processo de reorientação curricular, o qual envolve a organização do *trabalho pedagógico* por meio da resignificação do tempo para aprendizagem, da formação voltada para a cidadania e democracia, da instituição de processos democráticos de avaliação da aprendizagem, assim como, da organização do ensino por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar com vistas à permanência com sucesso do aluno na escola.

No entanto, a questão que se coloca com relação à centralidade da noção de qualidade no trabalho pedagógico e desarticulada de questões que envolvem a responsabilidade do Estado no provimento da educação, é a responsabilização de apenas um dos atores que estão envolvidos neste processo, os educadores e gestores pedagógicos. É preciso maior atenção no que concerne ao papel a ser cumprido pelo poder público na construção desta concepção.

A esse respeito, em um segundo momento, já nos fins da segunda gestão, verifica-se a ampliação desta responsabilização nos documentos da Escola Cabana ao notar-se a articulação trabalho pedagógico- responsabilidade do Estado. Neste momento fica evidente que dificilmente a *Qualidade Social da Educação* se tornará realidade se não for articulada ao maior investimento público nos gastos com a educação, à valorização dos trabalhadores, à políticas intersetoriais de proteção à criança e ao adolescente, à uma política ampla de acesso que considere as condições infraestruturais em que a educação e a escola pública se desenvolvem.

É possível inferir que a *Qualidade Social da Educação* deve ser articulada à uma política ampla de garantia de direitos que considere a cidade em sua totalidade. E, portanto, está relacionada à construção de um Estado democrático que invista no fim das desigualdades sociais e que considere a melhoria de qualidade de vida da população o seu maior objetivo.

Contudo, levando-se em conta os limites que estão postos às políticas públicas no marco da sociedade capitalista, também é possível afirmar que a Escola Cabana, como política educacional para Belém/PA, incentivou a realização de processos contra-hegemônicos no âmbito da escola pública. Ao buscar romper com os pressupostos

funcionalistas e pragmáticos da educação, reafirmou a possibilidade de uma transformação qualitativa no que diz respeito tanto à práxis pedagógica, quanto à política pública educacional como um todo.

Por fim, ressalta-se que as análises realizadas não são consideradas como conclusões definitivas, elas são fruto das possibilidades e limites que foram enfrentadas no fazer da pesquisa. São provenientes do exercício analítico, entendido como prática social, de alguém que ocupa um lugar de comprometimento com e pela escola pública.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Míriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil:** uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006.

APPLE, Michael W. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. Traduzido por Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. Título Original: Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality.

ARAÚJO, José Carlos Ferreira. **As Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Município de Belém no período de 1997 a 2004.** 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et.al. **Educação e Cidadania:** quem educa o cidadão? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa época; v.19)

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **A Política Municipal de Educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua/Belém-Pará.** 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2005.

AZEVEDO, Janete M. L. **A Educação como Política Pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 56)

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã:** desafios, diálogos e travessias. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARCELOS, Adair. Escola, trabalho e economia solidária. In: TOLEDO, Leslie et al (orgs.). **Cidade Educadora:** a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004, p. 65-71 – (Coleção Cidades Educadoras)

BELÉM. **Anuário Estatístico do Município de Belém.** Belém – Pará, v. 11, 2006. In: site [www.segep.com.br/ download/anuário](http://www.segep.com.br/download/anuário) (Acesso em 10/01/2009).

_____. Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular. **Cadernos de Educação**, 1, Belém: SEMEC, 1999.

_____. Esporte, Arte e Lazer: sob o olhar dos que fazem. **Cadernos de Educação**, 3, Belém: SEMEC, 2002a.

_____. Escola Cabana. Educação Infantil: Política para garantir o tempo da infância. **Cadernos de Educação**, 4, Belém, SEMEC, 2001.

_____. Escola Cabana. Avaliação Emancipatória: registro síntese da práxis educativa. **Cadernos de Educação**, 5, Belém, SEMEC, 2002b.

_____. Escola Cabana. Entre vivências e mudanças: a construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso. **Cadernos de Educação**, 6, Belém, SEMEC, 2002c.

