



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS FREIRE

**ATUAÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS EM ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA

2021

MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS FREIRE

**ATUAÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS EM ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito institucional para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Zuleide da Costa Pereira.

JOÃO PESSOA
2021

F866a Freire, Miriam Espíndula Dos Santos.

ATUAÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS EM ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DA PARAÍBA / Miriam Espíndula Dos Santos Freire.
- João Pessoa, 2021.

0 f150. : il.

Orientação: Prof^a Dr^a Maria Zuleide da Costa Pereira
Pereira.

Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Política Educacional. Política Curricular.

Ensino.

I. Pereira, Prof^a Dr^a Maria Zuleide da Costa Pereira.

II. Título.

UFPB/BC

MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS FREIRE

**ATUAÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS EM ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito institucional para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Políticas Educacionais.

Aprovada em ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Maria Zuleide da Costa Pereira
Orientadora (PPGE/UFPB)

Dr.^a Marcia Ângela Aguiar (PPGE/UFPE)
Membro Externo

Dr.^a Andreia Ferreira da Silva (UFCG)
Membro Externo

Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues
Membro Interno (PPGE/UFPB)

Dr.^a Ana Claudia da Silva Rodrigues (PPGE/UFPB)
Membro Interno

SUPLENTE:

Dr.^a Ângela Cristina Alves Albino (UFPB - Campus IV)

Dr.^a Rute de Araújo Pereira (UFCG)

Dr. Wilson Honorato Aragão (PPGE/UFPB)

A Deus, Ser Supremo ao qual recorro e dou graças por todas as bênçãos.

Ao meu pai José Vieira (*in memoriam*).

À minha mãe Antonia, pelo apoio, carinho e cuidado para comigo e meus filhos

À minha família.

Ao meu amor-esposo-companheiro Elvis, pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

Ao meu filho Johnnathan e minha filha Mirianne, pela compreensão, amor e inspiração para enfrentar os momentos de impasses e dificuldades, vocês são o combustível da minha

existência.

À minha irmã Missilene, pelo constante incentivo e motivação.

À minha linda e querida sobrinha Maria Clara,
seu sorriso restaura o meu cansaço e alegra meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Ti, Senhor Deus, muito obrigada...

Agradeço aos colegas e amigos que tive a satisfação de encontrar no curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, as quais compuseram, ainda que de maneira indireta, a construção intelectual que ora apresento.

Agradeço a oportunidade de ter sido financiada pela CAPES/CNPq, sem a qual o meu fazer científico estaria comprometido.

Agradeço ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Curriculares (GEPPC) do qual sou, com muito orgulho, integrante e me constituo enquanto estudiosa e pesquisadora. A diversidade de conhecimentos que são socializados, discutidos, construídos e que fluem em nossos momentos de estudo no Grupo, fortaleceu, de forma relevante, o meu processo de (in)maturação acadêmica. Muito obrigada a todos.

À professora Maria Zuleide da Costa Pereira meu respeito, carinho e admiração. Suas palavras de incentivo me motivaram e inspiraram na construção deste trabalho. Muito obrigada pelo apreço e cuidado.

À minha família, pelo amor, compreensão, carinho, motivação.

A Elvis, pelo amor companheiro...

À Sawana Araújo Lopes Sousa, amiga e companheira que sempre me incentivou e ajudou a renovar as forças e entusiasmo nos momentos de fragilidade.

À Ivaneide Rosa da Silva Cruz, amiga que sempre me incentivou a seguir buscando meus sonhos.

A todas as pessoas amigas e colegas que passaram em minha vida e contribuíram direta ou indiretamente, muito obrigada. Peço desculpas, pois o espaço aqui é restrito e talvez a memória me falte para lembrar e registrar o nome de todos e todas vocês, sinto-me grata por tê-los conhecido.

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar...

A beleza de ser

um eterno aprendiz”

(Eterno Aprendiz – Gonzaguinha).

RESUMO

O movimento que propusemos nesta investigação foi o de imersão e emersão, isto é, um entendimento do entendimento (GERTZ, 2012) de uma política curricular e sua atuação por meio das atuantes no ambiente escolar. O objeto em foco neste estudo resulta de desdobramento de investigação realizada no mestrado. Elencamos as seguintes problemáticas: Como a política curricular do Soma é colocada em ação pelas professoras da Rede Estadual de Ensino da Paraíba? Quais fatores tendem a influenciar mais nesta ou naquela atuação das professoras? Até que ponto a micropolítica da escola influencia na atuação da política curricular do Soma? Assim sendo, a investigação aborda o tema da política curricular. A unidade de análise é a proposta curricular do Soma na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, na capital, em uma escola. O problema da pesquisa gira em torno de compreender como a política curricular do Soma foi colocada em ação pelas professoras do ensino fundamental anos iniciais da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. As proposições da pesquisa e ou hipóteses foram: A política curricular é atuada, colocada em ação em sala de aula; contudo, assume no âmbito da micropolítica da escola uma nova forma que não a idealizada no contexto de influência e produção de texto inicial. A atuação da política está intimamente relacionada à micropolítica da escola; a atuação envolve interesses, concepções, relações de poder, espaço/tempo e perspectiva política pedagógica das professoras, tipo de gestão e perfil de educandos. Objetivou-se analisar a atuação da política curricular do Soma na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, com foco numa escola na capital. Os objetivos específicos são: analisar a Proposta Pedagógica do Soma da Rede Estadual de Ensino da Paraíba; observar e identificar as formas de atuação dessa política curricular no contexto da micropolítica da escola; identificar os rebatimentos dessa política curricular na prática pedagógica das professoras; analisar como a política curricular é colocada em ação. O referencial teórico, metodológico e analítico utilizado na investigação se acostou nos estudos realizados por Stephen J. Ball e colaboradores (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). As ferramentas utilizadas foram a abordagem do ciclo de políticas (ACP) e atuação. A contribuição da ACP adentra no sentido de perceber que a política nos espaços-tempos pelos quais perpassa modifica os envolvidos e a si mesma e, na micropolítica da escola, é interpretada e traduzida pelas atuantes. A atuação da política na perspectiva da agência revela a política curricular em seu entre-lugar. Em sendo assim, percebe-se a atuação como uma síntese catacrética da subjetividade dos agentes, síntese esta que se encontra fora da sentença e se coloca dentro no momento da referida atuação, posto que subverta a noção de hierarquia e verticalidade da política (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, a atuação da política envolve aspectos materiais, interpretativos e discursivos, os quais estão associados intrinsecamente aos pressupostos político-pedagógicos e pessoais das professoras, atuantes privilegiadas em nossa investigação. Mas também, envolve os demais funcionários que trabalham na escola. No âmbito da micropolítica da escola, a política em sua inteireza não é percebida ou apreendida pelas atuantes, assim como a macropolítica não apreende toda a inteireza do ambiente escolar, as intenções em ambos os polos são distintas, há um ruído e um interstício entre a proposição da política no que tange ao seu objetivo e à realidade vivenciada na escola. A política ainda não centra na figura das professoras como as grandes artífices e desenvolvedoras de estratégias didáticas e pedagógicas no que concerne à efetivação da política em nível micro.

Palavras-chave: Política Educacional. Política Curricular. Ensino Fundamental anos iniciais.

ABSTRACT

The movement we propose in this investigation is the immersion and emergence, that is, an understanding of the understanding (GERTZ, 2012) of a curricular policy and its performance through those active in the school environment. The object in focus in this study results from research carried out in the master's degree. We list the following problem: How's Soma's curriculum policy put into action by teachers from the Paraiba State Education Network? Which factors tend to influence more in this or that performance of the teacher? To what extent does the school's micropolitics influence the performance of the aforementioned curriculum policy? Therefore, the investigation addresses the theme of curriculum policy. The unit of analysis is Soma's curriculum proposal at the Paraiba State Education Network, in the capital, at a school. Does the research problem revolve around understanding how Soma's curriculum policy was put into action by elementary school teachers in the early years of the Paraiba State Education Network? The research proposals and / or hypotheses were: The curricular policy is acted upon, put into action in the classroom, however, it takes on a new form in the scope of the school's micropolitics in the context of influence and production of initial text; The performance of the policy is closely related to the school's micropolitics; The work involves interests, conceptions, power relations, space / time and the teachers' pedagogical political perspective, type of management and student profile. The objective of the investigation was to analyze the role of Soma's curriculum policy in the Paraiba State Education Network, focusing on a school in the capital. The specific objectives are: To analyze the Soma Pedagogical Proposal of the Paraiba State Education Network; Observe and identify the forms of action of this curricular policy in the context of the school's micropolitics, observing the facilitating / and or conflicting aspects; Identify the repercussions of this curricular policy in the pedagogical practice of teachers; Analyze how curriculum policy is put into action. The theoretical methodological framework used in the investigation was based on the studies carried out by Stephen J. Ball and collaborators (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). The tools used were the policy cycle (ACP) approach and action. ACP's contribution goes in the sense of realizing that politics in the space-times through which it goes athward modifies those involved and itself and, when it enters the micropolitical space-time, it's also interpreted and translated. The performance of politics in the perspective of the agency reveals the curricular policy in its place. The performance is a catacretic synthesis of the agents' subjectivity, a synthesis that's outside the sentence and is placed within the moment of the referred action, since it subverts the notion of hierarchy and verticality of politics (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Thus, the performance of the policy involves material, interpretive and discursive aspects, which are intrinsically associated with the pedagogical and personal political assumptions of the teachers, who are privileged actors in our investigation. But it also involves other employees who work at the school. Within the scope of the school's micropolitics, the policy in its entirety is not perceived or apprehended by the participants, just as the macro policy does not apprehend the entire integrity of the school environment, the intentions at both ends are different, there is a noise and an interstice between the proposition of the policy regarding its objective and the reality experienced at school. The policy doesn't yet focus on the figure of the teachers as the great artisans and developers of didactic and pedagogical strategies in what concerns the effectiveness of the policy at the micro level.

Keywords: Educational Policy. Curricular Policy. Elementary school early years.

RESUMEN

El movimiento que propusimos en esta investigación fue el de inmersión e emersión, es decir, una comprensión de la comprensión (GERTZ, 2012) de una política curricular y su desempeño a través de los activos en el ámbito escolar. El objeto de este estudio es el resultado del desarrollo de investigaciones realizadas en la maestría. Enumeramos los siguientes temas: ¿Cómo se pone en práctica la política curricular del Soma por parte de los docentes de la Red Educativa del Estado de Paraíba? ¿Qué factores suelen influir más en este o aquel desempeño de los docentes? ¿En qué medida la micropolítica de la escuela influye en el desempeño de la política curricular del Soma? Por tanto, la investigación aborda el tema de la política curricular. La unidad de análisis es la propuesta curricular del Soma en la Red Educativa del Estado de Paraíba, en la capital, en una escuela. El problema de investigación gira en torno a comprender cómo la política curricular del Soma fue puesta en práctica por los maestros de primaria en los primeros años de la Red Educativa del Estado de Paraíba. Las proposiciones y/o Hipótesis de la investigación fueron: La política curricular se actúa, se pone en marcha en el aula, sin embargo, adquiere una nueva forma en el ámbito de la micropolítica escolar que no se idealiza en el contexto de influencia y producción de texto inicial; El desempeño de la política está estrechamente relacionado con la micropolítica de la escuela; El trabajo involucra intereses, concepciones, relaciones de poder, espacio/tiempo y la perspectiva política pedagógica de los docentes, tipo de gestión y perfil de los estudiantes. El objetivo fue analizar el desempeño de la política curricular del Soma en la Red Educativa del Estado de Paraíba, con foco en una escuela de la capital. Los objetivos específicos son: Analizar la Propuesta Pedagógica del Soma de la Red Educativa Estatal de Paraíba; Observar e identificar las formas de acción de esta política curricular en el contexto de la micropolítica escolar; Identificar las refutaciones de esta política curricular en la práctica pedagógica de los docentes; Analizar cómo se pone en práctica la política curricular. El marco teórico, metodológico y analítico utilizado en la investigación se basó en los estudios realizados por Stephen J. Ball y colaboradores (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Las herramientas utilizadas fueron el enfoque del ciclo de políticas (ACP) y actuación. La aportación de la ACP va en el sentido de darse cuenta de que la política en los espacios-tiempos por los que atraviesa modifica a los implicados y a sí misma y, en la micropolítica de la escuela, es interpretada y traducida por los activos. El desempeño de la política en la perspectiva de la agencia revela la política curricular en su entrelazamiento. Por tanto, la actuación se percibe como una síntesis catacrética de la subjetividad de los agentes, síntesis que se encuentra fuera de la sentencia y se sitúa dentro en el momento de la acción referida, ya que subvierte la noción de jerarquía y verticalidad de la política (BOLA, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Así, el desempeño de la política involucra aspectos materiales, interpretativos y discursivos, los cuales están intrínsecamente asociados a los supuestos políticos pedagógicos y personales de los docentes, actores privilegiados en nuestra investigación. Pero también involucra a otros empleados que trabajan en la escuela. En el ámbito de la micropolítica de la escuela, la política en su totalidad no es percibida ni aprehendida por los participantes, así como la macropolítica no aprehende toda la integridad del entorno escolar, las intenciones en ambos polos son distintas, hay un ruido y un intersticio entre la propuesta política sobre su objetivo y la realidad vivida en la escuela. La política aún no se enfoca en la figura de los docentes como los grandes artesanos y desarrolladores de estrategias didácticas y pedagógicas en lo que concierne a la efectividad de la política a nivel micro.

Palabras clave: Política educativa. Política curricular. Enseñanza básica años iniciales.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE/PB – Conselho Estadual de Educação da Paraíba
CONAE – Congresso Nacional de Educação
CP – Ciclo de Políticas
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DOFEE/PB – Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FICAI – Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente
FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEIEF – Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GRE – Gerência Regional de Ensino
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
NHD – Nível Hierárquico Decisório
NHI – Nível Hierárquico Intermediário
NHMM – Nível Hierárquico Micro-Micro
NHS – Nível Hierárquico Situado
PEE – Plano Estadual de Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPSI – Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância
PSI – Primeiros Saberes da Infância
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEECT – Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia
SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Armário situado na secretaria da escola.....	31
Figura 2 – Apresenta a concepção do PPSI.....	56
Figura 3 – Apresenta a lógica de trabalho desenvolvido no PSI.....	57
Figura 4 – Representação da rede de articulação do Soma.....	60
Figura 5 – Disposição dos prédios que compõem a escola.....	81
Figura 6 – Aninhado do Soma.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 TRILHA INVESTIGATIVA: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	21
1.1 Delineamento da investigação: substância e forma	21
1.2 Sobre o campo empírico	25
1.3 Fases da empiria	26
1.4 Sobre a escola	30
1.5 Sobre os sujeitos/atuantes envolvidos	34
1.6 Construção dos dados	35
1.7 Sobre os documentos utilizados	36
2 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INTERSECÇÕES ENTRE OS CONTEXTOS MACRO, MESO E MICRO	38
2.1 Estado e os condicionantes políticos e econômicos	39
2.2 Estado: concepção e função	42
2.3 Estado, política e micropolítica	44
2.4 Estado, educação e política educacional no contexto brasileiro	49
3 POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS DA PARAÍBA: SIGNIFICAÇÕES DISCURSIVAS, CONSTRUÇÃO, PERCURSO, DESENVOLVIMENTO E LEGISLAÇÃO	53
3.1 Soma: constituição e percurso	55
3.2 As redes articuladoras do Soma	59
3.3 Sobre a legislação SOMA	64
3.4 A política curricular do Soma e as dimensões de atuação	70
4 ATUAÇÃO: INTERSECÇÃO DE MULTIFACES E DIMENSÕES	74
4.1 Contexto e vivências	74
4.2 Sentindo o pulsar da escola	80
4.3 A política e seu aninhado	83
4.4 As significações discursivas do Soma	86
CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO	90
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Eu, construto social do que fui condicionada a ser e do que de subversivo e inquieto não fui. Este pode ser considerado uma síntese do que sou até o momento em que escrevo esta introdução, cujo processo de (in)maturação ao final desta tese será outro. Delimitarei minha escrita me apresentando a partir da minha inserção na área educacional.

Iniciei minha experiência enquanto professora alguns meses antes de ingressar em uma universidade particular para cursar Pedagogia. Passei aproximadamente um ano nessa faculdade, quando soube, através de uma colega, que a UFPB iria selecionar alunos através do Processo Seletivo para Transferência Escolar Voluntária (PSTV). Submeti-me a esse processo e ingressei na UFPB em 2008.

O curso de Pedagogia contribuiu, não apenas para minha aprendizagem enquanto futura profissional da educação, mas, também, como pessoa que, ciente do seu inacabamento, percebe o vasto campo de conhecimento que o mesmo perpassa. O estudo na área me possibilitou o descortinamento de algumas questões educacionais, sociais, econômicas, culturais, políticas, ou seja, permitiu-me sair da consciência ingênua, ter uma consciência justificada de mim, da educação e das demais questões que a circundam.

Nesse descortinar, a reflexão acerca do currículo é de suma importância, visto que o mesmo nos possibilita observar quais aspectos discursivos estão no cerne de nossa formação. Analisar a trajetória curricular da educação nos possibilita perceber alguns aspectos importantes, entre eles os relacionados à técnica do aprender; os conhecimentos que são considerados relevantes; como estes têm impacto sobre nossa subjetividade; as relações de poder que perpassam a elaboração e construção das propostas curriculares; a distinção entre “currículo oficial”, “currículo real”, currículo construído, além dos aspectos relativos às dificuldades e lacunas que podem ser ou estão articuladas ao currículo como: formação docente e discente, processo de ensino-aprendizagem, avaliação, prática pedagógica, entre outros.

O interesse em política da educação emerge quando, na academia, cursei a disciplina Política Educacional, com a professora Surya Pombo de Barros. Desde então, pude observar algumas questões que estavam imersas no meu cotidiano e que não percebia, como por exemplo, as relações de poder, o currículo oculto, a influência de órgãos internacionais nas políticas públicas etc.

Dos vários debates, discussões e reflexões inferimos que as políticas educacionais e as curriculares podem auxiliar no desenvolvimento, expansão, qualificação, e trazer benesses para

a educação, tanto auxiliar quanto frustrar, caso seja elaborada de forma a não contemplar as necessidades sociais e educacionais dos sujeitos.

Necessidades sociais e educacionais aqui entendidas como as relacionadas com o desenvolvimento das habilidades de compreensão e reflexão do mundo, o que nos leva a pensar em aprender a aprender para viver melhor conosco e com os outros, bem como na ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Parafraseando Freire, é se perceber no mundo e com o mundo.

A disciplina Currículo e Trabalho Pedagógico, cursada no terceiro período com a professora Maria Zuleide, fez-me refletir e compreender o currículo como arcabouço da educação, que permeia e influencia, de forma benéfica ou não, na construção social, cognitiva e profissional dos sujeitos.

Enquanto cursava as disciplinas acadêmicas, em 2011, tive a oportunidade de participar, à época do Projeto Escola Zé Peão, atualmente denominado Programa Escola Zé Peão. Esta experiência foi muito rica, pois oportunizou aprender e vivenciar um pouco a Educação de Jovens e Adultos. Aprendi a refletir sobre a minha prática pedagógica através das sistematizações que, no início pelo desconhecimento e estranhamento, achava um exercício desnecessário, mas, com o tempo, acostumei-me e valorizei, pois o percebi como colaborador de minha prática docente. O trabalho cotidiano com os alunos foi gratificante e uma satisfação para mim, com eles muito aprendi.

Apesar de ser uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a Escola Zé Peão tem suas especificidades – com relação ao público, operários da construção civil; ao tempo, as aulas ocorrem quatro vezes por semana, duas horas diárias; com uma clientela 100% masculina, pelo menos na época em que fui educadora – além desses aspectos, temos que contornar os relativos ao cansaço, reflexo de uma jornada diária de trabalho pesado, rodízio dos educandos, por motivo de dispensa, de deslocamento para outra obra, desistência e outros. Mesmo com todas as limitações, foi uma experiência ímpar para mim.

Iniciei minha atuação na área da educação como professora da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, em 2006. Ao refletir sobre as duas experiências educativas que vivenciei bem como os processos de aprendizagem em ambos os momentos, pude perceber similaridades na satisfação que os educandos, tanto as crianças quanto os jovens e adultos, têm ao descobrir algo novo. Satisfação esta expressa no olhar que revela aquele instante sublime em que ambos os educandos apreendem o conhecimento. Confesso que é nesse instante que também me realizo enquanto educadora.

Além dessas experiências na docência, participei do Programa de Iniciação Científica, que também contribuiu significativamente para o processo de (in)maturação acadêmica acerca de questões relacionadas à educação, que percebo ser árduo e, ao mesmo tempo, gratificante. Em 2010, ingressei no Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), estudando as Histórias e memórias da ditadura militar (1964-1984), período em que ocorre uma mudança brusca na configuração do Estado brasileiro, no que tange aos aspectos políticos, culturais e sociais, que, por sua vez, provocaram substanciais mudanças na educação.

Em 2011, participei inicialmente como voluntária, depois como bolsista PROLICEN/UFPB, de um projeto no campo do currículo. Este me levou a refletir sobre a educação, o currículo e, conseqüentemente, sobre as políticas educacionais e curriculares elaboradas no país. Emerge, então, a compreensão de que o currículo é elaborado de acordo com a concepção de homem, sociedade e mundo que se pretende construir e que é permeado pelas relações de poder. Ao observar, através das discussões, reflexões e experiências do período vivenciado na graduação, seja em sala de aula ou fora dela, a relevância do currículo para a educação, decidimos estudar a seara curricular, as suas políticas e os seus desdobramentos no ambiente escolar.

A educação, neste sentido, é um processo de humanos para humanos cujo fim é o desenvolvimento das nossas capacidades cognitivo-sociais propiciando, almejando e oportunizando uma melhor convivência e acesso aos bens culturais das sociedades. O Ensino Fundamental, na configuração educacional brasileira, é parte significativa do processo de escolarização da Educação Básica, visto que é nesta fase que os alunos passam o maior número de anos de ensino, a saber, nove anos.

É neste segmento da Educação Básica que as crianças desenvolvem com mais ênfase suas capacidades lúdicas, emocionais, sociais, cognitivas, identitárias, enfim, é uma fase em que se apropriam das lógicas, conhecimentos e princípios que lhes serão fundamentais nas vivências socioescolares e comunitárias.

Quando se trata de política educacional, o que se observa com clareza é a sua intensa adequação aos mecanismos do mercado, fato que imprime novas formas de aprender e ensinar, outras maneiras de organização do conhecimento poderoso e dos poderosos, como salienta Young (2007), elemento importante nas reformulações das políticas globais (BALL, 2014). Dentre estas reformulações estão o profissionalismo, o gerencialismo e a performatividade (MAINARDES, 2015) como elementos coadjuvantes, e não menos importantes, para o atendimento objetivista das políticas para a educação.

Parafrazeando Apple (2003, p. 110), há uma brusca virada para a direita, uma “restauração conservadora”. O contexto social brasileiro se caracteriza atualmente pelo aprofundamento das políticas neoliberais. Direitos sociais, garantidos até então, começam a ser solapados via recursos jurídicos fortes, redes difusas de influência, modelo de organização racionalista, dentre outros (FREITAS, 2018).

No que tange à educação, os efeitos desse reordenamento, mais visível a partir da década de 90, são relevantes e causaram impactos, até certo ponto, irreversíveis. No cenário atual, no governo que ora nos rege, ainda há um sentimento de muita insegurança, desnorteamento e imprevisibilidade, no que concerne ao projeto de educação para nosso país, pelo menos até então não foi exposto o projeto inteiro, apenas partes. É perceptível que há uma tendência de redirecionar os preceitos educativos para atendimento dos interesses do mercado, a exemplo da expansão dos cursos técnicos, tecnológicos, alteração da educação básica, através da BNCC.

Na pauta da agenda esteve inserida como prioridade a instituição de um currículo comum para a educação básica brasileira, o qual visa instituir conteúdos obrigatórios e metas, cujo cerne é o atendimento às avaliações em larga escala, sob o argumento de nivelar as disparidades de conhecimento existentes no país, ou seja, a equidade social, utilizando um discurso pautado na participação que apresenta incoerência com a realidade vivenciada no período, como bem explicitam os estudos do Rocha e Pereira (2016, 2018), Albino, Rocha e Pereira (2018), Rocha (2019).

Tais questões nos impelem uma reflexão acerca das propostas educacionais que ora se instauram no país, as quais demonstram o quão aprofundadas e arraigadas as políticas estão nesta percepção liberal. Em contrapartida, percebe-se que nos aspectos associados ao enfrentamento das problemáticas históricas relativas à educabilidade brasileira ainda estamos muito aquém de superá-las.

Infere-se, portanto, que a educação de nosso país resulta da má gestão de nossos governos, de escolhas equivocadas e desarticuladas com a realidade brasileira, da ausência de um efetivo sistema nacional de educação. Talvez tudo isso seja proveniente e conveniente para determinada esfera de poder, que objetiva a perpetuação desse cenário de esquizofrenia social em que vivemos. No entanto, apesar desta realidade dura e arbitraria, acreditamos na educação como um espaço de manobra, que subverte a reprodução cultural e de poder.

Historicamente, a educação brasileira foi pensada a partir de modelos externos, como já mencionado. Esta assertiva nos move a indagar: por que temos um cabedal tão forte e sistematizado de políticas educacionais e curriculares e as nossas crianças ainda não atingiram,

pelo menos na esfera pública, a fase de alfabetismo funcional? Quais os reais motivos do analfabetismo funcional?

Indagações desta natureza emergem quando se percebe o quanto é mínimo o avanço educacional, verificado tanto nos índices quanto no cotidiano escolar; basta conversar com uma professora que ensina nos primeiros anos do fundamental, em redes públicas, que logo identificamos discursos sobre as dificuldades das crianças em aprenderem.

Os motivos relatados por elas são muitos e perpassam desde a falta de apoio familiar até a falta de estrutura e incentivo por parte da direção, do governo, críticas recebidas pelos colegas, estereótipos que foram construídos ao longo do tempo etc. Tais questionamentos nos levam a indagar, ainda, sobre a forma como a política curricular está sendo atuada pelas professoras em suas respectivas salas de aula, bem como o entendimento que estas têm de tais políticas (SANTOS, 2015).

Em pesquisa realizada no mestrado (2014-2015), percebi que as professoras (re) interpretam a política curricular de maneira restrita, ora compreendendo-a como imposição/determinação do governo que restringe sua atuação à execução e alcance de metas através dos índices, ora a desconsideram em muitos momentos de suas práticas docentes, subvertendo-a e mascarando a efetivação da política. Em outros momentos, a política foi interpretada quase que fielmente como se apresenta inscrita no texto da política, cuja inferência nos move a perceber certo nível de reprodução do texto político.

Percebeu-se que a forma como a política é (re) interpretada depende de fatores internos ao ambiente escolar, das percepções político-pedagógicas das professoras e do tipo de influência externa caracterizado pelo discurso da mídia e dos textos da política, bem como das formações continuadas. Todos os motivos expostos até agora aguçaram ainda mais nossa curiosidade epistemológica, movendo-nos a algumas indagações: Como a política curricular do SOMA é colocada em ação pelas professoras da Rede Estadual de Ensino da Paraíba? Quais fatores tendem a influenciar mais nesta ou naquela atuação da professora? Até que ponto a micropolítica da escola influencia na atuação da política curricular citada? Tais indagações serão o esteio utilizado nas entrevistas e observações que pretendemos realizar no decorrer da investigação.

Ressaltamos aqui que não estamos propondo realizar uma investigação exaustiva na busca de perceber a todo custo como as políticas são colocadas em ação, posto que esta atuação da política envolva aspectos sociais, econômicos, de poder e representação, psicológicos (emocionais), de formação inicial e continuada, do tipo de gestão que se tem na escola, da

interação entre os pares no ambiente escolar, de pressão da secretaria para que as escolas atinjam as metas e os índices, da cultura escolar de cada escola etc.

Exposto este breve relato do atual cenário de mudanças por que passa a educação brasileira, iremos direcionar, a partir de então, nossa reflexão para a política curricular do ensino fundamental, objeto de análise em nossa tese. O movimento que propomos nesta investigação é o de imersão e emersão, isto é, um entendimento do entendimento (GERTZ, 2012) de uma política curricular e o seu desvelamento através de sua atuação por meio dos seus atores no ambiente escolar.

O objeto em foco neste estudo resulta de desdobramento de investigação realizada no mestrado. Ainda que, de certa forma, retomemos alguns pontos que substanciaram o estudo no mestrado, a saber, objeto (política curricular), educação básica (ensino fundamental anos iniciais), rede estadual de ensino da Paraíba, Abordagem do Ciclo de Políticas, entre outros aspectos. A presente investigação pretende aprofundar a percepção da política percebendo sua atuação através das professoras do ensino fundamental anos iniciais.

Assim sendo, a investigação¹ aborda o tema da política curricular. A unidade de análise é a proposta curricular do Soma da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. O problema da pesquisa gira em torno da compreensão de como a política curricular do SOMA foi colocada em ação pelas professoras do ensino fundamental anos iniciais da Rede Estadual de Ensino da Paraíba?

As proposições da pesquisa e ou hipóteses são: a política curricular é atuada, colocada em ação em sala de aula, contudo, assume no âmbito da micropolítica da escola uma nova forma que não a idealizada no contexto de influência e produção de texto inicial; a atuação da política está intimamente relacionada à micropolítica da escola; a atuação envolve interesses, concepções, relações de poder, espaço/tempo e perspectiva político-pedagógica das professoras, tipo de gestão e perfil de educandos.

Desta feita, o objetivo da investigação foi analisar a atuação da política curricular do SOMA na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, com foco numa escola na capital. Como objetivos específicos elencamos: analisar a Proposta Pedagógica do SOMA da Rede Estadual de Ensino da Paraíba; identificar as formas de atuação desta política curricular no contexto da micropolítica da escola, observando os aspectos facilitadores e ou conflitivos; verificar os rebatimentos desta política curricular na prática pedagógica das professoras; analisar como a política curricular foi colocada em ação.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A contribuição adentra na intenção de perceber como uma dada política curricular é colocada em ação. Quais são os aspectos que mais predominam nestas atuações? São os associados à gestão da escola? São os vinculados ao posicionamento político-pedagógico dos professores? São os impostos pela secretaria de educação através da Regional? Para tanto, temos muito claro que o processo não será fácil pela complexidade já exposta acima. Entretanto, entendemos que se faz necessária para esclarecer possíveis incoerências na trajetória da política, além de possibilitar observar os efeitos e estratégias que reverberam no contexto escolar.

A investigação contribuirá ainda na percepção de que as políticas educacionais e curriculares apresentam uma trajetória, que são (re)interpretadas no contexto escolar, não sendo, pois “implementadas”, mas sim colocadas em ação pelos docentes. Outro ponto é o fato da riqueza que o estudo de caso propicia para uma investigação, principalmente no âmbito do cotidiano escolar, no qual poderá ser observado a micropolítica da escola investigada. Certeau (1998) salienta que estratégias e táticas são acionadas pelos sujeitos quando da necessidade de alguma atuação social, a memória é instada a buscar no inconsciente o conhecimento necessário para lidar com a realidade que se apresenta.

A disposição dos capítulos segue uma lógica, a qual expressa a tentativa de “disciplina intelectual” e coerência com o objeto e a escolha teórico-metodológica da investigação. O capítulo introdutório apresenta nosso memorial enquanto pessoas que se percebem inacabadas e, por isso, em contínuo processo de busca e aperfeiçoamento pessoal e profissional. Completude sempre inalcançável. Expressa ainda o trajeto percorrido enquanto estudante e pesquisadora na área do currículo, das políticas educacionais e curriculares.

No capítulo primeiro, intitulado Trilhas Investigativas: pressupostos epistemológicos e delineamento da investigação, expomos o percurso seguido na investigação ora realizada. Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2010) que versa sobre uma política curricular para os anos iniciais do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, realizado em uma escola que atende prioritariamente a essa etapa da Educação Básica, cujo objetivo foi analisar a atuação da política curricular denominada Soma. A investigação aportou nos estudos de Stephen J. Ball e colaboradores, na abordagem do ciclo de políticas, mais precisamente na teoria da atuação da política enquanto tempo-momento-espaco de materialização da política curricular do Soma.

No segundo, Estado e Políticas Públicas: intersecções entre os contextos macro, meso e micro, apresentamos a reconfiguração promovida pelas políticas neoliberais no âmbito do Estado, percebendo-o como entidade que estrutura as relações no campo social, enquanto articula sentidos e produz efeitos sobre si e sobre a sociedade. Assumimos o entendimento de

Estado como lócus de excelência da constituição, disseminação e perpetuação de normas e regras de convivência, via elaboração e instauração de políticas públicas. Contudo, observamos que em nossos estudos há interstícios os quais o Estado não consegue arbitrar diretamente. A micropolítica é um espaço de subversão das imposições e clausuras das políticas públicas.

O terceiro, intitulado Política Curricular para o Ensino Fundamental anos iniciais da Paraíba: construção, percurso, desenvolvimento e legislação, apresentamos a política do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - Soma, enquanto política pública curricular elaborada e instaurada no Estado paraibano, cuja finalidade é a alfabetização das crianças até oito anos de idade e consolidação desta nos 4º e 5º anos do ensino fundamental. Apresenta a política do Soma enquanto tecida no Estado paraibano, elaborada no seio da Secretaria de Educação, a partir de experiências já desenvolvidas no âmbito do primeiro segmento do ensino fundamental que, posteriormente, fora ampliada para os municípios do estado. Nos estudos iremos assumir a denominação Soma, pois é a usualmente utilizada hoje nas escolas da rede.

No quarto capítulo tratamos da Atuação da Política Curricular do Soma, apontando as tessituras que compuseram a atuação dessa política no âmbito da escola investigada. Identificam-se algumas inconsistências e incoerências no que tange às intenções dos atuantes tanto nos contextos iniciais de elaboração da política como na trajetória até a sua materialização na ambiência da escola e do trabalho didático-pedagógico. Observou-se também que o perfil do alunado e as demandas emanadas das convivências cotidianas tenderam a redirecionar e ou subverter as proposições da política. Novos sentidos foram incorporados no fazer da política na escola.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre a investigação. Observou-se que a política está sujeita a (re)interpretações e traduções na ambiência escolar, fato que potencializa a percepção da micropolítica da escola, como elemento acomodador, que tanto adequa como subverte a política curricular do Soma. A política atuada na escola se apresenta influenciada pelas dimensões materiais, interpretativas e contextuais. O que indica que a atuação de uma política é algo multidimensional, mas também singular em cada escola, posto que a cultura escolar envolva elementos organizacionais, docentes e discentes, não humanos, estruturais e de localidade.

1 TRILHA INVESTIGATIVA: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

“A filosofia que alguém escolhe depende do ser humano que este alguém é”.
(Primeira Introdução à Doutrina da Ciência - Fichte)

A intenção neste capítulo foi delinear a investigação, apresentar os pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos que sustentaram a pesquisa. Para tanto, sentimos a necessidade de explicitar nosso ponto de vista, buscando certa “disciplina intelectual”, que acreditamos ser importante neste fazer científico (TRIVIÑOS, 1987, p. 16). O que se pretendeu com esta “disciplina” foi ter um pouco de ordem se por acaso a desordem, a incoerência ou mesmo o caos quiserem se fazer presentes no decorrer da investigação, apesar de entender que o caos é por vezes benéfico e necessário. A pretensa “disciplina” surge como anseio de nos percebermos e posicionarmos enquanto investigadoras, de tentarmos esclarecer e ir nos construindo no processo de investigação. Algo que, ao passo que escrevemos, torna-se mais claro. Acreditamos que a posição epistemológica assumida e adotada nesta investigação será observada quando da leitura.

1.1 Delineamento da investigação: substância e forma

Quanto à substância, esta investigação versa sobre uma política curricular do ensino fundamental anos iniciais. No que concerne às políticas, partimos do pressuposto de que não são estanques e estão em constante fluxo de (re)interpretação, tradução e atuação pelos atores sociais nos seus mais diversos cenários, culturas, especificidades e relações de poder. Concordamos com o entendimento de Ball (1989, 1992, 1994) e Mainardes (2015) quando rejeitam a ideia que uma política possa ser “implementada”. A política, na percepção deste sociólogo, é atuada, colocada em ação. Assim sendo, esta é uma das premissas desta investigação.

Outra, que está intimamente relacionada à primeira é que o contexto da micropolítica da escola influencia de maneira significativa na atuação da política, visto que esta envolve interesses, concepções, relações de poder, espaço/tempo e perspectiva político-pedagógica das professoras, tipo de gestão e perfil de educandos (BALL, 1989). Entendemos que apesar das clausuras da política curricular, há sempre um espaço de manobra capaz de subverter a política fazendo com que esta modifique o objetivo inicial elaborado no contexto de influência e produção de texto. Tal argumento já se confirma em parte, em estudo anterior, quando

percebemos que a política é reinterpretada nos contextos da prática, produção de texto local e no contexto das estratégias (SANTOS, 2015).

Quanto à forma, esta investigação tratou sobre a atuação da política curricular do Soma, inicialmente denominada de Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância, da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Optou-se pela estratégia de pesquisa a qual nos pareceu pertinente com tal objetivo, a saber, estudo de caso. A escolha buscou seguir uma dada coerência teórica e metodológica, posto que nosso objeto de investigação seja uma política curricular que foi atuada pelas docentes no ambiente escolar, ou seja, “não separa o fenômeno do seu contexto” (GIL, 2009, p. 7).

Tal argumento coaduna com as características da investigação qualitativa no que se refere à construção dos dados no ambiente natural, à descrição minuciosa com riqueza de informações, à possibilidade de perceber os fatos mais simples do cotidiano, participando do mesmo, bem como à possibilidade de construção de uma teoria pautada num processo verticalmente ascendente, primando pela apreensão do modo como as atuantes (re)interpretam as suas experiências, atuam e sistematizam os seus respectivos mundos sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Yin (2001, p. 33), o estudo de caso “é uma estratégia de estudo abrangente”, pois envolve as percepções de método e de planejamento. No que concerne ao método, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Com relação ao planejamento, foi uma investigação de “situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados”, na qual o resultado “baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo”, que, por sua vez, implica no “desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados” (YIN, 2001, p. 32-33).

Assim sendo, o estudo de caso, enquanto estratégia de investigação holística atendeu à questão da pesquisa, qual seja: Como a política curricular do Soma é colocada em ação pelas professoras da Rede Estadual de Ensino da Paraíba? Tal questão não almejou o controle sobre eventos comportamentais, focalizou acontecimentos contemporâneos (YIN, 2010). A intenção foi analisar a teia complexa que circunda a atuação da política, posto que esta envolva aspectos subjetivos e materiais, posição de sujeito, processo discursivo, (re)interpretação e tradução do contexto histórico, recursos humanos e não humanos (LATOUR, 2012) disponíveis, entre outros (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016).

Neste sentido, o estudo de caso “compreende um método que abrange tudo – com lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2010, p. 33). A característica holística do estudo de caso permitiu estudar o “caso” e suas respectivas implicações, conflitos, negociações, jogo de interesses, isto é, em profundidade.

Em análise acerca da utilização da estratégia de estudo de caso em pesquisas sociais, Yin (2010, p. 28) identifica alguns “preconceitos”, os quais iremos perceber como preocupações que deverão ser observadas. Dentre estas, registra o cuidado ético e científico que deverá ser dado às análises evitando-se “evidências equivocadas ou visões tendenciosas” (YIN, 2010, p. 29). Para evitar tais equívocos caberá ao pesquisador apresentar todas as evidências possíveis e cabíveis que perpassam a investigação. Diante de tal questão, utilizamos entrevista semiestruturada e aplicação de questionário previamente testado e aprovado, bem como observações e registro em diário de campo.

Yin ressalta que o estudo de caso não oferece respaldo para uma generalização científica, podendo, no entanto, ser generalizado no que tange às proposições teóricas e analíticas, ou seja, apresentar uma análise generalizante (YIN, 2010). Outra preocupação de Yin (2010) se refere às queixas frequentes com relação ao tempo disponibilizado para a realização de um estudo de caso e ao volume de material resultante. Com relação ao tempo, afirma que o estudo de caso não necessariamente precisa de muito tempo para sua realização e o material resultante da produção dos dados depende da técnica utilizada. O referido autor salienta que tais críticas são “mal direcionadas”, mas que precisamos perceber as adversidades inerentes a esta estratégia buscando superar ou, até mesmo, reconhecer a incapacidade de realizá-la (YIN, 2010, p. 36).

Desenvolvemos um estudo de caso único, o qual convergiu com a perspectiva holística proposta para a investigação, no que concerne tanto ao método quanto às análises. Assim sendo, utilizamos apenas uma unidade de análise, a política curricular para o ensino fundamental anos iniciais e, em seguida, observamos as características da micropolítica da escola, enquanto unidade incorporada de análise.

Buscando uma disciplina investigativa, realizou-se análise documental nos seguintes documentos educacionais oficiais: Plano Estadual de Educação da Paraíba 2015-2025; Lei nº 10.488/2015; Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Parecer 11/2010 e Resolução 7/2010; Programa Primeiros Saberes da Infância (PSI), aprovado em Parecer nº 33/2014 e Resolução nº 041/2014 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PB). Outros foram incorporados quando da necessidade de respaldo teórico, dentre os quais estão:

Constituição Federal de 1988 e A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96.

Em suma, nosso caso foi a política curricular elaborada e desenvolvida pelo Estado da Paraíba, a saber, Soma. A indagação se pautou em saber como a política curricular do Soma foi colocada em ação pelas professoras da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Entendemos que a política curricular é atuada, colocada em ação em sala de aula, argumento que nos parece confirmado através dos estudos desenvolvidos por Ball, Maguire e Braun (2016).

Entretanto, pressupomos que a atuação da política está intimamente relacionada à micropolítica da escola. O que implica afirmar que esta envolva interesses, concepções, relações de poder, espaço/tempo e perspectiva político pedagógica das professoras, tipo de gestão e perfil de educandos. Assim sendo, nossa hipótese gerou algumas afirmações de investigação, a saber: a política curricular é atuada, colocada em ação em sala de aula, contudo, assume no âmbito da micropolítica da escola uma nova forma que não a idealizada no contexto de influência e produção de texto inicial. A atuação da política está intimamente relacionada à micropolítica da escola. A atuação envolve interesses, concepções, relações de poder, espaço/tempo e perspectiva política pedagógica das professoras, tipo de gestão e perfil de educandos.

Mediante tais afirmações o objetivo do estudo foi analisar a atuação da política curricular do Soma na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Os objetivos específicos são: analisar a proposta curricular do Soma, observando as nuances da (re)interpretação e tradução desta política; identificar as formas de atuação desta política curricular no contexto da micropolítica da escola, observando os aspectos facilitadores/ e ou conflitivos.

O fato de estarmos mais próximas da rede estadual nos fez optar pela investigação nesta rede de ensino. A rede municipal é foco de várias análises, pois é a rede “destinada” a oferecer as séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, o estado da Paraíba também oferece este nível de ensino, apesar de estar reduzindo nos últimos anos tal atendimento. A escola na qual trabalhei, por exemplo, reduziu e fechou o atendimento dessa etapa da educação básica. Fato lamentável, pois a escola está localizada em meio a duas comunidades que precisam de tal atendimento.

Apesar da certa intimidade que temos com o ambiente escolar, pretendemos nos inserir na escola tendo o cuidado de não acharmos que sabemos o suficiente; também, de não sermos inocentes ao ponto de não estarmos cientes da dinamicidade das suas relações e vivências. O ambiente escolar é rico e dinâmico, apresenta um nível de complexidade que em muitos momentos assusta. Neste, situações singulares emergem e são enfatizadas colocando em

destaque os atuantes que lá se encontram, constringendo-os a tomarem decisões e posturas políticas, pedagógicas, profissionais e culturais que podem não ser as mais corretas, sobretudo pela urgência e necessidade de resoluções tomadas (ALVES, 2003).

Com as políticas educacionais e curriculares acontece algo semelhante: elas aportam neste ambiente e devem ser (re)interpretadas, traduzidas e atuadas com certa brevidade, o que requer dos atuantes uma preparação e ou adaptação. As políticas apresentam característica generalista, impositiva e prescritiva. São elaboradas tendo como ideal os melhores ambientes e públicos. Fato que impõe às escolas um exercício de leitura crítica e reflexiva para instaurar a política considerando os seus contextos e seu alunado.

1.2 Sobre o campo empírico

A intenção foi analisar a atuação da política curricular do Soma, denominada inicialmente de Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância (PPSI)², elaborada e desenvolvida pelo estado da Paraíba a partir de 2011. Por isso, escolhemos uma escola que respirasse apenas este nível de ensino como lócus privilegiado. Diferentemente, Ball, Maguire e Braun (2016) realizaram investigação em quatro escolas secundárias inglesas, nas quais observaram como elas “faziam” suas políticas. O referido estudo foi desenvolvido em colaboração, teve duração de dois anos e as escolas foram escolhidas pelas “similaridades e pelo meio termo”, as quais denominaram de escolas comuns, ou seja, “não confessionais e não seletivas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 28)

Em nosso caso, optou-se por desenvolver a investigação em escola pública que atendesse, prioritariamente, ao ensino fundamental anos iniciais e, assim, vivenciar o ambiente para sentir as devidas características e diferenciações provenientes dos atuantes e de suas atuações. A intenção inicial foi vivenciar o ambiente da escola nos dois turnos. Contudo, no decorrer do período de observação inicial percebemos mais abertura no turno da manhã, cujo apoio da diretora adjunta foi de suma importância. Esse turno foi o mais frequentado no período.

Dentre os critérios de escolha, além da escola atender apenas ao ensino fundamental anos iniciais, foi considerada como relevante a aceitação de nossa investigação por parte dos integrantes da escola, ou seja, da direção, professores e funcionários. Este ponto foi importante para a pesquisa no que tange à abertura ao diálogo mais fluente e à constituição de uma relação

² Apresentamos maiores informações sobre o Soma no terceiro capítulo.

de mais confiança, considerando com isso, a possibilidade de minimizar os desafios inerentes ao investigador e à investigação.

A escola na qual realizamos a pesquisa está localizada no Conjunto Castelo Branco, na região metropolitana da capital da Paraíba. A escolha da escola não foi nossa, quem nos indicou esta escola foi a Gerente da Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF), quando de visita realizada para colher informações sobre o andamento do processo, no qual fora requisitada autorização para realizar a investigação em escola da rede. Na ocasião, a professora (gerente da GEEIEF) solicitou mais esclarecimentos sobre o teor da referida pesquisa, requisitando que inserisse tais informações no processo, o que de pronto foi atendido.

O bairro do Castelo Branco é muito conhecido na capital da Paraíba, pois nele está localizada a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Depois de pedir informações sobre a rua da referida escola, cheguei à localização. Era uma tarde de semana, passava das 14h quando parei na frente da escola. Quem me atendeu foi o porteiro que estava sentado no portão de entrada. Perguntei se a diretora estava e ele disse que não, apenas a vice-diretora. Pedi para falar com ela. Ele me indicou o portão de grade que dava acesso às dependências da escola.

A primeira impressão da escola foi de achá-la grande, mas ao mesmo tempo “maltratada”, paredes e portões com a pintura desgastada pelo tempo, sem plantas, com muito espaço ao redor. Quando do meu retorno à escola em maio/2018, ela estava com outra aparência. Paredes e grades pintadas, sistema de monitoramento sendo instalado etc. Entretanto, esta é a minha percepção, a qual diverge da de dois funcionários que trabalham na escola há mais de trinta anos. Quando os escutei falar que a escola continuava do mesmo jeito, fiquei a me indagar: como eles não percebiam as mudanças no ambiente da escola, posto que meses antes assumira uma nova diretora adjunta e a direção também havia chegado à escola no ano passado (2017)? Havia um ar de mudança na escola, mas não fora sentido por eles, por que será?

1.3 Fases da empiria

A intenção inicial foi permanecer na escola por aproximadamente seis meses para criar laços e relações e assim poder perceber e “respirar” o ambiente da escola. Todavia, esse prazo se estendeu um pouco mais, com visitas frequentes ora nos dois turnos ora em um. Para construção dos dados, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, observação, aplicação de questionário e as anotações em diário de campo.

A fase de observações foi iniciada no dia dois de abril de 2018, na qual íamos inicialmente cotidianamente para a escola, depois em dias alternados. Estas objetivaram verificar o fenômeno estudado (política curricular do Soma), em sua dimensão singular (como a política é atuada na escola), tentando observar “seus atos, atividades, significados, relações etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

A observação livre utilizada na construção dos dados favoreceu os dois aspectos de natureza metodológica: a amostragem de tempo e as anotações descritivas no diário de campo (TRIVIÑOS, 1987). Bogdan e Biklen (1994) registram que todos os dados recolhidos na investigação são considerados notas de campo. Para os autores,

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados (sic) pelos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 151).

Ambos os aspectos compuseram as inferências no que tange às formas de atuação de cada atuante, suas funções e papéis, os locais por onde circulam e o que vestem – os funcionários da empresa terceirizada têm fardamento, a vice-diretora e algumas professoras também fizeram uma farda para utilizarem na escola, os demais funcionários usam roupa “normal” – além de colaborarem nas percepções singulares das respectivas atuações na escola.

Nessa fase, utilizou-se também da tática certeuniana para abordar os (as) atuantes da escola, respeitando os momentos e circunstâncias que se apresentaram favoráveis para recolha de alguns dados. Outro procedimento adotado foi a conversa percebida como “lugar fundamental e privilegiado onde estes sujeitos se encontram” (SERPA, 2018, p. 104).

Este modelo foi utilizado tendo em vista a necessidade de recolha de dados e o exíguo tempo que tínhamos, mas também, pela resistência e desencontros de agendas para as entrevistas. Quando da participação em reunião de planejamento pedagógico na escola – realizada na sala da coordenação pedagógica com as presenças de três professoras, a coordenadora do Soma, a coordenadora pedagógica da escola, a vice-diretora e uma apoiadora – foi oportunizada a realização de uma conversa coletiva na qual foi perguntado: “Como é que vocês colocam em prática o programa PSI? Como vocês o desenvolvem em sala de aula?”

Nessa oportunidade, a conversa fluiu e “cada um[a] com seu novelo de verdades, de saberes, de experiências” (SERPA, 2018, p. 105) teceu as significações atribuídas à política atuada na escola. Destarte, a conversa se tornou uma rica forma de acesso aos atuantes e à lógica do cotidiano da escola. Das conversas e convivência na escola emergiram as percepções dos

sons e silêncios, movimentos, os sujeitos/atores que destoam e ou que se destacaram nas vivências cotidianas da escola, assim como seus gestos, olhares, gracejos, comentários pormenorizados e indiretos sobre pessoas e posturas etc.

No que se refere à entrevista semiestruturada, “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), percebida como uma “conversa intencional [...] dirigida por uma pessoa, com o objetivo de obter informações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). O roteiro inicial da entrevista³ foi proposto da seguinte forma:

1 – Entrevista semiestruturada para professoras:

- a) Explique o que é a Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância.
- b) A Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância está sendo utilizada no âmbito das escolas do estado da Paraíba desde quando?
- c) Descreva como você trabalha com ela em sala de aula.
- d) Você percebe mudança no rendimento escolar de seus alunos? Quais?
- e) As professoras da escola se reúnem para discutir ou elaborar material didático pedagógico para trabalhar em sala de aula?
- f) Qual o papel da coordenadora do programa?
- g) Aponte pontos positivos e negativos da Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância.

2- Entrevista semiestruturada para a coordenadora:

- a) Explique o que é a Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância.
- b) A Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância está sendo utilizada no âmbito das escolas do estado da Paraíba desde quando?
- c) As professoras da escola se reúnem para discutir ou elaborar material didático pedagógico para trabalhar em sala de aula?
- d) Quais as suas atribuições enquanto coordenadora do programa?
- e) Você participa de reuniões no nível de Secretaria de Educação? Descreva.
- f) Aponte pontos positivos e negativos da Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância.

Todavia, quando da dificuldade de agendar horário com as professoras para as entrevistas, pois trabalhavam no contraturno em outras escolas, tivemos que reduzir o número de questões nos momentos da entrevista. Algumas destas entrevistas foram realizadas no final

³ Utilizamos no roteiro os termos Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância em vez de Soma.

das aulas ou mesmo na sala de aula, durante a aula. Desta forma, elegemos do roteiro destinado para professoras as questões 3, 4, 5 e 7 como foco.

Numa primeira fase distribuimos questionário para as professoras, como forma de traçar o perfil das atuantes e para uma possível ampliação do roteiro de entrevista apresentado acima. No entanto, o roteiro foi reduzido por fatores exemplificados acima. A partir desse questionário sistematizamos as principais informações sobre o perfil das docentes, o tempo de profissão, os anseios e desafios do fazer docente no ensino fundamental, o entendimento que se tem sobre política curricular etc. Isto com relação às professoras.

Essa primeira fase teve início no dia doze de junho do ano de 2018. Foi distribuído questionário com as professoras da manhã. No momento da entrega dos questionários as professoras estavam reunidas na sala dos professores, pois era o momento do intervalo/recreio dos alunos, elas estavam lanchando. Apresentou-se em linhas gerais os objetivos da pesquisa e foi entregue o questionário com duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Algumas professoras perguntaram se tinha prazo para entregar. Ficou então estipulado uma semana como prazo, ou seja, ocorreria antes do recesso iniciado dia vinte e dois de junho de 2018. Uma das professoras perguntou se era obrigada a responder. Informamos que não. Algumas feições e falas foram indicadoras da não contribuição, o que de fato veio a ocorrer. Outras, no entanto, não apresentaram rejeição ou constrangimento com a ideia de responder o questionário.

No que diz respeito à gestão, socializamos o mesmo questionário para a vice-gestora, proposta da seguinte forma:

- a) Descreva o que você entende por política educacional.
- b) Descreva o que você entende por política de currículo.
- c) Fale sobre o PSI.
- d) Como acontece na escola?
- e) Materiais didático-pedagógicos são disponibilizados pela Secretaria de Educação? Quais?
- f) Há formação continuada associada ao PSI? Qual a frequência?
- g) Aponte as contribuições da proposta do PSI para a escola.
- h) Aponte as lacunas e ou dificuldades sentidas por você no que tange à proposta do PSI.
- i) Dê sugestão sobre a proposta do PSI.

Entregamos o questionário à gestora adjunta no dia quinze de maio e só recebemos de volta no dia doze de junho. Alguns imprevistos ocorreram nesse ínterim, os quais impossibilitaram que recolhesse antes (paralisação dos caminhoneiros, falta de combustível,

diminuição da frota do transporte público, sentimento de insegurança etc.). O questionário foi respondido. Com relação à gestora, optou-se pela entrevista, que foi realizada na sala da direção em momento combinado.

Com relação à etapa da entrevista, a intenção foi, num primeiro momento, iniciar com uma entrevista “livre e exploratória”, cuja ideia é que as professoras falem sobre sua prática docente, a qual permitirá uma “compreensão geral” da pessoa-profissional (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136). Como relatado em algumas entrevistas, não houve condições de abordar todas as questões elencadas acima. As professoras tinham uma ânsia por falar das práticas que desenvolviam com seus alunos. Fato que não destoou da proposta do estudo em tela, posto que estavam tratando de política curricular.

Todavia, apesar dos momentos de resistência e desencontros, realizamos entrevista com onze atuantes, dentre as quais estiveram envolvidas seis professoras, a diretora, a vice-diretora, duas coordenadoras⁴ do Soma e uma apoiadora pedagógica, além das conversas com cuidadoras e funcionários da escola.

1.4 Sobre a escola

Concordamos com Ball e colaboradores quando entendem a escola como “centro de atuação da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201). O sociólogo afirma que a escola não é uma peça só, é composta por “redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos por pessoas, de artefatos e de práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201)

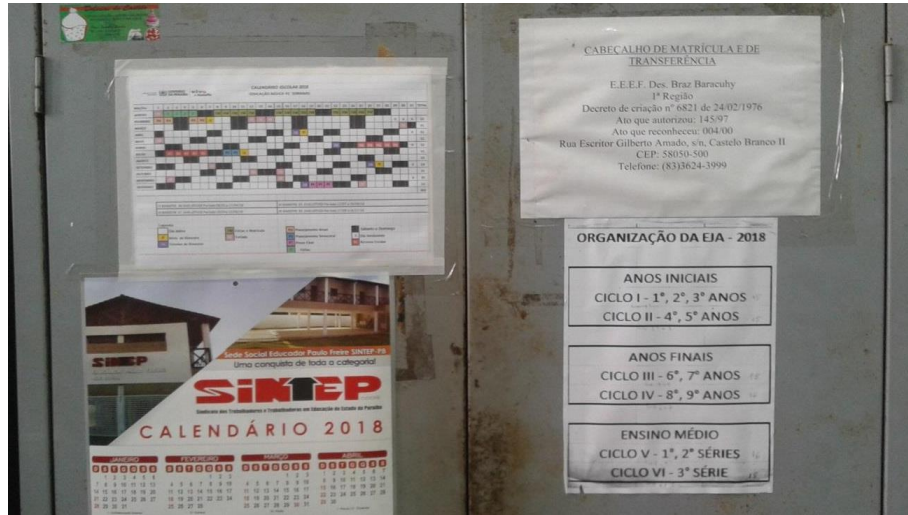
Complementando esta percepção, concebemos a escola como espaço-tempo-lugar de tradução, (re)interpretação e negociação. Ambiente privilegiado, lócus de poder e disputa. Local onde os conhecimentos são socializados, construídos e reproduzidos. Organismo que pulsa na dinamicidade das interações, dos antagonismos e contradições. Lócus onde as políticas educacionais e curriculares atingem seu ápice.