_____. Turma de Aceleração: múltiplos olhares e fazeres na Escola Cabana. **Cadernos de Educação**, 7, Belém, SEMEC, 2004a.

_____. A cultura amazônica na Escola Cabana. **Cadernos de Educação**, 8, Belém, SEMEC, 2004b.

_____. Travessias inclusivas de saberes: O Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004). **Cadernos de Educação**, 10, Belém, SEMEC, 2004c.

_____. Construindo o Plano Municipal de Educação: proposta preliminar. **I Congresso Municipal de Educação**. Belém, 2003b.

_____. Educação de Jovens e Adultos. **Caderno de Formação**. Belém, SEMEC, 2002d.

_____. Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças. **I Conferência Municipal de Educação**. Belém, SEMEC, 1998.

_____. Educação Infantil: Sonhando, acreditando, realizando. **Revista da Educação Infantil do Governo do Povo**. Belém, SEMEC, 2004d.

_____. **O próximo passo. Qualidade de vida por uma Belém criança**. Diretrizes Programáticas da Frente Belém Popular, 2001/2004. Belém, 2000.

_____. **Programa de Governo. Frente Belém Popular: PT/PC do B/PPs/PSTU/PCB**. Belém, 1996.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana: Orientações para a organização do planejamento escolar**. Belém, SEMEC, 2003a.

_____. Projeto político-pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal. **I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém**. Belém, SEMEC, 1997.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação Continuada de Professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola**. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Constituições Brasileiras: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988**. Brasília: Senado Federal, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras)

BRASIL, Marília Carvalho. Urbanização na Região Norte: uma análise exploratória das mesorregiões. In: SANTOS, Taís de Freitas. (org.) **Dinâmica populacional das regiões Norte e Nordeste: questões atuais e emergentes**. Recife: FJN, Editora Massangana, 2000. p. 139-162. (Cursos e conferências, 70). <http://www.fundaj.gov.br/geral/textos%20online/populacional/brasil.pdf> acessado em 20/11/2008.

BURLAMAQUI, Cristiane Dominiqi Vieira. **Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do português no ciclo básico III da Escola Cabana**. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Belém, 2005.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e Hegemonia. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, Andréa de Paula. (orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 39-49.

CARMO, Luiz Felipe do. **Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores**. 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006.

CARVALHO, Vilmar. Movimento Sindical: contribuição para o Plano Nacional de Educação. In: CNTE. **I Congresso Nacional de Educação**. Cadernos de Educação. 2ed. Ano I, Nº 2, Brasília, 1996.

CEPAL. Educacion e conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16)

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Práticas Avaliativas bem sucedidas de professores dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. 2003. 257 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os parâmetros curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. nº 2, p. 4-17, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

DELGADO, Raimundo Afonso Cardoso **Um olhar epistemológico sobre a política de formação contínua docente da Escola Cabana**. 2005, 157 f. Dissertação (Mestrado em currículo e formação docente) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2005.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro; Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem, a revolução popular da Amazônia**. Belém: Cejup, 1990.

DOURADO, L.F (Coord); OLIVEIRA, J.F; SANTOS, C.A. **A qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C (org). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p.21-50.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.921-946, Outubro 2007.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 28/04/2008.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**. São Paulo: Paz e Terra,2000.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A.A e SILVA, T. T (org.). **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.94-110.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada**. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisa, n. 6).

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia S. de. Projeto Constituinte Escolar: A vivência da “reivenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Escola Cidadã : teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.31-45.

FREITAS, L. C. **Ciclo ou séries ? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004, disponível em www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf acessado em 26/07/2007.

_____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.965-987, Outubro 2007.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **O ensino de Ciências em Escolas Multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no Estado do Pará**. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Matemáticas). Universidade Federal do Pará, NPADC, Belém, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P.(org). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 77-108 – (Coleção estudos culturais em educação).