A escola investigada está em funcionamento há mais trinta anos. Um aspecto nos chamou atenção: na escola não há placa de inauguração fixada, seja esta de reforma ou algum vestígio do dia em que foi inaugurada. Na secretaria da escola, fixado em armário, constam as seguintes informações: Decreto de criação de nº 6.821, de 24/02/1976, endereço, Ato de Autorização 145/97, calendário anual de funcionamento das escolas do estado, calendário/2018 fornecido pelo Sintep, organização dos ciclos da EJA, como observado na imagem que segue.

⁴ Conversamos em 2018 com uma e, em 2019, com outra recém-chegada à escola.

No Projeto Político-Pedagógico da escola consta o ano de 1970 como ano de fundação da escola.

Imagem 1 - Armário situado na secretaria da escola



Fonte: Retirada no dia 10/04/2018 pela autora em visita à escola.

Numa das primeiras visitas à escola, ainda no período de observação inicial, conversamos com a diretora adjunta, “responsável” pelo turno da manhã, na sala da direção. Ela perguntou sobre o nosso fazer na escola, se precisaríamos de alguma coisa. Respondemos solicitando que socializasse algum documento que descrevesse a história da escola. Ela informou que não havia nenhum documento assim na escola e como ela era recém-chegada (assumiu em novembro de 2017), não sabia contar, por exemplo, o motivo do nome da escola, quando foi fundada, se tinha passado por alguma reforma etc.

A gestora adjunta ressaltou, ainda, que a escola não tinha registro de sua história – pelo menos que ela tivesse conhecimento – então ficou acertado que esse resgate seria realizado em nosso estudo como forma de contribuição para a escola. A vice-diretora se mostrou muito satisfeita e foi dizendo que iria ver se marcava um encontro com o presidente da associação para que ele pudesse dar mais informações sobre a história da escola. Mesmo não sendo foco de minha investigação, concordei em conhecê-lo. Ela informou que havia marcado outra reunião com ele, neste dia, e que se tivesse tempo nos apresentaria. Fato que aconteceu.

Esse episódio inusitado potencializou e, ao mesmo tempo, deu novo direcionamento ao rumo da investigação até então pretendida na escola. Primeiro, porque percebemos significativo interesse da diretora adjunta em realizar o resgate de informações sobre a escola e sua disponibilidade de oferecer ajuda para tanto. A ajuda foi no sentido de pedir que falasse com

outros funcionários que trabalhavam na escola há muitos anos e que poderiam dar mais informações, as quais iriam servir para o arquivo histórico da escola.

Segundo, porque possibilitou mais abertura para a minha investigação. Apesar de não ser nosso foco iria nos propiciar acesso aos demais atuantes da escola e, de fato, isso ocorreu. As conversas realizadas foram informais e direcionadas. Conversamos com alguns funcionários (um da secretaria e outras duas da cozinha), perguntando como era a escola, o que mudou ou se eles lembram os nomes dos diretores, percebi nuances de entendimentos diversos do cotidiano da escola. Quando de nossas análises citamos algumas dessas percepções.

Terceiro, abracei a oportunidade que emergiu da ocasião e do acontecimento, como “tática” a ser desenvolvida na investigação (CERTEAU, 1998). A tática percebida aqui como um artifício utilizado para identificar boas ocasiões e capturar delas, ainda que momentaneamente, o seu melhor. Tendo como característica o “não-lugar”, a tática “Tem que jogar constantemente com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’”, decisão esta que precisa ser tomada diante da iminência do fato (CERTEAU, 1998, p. 47).

Retornando à história da escola, fatos interessantes foram surgindo nas conversas informais com alguns dos funcionários – os indicados pela diretora adjunta, por serem os mais velhos em serviço na escola. Histórias sobre fatos acontecidos, pessoas, alunos, ambientes, dúvidas sobre o número de reformas da escola, “a escola era boa... a diretora muito boa”. Sentimentos e lembranças foram emergindo das conversas e das perguntas sem muitas pretensões, mas que se mostraram importantes para perceber o significado da escola para eles.

Um desses funcionários se apressou em buscar informações sobre a data e o ano de sua chegada à escola. Em conversa citou: a “escola é igual”. Dentre as lembranças que emergiram citou ainda nomes de ex-diretores, perfazendo uma trajetória desde a época de sua chegada, rememorando os nomes de alguns diretores que passaram pela escola, o que permaneceu por mais tempo na direção alternando a gestão com outro colega ou ficando sozinha, o que chegou na escola como diretor geral, “deram um jeito pra lá e ele ficou como vice”.

A escola atende ao alunado do bairro e a da comunidade Santa Clara⁵. Em 2018, a escola possuía cento e trinta e cinco alunos no turno da noite modalidade EJA e cento e sessenta e cinco alunos do ensino fundamental primeiro segmento nos turnos manhã e tarde⁶. As faixas etárias atendidas são de seis a doze anos no ensino fundamental segmento inicial (manhã e tarde) e de quinze a sessenta anos na Educação de Jovens e Adultos (noite). O perfil das

⁵ Dados retirados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, no dia 23/04/2018.

⁶ Informação cedida pela Coordenadora do PSI na escola.

famílias: “baixo poder de aquisição e número elevado de filhos” de “renda mínima” e com Bolsa Família. Entre as dificuldades percebidas pela escola estão a “aprendizagem e comportamento”, posto que “muitos pais ou responsáveis trabalham os dois horários” e os filhos ficam à “deriva de influência da boa ou má conduta”⁷.

No que tange à função social da escola, o PPP informa “transmitir e proporcionar condições para que os alunos aprendam”. Cita como “desafio” para “professores e todos os demais que compõem a escola” uma “necessidade urgente de acompanhar o caminho das mudanças que a sociedade nos impõe”. Assim sendo, a escola “deve garantir direitos de acesso e permanência dos alunos e oferecer-lhe meios para sua formação cidadã”⁸.

A estrutura da escola conta com dois grandes blocos unidos por um corredor central que atravessa de ponta a ponta os dois prédios. Os ambientes da escola são distribuídos segundo estes dois grandes prédios da seguinte forma: na parte denominada aqui de área de gestão pedagógica (AGP) fica a biblioteca, sala de professores, sala de Recursos Multiprofissional, secretaria, sala da direção, sala de informática, e quatro salas de aula, sala onde ficam os arquivos permanentes e um *hall* interno de circulação. Já na outra parte denominada aqui de área pedagógica e alimentar (APA), cujo acesso é por uma rampa coberta, temos sete salas de aulas, banheiros feminino e masculino, cozinha, despensa de alimentos e de material, o refeitório que também fica no pátio, só que mais próximo da cozinha. Estes ambientes estão dispostos em torno de um grande pátio central.

A escola passou recentemente por uma reforma, entre os meses de dezembro/2017-março/2018. Todavia para alguns funcionários “a escola é igual”, “não mudou nada... fizeram a reforma e o vazamento continua”⁹. Mesmo com os reparos realizados no telhado da escola, com a pintura geral e os reparos nas instalações elétricas e hidráulicas os funcionários que trabalham na escola, há mais de trinta anos, não associaram a reforma a uma mudança significativa do ambiente escolar. Fato que desperta interesse, pois, segundo informações colhidas, esta foi, provavelmente, a primeira grande reforma da escola. Um funcionário se lembrou da construção da passarela da entrada da escola como uma primeira reforma.

Sobre o histórico da escola, as informações resultam das escutas dos funcionários que trabalham há mais tempo na escola e de busca na internet. Com relação a esta última, localizamos dados sobre o patrono em *site* do Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba. Braz

⁷ Informações colhidas do PPP no dia 23/04/2018.

⁸ Informações colhidas do PPP no dia 23/04/2018.

⁹ Informação colhida em conversa informal com alguns funcionários da escola. As respostas resultam de questionamentos feitos por mim com relação ao que mudou na escola nestes mais de trinta anos em que eles trabalham na referida escola.

Baracuhy¹⁰ nasceu em Pilões no dia vinte e três de janeiro de 1901, filho de Ananias da Costa Baracuhy e Ideltrudes da Cunha Baracuhy, era graduado em Direito pela Faculdade do Recife (1923). Foi nomeado Juiz do Município de Araruna em 1924. Exerceu cargo de Promotor Público no Município de Bananeiras, sendo removido para Guarabira em 1926. Retorna a Bananeiras, mas logo é novamente removido para Mamanguape em 1928, onde não permanece muito tempo, pois pede exoneração do cargo. Em 1929 foi nomeado juiz da cidade de Sousa, sendo removido para a cidade de Alagoa Grande em 1932. Em 1934 foi removido novamente para a comarca da capital. Foi nomeado desembargador do Tribunal de Apelação, em 1939, e exerceu a presidência do Tribunal de justiça entre os anos de 1946-1948.

Braz Baracuhy foi Juiz de Menores da capital e presidiu a comissão que organizou a Companhia de Eletrificação do Brejo (Codebro), a qual deu origem à Sociedade Anônima de Eletrificação da Paraíba (SAELPA). Exerceu o cargo de Secretário de Finanças na administração do governo de Flávio Ribeiro Coutinho. Em 1951 integra o Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba, assumindo a presidência entre os anos de 1952-1953. Aposentou-se em 1957 aos cinquenta e seis anos, vindo a falecer em 1970 aos sessenta e nove anos de idade.

1.5 Sobre os sujeitos/atuantes envolvidos

Os atuantes envolvidos na investigação podem ser classificados de forma direta e indireta. No que se refere à forma indireta, podemos destacar os que constituíram a equipe da escola, cuja aproximação foi feita via conversa informal. Contudo, entendemos que o não humano (LATOIR, 2012) também faz parte desse olhar sobre a escola na perspectiva de política à qual nos assentamos. Nesta categoria, podemos apontar a estrutura da escola, os ambientes, sons e silêncios, movimentos e locais, assim como o gato que mora na escola e é tratado com carinho por alguns funcionários e alunos.

Formalmente, as atuantes foram as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A diretora e sua adjunta também foram inseridas, por serem, segundo Ball (1989), figuras centrais na micropolítica da escola. Além destas, as coordenadoras do Soma na escola, posto que no período em que estivemos na escola houve substituição na coordenação, ambas foram entrevistadas e suas contribuições foram relevantes.

¹⁰ As informações que seguem foram retiradas do *site* do Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba. Disponível em: <http://apps.tre-pb.jus.br/memorial/index-menu.php?menu=historia2&conteudo=galeria-presidentes#prettyPhoto/68/D>Acesso. Acesso em: 10 abr. 2018.

Aqui se faz necessário justificar a utilização do termo atuante em vez de ator. Etimologicamente, ator deriva da palavra latina *actor*. No dicionário de Michaelis¹¹ *on-line* Português o termo se refere ao “indivíduo que atua; homem de talento para representar em teatro, cinema ou televisão e; aquele que sabe fingir”. O termo em Inglês *actor* se refere ao “agente principal”. Em Espanhol, a palavra *actor* significa intérprete. Em Francês, *acteur* terá significação semelhante às demais “artista, comediante, intérprete, protagonista”. É perceptível que o termo ator, utilizado por Ball e colaboradores em suas teorizações acerca da política educacional, tem como ideia chave a interpretação. O ator é o agente da interpretação.

Em nosso caso, preferimos utilizar o termo atuante, que não diverge do sentido de ator. Atuante é um adjetivo de dois gêneros, significa, segundo o próprio dicionário de Michaelis *on-line*¹², aquele/aquela “que atua, que age, que está em ação ou exercício de sua atividade, profissão; diz-se de que ou de quem é ativo, eficaz; que é agente influente e participativo”. A escolha do termo também assenta no perfil dos sujeitos envolvidos na investigação, visto que a escola ora escolhida para a investigação é praticamente composta por mulheres.

1.6 Construção dos dados

Os dados foram construídos por meio de dois movimentos/momentos. Primeiramente, optou-se por iniciar uma abordagem de reconhecimento e conhecimento de ambos os lados. A tática foi ir com calma, iniciar com observações e conversas informais, indo à escola e passando uma ou duas horas por dia observando os ritmos dos atuantes (professoras, crianças, cuidadoras, gestoras) e suas respectivas rotinas. Tive a grata oportunidade de ter boas conversas sobre os mais diversos assuntos, com alguns desses atuantes indiretos.

Passamos aproximadamente uns dois meses nesse movimento. Houve momento de avanço e de retrocesso. Alguns atuantes foram muito acessíveis, outros menos. A minha presença causou questionamentos, as cuidadoras e outros funcionários perguntavam no início se eu era a nova funcionária da escola. Respondemos que não, que iríamos realizar uma pesquisa na escola e passar algum tempo frequentando a escola. Os espaços e os tempos/momentos que os(as) atuantes tinham para nos atender foram respeitados, respeitando, inclusive, os momentos de resistência e desconfiança acerca da nossa pesquisa na escola. Em suma, inserimo-nos com calma e sem pressa, tentando a conquista e a familiaridade.

¹¹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 31 ago. 2018.

¹² Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/atuante>. Acesso em: 31 ago. 2018.

Outra forma que encontrei para uma boa inserção foi por meio da ajuda. Propus ajudar a Coordenadora 1 do Soma, à época, quando ela estava tentando organizar e distribuir alguns livros que ainda se encontravam sobre as mesas e cadeiras no pátio da área pedagógica e alimentar (APA). Foi uma estratégia de aproximação que deu certo, pois tivemos a oportunidade de conversar mais abertamente sobre o Soma. Nessa ocasião a citada mostrou os materiais utilizados no Soma, explicando em linhas gerais como funcionava, uma pena que na ocasião não pude gravar a conversa, pois não estava preparada (sem o gravador e sem memória no celular). O fato me alertou a estar sempre preparada para recolha de dados.

Foram tantas as informações repassadas. Conversamos no pátio momentos antes do recreio dos alunos e um pouco depois do recreio, em pé ao lado de uma mesa que estava sendo utilizada por ela. A conversa durou em torno de uma hora. Ao final, pedi licença para registrar algumas informações lá no pátio mesmo, na mesa do refeitório.

Ainda nesse movimento de ajuda na escola participei da limpeza, transporte e organização de livros para a biblioteca. A equipe que foi mobilizada para realizar esta ação foi composta por mim, por duas cuidadoras e pela diretora adjunta que, enquanto trazíamos os livros para a mesa do refeitório para limpar, transportava os livros numa cadeira com rodas. Em seguida, fomos colocar os livros na estante da biblioteca.

Outro momento foi quando da organização da comemoração do dia da família; ajudei na confecção de flores de papel crepom, que foram colocadas nas portas das salas de aula. Nesse dia (uma manhã de sexta-feira), estávamos eu e duas cuidadoras, as quais ficaram encarregadas de fazer a ornamentação do pátio (a festa foi realizada no sábado pela manhã).

1.7 Sobre os documentos utilizados

Utilizamos como fontes os documentos locais relativos à política específica do Soma, mais precisamente as Resoluções de nº 033 e nº 042, ambas de 2014, bem como o Projeto Político-Pedagógico, Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, Manual de elaboração do Projeto de Intervenção, elaborado pelo Estado, entre outros, os quais nos pareceram relevantes para nossas análises. Pretendíamos realizar observações nas reuniões de planejamento interno, por entendermos ser um espaço micropolítico rico, privilegiado para as discussões e ajustes das tensões e proposições inerentes ao fazer cotidiano da escola, contudo não foi possível.

Acreditamos na importância dos discentes e pais na atuação da política, posto que “os alunos também são atores de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72). Entretanto,

dada a especificidade da materialização da política no âmbito da escola e tendo como foco analisar a atuação da política através da prática docente, deixamos de lado, por ora e a princípio, tais atores. Esta escolha talvez tenha resultado em alguma perda de percepção de tal materialização, mas, como se faz necessário certo recorte numa investigação, assumimos o risco.

Ball, Maguire e Braun (2016) buscaram perceber a trajetória de determinada política, observando sua seleção, interpretação e tradução, passando pelos vários níveis e setores até chegar à escola, tendo acesso ao momento de planejamento das aulas e das atividades desenvolvidas. Nossa intenção foi adentrar mais localmente o contexto da prática, e tentar perceber os momentos em que a referida política era colocada em ação através da prática pedagógica das professoras. As professoras foram consideradas aqui como atuantes privilegiadas, posto que participam diretamente da materialização da política nas escolas.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30) optaram por não realizar observação em sala de aula. Os autores defendem a ideia de que a atuação não se restringe a um “momento” e, em segundo lugar, enfatizam a dificuldade de “rastrear a realização das especificidades da política”, dada a dinamicidade latente do ambiente escolar e da sala de aula. Concordamos com os autores. No entanto, nosso entendimento foi no sentido de pensar que uma política, como é o caso da política curricular do Soma, tem um objetivo a alcançar, o qual só será observado em última instância através da prática docente desenvolvida pelas professoras. Todavia, também não realizamos observações em sala de aula, não houve abertura para que acontecesse.

2 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INTERSECÇÕES ENTRE OS CONTEXTOS MACRO, MESO E MICRO

“Qualquer teoria descente da política da educação
deve atender ao funcionamento do Estado.
Mas, qualquer teoria decente
da política de educação
não deve se limitar a uma perspectiva
de controle do Estado.”
(BALL, 1994, p. 10)

As políticas educacionais do país na virada deste século, mais precisamente a partir da década de noventa, alteram-se num processo de significativa mudança no que tange à (re)elaboração, adaptação e direcionamento ao atendimento do novo modelo desenhado para a educação. As disposições político-econômicas e sociais do cenário contemporâneo permitem perceber que sentidos e significados são fixados, ainda que de forma precária, no que tange às políticas educacionais e curriculares (SANTOS, 2013).

Tais disposições produzem efeitos e constrangimentos, posto que imponham percepções sobre o que significa educar na conjuntura de globalização e de neoliberalismo. No que se refere ao processo de globalização, ainda que concordemos com Santos (2006), no que se refere à percepção da globalização enquanto fábula e perversidade, observamos que, em nível menor do que o esperado/ansiado, tal processo potencializou – e aqui retornamos à ideia alternativa de Santos quando propõe outra globalização – o acesso à informação e conhecimento, bem como fluxo de pessoas, o qual produziu efeitos que devem ser considerados na seara da educação (SANTOS, 2006).

As mudanças que redirecionam as ações no campo das políticas a partir do referido marco histórico (anos 90), são idealizadas e elaboradas por e através de organizações multilaterais criadas no pós-segunda guerra mundial, com objetivo de coibir excessos destrutivos entre países do globo e de mediar as possíveis crises. O papel do Estado-Nação nesse novo reordenamento foi alterado. Assim sendo, neste capítulo a intenção foi refletir sobre os efeitos desse reordenamento que se inicia estrutural, mas que desenvolve mecanismos subjetivos para sua permeabilidade e pretensa naturalização.

O olhar esteve direcionado na análise do Estado, nas políticas e na teoria da atuação da política, cuja potencialidade nos pareceu contribuir para desmistificar ideias estadocêntricas e verticalizadas de implementação/execução de política no âmbito do social, abrindo interstícios para o agir das atuantes nesse campo, em nosso caso no da educação, nas escolas e nas salas de aulas.

2.1 Estado e os condicionantes políticos e econômicos

Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2016), o Estado foi criado a partir do século XV como instituição cuja finalidade era ordenar a vida e convivência em sociedade, um acordo assumido entre o povo e o soberano. O Estado moderno, por sua vez, assumiu desde o início o papel de poder absoluto, garantidor dos direitos, da liberdade da propriedade, de legislar e regular a vida social e de prover os serviços públicos básicos. Segundo Bauman (2016), o Estado era forte, pois possuía os recursos necessários no que concerne ao poder – percebido como “capacidade de levar as coisas a cabo” – e a política “habilidade de decidir como as coisas devem ser feitas” (BAUMAN, 2016, p. 17).

O Estado moderno era o detentor dos meios coercitivos e de violência, cabendo ao mesmo deliberar sobre o uso e o nível dessas formas de contenção. Tais instrumentos com o passar dos anos se tornaram sutis e mais eficazes através de mecanismos ideológicos. No seu processo de constituição passa por transformações as quais estiveram, predominantemente, articuladas às áreas econômica e social (BAUMAN, 2016).

O geógrafo britânico David Harvey (2008, p. 12) teceu importantes reflexões sobre o realinhamento que se inicia a partir dos anos 70. De acordo com o geógrafo, uma reconfiguração político-econômica e cultural, denominada como neoliberalização, promoveu uma nova reestruturação do capital em âmbito mundial, quando a “transformaram na diretriz central do pensamento e da administração econômica”. Para Harvey, “os dados sugerem vigorosamente que a virada neoliberal está de alguma maneira e em algum grau associada à restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p. 27).

Esse reordenamento impacta decisivamente na forma como o Estado organiza a vivência e as relações no tecido social. Dentre as contradições do Estado neoliberal está uma atitude antagônica, pois há uma expectativa de que este atue secundariamente, ou seja, minimize seu poder de regulação e intervenção e, concomitante, que atue ativamente propiciando clima favorável aos negócios e contribua como entidade que se insere no cenário competitivo global (HARVEY, 2008). Ademais, a desregulação do sistema financeiro requer uma “re-regulação para evitar crises” (HARVEY, 2008, p. 90). A ideia de liberdade se dissemina de forma positiva (para o mercado) e negativa (para a sociedade em geral), pois, na prática o acesso não é igual para todos (HARVEY, 2008).

Harvey expõe quatro componentes que foram relevantes na sistematização, adesão e disseminação do neoliberalismo, como forma de proteção/conservação do poderio elitista, a saber: 1) abertura da financeirização, a qual privilegia os detentores do poder econômico; 2)

mobilidade geográfica do capital exigiu realização e normatização de acordos comerciais internacionais firmados por meio da Organização Mundial do Comércio; 3) o “complexo Wall Street – FMI – Tesouro dos Estados Unidos” dominam os acordos e empréstimos a países que buscam opções para suas crises a partir da miragem exitosa neoliberal estadunidense e; 4) o Consenso de Washington, posto “Os modelos norte-americano e inglês de neoliberalismo foram ali definidos como a solução para os problemas globais” (HARVEY, 2008, p. 102).

Retornando aos estudos de Bauman (2016), o sociólogo polonês reflete sobre a crise do Estado e salienta que se configura como processo contínuo de tensão criada e nutrida nas relações complexas e contraditórias da sociedade capitalista. Caracteriza a crise como um sentimento de incerteza, de ignorância, por não sabermos o rumo que será tomado, mas que, ao mesmo tempo, exige posicionamento imediato. O termo está se tornando tão familiar e efêmero que retira de si o nível de gravidade que está atrelado ao mesmo. Crise está associada aos períodos de desequilíbrio do sistema capitalista, nele se origina e dele se nutre (BAUMAN, 2016).

O Estado está em crise, pois os princípios modernos que o sustentaram estão em contínuo processo de fragmentação. O Estado está perdendo nestas últimas décadas sua capacidade ativa de gerir com autonomia os problemas de seu território. Primeiro, porque o território não mais se restringe ao espaço físico de sua nação, ampliou-se numa perspectiva global. Segundo, pois os problemas, pelo menos os de cunho econômico e social, e as crises da atualidade estão associados a uma rede de acordos internacional, vinculados ao capitalismo contemporâneo baseado no livre mercado que, por sua vez, estão atrelados aos países potência numa complexa teia de relações de poder (BAUMAN, 2016).

Este cenário demonstra e justifica, em parte, a impossibilidade de alguns dos problemas sociais atuais serem resolvidos a contento. Notemos que as ações do Estado em muitos aspectos nos parecem provisórias, amenas ou paliativas. Como registra Bauman, os problemas são produzidos globalmente e os instrumentos utilizados para contê-los, os “remédios”, são territoriais/ nacionais baseados nos pressupostos de um Estado-Nação forte, westfaliano (BAUMAN, 2016).

No que se refere ao argumento de Bauman (2016), pode ser observado quando Costas Lapavistas (2009, 2011), em análise sobre a crise de financeirização estadunidense (2007-2009), salienta que o capitalismo contemporâneo se financeirizou mudando a relação entre produção e circulação das finanças. A crise do capital, no referido período, foi contida pelo poder estatal que dispôs dos recursos do tesouro nacional para salvar e conter a grave crise.

O processo de financeirização transformou a relação entre Estado e economia, posto que os bancos centrais assumam destaque através da elaboração de políticas econômicas e da disponibilidade de recursos sociais para a proteção do mercado e de suas anarquias (LAPAVITSAS, 2009, 2011). Harvey informa que as crises financeiras são “endêmicas” e “contagiosas”, de efeito dominó, como exemplo cita as que atingiram o México em 1995 e a Tailândia em 1997 (HARVEY, 2008, p. 107).

Retomando as análises sobre o Estado, Bauman registra que foi “expropriado de uma parcela grande e crescente de seu antigo poder imputado ou genuíno”, tendo sido “capturado por forças supraestatais (globais)”, as quais operam num espaço intersticial de fluxo “politicamente incontrolável”. O capitalismo se emancipou do poder político do Estado e está a impor sobre este seu ritmo e *modus operandi* (BAUMAN, 2016, p. 21).

Diante destas argumentações, infere-se que há uma crise de agência no que tange aos seus pressupostos “genuínos”, posto que o Estado está sob a ação de duas forças de natureza oposta, povo e mercado/capital, as quais constituem e são constituídas por ele, mediadas pelo poder político, que na atual conjuntura brasileira está totalmente desacreditada. Nesse cabo de força, o mercado apresenta nítida vantagem, posto que absorveu muito do poder articulador estatal.

Por outro lado, temos o capitalismo sempre em metamorfose, conseguindo se reerguer de suas crises, as quais são gestadas dentro de sua própria lógica de liberdade. O capitalismo contemporâneo explora as mais diversas áreas sociais, na busca de obter ganhos e lucros. Financeirizou-se mudando a relação entre produção e circulação das finanças. Alteraram-se, também, a relação entre os países e o mercado mundial.

Costas Lapavitsas (2009, 2011) informa que há uma nova forma de imperialismo baseado na relação de submissão e custeio dos países em desenvolvimento aos mais ricos, os quais investem seus excedentes comerciais em dólares americanos (que passa a ser valorizado em nível de moeda mundial) como forma de reserva monetária.

O Estado perde grande parte de seu poder, ao passo que também perde seu poder político perante seu visível esvaziamento e impotência de coibir os desmandos do capitalismo contemporâneo, ficando, assim, depreciado pela população a quem deve seu poder *de jure et de facto*. Podemos identificar como características atuais do Estado a “indecisão, prevaricação e procrastinação” (BAUMAN, 2016, p. 29).

Ademais, do poder que o Estado ainda dispõe – *de jure*, segurança institucional e monetária – o capitalismo requer prioridade quando do atendimento e contenção de seus momentos de instabilidade e crise. O povo, real financiador do poder do Estado, encontra-se

desprotegido e sujeito aos excessos do Estado, no que concerne ao provimento dos benefícios sociais aos quais tem direito e do qual é o único beneficiário por natureza. Estas análises nos provocam a refletir sobre a concepção de Estado e sua finalidade, no que se refere às políticas públicas, entre elas as políticas educacionais.

2.2 Estado: concepção e função

Quando se pensa em políticas públicas não há como desviar a discussão sobre o Estado, posto ser lócus de excelência da constituição, disseminação e perpetuação de normas e regras de convivência, via elaboração e instauração de políticas públicas. O sociólogo francês Bourdieu (2014) afirma que a ideia de Estado foi uma construção do próprio Estado, posto que seja ente constituído de forma arbitrária e, ao ser constituído, reforça o sentido que criou para si entre nós.

O Estado na perspectiva de Bourdieu é concebido como lugar/ser/entidade, “ilusão bem fundamentada”, “realidade misteriosa” (BOURDIEU, 2014, p. 38, 39), que sendo estrutura estruturada e estruturante idealizada de maneira arbitrária, crença que se constitui enquanto articula sentidos e produz efeitos sobre si e sobre a sociedade, com fins de perpetuação e legitimação de certo *status quo* (BOURDIEU, 2014), consegue ser plástica no processo de autogestão.

Para o autor, a “ficção jurídica” atribui autoridade a algumas pessoas para que exerçam seu poder e, ao exercê-lo legitimam a autoridade/poder do próprio Estado (BOURDIEU, 2014, p. 57). A função principal e última desse ente é reforçar seu poder e controle simbólico. Quando pensamos que a ação do Estado irá beneficiar determinada parcela da população, em último grau estará sempre a reforçar seu próprio poder e autoridade para deliberar sobre os problemas do social (BOURDIEU, 2014).

A transformação do particular em universal se realiza, segundo o sociólogo francês, através de uma “espécie de processo de fetichização”, “verdadeiro passe de mágica”, “alquimia” (BOURDIEU, 2014, p. 67). Bourdieu argumenta que, através do *obsequium*¹³, a alquimia se encarna por meio de pessoas, símbolos, estruturas, representações, cérebros e se expressa pelos “efeitos do oficial” e da “verdade oficial” (BOURDIEU, 2014, p. 70).

¹³ *Obsequium* – “um respeito que, através de tudo isso, dirige-se ao Estado ou à ordem social”, posto que “respeitando-as, presta-se uma homenagem não à pessoa que na aparência se respeita, mas à ordem social que torna essa pessoa respeitável. A existência tácita mais fundamental da ordem social é isso” (BOURDIEU, 2014, p. 69).

Nessa linha de pensamento, as instituições são construções realizadas a partir de uma “crença organizada”, uma “ficção coletiva reconhecida como real pela crença e, por isso, tornando-se real”, as quais funcionam como mecanismos. Tais mecanismos desenvolvem automatismos através das funções burocráticas (BOURDIEU, 2014, p. 71).

Destarte, o Estado para o sociólogo francês é percebido como “conjuntos de agentes sociais, unificados, submetidos a uma mesma soberania, é o produto do conjunto dos agentes mandatados para exercerem a soberania e não o inverso”. Complementa ainda o autor, afirmando que o Estado também é “constituição de instâncias burocráticas autônomas em relação à família, à religião, à economia” (BOURDIEU, 2014, p. 72).

O “Estado estatui” através da figura do mandatário, cuja função complexa é o convencimento e autoconvencimento, posto que represente e reforce a existência a qual está como porta-voz (BOURDIEU, 2014, p. 39). Entretanto, o mandatário enquanto agente atua no campo social incorporando, além dos condicionantes estruturais, outras noções constituídas das/nas práticas cotidianas. Tal percepção abre possibilidade para a atuação desse mandatário no campo da micropolítica, mais especificamente, no ambiente escolar. Os atuantes interpretam e traduzem as políticas de acordo com suas percepções, valores, interesses, prioridades e vivências (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A figura do mandatado descrita por Bourdieu (2014) e a sua característica de agente social abrem possibilidade para pensarmos a teoria da atuação política deste para além do cerceamento, imposição e controle estatal. O agente social, nomeado aqui como atuante, vai criar no campo das práticas outras formas e ou perspectivas de atuação perante o Estado – que é omissivo, que minimiza sua ação política no âmbito do social, que fortalece suas relações com o mercado e atende prioritariamente a suas demandas.

As ações do cotidiano não são práticas controladas. Fato que possibilita aos atuantes navegar em espaços, tempos e lugares para além do cerceamento estatal. Esta possibilidade de subversão à conformação é comportamento observado por Ball nas análises da atuação das políticas educacionais na Inglaterra (BALL, 1989; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nas práticas cotidianas se busca dar significado à política mediante o contexto micropolítico no qual se está inserido. Certeau (1998) salienta que estratégias e táticas são acionadas pelos sujeitos quando da necessidade de alguma atuação social. A memória é instada a buscar no inconsciente o conhecimento necessário para lidar com a realidade que se apresenta.

Assim sendo, a inquietude do “eu” permite a percepção de uma contínua busca, de estar em processo, aberto ao devir reflexivo, embora este não aconteça da mesma forma/nível para todos. Contudo, isto também já denota nossa diferença e liberdade (mitigada, inconsciente,

ignorante, impossível na sua plenitude, pois cerceada e condicionada) de realizar/pensar diferente dos condicionamentos e controle pretendido pelo Estado.

2.3 Estado, política e micropolítica

Sendo o Estado ente que se destina a organizar e perpetuar certa percepção do atuante em sociedade, há interstícios os quais o Estado não consegue arbitrar diretamente. A micropolítica é um espaço de subversão das imposições e clausuras das políticas públicas. Acerca da micropolítica Ball (1989, p. 95) salienta que *“es um proceso dinámico que depende de las habilidades, los recusos y las alianzas de los participante”*.¹⁴

Espaço no qual as atuantes têm momentos de “autonomia”, ainda que cerceada. Ball em seus estudos acerca da atuação da política educacional nas escolas secundárias inglesas, observou os momentos, contextos, pessoas, lugares, situações, relações de poder, interesses criados, nos quais a política idealizada e elaborada nos contextos de formulação inicial da política não é a mesma que a apropriada/atuada nos contextos de prática, estratégia e efeitos (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Quando o sociólogo inglês Stephen J. Ball apresenta a abordagem do ciclo de políticas e percebe que a política no espaço micropolítico é interpretada e traduzida de acordo com o contexto e, quando identifica que há uma atuação da política no ambiente escolar, a qual se diferencia daquela idealizada, subverte a noção de hierarquia e verticalidade da política (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A força de “implementação” do Estado é dispersa na trajetória da política. Isto, para as análises dos processos da política é um considerável avanço, pois permite perceber quão errônea é a ideia de que os atores sociais são meros implementadores de políticas. Ademais, Ball (1994), coadunando com os estudos de Bourdieu (2014), ressalta que a agência e a estrutura estão implícitas numa relação simultânea, a qual não deve ser percebida em polos opostos.

Essa questão está presente na teorização de Homi Bhabha (1998). Em seus estudos, afirma que as perspectivas pós-coloniais tornaram visíveis as incoerências discursivas da modernidade, quando das reformulações e revisões realizadas em torno da “diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e

¹⁴ Tradução: “é um processo dinâmico que depende das habilidades, dos recursos e das alianças dos participantes”.

ambivalentes”, inerentes aos pressupostos da racionalidade da modernidade (BHABHA, 1998, p. 239).

Neste sentido, o literário e linguista argumenta que a perspectiva pós-colonial procura perceber as anomalias existentes no campo social, as quais emergem de forma complexa e para além da percepção antagônica de classe, a qual “força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas” (BHABHA, 1998, p. 242).

Assim sendo, a cultura é percebida como “prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade” (BHABHA, 1998, p. 241). Os signos e significações envolvem formas diferenciadas de percepções, ou seja, as vivências culturais cotidianas impelem a realizarmos um processo de interpretação e tradução, realizada de maneira distinta pelos distintos agentes sociais, nos seus diversos contextos. As diferenças se transformam num comum atuando num espaço tempo de construção, negociação e enunciação cultural (BHABHA, 1998).

A agência emerge enquanto “estrutura de negociação do sentido que não é uma falha no tempo sem amarras, mas um entre-tempo – um momento contingente – na significação do fechamento” (BHABHA, 1998, p. 255). Neste sentido, agência é um “processo que continuamente se reconfigura, refletindo a percepção do indivíduo das opções que a ele estão disponíveis em cada momento e as escolhas feitas por esse mesmo indivíduo para responder às limitações impostas pelo contexto” (MAIA, 2014, p. 65).

A política curricular do Soma enquanto representação e ou manifestação da intenção do governo do estado da Paraíba para com a educabilidade dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental se torna contígua e, ao mesmo tempo, díspar da colocada em ação pelos agentes no “entre-espaço” tempo das salas de aula. A agência realiza no ambiente escolar através da (re)interpretação e tradução da política curricular uma “contiguidade” e uma “coextensividade” dessa política.

A agência aliena a normalidade, normatividade dos discursos pretendidos como homogeneizadores, pois revela a presença marginalizada dos atuantes ora subalternizados no contexto de produção inicial da política educacional e curricular. A atuação ocorre num espaço-tempo que não é o da política idealizada no contexto de influência e nem é o espaço-tempo da subjetividade dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. É um fechamento contingente e complementar em que a agência se apresenta “especificada e singularizada” (BHABHA, 1998, p. 256). Para Bhabha,

A individuação do agente ocorre em um momento de deslocamento. É um incidente pulsional, o movimento instantâneo em que o processo de designação do sujeito – sua fixação – se abre lateralmente a ele, em um estranho *abseits*, um espaço suplementar de contingência. [...] o agente emerge como uma forma de retroatividade [...]. Não é a agência por si mesmo (transcendente, transparente) ou em si mesmo (unitário, orgânico, autônomo). [...] emerge como efeito do intersubjetivo” (BHABHA, 1998, p. 257-258).

A atuação da política na perspectiva da agência revela a política curricular em seu entre-lugar. A atuação é uma síntese catacrética da subjetividade dos agentes, síntese esta que se encontra fora da sentença e se coloca dentro no momento da referida atuação. A atuação da política na perspectiva da agência revela a política curricular em seu entre-lugar. A atuação é uma síntese catacrética da subjetividade dos agentes, síntese esta que se encontra fora da sentença e se coloca dentro no momento da referida atuação.

Maia identifica duas possibilidades de significar a “capacidade de agência dos sujeitos praticantes”, a saber: “capacidade de agência de natureza estratégica e capacidade de agência de natureza tática” (MAIA, 2014, p. 67). Com relação à primeira, a autora informa que se trata de uma certa autonomia em relação ao que se impõe no contexto. Acerca da “capacidade de agência de natureza tática”, é percebida como “formas de agir que desestabilizam o sistema “por dentro”, criando pontos de fuga que momentaneamente significam um fazer diferenciado em relação ao esperado ou à norma geral” (MAIA, 2014, p. 68).

Assim sendo, o imbricamento da agência e da estrutura permite perceber que, no cotidiano cultural da escola, os (as) professores (as) são também produtores (as) de políticas nos seus respectivos microespaços, quando interpretam, traduzem e atuam as políticas para as suas vivências cotidianas no âmbito das escolas, ou mesmo quando simplesmente as repulsam, como aconteceu com políticas curriculares anteriores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Os contextos da micropolítica escolar apresentam dinamicidade de (re)interpretações de políticas diversas, as quais devem ser e são respondidas de maneira/momentos diferenciados, a depender da urgência, das prioridades, necessidades e da agenda escolar local. A escola é território que está sempre tensionado e pressionado a dar respostas; em alguns momentos não interessa a qualidade dessa resposta, ela precisa simplesmente acontecer.

Segundo Ball, a micropolítica escolar deve ser compreendida a partir do contexto, não se restringindo apenas às demandas sociais e políticas. A micropolítica envolve “interesses criados” (BALL, 1989, p. 49), os quais estão vinculados às mudanças propostas pela política

no ambiente escolar e que geram efeitos valorativos, materiais e de vantagens pessoais. Envolve também, conflitos ideológicos e geracionais. Assim sendo, a atuação da política implica “*respuestas personales, creativas y a veces subversivas a câmbios que se originan em otra parte*” (BALL, 1989, p. 55).

Os argumentos expostos até então nos movem a entender o que é política e o que são políticas públicas. Destarte, há uma relação sempre tensionada entre governo enquanto “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade” e, políticas públicas percebidas como o Estado, “implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31).

Nesse imbricamento entre políticas de governo e políticas de Estado se encontram as divergências e incoerências estruturais mais visíveis em nosso país. As políticas de governo estão presentes historicamente em nosso contexto social envolvidas numa teia de negociações censuráveis, encarnadas por pessoas que atuam dentro e por meio do Estado. Destarte, as políticas de governo, em muitos casos, obscurecem as políticas de Estado.

Neste sentido, Oliveira (2011, p. 329) nos ampara na compreensão do que vem a ser política de governo e de Estado. No primeiro caso, a autora afirma ser “aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna”. Já política de Estado é percebida como “aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou dispositivos preexistentes”.

Como registra Hofling (2001, p. 34), a função do Estado é “assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho [...] e da reprodução da aceitação desta condição”. Segundo a autora, estas são as “funções últimas da política social”. Na conjuntura atual, as funções do Estado também se tornam complexas e ambíguas, posto que as redes políticas globais intencionam a instauração de certa harmonia social e econômica entre os países do globo (BALL, 2014).

Para Ball (1994) política está vinculada a duas percepções imbricadas: política como texto e como discurso. O sociólogo problematiza o termo informando que política enquanto texto são representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas. Na primeira forma, está atrelada a “lutas, compromissos, interpretações públicas autorizadas e

reinterpretações”¹⁵. Na segunda, enfatiza a possibilidade interpretativa dos atuantes, que estão associadas às suas “histórias, experiências, habilidades, recursos e contexto” (BALL, 1994, p. 16).

O sociólogo informa ainda que uma política é sempre uma possibilidade de vir a ser, porquanto textos políticos resultam de compromissos firmados em vários estágios por diferentes atores/atrizes, “eles são tipicamente os produtos canibalizados de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas” (BALL, 1994, p. 16), o que demonstra a ausência de objetividade/clareza do texto em alguns casos, exigindo um maior esforço dos intérpretes mediadores da política em nível meso/micro.

Destarte, Ball informa que algumas pautas e influências são reconhecidas, ouvidas e atendidas no agendamento das demandas e, posteriormente, inseridas nos textos da política. À vista disso, “às vezes, os efeitos da arbitrariedade e do dissenso resultam em uma confusão de significados dentro dos textos, na confusão pública e na disseminação da dúvida” (BALL, 1994, p. 16). Esta percepção da política abre precedente para alteração do significado, um jogo que acontece dentro e fora desta busca de significância, mediante mudança dos atores e ou intérpretes dentro da dinâmica do Estado.

De tal movimento interpretativo “lacunas e espaços de ação e resposta são abertos ou reabertos como resultados”, ou mesmo, podem ocorrer casos em que os textos políticos não são lidos em primeira mão (BALL, 1994, p. 16). O sociólogo inglês chama a atenção para o fato de que

Não podemos prever ou assumir como eles [os textos políticos] serão agidos em todos os casos em cada cenário, qual será o seu efeito imediato, que espaço de manobra os atores vão encontrar por si mesmos. [...]. As soluções para os problemas colocados pelos textos de políticas serão localizadas e deverão ser exibidas nas decisões/ interpretações imediatas (BALL, 1994, p. 18-19).

Desta forma, a tradução da política enquanto texto para a prática “envolve produção, invenção e adaptação”, este movimento também cria circunstâncias de ação nos respectivos contextos, perturbadas pelas relações de poder. Ball (1994, p. 20) registra que o poder é “múltiplo, sobreposto, interativo e complexo, os textos de política entram, em vez de simplesmente mudar as relações de poder: daí, novamente, a complexidade da relação entre as políticas, textos, interpretações e reações”.

¹⁵ Os trechos citados do livro de Ball (1994) foram traduzidos pela autora e integrantes do Grupo de Estudos em Pesquisa e Políticas Curriculares (GEPPC), em momento de estudo da referida obra.

A política como texto envolve uma “abundância de agência social e intencionalidade social”, posto que os “atores estão fazendo sentido, sendo influente, contestando, construindo resposta, lidando com contradições, tentando representações de política” (BALL, 1994, p. 21). Tal fato impõe observar também como ocorre a produção dos seus sentidos, necessidades, justificativas no âmbito das práticas discursivas produzidas pelo Estado em torno da elaboração da política (BALL, 1994). Destarte, o sociólogo afirma:

Discurso são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade, os discursos encarnam o significado e uso de proposições e palavras. Assim, são construídas certas possibilidades de pensamento. As palavras são ordenadas e combinadas em formas particulares e outras combinações são deslocadas ou excluídas. [...] Somos as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite (BALL, 1994, p. 22-22).

A perspectiva discursiva apresentada pelo referido autor privilegia as formações discursivas produzidas nas interações sociais, as quais são constitutivas e constituintes das nossas ações e percepções. Entretanto, a tal percepção adicionamos a percepção de discurso como ação, ausência de ação, o que está exposto, velado ou ausente nos textos jurídicos/e ou nos secundários.

No campo da educação e nas políticas educacionais, omissões e ausências são deliberadamente produzidas e apresentam certa intencionalidade. São discursos que ecoam no silêncio. A falta de... também constitui o discurso sobre o qual o que foi selecionado apresenta importância em detrimento do que foi deixado fora do corpo do texto discursivo. Basta realizar uma leitura mais reflexiva sobre um determinado documento educacional, que logo sentiremos a falta de algo/tema/assunto que nos parece importante ou de relevância social.

A falta pode constituir força de resistência de atuação de certa política. A complexidade existente entre as relações do Estado com o social, com o político e o econômico, bem como entre o Estado e os atores sociais culturais, movimentos sociais, organizações sindicais e outros geram fricção, tensão nas interpretações e traduções da política em ação. No tópico que segue iremos refletir um pouco sobre tais tensões.

2.4 Estado, educação e política educacional no contexto brasileiro

Discurso característico e construído acerca da educação na virada deste século foi o da necessidade de maior eficiência e eficácia, erradicação do analfabetismo, elevação dos Índices

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) via observação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, de que a educação é elemento preponderante no desenvolvimento dos países. Tais discursos embasam parte das alterações nas políticas educacionais tão amplamente disseminadas desde os anos noventa pelo Estado brasileiro.

Este discurso se fortalece entre as fundações e organizações sociais, denominadas por Ball (2014, p. 28) como redes políticas, “um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos”, as quais passam a interferir diretamente ou indiretamente nas políticas educacionais do país, nesta virada de século, a exemplo da Fundação Lemam, Movimento Todos pela Educação, Instituto Alfa Beto, Instituto Airton Senna.

Na base deste discurso estão os pressupostos do neoliberalismo, o qual desvela, revela e enfatiza as possibilidades mercantis e mercadológicas de áreas/campos do conhecimento, até então preservados e financiados pelo aparato estatal, tais como saúde, educação, segurança pública, moradia etc. No caso da educação, nos últimos vinte, trinta anos, alterações consideráveis foram realizadas em âmbito mundial. A política para a educação ultrapassa as fronteiras de seu respectivo território nacional, posto que “está sendo ‘feita’ em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (BALL, 2014, p. 27). Sendo assim,

Esses novos parâmetros e essas novas localidades, formas de participação e relacionamentos requerem novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa. Pesquisadores devem também adaptar-se, refletir e aprender (BALL, 2014, p. 27).

Neste cenário dinâmico e complexo, as redes políticas globais interferem no direcionamento das políticas nacionais e locais, visto que “as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas” (BALL, 2014, p. 34). As redes reordenam os discursos, posto que novas vozes, narrativas, atores, organizações e sujeitos/atores ingressam nesta complexa arquitetura educacional (BALL, 2014).

No contexto brasileiro, o país aderiu logo no primeiro momento à proposta neoliberal, cujo foco era o desenvolvimento econômico, algo almejado posto que estivesse saindo de um período ditatorial. Contudo, o marco considerado decisivo para instauração das políticas neoliberais no país aporta no governo de Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos (1995-2002), quando iniciou, a partir de então, um processo de reestruturação do Estado.

Entre os anos de 2003-2010, o país vivencia um período em que o governo tenta dar maior visibilidade às problemáticas do social articulando-as com as econômicas. O diferencial

desse ínterim esteve na expansão de políticas sociais, também vinculadas à educação, com significativa ampliação da educação básica, profissional e superior, aumento dos investimentos no campo da educação, política de valorização dos profissionais e outros. Cenário que permanece sem grandes alterações no governo da presidente Dilma Rousseff, até sua abrupta saída, cujo golpe a retirou do cargo em maio de 2016.

No rápido governo de Michel Temer, ocorreram reformas também céleres e verticalizadas em várias áreas do campo social. O aprofundamento das raízes do neoliberalismo encontra terreno fértil nesse governo, conseqüentemente, as políticas sociais, resultantes de lutas e demandas históricas, também foram impactadas. O governo que ora se encontra no poder apresenta uma pauta conservadora centrada numa política econômica atrelada ao livre mercado, financeirização, terceiro setor. Com relação às políticas sociais, centram-se no puritanismo, na exploração dos bens naturais, utilizando para tanto os elementos jurídicos e discursivos para justificar as reformas. Parafraseando Apple (2003, p. 110), há uma brusca virada para a direita, uma “restauração conservadora” erige em nossa sociedade.

Ao longo deste capítulo vimos discutindo e refletindo sobre o Estado, problematizando questões referentes à sua genealogia arbitrária e alquímica (BOURDIEU, 2014), sua finalidade sociológica (BAUMAN, 2016), reestruturação político-econômica e cultural, a ausência de Estado, no que tange à sua omissão e seu imbricamento controverso com a economia (HARVEY, 2008), a dispersão de seu poder através da política e da micropolítica (BALL, 1989, 1994, 2014).

As redes políticas globais estão incisivamente centradas na reestruturação da educação, pautadas na ideia de homogeneização cultural, invisibilidade das diferenças culturais existentes em nosso país, controle social e cultural via educação pragmática, objetivista e divorciada da reflexividade. A educação de fato possibilita o desenvolvimento cultural, humano, social e econômico de um país, mas não é tábua de salvação.

Necessita de ações articuladas e com inserção em várias frentes (segurança, saúde, moradia, reconhecimento e valorização cultural, econômica entre outras). Assim como necessita de articulação com outros campos de saberes, estrutura, afetivo/emocional (valorização dos seus profissionais), financiamento, sistema de educação etc. A educação sem este aparato não tem condições de avançar a contento, sem esta composição e articulação de forças pode ser comparada a um natimorto.

Apple (2000) apresenta argumentos consistentes e reflexivos sobre a complexidade das relações de poder e da forma como a restauração conservadora atua na proposição e sistematização das políticas públicas, dentre elas a educação. A educação deve ser percebida

como intrinsecamente imbricada com as relações de poder subjacentes às questões político-econômicas que ora organizam o viver e o conviver em sociedade (APPLE, 2014).

Para Freitas (2018) a “nova direita” elaborou e viabilizou uma política fundamentada no livre mercado, desconsiderando as vivências e realidades das salas de aula mundo afora. Neste sentido, é relevante perceber que, do que foi prometido sob o véu da eficiência, eficácia e da autogestão do mercado, pouco foi atendido. A pretensa qualidade educacional e as problemáticas sociais e econômicas que o mercado iria corrigir se aprofundaram visivelmente nestes últimos anos em nosso país (FREITAS, 2018).

Podemos identificar como motivações da restauração conservadora em nosso país os avanços, ainda que tímidos, no que concerne às políticas públicas sociais desenvolvidas entre os anos de 2003-2016. Dentre as ações podemos elencar: a elaboração de políticas públicas de ações afirmativas; políticas mais democráticas de incentivo ao consumo; política de salário mínimo anual com percentual próximo da inflação prevista; políticas educacionais com foco no acesso à escolarização da população economicamente desprestigiada em conjunto com o programa de transferência de renda (Bolsa Família); expansão dos Institutos Federais de Educação, programas de acesso à língua inglesa e de intercâmbio entre os jovens do ensino médio e superior; reconhecimento dos direitos à diferença e diversidade cultural via legislação, entre outros.

Descrever alguns dos avanços e ao mesmo tempo apontar os retrocessos nos causa angústia. Contudo, isto não me parece motivo para o abandono desta contenda. Nosso tempo será sempre de luta e reivindicação, pelo menos este é o compromisso assumido por muitos dos educadores que pesquisam, refletem e discutem sobre a educação brasileira há vários anos, os quais nos fomentam com a sua incessante insistência na denúncia destas e outras problemáticas que também requerem atenção. O fazer investigativo ora exposto espera contribuir na resistência e na proposição de outras formas de pensar e fazer.

Acreditamos que as incoerências observadas no âmbito das políticas de governo e de Estado, sejam efeitos da ausência de um Sistema Nacional de Educação, não este que se pretende articulado, mas um sistematizado, alheio às ambições de grupos privados e de interesses outros, comprometido com uma educação humana de qualidade social, que priorize a formação humana, cidadã e para o trabalho.

Exposto esse breve relato sobre o atual cenário de mudanças no âmbito do Estado, das políticas econômicas e educacionais e dos pressupostos que aportam nossos argumentos nessa investigação, passemos, a partir de então, para as reflexões sobre a política curricular do ensino fundamental desenvolvida na Paraíba, objeto de análise em nossa tese.

2 POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS DA PARAÍBA: SIGNIFICAÇÕES DISCURSIVAS, CONSTRUÇÃO, PERCURSO, DESENVOLVIMENTO E LEGISLAÇÃO

No percurso histórico da política educacional brasileira, a escola em ciclos enquanto política de não reprovação alude à instauração da política do Ciclo Básico de Alfabetização do Estado de São Paulo, na década de oitenta. Contudo, as discussões sobre a questão da criação de políticas de não reprovação, bem como de promoção automática remetem ao início do século XX, quando da fundação dos grupos escolares no Brasil. Ambas as concepções emergiram dos debates sobre a necessidade de redução das elevadas taxas de reprovação e evasão, bem como da escassez de vaga nas escolas, à época (MAINARDES, 2009)¹⁶.

Mainardes informa que a “noção de ciclos que conhecemos hoje foi gestada ao longo do tempo, no contexto das discussões sobre a escolarização obrigatória, altas taxas de reprovação e a falta de vagas nas escolas primárias” (MAINARDES, 2009, p. 28). No que concerne à ideia de “não retenção”, “não reprovação” ou de “promoção automática”, o núcleo central foi a “eliminação da reprovação” num dado lapso temporal escolar nas séries iniciais de escolarização, dando a oportunidade para que os estudantes fossem alfabetizados (MAINARDES, 2009, p. 28).

Mainardes (2009) salienta ainda que em nosso país algumas políticas e experiências de não reprovação foram elaboradas e desenvolvidas em alguns estados, dentre os quais São Paulo, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Pernambuco, Santa Catarina, Rio de Janeiro. No entanto, estas reformas foram utilizadas com denominações diferentes, com efeitos, tempos, percepções e críticas também diferenciados. Essas experiências foram desenvolvidas entre as décadas de cinquenta e oitenta. Quanto à duração de tais políticas, a mais longa foi a de Santa Catarina, que durou catorze anos.

No caso da Paraíba, a política de não reprovação pode ser caracterizada como de promoção automática, posto que a retenção ocorre ao fim do ciclo 1 e 2, ou seja, no final do 3º ano e do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. O foco aponta na ideia de que o alunado será alfabetizado no percurso de escolarização do ciclo I e a consolidação acontecerá no percurso escolar do ciclo II.

Tal fato gera, entre as atuantes da escola investigada, críticas que perpassam a questão da não apropriação dos conteúdos necessários para uma alfabetização de qualidade ao fim dos ciclos I e II, posto que o processo de alfabetização mobiliza fatores internos e externos à escola,

¹⁶ Para complemento das informações, ler capítulo 1 de Mainardes (2009).

bem como posicionamento e compromisso das professoras no trabalho didático-pedagógico desenvolvido com o alunado, como bem analisa a gestora quando relata:

Você sabe que o professor, aquele que tem compromisso, glória a Deus, mas aquele não tem, não vai ficar ninguém reprovado; a Resolução tá lá segurando ele, dizendo que não vai ficar ninguém reprovado, vão promover, todo mundo será promovido, quando tem aqueles que têm compromisso, tudo bem, entendeu? (Gestora, 2018).

Outro fator é a questão das avaliações realizadas ao final desses ciclos, mais precisamente do ciclo II, 5º ano, as quais geram os índices. Aspecto percebido como

retrocesso dessa Resolução dos Primeiros Saberes, [...] porque já não é mais ciclo de alfabetização, mas não estende o ciclo de alfabetização até o 5º ano, não entendo por que [...] é uma questão de IDEB. [...] é uma turma que está em transição, do 5º pro 6º ano do fundamental dois, é uma transição, tem que ter um trabalho (Gestora, 2018).

Em contrapartida, o material de formação do Soma socializado denominado “Orientações para o 5º ano – SOMA/PARAÍBA”, apresenta a seguinte proposição: “Considerando a proposta do Pacto pela aprendizagem na Paraíba mantemos a expectativa de desenvolver um trabalho que valorize o protagonismo das crianças como agentes de sua aprendizagem”¹⁷. Ball, Marguire e Braun (2016, p. 171) informam que os artefatos da política imprimem marcas, “circulam, reforçam e representam o que deve ser feito” além disso:

Políticas tornam-se representadas e traduzidas em e por meio de diferentes conjuntos de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço; essas são microtecnologias e as representações de política que servem como elaboradores de significado e controles de significados no mundo social-material da escola (BALL; MARGUIRE; BRAUN, 2016, p. 172).

Entendemos que a abordagem do ciclo de políticas (ACP) possibilite que os contextos sejam articulados em nível macro, meso e micro. Desta forma, infere-se que as intenções da política curricular do Soma, articuladas na ACP no nível meso, tentam realizar um fechamento por adesão das proposições da referida política. Ao passo que as vivências cotidianas e o perfil do alunado, ou seja, a dinâmica da escola e dos seus respectivos atuantes vão desestabilizar esta tentativa de fixação de sentidos. A síntese catacrética da subjetividade dos atuantes provoca um *insigth* crítico. O que nos leva a perceber que há uma (im)possibilidade inerente ao processo e

¹⁷ O referido documento consta no Anexo 1.

trajetória da política curricular do Soma, sua materialização se dará de forma precária e mediante o contexto e vivências da escola.