GEMAQUE, R. M. O. **Financiamento da Educação. O FUNDEF na educação do Estado do Pará: Feitos e Fetiches**. 2004. 361 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____; LIMA, R. N. (orgs.). **Políticas Públicas Educacionais**: o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P.(org). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 228-252 – (Coleção estudos culturais em educação)

GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v.2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006b.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v.3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUEDES, Maria Gorete Rodrigues Cardoso. **Democracia e eleição de dirigentes escolares no Sistema Municipal de Educação de Belém**: análises e perspectivas. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006.

HAGE, S. M. Gestão democrática na escola: dois projetos em disputa. In: BELÉM. A gestão democrática no Projeto Político-pedagógico da Escola Cabana. **Cadernos de Educação**, 2, Belém: SEMEC, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Traduzido por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistências: educação e políticas.** 2004. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991.** Tradução: Marcos Santarrita e Maria Cecília Paoli, São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.393-420.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Pensamento Crítico, v.8)

LIMA, Licínio C. Construindo um Objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (Org). **O Estudo da Escola.** Porto: Editora Porto, 1996.

LIMA, Rosângela Novaes. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais.** 2000. 427 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Instituições de Educação Superior com Qualidade Social. In: Irene Jeanete Lemos Gilberto. (Org.). **Universidade em Tempos de Desafio.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2006, p. 11-27.

MARTINS, M. L. R. **Os desafios da gestão municipal democrática – Belém 1997-2000: desenhando a cidade do terceiro milênio.** São Paulo: Polis, 2000.

MEDEIROS, Luciene. Projeto Político-pedagógico para uma escola pública democrática e popular. In: LIMA, C. e RODRIGUES, E. B. **Educação: nave do futuro.** Belém: Labor Editorial, 2000.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Traduzido por Agemir Bavaresco, Alceu Ferraro. Pelotas: Educat, 2002. (Coleção Desenvolvimento Social).

NEVES, L. M. W. ; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. IN: NEVES, L.M.W. (org). **A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005, p.19-39.

NEVES, R.H.N.; QUINTELA, R.S.; CRUZ, S.H.R. (orgs.). **A reiventção do social: poder local e política de Assistência Social em Belém (1997-2004).** Belém: Paka-Tatu, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de Educação Básica: empregabilidade e equidade social. IN: OLIVEIRA, D.A e DUARTE, Marisa R.T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 69-94.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A Política Educacional no Cotidiano Escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém.** 2000. 374 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Educação & Sociedade: revista de ciência da educação.** v. 28, nº 100, Campinas: CEDES, out/2007, p.661-690.

PARO, Vitor Henrique. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino.** 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF>> acessado em 31/07/2007.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PENA, Maria Célia Sales. **O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana.** 2005. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Centro de Educação, Belém, 2005.

PINTO, Maria Célia Barros Virgolino. **A Escola Cabana no Município de Belém - PA (1997-2001): entre discursos e práticas.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação: para além do capital humano.** São Paulo: Cortez, 2005.

PLANO Nacional de Educação: A Proposta da Sociedade Brasileira. **II Congresso Nacional de Educação,** Belo Horizonte, Novembro de 1997.

POJO, Eliana Campos. **Travessia educativa de comunidades ribeirinhas no contexto da Amazônia.** 2003. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2003.

POJO, Oneide Campos. **Entre saberes e práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém.** 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SANTOS, Ana Maria Smith. **Os cadernos de Educação da Escola Cabana (1997-2004): dispositivos textuais e materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém-PA.** 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, Tânia Regina Lobato. **Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais.** 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “Orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 28/04/2008.

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación Cualitativa**. Retos e Interrogantes. Madri: Editorial La Muralla, S.A, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

SILVA, Rita de Cássia Melem da. **A construção social do conhecimento via tema gerador na Escola Cabana em Belém/PA**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SOUSA, Celita Maria Paes de. **A Escola Cabana em Belém: a participação dos profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil**. 2004. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUSA, Íris Amaral de. **Escola Cabana: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA**. 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, Cláudia Nazaré Gonçalves de. **O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária). Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILLI, P.(org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 253-270 – (Coleção estudos culturais em educação)

TELLES, Vera da S. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.

_____. FREITAS, I.M.S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.