3.1 Soma: constituição e percurso

O Soma é uma política curricular que surgiu como programa de governo, denominado à época como Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI), quando Ricardo Coutinho assumiu seu primeiro mandato em 2011 à frente do Estado paraibano. A ideia desse programa surge, no primeiro momento, apenas para atender à rede estadual de ensino paraibana, nos primeiros anos do ensino fundamental. A coordenadora 1 do Soma na escola comentou que

[...] antes, até 2010, começou a trabalhar por competência [...] vinha do Circuito Ayrton Senna, do Se Liga, do Acelera quando ele (o governador à época) entrou em 2011 [...] então ele já fez essa modificação, já criou o PSI, antigamente era PPSI, era programa primeiros saberes da infância onde tinha o coordenador, tinha o coordenador geral da Paraíba, nossa coordenadora era até Prazeres. (Coordenadora 1/Soma)

O Programa Primeiros Saberes da Infância¹⁸, enquanto iniciativa da Secretaria de Estado da Educação¹⁹, por meio da Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF), visava trabalhar com os (as) alunos (as) do ensino fundamental anos iniciais da rede estadual no que se refere ao processo de leitura, escrita e o raciocínio lógico matemático. O objetivo centrou-se na aprendizagem e concomitante aumento dos índices de desempenho, como observado no material de formação.²⁰

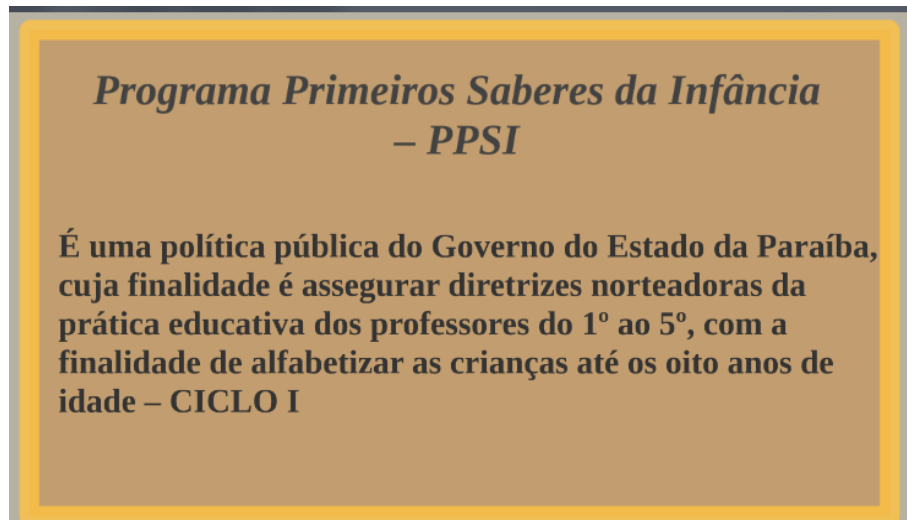
Nesse início o PPSI contava com um material didático produzido por técnicos da secretaria de educação, tais como: quadro demonstrativo de acompanhamento (anual e mensal), com perfil inicial e final de Leitura e Escrita, planos de ensino bimestrais e as respectivas avaliações diagnósticas, registro do desempenho do alunado no que se refere às aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática em diário de classe, utilizando as matrizes de habilidades desses componentes curriculares, nas respectivas séries/anos.

¹⁸ Esta nomenclatura foi alterada para SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, como será exposto no decorrer do texto. Entretanto, como a denominação inicial foi Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI) ou Primeiros Saberes da Infância (PSI), iremos utilizar ambas as denominações à medida que estiverem em vigor.

¹⁹ Hoje denominada de Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT).

²⁰ Disponível em: <https://prezi.com/jtzqcj-0khjb/programa-primeiros-saberes-da-infancia-ppsi-pnaic-liga/>

Imagem 2 - Apresenta a concepção do PPSI



Fonte: Material formativo socializado na internet no *link*
<https://prezi.com/jtzqcj-0khjb/programa-primeiros-saberes-da-infancia-ppsi-pnaic-liga/>

Como se percebe, a política foi idealizada de forma a direcionar o trabalho pedagógico das atuantes nas escolas. Pensou-se nos materiais didático-pedagógicos e na sequência didática que deveriam ser trabalhadas diariamente nas salas de aula, como bem informa a Coordenadora 1:

Prazeres era que fazia nossas reuniões para os multiplicadores e assim as reuniões tinham uma formação e passavam para coordenadores, então ele dava [...] cantinho da leitura, rotina de aula, tudo foi criado no PSI: a rotina de aula, o cantinho de leitura, o cantinho da matemática, sabe uma sala alfabetizadora [...]. (Coordenadora 1 Soma/Escola, 2018)

Aqui, infere-se que houve um ato falho da política quando, mesmo sendo elaborada pensando no contexto paraibano, desconsiderou a dinâmica das vivências nas escolas e as atuantes lá cotidianamente presentes, posto que a micropolítica nas escolas é forte e em muitos momentos é priorizada pelas atuantes. Outro fato de importância narrado pela Coordenadora 1 acerca da formação continuada foi o PNAIC²¹, que “fortaleceu mais ainda, sabe né a formação do professor não é muito boa, o PNAIC foi muito bom, pena que acabou” (Coordenadora 1, 2018). As análises realizadas indicam algumas semelhanças entre o Soma e as proposições expressas no PNAIC, as quais serão expostas em outro momento.

²¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012), juntamente com o Pró-Letramento (2006) (BRASIL, 2012) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA/2001) foram os programas que mais mobilizaram a formação continuada em nosso país (GONÇALVES; FERREIRA, 2018, 47).

Continuando, como bem informam as pesquisadoras Gonçalves e Ferreira (2018), o PNAIC foi embasado em quatro eixos a saber: processo formativo; avaliação sistemática; gestão, controle social e mobilização e; recursos didáticos, os quais estiveram associados ao processo de ensino-aprendizagem, com foco na alfabetização, destacando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. No tocante à ênfase dada à Língua Portuguesa e à Matemática deixa evidente a importância destinada ao processo avaliativo, com destaque para a IDEPB e as avaliações em nível nacional.

Quanto à formação inicial e continuada, estamos cientes de que, em nosso país, ainda são motivos de luta e desafios por parte dos docentes e pesquisadores da área, como bem se observa nos estudos de Gatti (2008, 2009, 2010). Contudo, concordamos com Tardif quando aponta que o “saber profissional dos professores” vincula-se a uma “diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências”. Observa-se que múltiplos saberes são mobilizados e amalgamados nas vivências cotidianas da micropolítica nas escolas e salas de aula. Ainda sobre o PPSI, bimestralmente eram realizadas culminâncias associadas aos temas trabalhados, conforme observado na imagem no material de formação:

Imagem 3 - Apresenta a lógica de trabalho desenvolvida no PSI



Fonte: Material formativo socializado na internet no *link*
<https://prezi.com/jtzqj-0khjb/programa-primeiros-saberes-da-infancia-ppsi-pnaic-liga/>

Todavia, foram observadas lacunas e fragilidades na trajetória dessa proposta pedagógica, que motivou o secretário da pasta e a secretária pedagógica²², à época, a buscarem o aprimoramento. Dentre as fragilidades identificadas, observou-se que o material utilizado, construído por técnicos da SEECT, necessitava de orientação de especialistas, era um tanto

²² Secretário à época era Aléssio Trindade de Barros e a Secretária Pedagógica era Roziane Marinho Ribeiro.

“artesanal”, pois refletia as tentativas de sistematização da equipe da secretaria em momento inicial (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

Na busca para conhecer e trabalhar com um material mais elaborado, fez-se uma análise de materiais que estavam sendo utilizados pelo PNAIC, como também, de outros que estavam sendo trabalhados pelo Brasil, a exemplo do utilizado no Ceará. Entretanto, da análise do material do Ceará, viu-se que “não se adequava à proposta que a secretaria tinha na perspectiva de alfabetização e letramento”. De tal percepção, recorre-se à Universidade Federal da Paraíba cuja “provocação” foi no sentido de que “ajudasse a construir esse material” (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

Além desta parceria, outra foi articulada com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)²³, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que passou a atuar junto ao Estado da Paraíba, em 2011, realizando avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental. O CAEd realiza parcerias junto ao Governo Federal, estados, municípios, instituições e fundações, realizando “avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho”²⁴. Percebeu-se, então, que o CAED tinha outras propostas; “então a princípio aquilo que era uma ideia e que precisava de um escopo, de uma estrutura foi sendo montado, a partir de alguns eixos que eram importantes para que a política se sustentasse” (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

Nesse diapasão, entra em discussão a questão da avaliação “que já existia, mas aí ela seria ampliada, não existia a avaliação, por exemplo, do ciclo de alfabetização. Então, nesse sentido a avaliação seria incorporada e ao mesmo tempo [...] expandida” (Coordenadora SOMA/PB, 2019). Conjectura-se também à época a possibilidade de ampliar o Soma no âmbito do estado da Paraíba. Emergem a partir de então as indagações de como iria funcionar e como seria instaurada tal política pública em nível de estado. Considerou-se então uma articulação entre os municípios e o estado através de um pacto.

Todavia, já existia um pacto em vigor firmado pelo governador à época, que perdura no atual governo, o qual presume a “doação de objetos ou em forma de convênios para construções e equipamentos” no âmbito dos municípios, com uma “contrapartida social”. No que concerne à contrapartida social, percebia-se que os municípios não conseguiam atingir os objetivos previstos para suas respectivas redes, ou seja, alcançar e ou melhorar os índices educacionais, posto que “não tinham como trabalhar pra mudar aqueles números simplesmente com a doação daqueles objetos” (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

²³ Para obter maiores informações sobre o CAEd acessar o *link* <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>

²⁴ Informação retirada do *site* da instituição disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>

A solução proposta pela equipe da secretaria foi desenvolver um “pacto dentro de um pacto”. O Pacto Social faz as doações de “laboratórios, salas de informática, ônibus, carteiras escolares” (Coordenadora SOMA/PB, 2019), aos municípios e os que aderirem ao novo pacto automaticamente se vincularam ao Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba denominado de Soma, fato que ocorreu a partir de 2017.

Assim sendo, infere-se que quatro aspectos contribuíram para a transição da proposta do PPSI para a do Soma, a saber: 1) as fragilidades identificadas no programa, no que se refere ao material didático pedagógico; 2) a formação continuada realizada através do PNAIC que, por vezes, confundia-se com o PSI; 3) a repactuação realizada com os municípios e; 4) as parcerias realizadas entre o Estado paraibano, o CAEd e a Universidade Federal da Paraíba.

Desta forma, o Soma se ampliou ao longo destes dois, três últimos anos passando das escolas da rede de ensino do estado da Paraíba às escolas dos municípios conveniados através do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, cujo objetivo foi promover ações estratégicas, a fim de melhorar os indicadores educacionais das redes municipais e estadual, articulando as ações em torno dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

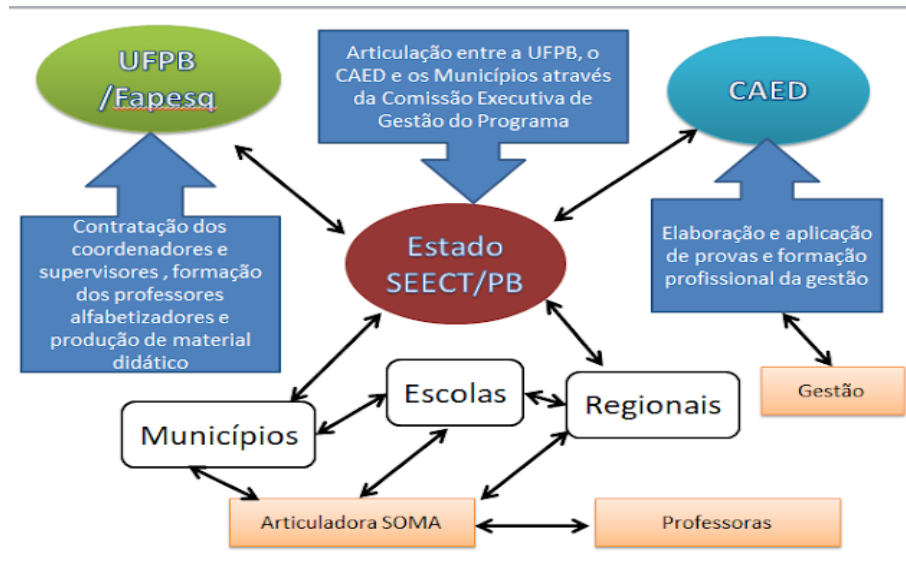
Quando da constituição do Pacto pelo Desenvolvimento da Paraíba articulado com o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba-SOMA, houve uma adesão maciça, ou seja, duzentos e dezenove municípios²⁵ aderiram através de convênios realizados junto à Secretaria de Desenvolvimento e Articulação Municipal (SEDAM). Apenas os municípios de João Pessoa, Campina Grande, Guarabira e Serra Grande não aderiram até então ao Pacto.

3.2 As redes articuladoras do Soma

O infográfico que segue tenta exemplificar as redes articuladoras do Soma. Pode-se observar que se organizou uma rede em torno da sistematização, instauração e efetivação dessa proposta curricular para os anos iniciais no estado da Paraíba.

²⁵ Até o presente momento.

Imagem 4 - Representação da rede de articulação do SOMA



Fonte: Elaborado pela autora a partir das análises realizadas e de Material (In)formativo disponibilizado no endereço: <https://www.somaparaiba.com/parceiros>. Acesso em: 07 maio 2019.

Infere-se que o Soma pode ser adjetivado como **Nível Hierárquico Decisório (NHD)**, quando identificamos as articulações entre as parcerias, objetivando a sistematização do projeto curricular e sua realização. Neste **Nível Hierárquico Decisório**, observa-se um acordo de cooperação acadêmico-científico articulado entre a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o CAEd/UFJF, compondo o contexto de influência, de texto e de prática meso, no qual as proposições, ações, estratégias, metas, materiais e avaliações serão elaboradas pelas equipes dos respectivos parceiros. Tal afirmação pode ser exemplificada por meio do relato que segue:

[...] por uma provocação do secretário, ele queria um programa que tivesse foco na aprendizagem, e aí a partir dos indicadores, que a Paraíba apresentava não diferente do restante do país, ele começou a costurar esta ideia, ele conversa com muitas pessoas ele está em diversos ambientes, sobretudo no Consed e aí começa a ver ideias com outros parceiros. (Coordenadora SOMA/PB, 2019)

[...] então a princípio aquilo que era uma ideia e que precisava de um escopo, de uma estrutura foi sendo montado, a partir de alguns eixos que eram importantes para que a política se sustentasse [...]. (Coordenadora SOMA/PB, 2019)

O relato demonstra a inquietação por parte da Secretaria de Educação, na pessoa do secretário, em sistematizar um programa que atendesse às necessidades estabelecidas nos processos de avaliação, em nível nacional e paraibano, com consequente alteração dos índices

até então. Um movimento de busca no sentido de atender aos índices, às expectativas de alfabetização e de um programa com características mais singulares à realidade da rede.

Um segundo pode ser caracterizado como Nível Hierárquico Intermediário (NHI), composto pela equipe da SEECT, mais precisamente pela GEEIEF juntamente com as equipes das Gerências Regionais de Ensino (GREs) e coordenadoras do Soma. A exemplo das atribuições dos coordenadores do Soma, assim previstas pela equipe do NUAP da 1ª GRE:

Conhecer a Proposta Pedagógica e os instrumentos de implementação da mesma;
 Planejar, analisar e acompanhar o planejamento dos professores;
 Zelar pela integridade da proposta;
 Orientar e acompanhar o trabalho desenvolvido pela equipe sob sua responsabilidade;
 Monitorar a fidedignidade e a permanente atualização dos dados;
 Assegurar o efetivo funcionamento das atividades didático-pedagógicas e administrativas, visando ao pleno desenvolvimento do educando e ao cumprimento dos dias letivos;
 Fazer levantamento da frequência diária dos estudantes;
 Acompanhar a pontualidade e assiduidade dos professores;
 Fazer levantamento dos materiais didático-pedagógicos que serão utilizados em sala de aula pelo professor;
 Atender, quando necessário, os pais, para comunicar o desempenho de seus filhos;
 Promover a vinda dos pais para a culminância das atividades realizadas pela escola;
 Acompanhar e dar feedback ao professor;
 Observar, semanalmente, o desenvolvimento das atividades em sala de aula;
 Realizar avaliações individuais de leitura e escrita junto aos estudantes;
 Realizar reuniões periódicas com os professores;
 Exercer o elo pedagógico entre Diretor e os Docentes;
 Acompanhar diariamente os professores;
 É função do coordenador o Instrumento Bimestral (B) e Perfil Inicial e Final (B);
 É da responsabilidade do professor estes mesmos Instrumentos sendo: Instrumento Bimestral (A) e Perfil Inicial e Final (A);
 Participar de formações continuadas quando ofertadas

Neste NHI se articulam as formações contínuas numa perspectiva multiplicadora, isto é, as coordenadoras do Soma serão multiplicadoras, desempenhando as funções de formadoras, bem como o acompanhamento e monitoramento junto às professoras nas escolas. As coordenadoras do Soma também fazem a conexão entre as professoras e a Secretaria de Educação.

Nesse nível hierárquico intermediário ocorrem as interpretações e traduções do texto político no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras. O texto político se traduz de acordo com as vivências cotidianas e experiências didático-pedagógicas das

professoras, considerando também o perfil do alunado, como demonstram as assertivas que seguem:

A gente tem o fluxo do PSI que é pra gente justamente fazer essa junção com o conteúdo anual de sala de aula, que é justamente pra você ver que o conteúdo se insere melhor pra poder trabalhar com a sua turma. (Professora P4, 2019)

Acerca da formação do Soma a professora P3 salienta que “é quinzenal, mas esse ano (2018) ficou muito a desejar [...] não foi bacana, tá entendendo por que é assim mesmo [...] vai saindo um gestor entra um gestor, [...] você sabe que a gestão ela segura o bem-estar da gente”. No que se refere à gestão, envolve-se mais neste nível, posto que a formação realizada via plataforma Caed requer o desenvolvimento de ações junto às professoras nesse acompanhamento e monitoramento da política.

A professora P3 destaca o papel relevante da gestão escolar frente às proposições e exigências da política. Em consonância com esta percepção, Ball (1989, p. 92) registra que a direção “*es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela, pero que la posibilidades de la dirección se realizan dentro de las limitaciones específicas de un marco, una historia y un contexto particulares*”. Ainda neste nível, temos as formações que se realizam entre as professoras, as coordenadoras do Soma (que atuam nas escolas) e a equipe de formação da UFPB e GREs²⁶.

Um terceiro nível pode ser observado bem próximo ao segundo, o qual se caracteriza como nível hierárquico situado (NHS), referente ao microcontexto escolar, onde ocorrem formações, planejamentos pedagógicos, acompanhamento e monitoramento por intermédio das coordenadoras do Soma e da gestão escolar. A professora P3 esclarece bem essa relação:

A minha prática ela tem se fortalecido muito é através [...] desses cursos que eu tenho feito do PNAIC, dessas reuniões, são reuniões assim que às vezes a gente não dá nem valor, mas enriquece muito a nossa prática diária, tem gente que diz: não vou porque é sempre a mesma coisa, mas não é sempre a mesma coisa, sempre tem uma coisa, uma coisinha que diferencia (Professora P3, 2019).

Podemos ainda apontar um nível hierárquico micro-micro (NHMM), quando adentramos o trabalho e a prática docente das professoras e observamos a maneira como interpretam, traduzem e atuam a política curricular do Soma em suas respectivas salas de aula, considerando sempre a realidade e as vivências de suas turmas. Apesar de não ter observado as

²⁶ No Anexo 3 inserimos material utilizado nessas formações.

aulas das professoras na escola investigada, revelaram nas entrevistas a forma como atuam a política, a exemplo do narrado a seguir:

Utilizar na semana duas vezes isso aqui, aí matemática e português e matemática e português [...]. (Professora P2, 2019)

Eu tô falando da minha turma que é o 2º ano, que é um 2º ano bem atrasadinho, eu acredito que é um 2º ano ao nível de alfabetização, porque eu estou alfabetizando eles no 2º ano, e fica muito complicado, muito complicado [...]. (Professora P5, 2019)

Na 3º série eu tô com três que leem assim com fluência, assim só tem dois aí é como ela (P5) falou, não tem como a gente seguir à risca o fluxo, a questão do fluxo. (Professora P6, 2019)

O relato coaduna com o entendimento de que “*es necesario adaptar las decisiones tomadas en otra parte*” considerando “*las complejidades y las confusas realidades de la vida del aula*” (BALL, 1989, p. 55). Percebe-se que nesses níveis a atuação da política mobiliza atuantes e interesses com um fim em comum, a saber: efetivação da política curricular do Soma. Indica também que as (re)interpretações e traduções realizadas têm como norte as vivências cotidianas das atuantes.

Porém, os atuantes envolvidos com a política nesses níveis apresentam intencionalidades que partem de pontos de vista diferenciados. Tal aspecto possibilita uma (re)significação da política nesses níveis. Percebe-se que a política é tecida por intermédio de parcerias, as quais têm papéis e contribuições específicas nessa elaboração e, conseqüentemente, influências, percepções, interpretações e traduções distintas sobre a política, posto que estejam em espaços tempos distintos das vivências cotidianas das escolas.

Alguém pode questionar: por que hierárquico? Porque a política curricular do Soma é preponderantemente prescritiva. Traçam-se diretrizes orientadoras da/para as práticas educativas, a partir do contexto de influência meso, sem que ocorra a participação ou mesmo uma consulta às professoras. São socializados os fluxos, sequências didáticas, avaliação e matrizes de habilidades que deverão ser trabalhados em sala de aula pelas professoras ou servirão de orientadores-chave no processo avaliativo. Não há participação efetiva das professoras que estão em sala de aula na elaboração dessa política. Tal argumento pode ser inferido nas afirmativas que seguem:

Toda orientação das diretrizes e competências que a gente tem que seguir também com a sequência didática no 1º ano, a gente segue muito as sequências didáticas em cima de leitura e utilizando também os cadernos Soma de Português e Matemática. (Professora P2, 2019)

[...] a gente trabalha com simulados dentro das diretrizes solicitadas pelo programa, as questões sempre se baseiam em cima das diretrizes [...].
(Professora P4, 2019)

A forma como a política curricular se apresenta demonstra que as professoras atuarão como executoras. A formação oferecida às professoras vincula-se à ideia de que interpretarão, traduzirão e desenvolverão a política de acordo com as intencionalidades propostas no contexto meso de influência, desconsiderando o *ethos* da escola, as cotidianas e práticas pedagógicas, assim como o posicionamento sociopolítico, cultural e econômico das atuantes.

3.3 Sobre a legislação SOMA

O Soma, à época conhecido como Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI), estabeleceu nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de ensino da Paraíba, em 2012, o compromisso em “fortalecer as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas [...], subsidiar o trabalho dos professores do 1º ao 5º ano dessa etapa de ensino, contribuindo para formação básica cidadã das crianças” (PARAÍBA, 2012, p. 33).

A intenção era consolidar o trabalho docente das professoras que atuavam nessa etapa da educação, a fim de que fosse desenvolvido o “pleno domínio da leitura, escrita e cálculo matemático”, resultando na apreensão e aprimoramento das “habilidades e competências das crianças, para que, ao final do 5º ano, estejam efetivamente alfabetizadas” (PARAÍBA, 2012, p. 33).

Esta ênfase na leitura, escrita e cálculo está acostada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº 9.394/96, em seu Art. 32 e incisos, que pressupõe o pleno domínio dessas habilidades, associadas à compreensão do ambiente social, natural, político e cultural, bem como à apreensão de valores, atitudes subjacentes à vivência e fortalecimento das relações humanas em sociedade, visando assim ao pleno desenvolvimento do estudante (BRASIL, 1996).

No que se refere à estruturação do PPSI, a Resolução nº 041/2014 dispõe da seguinte forma:

Art. 1º - Estruturar os anos iniciais do Ensino Fundamental em 2 (dois ciclos), a saber: I - Ciclo da Alfabetização e Letramento, correspondente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; II - Ciclo Complementar, correspondente aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Art. 2º - O processo avaliativo, alicerçado no Projeto Pedagógico do “Programa Primeiro Saberes da Infância – PPSI”, levará em consideração a

progressão continuada, com retenção, apenas, no ano final de cada ciclo, visando garantir a oferta de amplas e variadas oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento de estudos.

Parágrafo Único – O processo avaliativo de que trata o caput deste artigo, assumirá o caráter processual, formativo, participativo, cumulativo e diagnóstico, com ênfase dos qualitativos da aprendizagem, em detrimento dos quantitativos (PARAÍBA, 2014d, p. 1-2)

Como podemos observar, o modelo de escola em ciclos adotado na rede estadual de ensino da Paraíba coaduna com a perspectiva de progressão continuada prevista na LDB em seu Art. 32, § 2º. Assim, a retenção do alunado só ocorrerá ao fim do ciclo 1, formado pelos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental primeiro segmento. O mesmo acontecerá ao final do ciclo 2, formado pelos 4º e 5º anos. Amplia-se o tempo de aprendizagem para que o alunado possa ser efetivamente alfabetizado no ciclo 1, cabendo ao ciclo 2 a complementação e reforço ao processo de alfabetização.

Acerca da promoção automática, a gestora realiza uma análise sobre o modelo elaborado pelo PNAIC e o do Soma:

o PNAIC trazia uma proposta do Ciclo, então nós tínhamos o ciclo 1º, 2º e 3º e aí o aluno era promovido, chegava no 4º e 5º e aí seguia de notas. Nos Primeiros Saberes do Estado, não, isso aí já dá uma retraída, você é promovido no 1º, você é promovido no 2º e no 3º você pode ficar retido de acordo com a Resolução, aí você não pode ser retido no 4º ano, automaticamente no 4º ano você é promovido para o 5º e no 5º você é retido (Gestora, 2018).

A gestora segue tecendo reflexões consistentes sobre esta questão da promoção automática nos ciclos. Sua preocupação vai no sentido de perceber as nuances e fragilidades que a proposta de promoção automática pode ter para a educação e para a aprendizagem dos alunos, quando relata:

Só que o 5º ano é o que nos dá o IDEB, tá entendendo, e aí quando a gente não tem a base no 4º ano, né, de dizer assim: esse aqui tá apto pra seguir o 5º ano. Eu tenho um 5º ano com muitas dificuldades, como aqui na escola a gente tem 11 alunos que não chegaram ao nível de leitura e de escrita, necessário para um processo de alfabetização do 5º ano [...] do 5º pro 6º ano fundamental 2 é uma transição, tem que ter um trabalho (Gestora, 2018).

Assim como a gestora, alguns estudiosos também tecem argumentos desfavoráveis e favoráveis ao referido modelo. Os argumentos do primeiro grupo perpassavam desde a preocupação com a necessária formação continuada dos professores, infraestrutura das escolas,

o entendimento que esta política seria uma forma de solução precária e mimética dos modelos elaborados externamente. Os dois favoráveis se basearam na ideia de redução das taxas de reprovação, economia de recursos e pretensa eficiência dos sistemas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (DOFEE/PB), em 2013, o Soma (PPSI) foi apresentado como “política pública do Governo da Paraíba” objetivando

traçar diretrizes norteadoras da prática educativa dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental [...] visa atender o objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, do Ministério da Educação, que é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade” (PARAÍBA, 2013, p. 32).

Presume ainda desenvolver uma “educação com qualidade para todos”, enfatizando o processo de alfabetismo e letramento com destaque na leitura, escrita e raciocínio lógico matemático. Enfatiza-se a necessidade de “implantar uma política de monitoramento aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino da Paraíba, com a finalidade de contribuir para a efetivação da alfabetização das crianças até dez anos de idade” (PARAÍBA, 2013, p. 32). No que se refere à estrutura, ainda continua a mesma expressa no ano de 2012.

Em 2014 as DOFEE/PB não apresentaram alteração no que tange aos Primeiros Saberes da Infância (PARAÍBA, 2014). Ainda em fevereiro de 2014, o Conselho Estadual de Educação (CEE) da Paraíba aprovou a Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância (PPPSI) através da Resolução nº 042/2014, dispondo sobre a estruturação desta para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado, organizada a partir de então em Ciclos, conforme Resolução nº 041/2014 (PARAÍBA, 2015).

No segundo semestre desse ano a secretaria instaurou o Projeto Se Liga Pela Paz instituindo a educação socioemocional na rede de ensino, “com vistas à redução da violência, construção de uma cultura de paz e melhoria dos índices de aprendizagem [...] com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social” (PARAÍBA, 2015, p. 39). Já em 2015, ressalta-se a implantação do PNAIC como ação adicionada ao trabalho desenvolvido pela secretaria através do PPSI (PARAÍBA, 2015). As diretrizes para 2015 apresentaram estas três ações – PPPSI, PNAIC e SE LIGA PELA PAZ – como complementares no trabalho docente a ser desenvolvido pelos professores na rede de ensino da Paraíba (PARAÍBA, 2015).

Nas DOFEE/PB de 2016, registraram-se as atribuições necessárias da equipe escolar no trabalho com os Primeiros Saberes da Infância, a saber:

Acompanhar e avaliar a atuação do coordenador do PSI na escola e o desempenho dos professores;
 Acompanhar mensalmente os resultados alcançados pelos estudantes e propor alternativas de trabalho para a melhoria da aprendizagem;
 Participar das reuniões periódicas com os pais, para informá-los sobre o desempenho dos filhos e solicitar-lhes apoio quando necessário;
 Promover as culminâncias bimestrais e convidar os pais para participarem das mesmas;
 Realizar avaliações individuais de leitura e escrita juntos aos estudantes;
 Ministras aulas de reforço aos estudantes com déficit de aprendizagem, principalmente na leitura, na escrita e no cálculo (PARAÍBA, 2016, p. 19).

Em 2017 as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba instituem as seguintes regras de funcionamento:

Participar do processo formativo promovido pela SEE;
 Utilizar sistematicamente as atividades didáticas propostas nos Cadernos Complementares de Língua Portuguesa e Matemática (produzidos pela SEE/UFPB);
 Realizar as atividades propostas para as sequências de aula;
 Registrar no Diário de Classe mensalmente o desenvolvimento das competências dos estudantes;
 Acompanhar mensalmente os resultados alcançados pelos estudantes e propor alternativas de trabalho para a melhoria da aprendizagem;
 Consolidar, por meio do coordenador pedagógico, em instrumentos próprios de monitoramento, os resultados de aprendizagem bimestralmente;
 Aplicar simulados para diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes, semestralmente;
 Participar das reuniões com a GRE;
 Realizar reuniões periódicas com os pais;
 Ofertar reforço com atividades diversificadas aos estudantes com déficit de aprendizagem, em leitura, escrita e cálculo, que podem ser desenvolvidas no horário oposto pelo coordenador pedagógico ou pelo professor no próprio percurso de aula (PARAÍBA, 2012, p. 44).

Neste ínterim, o Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba, denominado Soma, foi instituído pelo Decreto Estadual nº 32.234, em 14 de fevereiro de 2017 e pela Portaria nº 1.267, de 21 de setembro de 2017, “tendo metodologia, conteúdos e gestão administrativa próprios, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba” (PARAÍBA, 2017, p. 1). Em seu Art. 4 o Decreto registra que o Soma

visa o fomento de condições necessárias para que todos os estudantes paraibanos cheguem ao 5º ano do Ensino Fundamental com pleno domínio das competências de cálculo, leitura e escrita adequados à sua idade e ano de escolaridade (PARAÍBA, 2017, p. 1).

O Art. 6º do referido Decreto indica os eixos que fundamentam a política pública a saber:

- I - alfabetização e letramento;
- II - superação de déficit de aprendizagem;
- III - formação continuada e desenvolvimento profissional;
- IV - eficiência da gestão e das práticas pedagógicas;
- V - direitos de aprendizagem;
- VI - princípio de equidade;
- VII - regime de colaboração entre entes federados (PARAÍBA, 2017, p. 1).

As Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba para o ano de 2018 justificam o Soma como sendo “a busca pela garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para toda a criança em idade escolar une a Secretaria do Estado às secretarias municipais de Educação da Paraíba”. Desta feita, a intenção será empreender esforços no sentido de reduzir os níveis de analfabetos funcionais assim como os níveis precários de letramento (PARAÍBA, 2018, p. 69).

A proposta curricular paraibana registra uma sintonia com a Base Nacional Comum Curricular quando enfatiza a “garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem” e quando destaca o processo de alfabetização. O Soma, conforme indicado nas Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba/2018,

está alicerçado em um conjunto de iniciativas que envolvem a avaliação da educação, a formação de professores, o monitoramento de ações educacionais e o desenvolvimento profissional dos gestores escolares. As ações do Programa compreendem os seguintes eixos:

- I- Alfabetização e letramento;
- II- superação do déficit de aprendizagem;
- III- formação continuada;
- IV- eficiência da gestão e das práticas pedagógicas (PARAÍBA, 2018, p. 69).

Ainda nas Diretrizes Operacionais de 2018 são apresentadas as ações a serem desenvolvidas no Pacto, no que se refere à avaliação, elaboração e socialização de material didático, capacitação profissional para gestores, monitoramento e formação continuada para professores, as quais em âmbito nacional visam “melhorar a educação brasileira” (PARAÍBA, 2018, p. 69), mediante

tecnologias e instrumentos desenvolvidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd-UFJF, os gestores escolares da Paraíba contarão com ferramentas que vão ajudá-los no diagnóstico preciso sobre os níveis de alfabetização e letramento dos seus estudantes, bem como no

planejamento e no monitoramento das ações voltadas para a melhoria da aprendizagem desses estudantes” (PARAÍBA, 2018, p. 69).

Expõem-se, até então, os indicadores de participação e de execução. Quanto ao de participação, informa-se que os gestores terão uma “visão sintética do alcance e do andamento do Programa”, os quais serão acessados através da plataforma de desenvolvimento profissional. No que se refere à execução, “protocolos de gestão orientarão a elaboração de diagnósticos e de planos de intervenção, bem como a organização de reuniões coletivas na escola” (PARAÍBA, 2018, p. 69).

Quanto à avaliação, as Diretrizes Operacionais/2018 registram que será realizada sob a coordenação e de acordo com os instrumentos elaborados pelo CAEd. A esta concepção de avaliação estão incorporadas as avaliações formativa e somativa. O CAEd disponibiliza um banco de testes para serem acessados caso os professores necessitem, interpretados como “ferramenta de apoio [...] para a avaliação dos objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental, sempre que for necessário ao longo do ano” (PARAÍBA, 2018, p. 70).

As Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba para o ano de 2019 apresentam o Soma como compromisso com a educação objetivando a garantia dos direitos de aprendizagem dos educandos e educandas, bem como ação colaborativa entre o Estado da Paraíba e seus municípios com ênfase nos seguintes pontos:

- Alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental
- Garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano do ensino fundamental
- Auxílio aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não atingiram o desenvolvimento pleno da alfabetização e o nível de letramento adequado (PARAÍBA, 2019, p. 77).

O Soma pressupõe o desenvolvimento de um trabalho colaborativo no âmbito das escolas articulando professores, direção escolar, coordenadores municipais, formadores e supervisores regionais em torno de um conjunto de iniciativas que envolvem a avaliação, elaboração de material didático, socialização de sequências didáticas próprias aos níveis de aprendizagem, formação continuada para docentes, monitoramento das ações e dos índices de avaliações externas, profissionalização da gestão escolar e articulação com outros programas e projetos tais como Novo Mais Educação e Mais Alfabetização (PARAÍBA, 2019).

O Soma ao longo de sua constituição e ampliação passou por alterações no tocante ao adensamento conceitual, organicidade, construção de material didático próprio,

acompanhamento atento às metas de aprendizagens mediante plataforma do Saber²⁷, capacitação para a gestão e formação continuada para as professoras que, em momento inicial, realizou-se através da Secretaria Estadual de Educação, passando a ser realizado com o apoio do PNAIC e, no período de construção desse relatório, retorna à responsabilidade da secretaria, sem deixar de lado a forte presença da avaliação neste processo.

3.4 A política curricular do Soma e as dimensões de atuação

No cenário sociopolítico, econômico e cultural brasileiro, principalmente nesta virada de século, as questões inerentes ao currículo e à política curricular se tornam mais disputadas e afeitas a calorosas discussões e embates, tanto no campo político quanto no teórico. O desenho curricular elaborado a partir da década de 1990 apresenta matizes e influências controversas, distintas e, em alguns momentos, inconciliáveis.

Quando das análises realizadas nos estudos iniciais sobre o campo do currículo no país, Miriam Santos (2013) registra que o cenário de reestruturação do capital, das políticas neoliberais, da globalização, das tensões e disputas que emergiam dos movimentos sociais, das (in)gerências dos organismos internacionais, somatizadas com fatores internos redimensionaram a política educacional e curricular brasileira.

As tensões acerca da significação do currículo perpassam o campo acadêmico e teórico, assim como os níveis e instâncias das estruturas organizativas da educação e do social, problematizando suas concepções, atribuições e funções no que tange à sua aplicabilidade e efetividade para o novo direcionamento educativo, fortemente definido pela lógica do mercado (PEREIRA, 2009; LOPES; MACEDO, 2011; TADEU, 2011).

No trajeto e consolidação dos estudos curriculares no país as influências teóricas perpassam os estudos de abordagem crítica e pós-crítica e, dentro destas, há ainda perspectivas e referenciais que apresentam algum nível de distinção. Os investigadores da seara curricular brasileira estão mais vinculados aos estudos de abordagem pós-crítica e pós-estrutural, aspecto que indica um olhar reflexivo mais voltado para as questões de poder, diferença, identidade entre outras (RIBEIRO, 2019).

²⁷ Sistema Saber, elaborado pelo estado da Paraíba, em 2017. Plataforma na qual são registradas informações sobre o trabalho desenvolvido e realizado nas escolas no que se refere aos componentes curriculares e conteúdo, registros de aula e avaliações, frequência do alunado, carga horária, perfil da escola, seu patrimônio, ambientes e funcionários, entre outras.

O currículo é uma “questão de saber, poder e identidade” (TADEU, 2011, p. 145), assim como se incorporou nas práticas e vivências cotidianas possibilitando uma significação singular dos sentidos subjacentes a estas (PEREIRA, 2009). Tal asserção nos impele a perceber que o currículo e sua política mobilizam uma tensão saudável entre a prescrição e a relativa autonomia das professoras, quando seguem os fluxos socializados para o trabalho docente ou os marginalizam priorizando as demandas e necessidades de suas turmas, posto que “a realidade da criança é completamente diferente daquilo que vem no fluxo” (Professora P5, 2019).

Hypólito (2010) informa que as políticas curriculares elaboradas na atualidade, pautadas na globalização e nas políticas neoliberais, conjugam ações em torno do currículo, do trabalho docente e da gestão escolar via gerencialismo, o qual foi/é percebido como antídoto para os problemas da educação pública. Tal entendimento está associado aos “pressupostos da eficiência, dos resultados e da avaliação e da competência” (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

O Soma enquanto política curricular, com certo nível de sedimentação no estado da Paraíba, apresenta, em consonância com a política macro, características estruturantes de currículo, material didático, acompanhamento e monitoramento por meio das avaliações e formação continuada para professores. Além das sequências didáticas, também denominadas como fluxos, e formação profissional para os gestores.

Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) demonstram que a atuação da política envolve “processos [...] interligados e apresentam múltiplas camadas”, fato que indica “dimensões de atuação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171). Desta feita, infere-se que a atuação da política curricular do Soma perpassa pela elaboração dos artefatos da política, os quais direcionam a uma determinada racionalidade, e com o passar do tempo, tende a ser incorporada às práticas e vivências cotidianas na escola. Tais artefatos reforçam “o que tem que ser feito” e a “conduta desejável” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171), como se observa nos relatos que seguem,

“o Soma, ele mandou vários livros, uns livretos pra gente trabalhar português e matemática.” (Professora P3, 2019)

“nosso plano de aula é acima das sequências de aula tudo vem pelo PSI.” (Professora P4, 2019)

“o fluxo mostra que eu tenho que seguir aquilo.” (Professora P5, 2019)

Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) informam que os artefatos imprimem e reforçam significados, são formas de governamentalidade utilizados pela política, além de “fundamentais para a coprodução de atividades escolares” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 190). Contudo, como exposto no segundo capítulo, a atuação é uma síntese catracrética

da subjetividade das atuantes, conjugadas com as dinâmicas e prioridades ora presentes nas vivências cotidianas da escola. A professora P5 ratifica nossa tese com maestria quando relata que “tem que adaptar o fluxo com a realidade da criança, em sala de aula”, “tem que adaptar ao nível da turma” (Professora P5, 2019).

Dentre as “macroações” (Coordenadora SOMA/PB, 2019) elaboradas e desenvolvidas dentro da política curricular do Soma estão os processos avaliativos, os quais atendiam em momento inicial do Programa Primeiros Saberes da infância os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental primeiro segmento. Estes se ampliam incorporando as turmas do 4º e 5º anos, a partir de 2015-2016. Nos primeiros anos do programa os processos avaliativos ficaram restritos às escolas da rede estadual.

A política idealizada do Soma lança mão de processo avaliativo que se distancia da realidade da escola, posto que “as provas não vêm em cima da realidade dos nossos alunos” (Professora P5, 2019) e sim na “realidade do fluxo” (Professora P6, 2019). Como exemplo, “no meu fluxo do 2º bimestre, tem dizendo que a criança tem que saber fazer e conhecer até 200, eu tenho criança que tá dizendo que o número 1 é uma letra, entendeu a realidade?” (Professora P5, 2019).

Um segundo exemplo foi narrado pela professora P4: “no 1º bimestre e no 2º bimestre tem conteúdo de fração, polígono que, quando eu vou olhar a realidade do menino, o menino não sabe nem dividir nem multiplicar, confunde a prova real da adição e subtração. Como bem observado pelas professoras o modelo avaliativo aplicado no Soma está incoerente com a realidade dos estudantes. A materialidade da política, como defendemos, está imbricada com as vivências e a micropolítica da escola.

Observando-se a possibilidade de ampliação e inserção nos municípios paraibanos, tal modelo avaliativo passou a ser realizado também nos municípios conveniados, pelo menos até o momento de construção desse relatório. A parceria realizada com o CAEd/UFJF contribuiu em dois campos: avaliação e formação profissional para a gestão escolar. O desenvolvimento profissional para os gestores é percebido como

proposta diferenciada dos cursos de gestão escolar que são oferecidos porque ele teria realmente um caráter teórico prático dialogando com todas as outras ações, dialogando com as questões do processo de avaliação, dialogando com as questões de currículo de tudo que faz parte dessa dinâmica e da perspectiva da gestão escolar [...]. (Coordenadora SEECT, 2019)

Compondo as dimensões de atuação da política curricular do Soma, a formação continuada das professoras também foi inserida como uma importante ação, a qual ficou sob a

responsabilidade da UFPB, que tinha assumido as formações do PNAIC anteriormente. Essas formações foram vinculadas às práticas pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas pelas professoras com o intuito de atendimento aos objetivos e metas previstos no Soma, os quais estavam em sintonia com o desenho curricular proposto pela BNCC, a saber: referem-se a estratégias e metas a serem alcançadas (BRASIL, 2018).

Aqui é importante destacar que, desde seu desenho inicial em 2011, o Soma apresenta um núcleo de matrizes e habilidades que deveriam ser trabalhadas e desenvolvidas pelos alunos. Metas e estratégias dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática estiveram sempre presentes na política curricular do Soma, coadunando com a orientação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Outro artefato enfatizado pelas professoras e coordenadoras, tanto da SEECT quanto da escola, foi o material didático utilizado. Com a consolidação e ampliação do Soma houve o aprimoramento do material didático²⁸, que foi sistematizado em caderno Soma de Língua Portuguesa e Matemática, com o auxílio da UFPB. Sobre este material as professoras relatam:

Olha a gente trabalha através de livros, de material, entendeu tanto de livro de português como de matemática, a gente trabalha em cima de texto. (P1, 2018)
 Toda orientação, as diretrizes e competências **que a gente tem que seguir** também com a sequência didática no 1º ano **a gente segue muito as sequências didáticas** em cima de leitura e utilizando também os cadernos Soma de português e matemática. (P2, 2018)
 A partir desses livros que a gente desenvolve, tem uns trechos que a gente lê pra eles, que a gente dialoga com eles, [...]. (P3, 2018)
 No 5º ano a gente trabalha com simulados dentro das diretrizes solicitadas pelo programa. (P4, 2018)

Quando do início do Soma, ainda com a denominação de PPSI ou PSI, o acompanhamento era realizado via diário de classe, onde as professoras informavam as habilidades desenvolvidas pelos alunos, bem como suas frequências e observações. Nesse início (em 2011) foram utilizadas fichas de acompanhamento, as quais eram preenchidas pelas coordenadoras com o perfil de desenvolvimento do alunado e entregues na secretaria de educação. Em 2017, o governo da Paraíba lança o Sistema Saber substituindo os diários físicos pelo *on-line*, através do Saber²⁹. A partir de então, as informações são registradas na plataforma do Saber. O Sistema Saber também foi incorporado nesse processo de constituição e ampliação do Soma.

²⁸ Cadernos Soma Constam no Anexo 4.

²⁹ Está disponível no *link* https://www.youtube.com/watch?v=vGrdUP_ajoA um tutorial que ensina a utilização do Sistema Saber.

4 ATUAÇÃO: INTERSECÇÃO DE MULTIFACES E DIMENSÕES

As ferramentas de análises desenvolvidas por Stephen Ball ao longo de seu trajeto de estudos e investigações acerca da política educacional imprimem singular importância quando se trata de refletir sobre as teias que envolvem as elaborações de políticas de cunho global, nacional e local. Estas elaborações de políticas a nível nacional, regional e local estão sendo, na virada deste século, articuladas numa rede global de políticas, as quais redirecionam o que vem a ser percebido como importante para a educação, bem como seu conceito de qualidade (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL, 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

As investigações desenvolvidas por Ball e colaboradores vêm ao longo do tempo sofisticando o olhar investigativo para os contextos das políticas educacionais, elevando a escola a um espaço privilegiado de observação da atuação de políticas (BALL, 1989; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Acreditamos ser esta uma das grandes contribuições desse teórico no âmbito dos estudos sobre as políticas públicas relacionadas ao campo da educação.

As leituras e investigações até então relacionavam e ou restringiam as análises das políticas à esfera estatal e, quando das análises sobre as escolas, o processo de ensino-aprendizagem, a prática docente, os discentes, a evasão, a avaliação, financiamento e outros objetos, realizavam-nos sem observar com acuidade as relações e imbricamento desses objetos.

Neste sentido, o sociólogo inglês, em seus estudos, identifica as dimensões materiais, interpretativas e contextuais como sendo as que compõem e influem nas análises das atuações das políticas. Assim, o material, o interpretativo e o discursivo, agem numa interseccional cadeia complexa de intenções, realidade, sentimentos, apropriação dos conhecimentos referentes à prática docente, à proposição da política e à realidade da escola, entre as proposições da escola e a realidade dos alunos, entre a idealização dos nossos alunos e suas respectivas realidades socioeconômico-afetivas e das pressões advindas dos contextos de influência (macro, meso e micro).

4.1 Contexto e vivências

O contexto para Ball (1989, p. 42) é uma “força ativa”, posto que se inicia e aciona os processos de políticas, as escolhas e prioridades que são construídas e desenvolvidas, interna

ou externamente, as exigências e as expectativas das referidas políticas. A “política cria o contexto” e o “contexto precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

As vivências, nos estudos desenvolvidos por Ball e colaboradores, são consideradas como indutor e ressignificador de sentido. É união de contexto e cenário no qual as políticas são traduzidas, incorporadas e atuadas através dos atuantes na ambiência da escola, posto que “um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Percebeu-se que o cotidiano escolar foi/é espaço tempo no qual as políticas foram/são atuadas, caracterizado pelo pulsar da escola, sentido através dos ritmos, sons, silêncios, movimentos, disputas e tensionamento, sentimento, ausência e presença de pessoas, coisas e, por que não, de animal³⁰.

Além desse aspecto, podemos citar as diferenças entre os turnos na escola, no que concerne ao movimento, silêncio, certa calma num determinado turno que difere do outro. É importante compreender que o que se cria e se faz na escola foi/é a resolução possível para o momento, para o contexto (ALVES, 2003), encontrada pelos atuantes envolvidos na ação na escola.

Tais aspectos caracterizam o *ethos* da escola, o qual difere de outra, independentemente de estar ou não vinculada a uma mesma rede de ensino e ou atender à mesma etapa da educação básica, posto que “histórias escolares e a reputação da escola são aspectos do contexto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 44).

Libâneo (2012, p. 439) percebe a questão da cultura organizacional como central na reflexão sobre a organização das escolas, posto que “significa buscar compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar”. Os autores informam ainda que as práticas culturais que permeiam o ambiente escolar refletem os comportamentos dos atuantes, os significados, modos de agir e valores.

Destarte, a “bagagem cultural” dos atuantes na escola contribuem para a criação e cristalização de uma cultura organizacional própria. Desse modo, o “assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de

³⁰ Na escola investigada tem um gato chamado Marcelo. A dona do Marcelo mora em frente à escola e já fez de tudo para que ele ficasse na casa dela, mas de fato ele passa todo o tempo na escola. É alimentado por funcionárias e se tornou mascote da escola. Alguns já tentaram tirá-lo da escola. Outros o adoram. É o xodó de um aluno autista.

problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho etc.” explicam aspectos da cultura escolar (LIBÂNEO, 2012, p. 440).

Na escola investigada adaptações, no que se refere aos planejamentos semanais exigidos pela GRE, foram organizadas mediante disponibilidade da equipe e das professoras. Sobre as atividades desenvolvidas pela coordenadora, afirma que “é muita cobrança [...] a gente fica muito atarefada”, “tudo eles mandam, tudo tem que seguir”. A coordenadora 2³¹ organiza “tipo um portfólio, então todo acontecido eu coloco lá, as fotos, as faltas, a frequência [...] tudo isso é pra colocar na ata”.

Estas ações nos possibilitam perceber a questão do controle e monitoramento do Soma, que apresenta estratégias avaliativas que permitem observar esses elementos. Mas, também, revela-se como política curricular automonitorada, além da organização particular da coordenadora 2 no seu fazer pedagógico. Contudo, essa organização irá atender e subsidiar repasse de informações sobre o andamento do Soma na escola.

Existe aqui uma simbiose: a política precisa ser acompanhada para garantir que o alunado tenha de fato acesso aos objetivos de aprendizagem previstos e, que segundo a Constituinte de 88, são inalienáveis (BRASIL, 2016). Concomitante, precisa desenvolver estratégias de automonitoramento e controle, para que não seja marginalizada pelas atuantes, assim como precisa apresentar resultados palpáveis desses objetivos, em nível meso e micro, através das avaliações.

No que tange à gestão da escola, analisa a proposta curricular do Soma observando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos a partir dos ciclos. No Soma o(a) aluno(a) perpassa o 1º, 2º e 3º anos, podendo ser retido no 3º ano, ou seja, ao fim do ciclo 1. A mesma lógica acontece no ciclo 2, no qual a retenção acontece ao fim do 5º ano. Tal lógica, de acordo com a gestão da escola investigada, não é interessante, pois as retenções acontecem justamente quando são exigidas e realizadas as avaliações, a saber, no 3º e 5º anos (Gestora, 2018).

Desta forma, os alunos que apresentarem alguma dificuldade ao fim destes anos (3º e 5º anos) irão participar do processo avaliativo sem estarem aptos para. Outro aspecto apontado pela gestão é a não autonomia da escola, no que tange à avaliação da aprendizagem do seu alunado: “[...] eu sou obrigada segundo a Resolução do PSI Soma, eu sou obrigada a promovê-los pro 2º ano [...]”.

A questão aqui se pauta na prescrição da política através da Resolução 041/2014 a qual estrutura os anos iniciais do ensino fundamental em dois ciclos, a saber: Ciclo I denominado de

³¹ No início do ano de 2019 a coordenadora 1 saiu da escola e foi substituída pela coordenadora 2.

alfabetização e letramento, que corresponde aos 1º, 2º e 3º anos e Ciclo II denominado de complementar correspondente ao 4º e 5º anos. A retenção, segundo esta Resolução, só poderá acontecer ao final de cada ciclo “visando garantir a oferta ampla e variadas oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento de estudos” (PARAÍBA, 2014d).

A política enquanto clausura exerce efetivamente sua força quando não considera os conhecimentos didático, pedagógico, docente, de vivência e cotidiano escolar das atuantes da escola. Ainda sobre este assunto, a gestora narra: “[...] eu acredito no professor que tá lá fazendo o trabalho dele e que passou o ano com o aluno [...]”. De fato, a gestora tem razão. As professoras, quando de suas práticas educativas cotidianas, conhecem efetivamente as potencialidades de seus respectivos alunos, posto que atribuem significados singulares às práticas educativas desenvolvidas e possuam conhecimentos e um saber-fazer oriundos das vivências diárias, as quais também são utilizadas na sistematização destas (MAURICE, 2014).

Tardif (2014) apresenta argumentos que contribuem com nosso entendimento sobre a atuação docente, quando ressalta a importância de percebermos em nossas investigações os elementos referentes aos saberes e à subjetividade dos professores. Esta percepção permite “penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais” (MAURICE, 2014, p. 228).

Nos momentos-espacos-tempos de (re)interpretação e tradução da política, a questão da subjetividade docente irá realizar um fechamento momentâneo do entendimento da política e do que será colocado em ação pelas atuantes. Nestes há uma tensão entre as pretensões da política do Soma e as vivências do cotidiano escolar. Enquanto a “vida escolar está dominada pelo que é mais premente e imediato; as prioridades se estabelecem na base das necessidades práticas” (BALL, 1989, p. 36). A política enquanto texto requererá a implementação tal qual idealizada nos contextos iniciais do ciclo de políticas, enquanto a dinamicidade da ambiência escolar tentará subverter.

O impasse não tem como deixar de existir, as forças são em muitos sentidos opostas e complementares, quando apresentam o mesmo fim: a aprendizagem. Entretanto, partem de pontos diferentes de percepção, vivência, intencionalidade. A micropolítica, resultante das vivências cotidianas da escola e do perfil do alunado, irá sempre requerer prioridade no atendimento de algumas demandas.

A gestão identifica outro fator importante, qual seja a impossibilidade de reter alunos nos ciclos I e II, segundo Resolução nº 041/2014 que rege o Soma, fato que implica um maior

compromisso da professora, no que tange ao seu trabalho didático pedagógico, posto que as lacunas existentes no processo de alfabetização podem ou não ser sanadas nos referidos ciclos.

Tal fato revela, como já relatamos, o impasse existente entre as proposições da política e as vivências cotidianas da escola, posto que “*Schools develop an ethos and culture, practices become routinized, commitments embedded and beliefs and meanings accumulate in fairly unplanned and often diverse ways*” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 142)³². A atuação da política do Soma será realizada de forma sempre precária e contingente, posto que os impasses serão utilizados como estratégia de controle dos avanços pretendidos tanto pela política quanto pela micropolítica, apesar de terem em comum o mesmo fim.

Infere-se, também, que as ações do cotidiano não são práticas controladas. Fato que possibilita aos atuantes navegar em espaços, tempos e lugares para além do cerceamento estatal. Esta possibilidade de subversão à conformação é comportamento observado por Ball nas análises da atuação das políticas educacionais na Inglaterra (BALL, 1989; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

As atuantes, ao relatarem algo sobre o Soma, direcionaram suas respostas às especificidades de suas turmas, às dificuldades enfrentadas por elas, pelos seus alunos e seus familiares. A professora P3 interpreta e traduz a política quando analisa sua vivência cotidiana: “a gente acha que a criança não é capaz, tá entendendo, quando a gente abre o livro e vai analisar, mas é capaz dentro daquela [...] série. (Professora P3, 2019).

A professora P1 também realiza esse movimento quando afirma: “o meu intuito era justamente aprimorar a leitura dessas crianças e graças a Deus não vou dizer assim que eu tive 100% [...] eu consegui [...] 80% [...] tanto na leitura como na escrita (Professora P1, 2019). A análise da professora P1 aponta para o fato de ter atingido os objetivos pretendidos da política. Entendemos que, em alguns momentos, os objetivos da política convergem com os das atuantes, visto que uma docente espera que seu alunado aprenda e se desenvolva dentro de suas capacidades.

A professora P5 sintetiza a reinterpretação e tradução da política quando afirma: “trabalho a minha realidade, (P6) do 3º ano trabalha a realidade dela, o alfabeto, já minha amiga P4 trabalha com outra perspectiva pra trabalhar o alfabeto”. Como observado, a professora P5 reinterpreta o Soma considerando suas vivências cotidianas, as quais também estão vinculadas

³² Tradução da autora: “Escolas desenvolvem um *ethos* e uma cultura, práticas se tornam rotineiras, compromissos incorporados e crenças e significados se acumulam de forma planejada e muitas vezes diversas” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 142).

às suas percepções didático-pedagógicas, sociopolíticas, subvertendo a clausura da política do Soma, mesmo que ao fim ocorra uma convergência de intencionalidades.

Outro aspecto que chama atenção são os fluxos, modelo pedagógico que orienta as ações docentes em sala de aula, que prevê uma margem mínima de adaptação às vivências cotidianas, sem, contudo, deixar de ser prescritivo. Junto aos fluxos temos os modelos avaliativos, os quais são questionados pelas atuantes. A professora P5 informa que “as provas não vêm em cima da realidade dos nossos alunos, entendeu, é um negativo, que eu acho” (Professora 5, 2019). As atuantes na escola reiteram este fato, como observado no relato da professora P6 “[...] infelizmente ele vem na realidade do fluxo” (Professora 6, 2019) ou, quando a professora P4 informa que “ele poderia ser mais organizado” (Professora P4, 2019).

Acerca dessa questão, parece-nos pertinente ressaltar os estudos de Afonso (1998), quando ressalta os elementos diacrônicos e sincrônicos que compõem as análises sobre a avaliação educacional, posto que tais estudos envolvem o conhecimento e a trajetória histórica de constituição dos processos avaliativos, que estão relacionados com fatores políticos, sociais e econômicos e, concomitante, também estão associados às formas de regulação social e estatal.

Aqui também identificamos outro impasse no que tange às proposições da política e seus mecanismos de regulação e diagnose, fundamentados numa percepção de Estado avaliador (ALMERINDO, 2013), que atribui funções simbólicas de controle e legitimação política, e as vivências cotidianas da escola, que, por meio da micropolítica (BALL, 1989), (re)significam a política curricular (PEREIRA, 2009). Argumentamos no capítulo segundo que as vivências cotidianas induzem as (re)interpretações e traduções por parte das atuantes, as quais são realizadas de forma distinta nos respectivos contextos, sejam eles internos ou externos à escola.

Percebe-se uma tentativa, por parte da política curricular do Soma, de controle e monitoramento da prática pedagógica das atuantes, quando apresenta um fluxo ou sequência didática orientadora dessa prática e das estratégias avaliativas elaboradas, *a priori*, pela secretaria ou pelo Caed. A professora P5 acredita ser “certíssimo porque acompanha o fluxo, mas só que eles não sabem da nossa realidade, da realidade dos alunos, que é um ponto negativo na minha opinião” (Professora P5, 2019).

A professora P5, ainda em seu relato, chama atenção para o aspecto idealizador da política quando expõe sua vivência cotidiana: “no meu fluxo do 2º bim., tem dizendo que a criança tem que saber fazer e conhecer até 200, eu tenho criança que tá dizendo que o número 1 é uma letra, entendeu a realidade?” (Professora P5, 2019).

Ainda sobre a questão do fluxo, a professora P4 salienta: “eles não fazem não, eles reeditam desde sempre” (Professora P4, 2019). Relato que nos faz perceber que não há uma

atualização periódica dos fluxos por parte da equipe responsável na SEECT/PB. O fato de as professoras não participarem efetivamente quando da elaboração da política causa essas distorções entre a idealização e a vivência cotidiana escolar, fato percebido nos estudos socializados por Ball (BALL, 1989; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Outro aspecto importante a destacar é que o acompanhamento e as formações realizadas pela SEECT, com o apoio da UFPB, os quais deveriam realizar um movimento de escuta para colher informações, que entendemos serem preciosas para as análises da política do Soma. Esta atitude potencializaria as ações e pretensões da política, pois estaria incorporando as professoras através de seus relatos, demandas, problemas e proposições.

Assim como a Professora P3 que, sentindo esta lacuna na política propõe: “é bom o PSI montar grupos de estudos, através desses grupos de estudos a gente pode aprender melhor”. Observa-se que sua fala vai no sentido de uma formação mais articulada com as vivências cotidianas das escolas, algo que a política deveria realizar desde sempre, visto que o objetivo maior é a aprendizagem dos alunos e trabalhar em conjunto possibilitaria o alcance destes.

Os relatos e argumentos expostos até então nos levam a inferir que os sentidos e os usos são mobilizados pelos atuantes no momento das decisões (CERTEAU, 1998). Assim, a atuação da política é um processo multidimensional, envolve aspectos da cultura organizacional da escola – contextuais e de vivência escolar dos alunos, professoras, equipe, gestão – discursivos, profissionais, materiais e externos, os quais compõem a resposta da escola para a política e o seu trabalho com ela (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

4.2 Sentindo o pulsar da escola

As professoras, as gestoras, funcionários (as), alunos e alunas, não humanos, disposição das salas e ambientes impõem ritmo singular à escola. Alguns atuantes indiretos acreditam que a escola nestes últimos quarenta e três anos não apresenta grandes mudanças, “não mudou nada”, “a escola é igual”, fato no mínimo questionador, pois a escola passou por recente reforma, além da mudança na gestão no final do ano de 2018.

O desnível da rua e, conseqüentemente, da área onde foi construída a escola talvez tenha influenciado na forma como foram dispostos os dois blocos que a compõem. O pulsar da escola está composto por dois blocos unidos por um corredor, que denominamos pulsar um (P1) e dois (P2), conforme imagem que segue.

Imagem 5 – Disposição dos prédios que compõem a escola



Fonte: Foto retirada da internet e adaptada pela autora.
<https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Estadual+Desembargador+Braz+Baracuhy>.

Os dois blocos compõem um todo escolar, isto é fato. Entretanto, há uma separação estrutural e simbólica observada, a saber: nos turnos da manhã e tarde o P1 absorve as turmas do fundamental I e o P2 absorve as turmas da EJA à noite. Além disso, identificamos que os dois blocos mesmo unidos pelo corredor e divididos por uma grade, apresentam características diferenciadas no que concerne ao som, aos funcionários, às distribuições de salas de aula, distribuição dos ambientes e seus móveis. Tais fatores fazem com que estes dois ambientes de um mesmo espaço escolar pulsem de forma diferenciada.

O som nos chamou atenção. Quando iniciamos as observações, as aulas ainda estavam acontecendo no pulsar um (P1), por causa da reforma que ainda não havia finalizado, e de fato, até o início do mês de maio/2018 faltavam alguns reparos a serem feitos (vazamento no teto, na torneira do banheiro da direção e no bebedouro dos alunos que fica no P1). No mês de abril/2018 as crianças que estudavam no 1º ano realizavam seu recreio, “brincavam”, no espaço interno do P2, uma espécie de *hall* de circulação entre as salas de aula, a biblioteca, a sala da direção, secretaria, sala de informática e sala de recurso, posto que o P1 estava em fase de reforma. As demais turmas ficavam nas respectivas salas de aula no horário do recreio.

Quando as salas de aulas foram deslocadas para o pulsar um (P1), em fins de abril/2018 houve essa sutil divisão do espaço escolar, sentida pelo silêncio que se faz presente na ausência. O P2 passou a ter um ritmo mais lento, calmo, sendo perturbado pela circulação de alguns alunos autistas, os quais impõem ritmo e som à escola. Os alunos circulam no P2, quando vêm tomar água no bebedouro ou quando a professora realiza atividade na biblioteca.

Tendo em vista as características desses dois blocos, denominamos o P1 de área pedagógica e alimentar (APA) e o P2 de área de gestão pedagógica (AGP). Ressaltamos que

esta denominação se restringe à nossa percepção no que se refere à etapa do ensino fundamental anos iniciais, objeto de investigação. Caso estivéssemos com foco na Educação de Jovens e Adultos, oferecida no turno da noite no P2, teríamos outra referência de leitura, argumentação e análise.

No P1 temos os seguintes ambientes: cinco salas de aula, banheiros feminino e masculino, bebedouro, ao lado deste uma pia para lavar as mãos, cozinha, despensa para guardar os alimentos, área de alimentação. Nele os ritmos, sons e movimentos são mais presentes por ser a área de atuação das professoras e espaço de alimentação e recreação dos alunos e alunas. Os alunos e alunas no momento da recreação são acompanhados pelas cuidadoras, que os deixam bem à vontade brincando pelo espaço interno.

As crianças raramente saem para recrearem no espaço externo (dentro do muro). Exceto quando tem aula de Educação Física e, mesmo assim, o professor a realiza na passarela da entrada principal da escola, com brincadeiras, bola e balanço, ao som de música infantil. As professoras no momento do recreio se deslocam para o P2, sala dos professores, onde lancham e conversam juntamente com as diretoras, psicólogas da sala de recurso e coordenadora do PSI/Soma.

No P2 estão dispostos os seguintes ambientes: direção, sala relativamente pequena, composta por um birô com cadeira, duas cadeiras postas em frente ao birô, dois armários de aço com chave – um ao lado do birô e outro atrás da porta de entrada, um trio de cadeira disposta num canto de forma enviesada formando uma espécie de círculo no ambiente, banheiro da direção também é pequeno tem vaso, pia. A água que vai para a pia alimenta o bebedouro da secretaria. Na parede de frente à porta de entrada da direção tem um retrato do desembargador que dá nome à escola.

Diretora e vice sempre estão na escola. Tanto a diretora quanto a vice circulam pela escola, resolvem demandas e pendências com professoras, com funcionárias na cozinha (merenda do dia). A porta da direção está sempre aberta, os alunos e alunas têm acesso livre. Presenciei várias vezes alunos(as) entrarem correndo brincando, na hora do recreio, quando escapavam das cuidadoras e desciam para o P2. A porta da secretaria também fica sempre aberta, assim como a da sala das professoras, sala de reunião etc. Apenas as salas de aula do P2 ficam fechadas nos turnos da manhã e tarde.

Com relação à secretaria, desde que a escola foi inaugurada, permanece no mesmo ambiente, assim como a direção. A secretaria é arejada e iluminada, tem janelas em duas de suas paredes e um ventilador. É composta por três birôs com cadeiras, um desses é destinado a

um atuante indireto. Geralmente só quem fica lá é um funcionário. Percebi pouco movimento na secretaria.

A cultura escolar envolve a percepção dos ritmos e cristalizações inerentes ao cotidiano. As escolas apresentam culturas identitárias próprias e singulares. Mesmo entre os turnos percebemos que há diferença na dinâmica cotidiana da escola. Por exemplo, no turno da manhã os alunos autistas (no total de quatro que estudavam nesse horário em 2018) e a vice-direção com seu movimento – seja resolvendo questões sobre o que será oferecido no lanche da manhã, atendendo funcionários e mães, organizando os espaços que ainda não estão organizados devido à reforma – imprimem uma certa característica ao turno.

Já no turno da tarde, a escola se torna mais silenciosa, os movimentos perdem a força. Quem os alimenta é a ação da coordenadora do Soma, quando repassa informações ou monitora o andamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras. Além disso, no turno da tarde só há um aluno com necessidades especiais. Outro aspecto importante a ser considerado e que contribui para esta percepção, é a estrutura da escola, a qual apresenta dois prédios unidos por um corredor, como explicitado em momento anterior.

Como já salientamos, há uma separação simbólica na distribuição dos ambientes da escola (Área de Gestão Pedagógica - AGP e Área Pedagógica e Alimentar - APA). Estes ambientes apresentam rotinas diferenciadas e uma separação simbólica de atores e funções. O conceito de cotidiano pautado em Certeau (1998) contribui para o afinamento do olhar sobre tais aspectos. Destacamos como relevante para o estudo as categorias estratégia e tática, as quais nos serão relevantes para apreendermos os momentos de interpretação e tradução da política curricular do Soma atuada pelas professoras.

4.3 A política e seu aninhado

Na abordagem do ciclo de políticas se torna perceptível que as políticas educacionais apresentam nuances e interstícios, os quais, apesar da característica clausura do texto da política, as atuantes têm a possibilidade de ressignificá-la priorizando determinado aspecto ora relevante para o contexto da escola, em detrimento de outro. Os atuantes podem, até mesmo, rejeitá-la em algum momento, em suas respectivas salas de aula.

O ciclo de políticas democratiza a política quando a percebe como sujeita a (re)interpretações dos mais diferentes atuantes nos contextos, os quais também não são lineares, ao contrário, estão imbricados e aninhados numa teia de relações e intenções de poder (BALL,

1994; AVELAR, 2016). Sua potencialidade se apresenta na ideia de trajetória, a qual desmistifica a pretensa verticalidade e ideia de “implementação” de política.

Outro fator importante é a desmistificação e, por que não dizer, desconstrução, da cristalizada ideia (até então) de que a política seja elaborada apenas nos níveis mais elevados do poder, cabendo aos demais a tarefa de “implementá-la”. Ball informa, em entrevista cedida a Avelar (2016, p. 6), que percebe a política como “entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move”. Assim, a política

é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas; de forma que o objeto de estudo se torna dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço. A maneira de construirmos nosso objeto também antecipa os projetos e métodos de pesquisa que usamos para nos envolver com ele (MAINARDES, 2015, p. 163).

A política neste sentido é percebida como entidade social, não estática e sujeita à ação dos atuantes através do processo de interpretação e tradução, nos contextos da abordagem do ciclo de políticas. Coadunando com os referidos argumentos as atuantes relataram as reinterpretções da política, tendo como núcleo orientador suas respectivas vivências cotidianas e não os fluxos socializados pela equipe responsável da SEECT:

[...] no meu caso como os meus não sabem ler, eu tô trabalhando o som da letras, depois formação de sílabas, formação de palavras, eu tô trabalhando com isso ainda, e estamos no mês de maio [2019] e eu tô com alunos que estão começando a silabar agora. (Professora P5, 2019)

[...] o 5º ano é muito voltado pra prova do IDEB e IDEPB Prova Brasil, [...] por exemplo no 1º bim e no 2º bim tem conteúdo de fração, polígono que quando eu vou olhar a realidade do menino, o menino não sabe nem dividir nem multiplicar, confunde a prova real da adição e subtração, então como é que eu vou ensinar a esses meninos polígono, fração, contas aritméticas [...] se o menino não sabe nem as 4 operações básicas? (Professora P4, 2019)

[...] é o mesmo problema nos outros anos, é a mesma coisa. (Professora P6, 2019)

[...] se você não souber colocar seu conteúdo, você não tá fazendo nada, ele não vem de acordo com o conteúdo do professor. (Professora P4, 2019)

A política atuada na escola é influenciada pelas dimensões materiais, interpretativas e contextuais, as quais imprimem singularidade a cada escola, diferenciando-as entre si, apesar de atuarem ao mesmo tempo uma mesma política curricular (BALL; MAGUIRE; BRAUN,

2016). A cultura organizacional da escola será o fator que irá singularizar a atuação da política, como exemplifica o relato das professoras:

P5: o fluxo comigo esse ano não tá funcionando não, não tô seguindo nada [...].

P6: e eu também não tô seguindo à risca não.

P5: eles estão começando a tirar do quadro agora; sabe o que eu faço? Eu risco o quadro todinho pra que eles saibam é aí explico pra eles: olhe, você tem que escrever encima dessa linha do caderno; vou ensinar o que é pauta, entendeu, isso no 2º ano; gente aí risco tudinho e ainda tem alunos que eu vou: faça a letrinha E aqui aí vou de 1 em 1, aí marco onde eles vão fazer, porque eles não conseguem seguir.

P6: fazem as palavrinhas com as letras todas soltas.

Certeau (1998) salienta que estratégias e táticas são acionadas pelos sujeitos quando da necessidade de alguma atuação social. Para Certeau, a estratégia está vinculada ao momento específico no qual as condições de ação são dispostas no tecido social e são reconhecidas pelos atuantes, posto que esta postule “um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se pode gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 1998, p. 99). A estratégia percebida como “ações”, as quais podem se manifestar através da combinação de três tipos de lugares: o do poder, o teórico e o físico podem ser articulados com percepção da atuação da política pelo ator (CERTEAU, 1998, p. 102).

A tática compõe a teia complexa da atuação da política, a qual perpassa o imbricamento entre a política curricular do Soma (enquanto texto e discurso), a interpretação e tradução das professoras (seus interesses pessoais e criados), o contexto da micropolítica da escola (pautado nas perspectivas do projeto político-pedagógico desenvolvido na escola, as prioridades advindas da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba no que tange ao IDEB, ao atendimento do Soma, do Mais Educação, do Sistema Saber e dos programas que permeiam a escola e outros).

O aninhado apresentado será uma sistematização de aspectos multifacetados e multidimensionais, desordenados e entrelaçados pela complexidade e dinâmica da vivência cotidiana escolar, resultante da ação das atuantes. Implica perceber ainda a incapacidade que o aninhado tem de ser estático. A imprevisibilidade do fator histórico, das estratégias e táticas, acompanhados da dinâmica e efervescência política, econômica e cultural e das intensidades de poder macro, meso e micro podem influenciar significativamente no aninhado da política. A seguir, apresentamos o aninhado do Soma elaborado a partir das multifaces e multidimensões da política curricular do Soma.

Imagem 6 - Aninhado do SOMA



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas 2018-2019.

O entrelaçamento destes aspectos com os referentes às relações, negociações, densidades de poder dos sujeitos envolvidos num dado espaço-tempo-contexto social, influem na materialização da política. Tais fatores, juntamente com as perspectivas epistemológicas, filosóficas, político-pedagógicas, sociais e culturais dos agentes educacionais (envolvidos direta ou indiretamente na produção inicial da política), cuja adesão à política (seja ela parcial ou total), assim como sua marginalização ou desprestígio alteram a referida materialização e, mais precisamente, a atuação da política.

Além destes aspectos há uma relação de simbiose e de divergência entre as instâncias de governo, as percepções e objetivos educacionais ora em vigor na política curricular nacional como na do Soma. Estes se vinculam em nível micro com a cultura organizacional da escola, o perfil do alunado atendido, formação e atuação das professoras, tipo de resposta dada pela escola à política, pressões externas observadas pelo acompanhamento e pelos instrumentos avaliativos. A tais aspectos também estão associados os referentes ao financiamento, gestão dos recursos de infraestrutura e organização escolar.

4.4 As significações discursivas do Soma

Em estudos recentes Ball e colaboradores utilizam os aportes teóricos/discursivos de Foucault percebidos como “processos sociais formados dentro e por eventos mais amplos,

crenças e “epistemes” para produzir noções de senso comum e ideias normativas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 182). De fato, o discurso é formado numa teia de elementos inerentes a determinados campos de saberes interseccionados com outros, sejam estes do senso comum ou científicos. Mas, não apenas por tais fatores.

Entendemos que os discursos são encarnados, posto que passam a fazer parte de nossas ações cotidianas. Desta forma, tornam-se ação sendo percebidas também através dos nossos recursos comunicativos tais como a linguagem corporal, trejeitos e gestos. Faz-se perceptível e entendível por meio destes, mas não se limita a tais recursos, pois existe a “marginalizada de massa” a qual também se torna discurso no silêncio gritante de todos nós e de ninguém (CERTEAU, 1998, p. 44; LACLAU; MOUFFE, 2015).

O discurso se revela no silêncio das omissões presentes nos documentos legislativos educacionais, em âmbito nacional estadual ou local. Como exemplo podemos elencar a ausência de percepções de inclusão no Projeto Político-Pedagógico da escola, que, tendo Sala de Recursos e profissionais especializadas para tal atendimento, não os explicitam no PPP. Ou mesmo quando a política curricular para os anos iniciais do estado da Paraíba, Soma, não apresenta proposições para o alunado caracterizado como especial.

Bem como o “esquecimento” de um aluno autista, que fica à vontade passeando entre os espaços da escola de forma corriqueira, sem que seja proposta atividade ou forma de reverter tal situação. Ou ainda, através da cristalização das percepções de atuantes, espaços/lugares ou separação simbólica da escola. Todos estes fatores falam algo sobre estes atuantes, os espaços/lugares e coisas e ou animal presentes nas vivências cotidianas da escola.

Em análise realizada sobre a primeira pergunta do questionário observamos nas respostas que as atuantes apresentam uma percepção de política educacional estruturada quando afirma que “são medidas planejadas e implementadas por um governo [...] intervindo [...]” (Vice-gestora, 2018); “Estado, família e escola devem trabalhar juntos” (Professora 1, 2018) ou “São decisões que o poder público fixa” (Professora 2, 2018).

As respostas revelam um discurso estatal encarnado, um reforço de seu poder e controle simbólico (BOURDIEU, 2014), uma percepção centralizadora e verticalizada de política. A ausência constitutiva desse discurso se faz notar justamente pelo que se elege para afirmar, ou seja, a ênfase dada ao contexto de produção inicial da política nos termos “governo”, “Estado” e “poder público”.

Pode ser considerada como “um fazer sentido da política”, quando se afirma que é o “governo [...] intervindo nos processos formativos/informativos desenvolvidos em sociedade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). Quando relaciona “Estado, família e sociedade”

em “prol de uma educação de qualidade” ou, quando remete ao cumprimento de metas que, *a priori*, são “estabelecidas pelo Estado”.

Na percepção da Professora P1, observa-se uma esperança e um anseio de que a política desenvolva respostas a contento. No caso da Professora P2, lembra do atendimento das “metas” associadas aos índices de avaliação fixados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Também revela intrinsecamente a ideia de verticalidade da política e dos profissionais da educação como meros executores de políticas.

Tal percepção talvez se imponha pelo fato das atuantes não se sentirem incluídas no contexto inicial de influência, algo que não condiz com nosso aporte teórico-metodológico. Acreditamos e verificamos através deste estudo que não podemos perceber a política como algo a ser implementado nas escolas, assim como fora idealizada. A atuação mobiliza conhecimentos plurais quando da reinterpretação e tradução da política para o espaço da micropolítica. Este espaço, por sua vez, produz política pela dinâmica e demandas que a ambiência escolar proporciona e requer.

O Soma em seu trajeto e constituição articulou diferentes sentidos e significações discursivas, assim como provocou estranhamento, confusão, indagações, críticas, elogios etc. A teia discursiva que fomenta o Soma perpassa os anseios advindos da Secretaria de Educação do Estado quando da elaboração da referida política interseccionando com as políticas nacionais e micro.

Retomando a questão do silêncio do discurso, no percurso de oito anos do Soma, percebe-se que as questões referentes à inclusão ficaram ausentes das proposições da política, bem como das formações realizadas inicialmente pelo PNAIC quanto das realizadas pela SEECT através da GREs. A política curricular do Soma se ampliou para os municípios do estado.

No entanto, as demandas de cunho socioinclusivo permaneceram à margem. Duas indagações para todos (as) nós: Como será que os municípios estão lidando com estas questões no âmbito de seus contextos e das vivências cotidianas de suas escolas? Como foi/está sendo (re)interpretada e traduzida a política curricular do Soma nos municípios que fizeram a adesão ao Pacto pela Aprendizagem na Paraíba?

Acerca da questão da inclusão, alguns relatos das atuantes revelam as incoerências e lacunas dessa política. A professora P3 informa que “o PSI não vem trazendo nada pra essas crianças”, “não trabalha com criança dita especial”. A professora P1 relata que “com necessidade especial não, mas a criança com dificuldade de aprendizagem sim”. Neste sentido, a professora P1 ressalta os limites da política no que concerne ao atendimento dos alunos (as)

que apresentam necessidades especiais, pois o material do Soma socializado pela SEECT foi elaborado para o alunado classificado como “normal”.

Tentando minimizar esta problemática a professora P1 informa: “sou eu mesma que faço minha pesquisa e tem um livrinho e que é elaborado por mim mesma, mas não sou autora, eu só pego na internet entendeu, faço e elaboro um livrinho”. Os cadernos Soma é o que podemos considerar de artefatos da política, “que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171). Assim, “políticas tornam-se representadas e traduzidas em e por meio de diferentes conjuntos de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 172).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

Em sua trajetória histórica a educação brasileira foi pensada a partir de modelos externos à nossa realidade, num movimento de transposição, adaptação, incorporação ou ressignificação. As influências externas nunca deixaram de exercer pressão. Contudo, em alguns governos houve o “bom senso” de verificar e diagnosticar a realidade educacional e beneficiar em parte a esfera social historicamente desprestigiada, mesmo que, através da elaboração de políticas de cunho reparador. Percebe-se também que a política educacional brasileira ao longo do seu trajeto histórico apresenta características persistentes e, até certo ponto, irreversíveis – haja vista as lacunas e deficiências acumuladas neste ínterim.

A exemplo dessas características podemos citar: inconsistência e incoerência no que tange aos pressupostos e às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar; interstício entre os conhecimentos acadêmicos produzidos e os seus reais efeitos no ambiente escolar; fragilidade financeira; dependência das correntes ideológicas que atuavam/atuam no governo, posto que a concepção de educação, bem como as prioridades ficam vinculadas às políticas de governo que ascende ao poder e ao grupo que o apoia; incompatibilidade que ocorre entre a legislação e sua efetividade, dentre outras.

Destarte, pareceu-nos importante investigar mais a fundo as políticas curriculares que, conforme estudos realizados (MOREIRA; CANDAU, 2007; PEREIRA, 2009; HIPÓLITO, 2010; TADEU; MOREIRA, 2011; TADEU, 2011; MOREIRA, 2012; LOPES; MACEDO, 2011; ROCHA; PEREIRA, 2016; ROCHA, 2019 e outros), tornaram-se elemento ressignificador no processo de mudança das políticas educacionais.

Assim sendo, propusemos um estudo pautado num entendimento (GERTZ, 2012) da política curricular do Soma, objetivando perceber como esta política era colocada em ação pelas professoras, no âmbito de uma escola da Rede Estadual de Ensino paraibana.

Como explicitado na introdução, não realizamos uma investigação exaustiva, no que concerne a perceber a todo custo como as políticas foram colocadas em ação, ou seja, não tentamos vestir nosso aporte teórico-analítico quando do momento das análises. Os pressupostos que apresentamos não convergem com tal postura.

Desta feita, partimos do pressuposto que as políticas não são estanques e estão em constante fluxo de (re)interpretação, tradução e atuação pelos atores sociais nos seus mais diversos cenários, culturas, especificidades e relações de poder

Neste sentido, a micropolítica da escola, elaborada na ambiência da escola, influencia de maneira significativa na atuação da política, visto que esta envolve interesses, concepções,

relações de poder, espaço/tempo e perspectiva política pedagógica das professoras, tipo de gestão e perfil de educandos. Concluímos que, apesar das clausuras da política curricular do Soma, há sempre um espaço de manobra capaz de subverter a política fazendo com que esta modifique o objetivo inicial elaborado no contexto de influência e produção de texto.

Retomaremos aqui algumas das pressuposições que embasaram nosso fazer investigativo. Assim, no que se refere ao Estado, percebemo-lo como lócus de excelência da constituição, disseminação e perpetuação de normas e regras de convivência, via elaboração e instauração de políticas públicas. Contudo, observamos em nossos estudos interstícios os quais o Estado não consegue arbitrar diretamente, nos quais a micropolítica, elaborada e desenvolvida nas vivências cotidianas da escola, emerge como espaço de subversão das imposições e clausuras das políticas públicas

Entretanto, fundamentando-nos nos estudos de Bourdieu (2014), inferimos que a figura do mandatário e sua característica de agente social abre possibilidade para que a categoria atuação seja observada a contento. Observou-se que as atuantes criaram no campo das práticas pedagógicas outras formas de atuação da política. Como explicitado no capítulo quatro, as atuantes mobilizaram sentidos outros para a política mediante necessidades que emergiram das vivências cotidianas na escola. Aspecto que ressalta o papel da agência (BHABHA, 1998) e demonstra que as atuantes produziram política para além da proposição estatal.

A micropolítica da escola investigada apresentou algumas inconsistências no que se refere aos entendimentos e ações no sentido de colocar a política em ação. Percebemos no estudo que existiram, conforme alguns relatos, momentos de mascaramento da política, de não envolvimento, de omissão e, em outros, elevados níveis de criticidade e reflexão sobre a política curricular do Soma. Acostamos nosso entendimento em Bhabha (1998), quando relata que os signos e significações envolvem formas diferenciadas de percepções, fato observado quando dos relatos das professoras

No que se refere à política educacional e curricular, percebemo-las permeadas de intencionalidades, de múltiplos e conflituosos interesses, relações e efeitos de poder que ora divergem e ou convergem, pela micropolítica desenvolvida no ambiente escolar, pelo posicionamento político-pedagógico de atuantes que constituem este ambiente etc.

Há um diverso e amplo campo subjetivo que constitui e influi na elaboração, instauração e atuação de uma política, principalmente na área da educação, posto que seja caracterizada e pautada no humano e no social. Tal argumento implica perceber que a política intervém diretamente na minha e na sua vida, bem como na dos educandos. Devido à sua

intencionalidade, proporciona efeitos no processo formativo e nas oportunidades que se terá na vida profissional.

A abordagem do ciclo de políticas contribuiu expressivamente para a percepção de que as políticas educacionais apresentam nuances e interstícios, os quais, apesar da característica clausura do texto da política, as atuantes têm a possibilidade de ressignificá-la priorizando determinado aspecto, ora relevante para o contexto da escola, em detrimento de outro. As atuantes puderam, em determinados momentos, deixar à margem a política do Soma em suas respectivas salas de aula.

No que concerne ao ciclo de políticas sua potencialidade se apresenta na ideia de trajetória, a qual desmistifica a pretensa verticalidade e ideia de “implementação” de uma determinada política. Outro fator importante é a ampliação e, por que não dizer desconstrução, da cristalizada ideia (até então) de que a política seja elaborada apenas nos níveis mais elevados do poder. O ciclo de políticas democratiza a política quando a percebe como sujeita a (re) interpretações dos mais diferentes atuantes nos contextos, os quais também não são lineares, ao contrário, estão imbricados e aninhados numa teia de relações e intenções de poder.

Observou-se que a política, enquanto entidade social, não é estática e está sujeita à ação das atuantes através do processo de (re)interpretação e tradução, nos contextos da micropolítica da escola. A política atuada na escola se apresenta influenciada pelas dimensões materiais, interpretativas e contextuais, assim como relatou Ball em seus estudos. Contudo, acreditamos que a atuação da política curricular do Soma realizada na escola investigada não será a mesma de outra escola, mesmo que apresentem as mesmas condições: atendam apenas ao ensino fundamental anos iniciais.

A política atuada na escola apresentou a singularidade da escola, diferenciando-a das demais pelo seu *ethos*, ou seja, pela sua cultura escolar, que envolve elementos organizacionais, docentes e discentes, não humanos, estruturais e de localidade. A cultura escolar da escola investigada imprime singularidade à atuação da política.

Assim, concordamos com Ball quando afirma que a atuação da política envolve aspectos materiais, interpretativos e discursivos, os quais estiveram associados intrinsecamente aos pressupostos políticos pedagógicos e pessoais das professoras, atuantes privilegiadas em nossa investigação.

Mas também, envolve os demais funcionários que trabalham na escola. Os funcionários e seus lugares de atuação demonstram um matrimônio um tanto quanto harmonioso, existem fronteiras que são pouco ultrapassadas no cotidiano dinâmico da escola. Existe

fluxo/circularidade no ambiente. Os atuantes circulam entre os espaços quando necessário, mas sempre retornam às suas ilhas de atuação.

No âmbito da micropolítica da escola, a política em sua inteireza não é percebida ou apreendida pelas atuantes, assim como a macropolítica não apreende toda a inteireza do ambiente escolar, as intenções em ambas as pontas são distintas, há um ruído e um interstício entre a proposição da política no que tange ao seu objetivo e as vivências cotidianas da escola. Um impasse que acreditamos ser irremediável. A política ainda não centra na figura das professoras como as grandes artífices e desenvolvedoras de estratégias didáticas e pedagógicas no que concerne à efetivação da política em nível micro.

Observou-se que as formações se centralizam via estratégias formativas desenvolvidas com os gestores e coordenadores do Soma, numa rede de multiplicadores que em alguns momentos entram em dissonância com a proposta da política e as intenções iniciais do contexto de influência, que pode ou não alcançar o êxito previsto. De fato, as formações foram criticadas pelas atuantes por não apresentarem espaço para socialização dos anseios, dúvidas e necessidades, advindos das vivências cotidianas da escola.

Acreditamos que a formação continuada realizada por meio dos formadores em rede não seja a forma adequada para aprimorar o trabalho docente e a prática pedagógica no Soma. Parece pouco provável que apresentar um fluxo a ser seguido e ou minimamente adaptado à realidade das salas de aula, bem como algumas propostas de trabalho pedagógico, seja algo que irá potencializar a prática pedagógica das professoras, ou mesmo permitir uma adesão de fato à política curricular do Soma.

Propomos aqui que seja reconfigurado o modelo de formação continuada promovido pela SECCT/PB. Para além dos eixos de controle e monitoramento, expostos no capítulo terceiro, os quais estão vinculados aos fluxos do Soma, que a SEECT/PB, através das GREs, possa propiciar momentos de estudos sobre as vivências cotidianas das escolas, sobre teóricos que possam subsidiar e esclarecer entendimentos sobre aspectos associados à prática educativa, avaliação, Educação Especial, metodologias, entre outros.

Contudo, o que nos parece mais urgente para que a política curricular do Soma possa de fato ser efetivada a contento e, assim, possa satisfazer tanto os anseios da secretaria quanto das escolas e professoras, é a escuta das professoras. Precisamos dialogar sobre o que acontece nas escolas, sobre seus problemas, sobre o que está dando certo ou não, a fim de buscar formas de resolver as problemáticas existentes, que se tornam insistentes pela ausência de escuta e atenção.

Continuando, a interpretação e tradução da política envolve percepções que, *a priori*, não são cogitadas pelo contexto de influência inicial. Estas, com o trajeto da política nos demais contextos, vão incorporando demandas e sentidos outros ao passo que se desprendem destes sentidos que não conseguem as devidas articulações ou aderências, pela urgência que o cotidiano e a cultura escolar demandam.

A política se desestabiliza e se estabiliza num movimento dinâmico e com forte significação para as atuantes, as quais incorporam discursos e sentidos para a política curricular. Há um monitoramento e acompanhamento da execução do Soma através das coordenações nas escolas, nas Gerências Regionais de Ensino e na Secretaria da Educação do Estado. Contudo, as estratégias e táticas utilizadas por estas no ambiente escolar extrapolam o previsto e proposto pela política do Soma, chegam em alguns momentos a subverter o prescrito.

Entendemos que uma política que é elaborada sem o devido envolvimento e engajamento das professoras, que as percebe como meras executoras, não apresenta condições de se desenvolver de forma satisfatória. A melhoria acontece, isto é fato. Mas acredito que a real intenção ou objetivo da política curricular do Soma não seja apenas a melhoria. O objetivo é o alcance dos índices, a redução do quadro de analfabetismo funcional e baixo nível de letramento e a qualidade social da educação paraibana.

Neste estudo observamos que a política curricular do Soma, assim como a grande maioria das políticas elaboradas em nosso país, foi elaborada em nível meso partindo das análises e anseios da SEECT/PB, tendo em vista o cenário educacional paraibano e os índices do ensino fundamental no estado. Assim, de certo modo, contribuiu com o trabalho pedagógico realizado no nível micro, nas escolas, quando ofereceu formação e buscou sistematizar as práticas pedagógicas, através de objetivos de aprendizagem, como propõe hoje a BNCC. Contudo, a política não atinge de forma satisfatória seus objetivos, posto que não conjugou esforços com as professoras que atuam na micropolítica. Não mobilizou ações que pudessem articular as vivências, dinamicidades e necessidades da escola.

A composição de equipe de intelectuais vinculados à SEECT, à UFPB e ao CAED para elaboração da referida política não garante que seja realizada como foi idealizada. Insistimos novamente afirmando que as vivências cotidianas subvertem a política idealizada. A escola enquanto espaço-tempo e território está sempre tensionada e pressionada a dar respostas que, nem sempre, apresentam a qualidade esperada.

As atuações cotidianas não são, nem serão, práticas possíveis de controle. A política do Soma será ora marginalizada ora priorizada, a depender do movimento e da configuração das demandas que serão suscitadas e atendidas no ambiente escolar.

Assim, a micropolítica realizada pelas atuantes no ambiente escolar singulariza a política no referido espaço-tempo. A microautonomia pode ser verificada quando as atuantes interpretam e traduzem a política de acordo com as necessidades e vivências cotidianas. A força de “implementação” da política se dispersa em parte na trajetória da política, o que nos leva a uma outra percepção: a de que as atuantes não são meras executoras da política. A cultura, aqui percebida também como pressupostos vinculados ao perfil político, econômico e sociocultural das atuantes, perturbam, desestabilizam e complementam a política.

Não estamos afirmando com isso que a política está aberta a qualquer interpretação e tradução. O texto da política é um documento prioritariamente prescritivo, pois se trata de um texto legislativo, que prevê determinadas ações dos agentes. Por outro lado, o percurso da política, nos seus vários níveis, revela interesses diferentes. Negociações vão imprimindo características peculiares aos textos quando da (re)interpretação e tradução dos agentes envolvidos. Percebemos que os aspectos que predominaram na atuação da política curricular do Soma estiveram associados às percepções político-pedagógicas das professoras, assim como às vivências e demandas que emergem no cotidiano da escola. As solicitações advindas da SEECT por meio da GRE são incorporadas e atendidas, sempre que possível. As atuações da política são acompanhadas e monitoradas através da coordenadora do Soma, que recebe as recomendações, desenvolve na escola com as professoras, registra e informa a equipe da regional, através de relatório.

Identificamos como espaços de manobra os momentos em que as atuantes realizam as adaptações dos fluxos, tendo como foco as vivências cotidianas do espaço escolar. A microautonomia se apresenta nesses momentos. Assim como, nos momentos em que afirmar não estar seguindo o fluxo, pois o perfil do alunado não permite que seja colocado em ação. Aqui se apresenta uma lacuna não observada no espaço de elaboração inicial da política, a saber: que não esteja adequada para a diversidade de perfis do alunado que temos, fato que ressalta o caráter homogeneizador da política.

Para finalizar, concluímos que, de fato, a atuação da política envolve uma teia complexa, a qual mobiliza aspectos subjetivos e materiais, posição de sujeito, processo discursivo, (re) interpretação e tradução da política na ambiência escolar, recursos humanos e não humanos (LATOUR, 2012), entre outros. O pressuposto de que a atuação da política está intimamente relacionada à micropolítica da escola foi verificado e observado por meio dos relatos e observações realizadas. Percebeu-se que, de fato, envolve interesses, concepções, relações de poder, espaço/tempo e perspectiva político-pedagógica das professoras, tipo de gestão e perfil de educandos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: corporativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**; para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga – Portugal: Universidade do Minho, 1998.

AGUIAR, Marcia Ângela da S. Relato de resistência da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo em disputa política: contextos interdiscursivos de produção da Base Nacional Comum Curricular. *In*: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves (org.). **Currículo e formação docente**: múltiplos diálogos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-41.

ALMERINDO, Janela Afonso. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun, 2013.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados, 2003.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina**, v. 24, n. 24, fev. 2016.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Education Reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham/Philadelphia: Open University, 1994.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela:** para una teoría da organización escolar. Tradución de Néstor Míguez. Cidade: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1989.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação e sociedade**, v. 25, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2006.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social – uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In:* BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J. Vozes/ Redes políticas e um currículo neoliberal global. *In:* PEREIRA, Maria Zuleide da Costa *et al.* (org.). **Diferenças nas políticas de currículo.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 21-45.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BAUMAM, Zygmunt; CARBONI, Carlo. **Estado de crise.** Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado:** cursos do College de France (1989-92). Edição estabelecida por Patrick Champagne *et al.* Tradução de Rosa Freire d'Águar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephiam Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Organizadoras: Yvonna S. Lincoln e Norman K. Denzin. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação da avaliação da Educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 41-47.

ESPINDULA, Miriam; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; LEITE, Janete Pessoa de Carvalho. **O campo das políticas curriculares no Brasil**: a trajetória histórica da década de 90. Trabalho apresentado no X Colóquio Sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- GERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Joscelyne. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A formação continuada do professor alfabetizador e os processos de ensino-aprendizagem da leitura no PNAIC. *In*: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vadda Gutemberg Gonçalves (org.). **Currículo e Formação Docente: múltiplos diálogos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 43-65.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 27 set. 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínuo Educação 2018: PNAD**, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018: INEP**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 nov. 2019.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeio; Brasília: CNPq, 2015.
- LAPAVITSAS, Costas. **El capitalismo financiarizado: expansión y crisis**. Tradução: Diego Guerrero. Madri: Maia Ediciones, 2009.
- LAPAVITSAS, Costas; MORERA, Carlos (coord.). **La crisis de la financierización**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2011.
- LATOURETTE, Bruno. **Reagregando social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: EDUFBA, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro Lopes; MACEDO, Elizabeth (org.). *In*: **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 26-30.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”: e o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 31-36.

MAIA, Angélica Araújo de Melo. **Educação para a cidadania no ensino médio**: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. Tradução de Janete Bridon. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432>. Acesso em: 19 maio 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAURICE, Tardif. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MENDONÇA, Evaristo Fortes. PNE e base nacional comum curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz

Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 37-40.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PARAÍBA. Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017. Cria o Soma – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, dia 15 de fevereiro, nº 16.313, 2017. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/2017/setembro/diario-oficial-09-09-2017.pdf/view>. Acesso em: 07 maio 2019.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2013**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2012/12/Diretrizes-Operacionais-de-Ensino-2013-paginado-na-grafica.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2014**. 2014a. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-Funcionamento-das-Escolas-da-Rede-Estadual-de-Ensino-no-ano-2014.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2015**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2016**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018**. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2018_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2019**. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes_operacionais_2019.pdf/view. Acesso em: 02 mar. 2020.

PARAÍBA. **Parecer 033/2014**, que institui Proposta Pedagógica do “Programa Primeiros Saberes da Infância-PPSI” e estruturação da organização escolar em ciclos, nos anos iniciais do ensino fundamental, para o Sistema Estadual de Ensino. 2014b. Disponível em:

<https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/Pa033-2014.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

PARAÍBA. **Resolução Nº 042/2014** Aprova a proposta pedagógica do programa: “Primeiros Saberes da Infância – PPSI”. Formulada pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. 2014c. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/Re042-2014.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

PARAÍBA. **Resolução nº 041/2014** Dispõe sobre a estruturação do “Programa Primeiros Saberes da Infância – PPSI”, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Paraíba e a organização escolar em ciclos, nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014d. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/Re041-2014.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 169-184, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e política Educacionais? (re)significando o currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (org.). **Políticas Educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MACEDO, Elizabeth. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (org.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 113-128.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ROCHA, Nathália Fernandes Egito. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PEREIRA, M. Z. C.; SANTOS, Miriam Espíndula dos; RAMOS, Letícia. Democracia e as recentes reformas das políticas curriculares no contexto da educação básica no Brasil. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 41, p. 482-409, 2019.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Um mapeamento quantitativo do campo curricular brasileiro entre 2006-2016. **Arquivo Brasileiro em Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/index>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, p. 215-236, 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Miriam Espíndula dos. **As políticas curriculares no Brasil**: trajetória da década de 1990. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso - UFPB, João Pessoa, 2013.

SANTOS, Miriam Espíndula dos. **As políticas curriculares para o ensino fundamental anos iniciais**: percepções das professoras da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba. 2015. Dissertação – UFPB, João Pessoa, 2015.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa em cotidiano. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-118.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TADEU, Tomaz; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell. Revisão técnica de Claudio Damacena. 4. ed. atual. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, v. 28, n. 101, Campinas, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2020.

ANEXOS

ANEXO A – Material de formação do Soma: Orientações para o 5º ano – SOMA/PARAÍBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA
ORIENTAÇÕES PARA O 5º ANO – SOMA/PARAÍBA



Iniciando a conversa

A proposta do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba para o trabalho docente na disciplina de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental é uma continuidade do que foi discutido para o Ciclo de Alfabetização, pautado no compromisso com o desenvolvimento integral do estudante, vislumbrando a contribuição da matemática escolar a serviço do letramento matemático que é

[...] definido como competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (BRASIL, 2017, p. 264).

O ensino de matemática na perspectiva do letramento deve partir de situações significativas para o aluno, enfatizando-se o processo de investigação e descoberta, sendo essencial a organização didática que perpassa pelas unidades temáticas Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística.

O modelo de Sequência Didática que seguiremos tem como referência em Zabala (1998, p. 18), que a descreve como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Para o trabalho com sequência didática, é necessário partir de uma situação desencadeadora, que pode ser um texto informativo, uma situação-problema, um jogo ou outro, que tenha por objetivo diagnosticar conhecimentos prévios ou motivar para a temática da sequência. Na continuidade, serão necessárias atividades planejadas e integradas, em uma progressão de complexidade, com variedade de materiais que propiciem o desenvolvimento das habilidades/capacidades pretendidas.

Refletindo sobre a Metodologia

Considerando a proposta do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba mantemos a expectativa de desenvolver um trabalho que valorize o protagonismo das crianças como agentes de sua aprendizagem. Para viabilizar esse protagonismo é imprescindível que o ambiente didático propicie atividades e experiências de ensino que levem o aluno a participar ativamente do processo, sendo as sequências didáticas uma possibilidade metodológica nessa direção.

As sequências didáticas devem ser norteadas pelo desenvolvimento de habilidades que contribuam para o letramento matemático, a reflexão e a compreensão de conceitos e procedimentos matemáticos e para a consolidação dos saberes previstos nas propostas curriculares nacional e estadual do Ensino Fundamental.

Conforme aponta Zabala (1998), a estruturação de sequências didáticas compreende um conjunto de atividades, indicando um processo contínuo cujo objetivo é a aprendizagem do aluno. A utilização de recursos diversos e materiais manipuláveis deve ser valorizada, por exemplo, o tangram que é um quebra-

cabeça usado para o trabalho com figuras geométricas planas e desafios lógicos, pode ser usado em outros momentos para subsidiar a exploração de conceitos, como área e perímetro, fração com o significado da relação parte-todo, etc.

No que se refere ao planejamento didático, este deve garantir uma hora de aula de matemática diária no decorrer do ano letivo (abrangendo cinco aulas semanais), que pode ser utilizada com momentos de vivência e descoberta, com discussão, problematização e sistematização de ideias por meio de registros.

Todo o trabalho deve ser combinado com a organização de uma rotina em sala de aula. Assim, a organização da turma por meio de grupos, trios e duplas, bem como o estímulo à interação e à cooperação entre os alunos são fundamentais para o sucesso da proposta. Resumindo, os princípios básicos para o ensino de matemática nos anos iniciais são:

- A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos;
- A construção de um ambiente lúdico que privilegia a exploração dos conceitos matemáticos a partir de situações diversas;
- A participação dos alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem;
- Desenvolvimento de sequências didáticas que favorecem a investigação e descoberta, permitindo aos estudantes observar, levantar hipóteses e resolver problemas.

Focando na avaliação

A avaliação é vista como um processo intrinsecamente ligado às ações de ensino, servindo como ponto de partida para o planejamento didático e deve estar voltado para favorecer a aprendizagem, para direcionar a prática na sala de aula, entendendo-a não só pela perspectiva do aprendiz, mas também pela do professor(a), revendo as estratégias didáticas implementadas (BRASIL, 2015). Assim, no momento do planejamento, ao escolher os conhecimentos e as capacidades a serem trabalhadas, simultaneamente, deve-se pensar em estratégias de avaliação que sejam mais adequadas à verificação do que foi aprendido. É importante averiguar os conhecimentos e capacidades que não foram consolidados ao longo do 5º ano. A avaliação formativa precisa ser instituída, cada vez mais, em sala de aula, sendo evidenciada sua ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que as crianças já sabem e o que precisam aprender (PARAÍBA, 2017).

Conhecendo os descritores (BRASIL, 2008)

O aluno do 5º ano participa de uma avaliação externa, cuja organização está pautada em uma matriz de Referência, que consiste no referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e ano escolar, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. A matriz de referência de Matemática apresenta temas com descritores que indicam as habilidades que serão avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Assim, os descritores:

- Indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos;
- Constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

A matriz de referência de Matemática tem como foco a resolução de problemas, o que significa que o conhecimento matemático deve ser trabalhado a partir de situações desafiadoras que estimulem o pensamento lógico, o desenvolvimento de estratégias e a busca pela solução das situações.

A Matriz de Referência de Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental é composta por quatro temas, a saber: Tema I - Espaço e Forma; Tema II - Grandezas e Medidas; Tema III - Números e Operações/Álgebra e Funções; e Tema IV - Tratamento da Informação (Ver anexo 1).

A seguir apresentaremos um exemplo de item relacionado ao descritor 13 –

Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional, pertencente ao tema III, utilizado no SAEB e na Prova Brasil, em 2011.

Vejamos:

O litoral brasileiro tem cerca de 7.500 quilômetros de extensão. Este número possui quantas centenas?
(A) 5 (B) 75 (C) 500 (D) 7.500

A análise das respostas indica que apenas um quarto dos alunos (25%) acertou o item, reconhecendo as 75 centenas existentes no número. A alternativa A foi assinalada por 17% dos alunos, que devem ter considerado cinco centenas pela identificação do algarismo 5 na posição correspondente à das centenas. Já os 19% que marcaram a alternativa C, possivelmente contaram três deslocamentos da direita para a esquerda e identificaram o número 500 como resposta. Os outros 32%, correspondentes à alternativa D, repetiram o número apresentado, mostrando não terem desenvolvido a habilidade.

Outros aspectos dos documentos oficiais de avaliação e de currículo serão objetos de nossa formação em Matemática para professores de turmas do 5º ANO. Utilizaremos ainda, as orientações mais atuais presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba que está embasada na BNCC.

Referências:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

PAIVA, Jussara Patrícia Alves de, et al. Relações numéricas e espaciais: Iniciando 1º ano. João Pessoa: Editora CCTA, 2017.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

(ANEXO 1) DESCRITORES DA PROVA BRASIL – SAEB – 5º ANO

Espaço e forma

- D1 Identificar a localização e movimentação de objeto em mapas, croqui e outras representações gráficas
- D2 Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações
- D3 Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos
- D4 Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares)
- D5 Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas

Grandezas e medidas

- D6 Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não
- D7 Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml
- D8 Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo
- D9 Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento
- D10 Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro em função de seus valores
- D11 Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas
- D12 Resolver problema envolvendo o cálculo ou a estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Números e operações / Álgebra e funções

- D13 Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional
- D14 Identificar a localização de números naturais na reta numérica
- D15 Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens
- D16 Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial
- D17 Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais
- D18 Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais
- D19 Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa)
- D20 Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória
- D21 Identificar diferentes representações de um mesmo número racional
- D22 Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica
- D23 Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro
- D24 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados
- D25 Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração
- D26 Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%)

Tratamento da informação

- D27 Ler informações e dados apresentados em tabelas
- D28 Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas)

ANEXO B – Primeiros Saberes da Infância - Matrizes de Habilidade Língua Portuguesa e Matemática do 1º ao 5º ano



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIROS SABERES DA INFÂNCIA

MATRIZ DE HABILIDADES
LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

1º ANO

Nome da Escola: _____

Nome do Estudante: _____

Município: _____

ANO: _____

LINGUA PORTUGUESA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Participa de interações orais, respondendo e argumentando com alguma prioridade.			
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros.			
Produz textos orais de diferentes gêneros.			
Lê textos não-verbais em diferentes suportes.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Compreende textos de diferentes gêneros lidos por outras pessoas,			
Escreve o próprio nome.			
Escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.			
Produz textos escritos de Gêneros, temática e vocabulário familiares.			

MATEMÁTICA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Utilizar indicações de localização e direção (em frente, atrás, em cima, embaixo, à direita e à esquerda), em situações contextualizadas.			
Reconhecer formas geométricas espaciais (esfera, cubo e cilindro), relacionando aos objetos do ambiente.			
Identificar e nomear formas geométricas planas(quadrado, retângulo, triângulo e circunferência), em formatos e posições não regulares.			
Classificar objetos/pessoas de acordo com diferentes critérios.			
Ordenar objetos/pessoas de acordo com diferentes critérios.			
Ler números usados no cotidiano.			
Contar e registrar quantidades de objetos de uma coleção, utilizando-se de estratégias pessoais.			
Ler, escrever e ordenar escritas numéricas (no mínimo até 50).			
Resolver situações-problema de adição e subtração, com diferentes significados, usando estratégias próprias.			
Localizar acontecimentos no tempo: antes, depois, durante, agora, dia, noite.			
Localizar datas significativas no calendário			
Nomear os dias da semana e os meses do ano.			
Ler horas em relógios digitais.			
Ler informações numéricas em tabelas e gráficos simples.			

OBSERVAÇÃO:					
DESEMPENHO FINAL	ALFABETIZADO		INDICADOR DE RENDIMENTO	PROMOVIDO	
	EM PROCESSO			TRANSFERIDO	
	NÃO ALFABETIZADO			ABANDONO	

Estudante avaliado com base na Resolução 041/2014-CEE e na Resolução Nº 07/2010 das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.

DATA: ____/____/____

Assinatura do Professor



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIROS SABERES DA INFÂNCIA

MATRIZ DE HABILIDADES

2º ANO

Nome da Escola: _____

Nome do Estudante: _____

Município: _____ 20 _____

LÍNGUA PORTUGUESA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto.			
Inferir informação implícita em pequeno texto narrativo.			
Inferir informação explícita em pequeno texto narrativo.			
Ler para a classe com expressão e fluência.			
Redigir pequenas frases com as palavras estudadas.			
Elaborar lista temática.			
Ordenar história em quadrinhos considerando a sequência dos fatos.			
Produzir pequeno texto com diálogo.			
Escrever bilhetes simples.			
Comunicar-se com clareza fazendo-se entender.			
Narrar acontecimentos ou histórias com começo, meio e fim.			

MATEMÁTICA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Contar de cinco em cinco, em escalas ascendentes e descendentes.			
Reconhecer antecessor e sucessor de uma centena exata.			
Utilizar a reta numérica para fazer adições.			
Resolver situação-problema que envolva adição e subtração, com e sem recurso.			
Visualizar, comparar, identificar e desenhar figuras geométricas.			
Ler, escrever, contar, representar, compor, decompor e ordenar números até 500.			
Aplicar o conceito da multiplicação em situação-problema que envolva o conceito de "dobro".			
Criar e resolver, com estratégias próprias, situação-problema que envolva as operações estudadas.			
Identificar dentre alternativas a posição correta de objetos constantes em croquis.			
Selecionar, dentre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, o necessário para a compra de produtos sugeridos.			
Identificar e relacionar unidades de medida.			
Ler informações em gráficos simples e resolver situação-problema a partir de uma tabela simples.			

GEOGRAFIA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Localizar sua casa na rua e no bairro onde mora.			
Conhecer o endereço familiar.			
Reconhecer os pontos de referência de sua residência.			
Identificar os principais meios de transportes no bairro ou cidade onde vive.			
Identificar o caminho de casa para a escola.			
Identificar, na paisagem local, problemas socioambientais e os principais fatores causadores.			
Descrever as condições ambientais por meio da observação da paisagem local.			
Utilizar mapas para compreender noções de distância, direção, localização e orientação geográfica.			
Localizar a rua onde mora no mapa da cidade.			
Diferenciar as formas de organização do espaço rural e urbano.			
Localizar o município em que mora, no mapa da cidade.			

CIÊNCIAS / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Identificar características gerais dos ambientes.			
Identificar o ciclo de vida de diferentes espécies animais e compará-los com o ciclo de vida humano.			
Reconhecer a água como elemento vital.			
Valorizar ações de respeito ao meio ambiente.			
Reconhecer diversidade de seres vivos.			
Discutir sobre a importância das plantas nos ambientes naturais e nas cidades.			
Descrever e identificar as funções e diferentes partes da planta.			
Ser consciente dos processos que contribuem para poluição.			
Reconhecer a organização do corpo humano e a localização de alguns órgãos			
Ser consciente da importância da higiene pessoal.			
Refletir sobre as ações humanas que prejudicam o planeta.			
Reconhecer o papel das tecnologias como meio para suprir necessidades humanas.			

HISTÓRIA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Identificar suas características físicas e psicológicas.			
Respeitar suas diferenças em relação aos outros.			
Conhecer sua história de vida, bem como a do grupo.			
Identificar intervalos de tempo (ontem, hoje, amanhã, etc.) em fatos históricos.			
Coletar informações de vivências culturais de crianças no passado e no presente.			
Valorizar a cooperação, o debate e a busca de soluções para questões sociais e históricas.			
Identificar o grau de parentesco dos familiares.			
Identificar as profissões dos membros da família			
Conhecer a história de sua escola.			
Construir a maquete da escola.			
Estabelecer e vivenciar regras de convivência na escola.			
Conhecer e respeitar as diferenças das etnias raciais.			



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIROS SABERES DA INFÂNCIA

MATRIZ DE HABILIDADES

3º ANO

Nome da Escola: _____

Nome do Estudante _____

Município: _____ ANO: _____

LÍNGUA PORTUGUESA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Participa de interações orais, respondendo e argumentando com propriedade.			
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros.			
Produz textos orais de diferentes gêneros.			
Lê textos com autonomia.			
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros.			
Localiza informações implícitas em textos de diferentes gêneros.			
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.			
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.			
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros.			
Domina as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.			
Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.			
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão.			
Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor.			
Usa adequadamente a concordância e reconhece violações de concordância nominal e verbal.			
Revisa autonomamente os textos.			
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.			

MATEMÁTICA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Representar o espaço por meio de maquetes e desenhos, considerando elementos de localização e direção.			
Reconhecer e nomear representações de figuras espaciais (esfera, cilindro, cone, cubo, pirâmide e bloco retangular).			
Identificar e comparar figuras geométricas planas (quadrado, retângulo, triângulo, circunferência, trapézio).			
Ler, escrever e ordenar números de até 3 algarismos.			
Realizar composição e decomposição de números com até três ordens.			
Resolver situações-problema do campo aditivo, usando procedimentos pessoais ou convencionais.			
Ler e escrever números ordinais em situações contextualizadas.			
Identificar, numa sequência de números, o critério adotado para a organização (de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5, o dobro de...).			
Resolver situações-problema do campo multiplicativo (multiplicação e divisão).			
Compreender o conceito de dobro e metade.			
Realizar medições utilizando unidades de medidas padronizadas (metro, centímetro).			
Compreender as relações entre o litro/meio litro; quilograma/meio quilo.			
Reconhecer hora exata e meia hora em relógios de ponteiros.			
Compreender os valores e relações entre cédulas e moedas do sistema monetário.			
Ler e interpretar dados organizados em tabelas e gráficos simples.			

GEOGRAFIA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Localizar o município em que vive e sua relação com os bairros vizinhos.			
Conhecer as diversas formas de organização econômica do bairro, tais como: feiras livres, mercadinhos, farmácias, bancos, vendas, padarias, açougues, etc.			
Reconhecer os diferentes meios de transporte e comunicação do município.			
Identificar os diversos aspectos da natureza, tais como: relevo, clima, vegetação, hidrografia e solo.			
Identificar semelhança e diferenças entre a cidade e o campo.			
Identificar e localizar o município no Mapa da Paraíba.			
Identificar os pontos cardinais e colaterais e utilizá-los como referências de orientação.			

CIÊNCIAS / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Diferenciar planeta de estrela e satélites naturais.			
Relacionar a importância da luz e do calor do sol para a vida do planeta.			
Relacionar a importância dos sistemas respiratório e circulatório para o funcionamento do corpo.			
Identificar a dimensão da diversidade biológica em nosso planeta.			
Identificar as plantas segundo o método de classificação.			
Relacionar doenças infecciosas aos agentes causadores (cólera, gripe, malária, dengue, diarreia bacteriana).			
Compreender a importância das vacinas e das campanhas de vacinação.			
Identificar a relação entre alimentação e saúde.			
Reconhecer os princípios de tratamento da água e sua importância para a saúde coletiva.			
Relacionar músculos, esqueleto, articulação e movimentos.			
Identificar movimentos voluntários e involuntários.			
Identificar características biológicas de diferentes animais.			

HISTÓRIA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Conhecer a história do município, sua origem, sua evolução, personalidades que contribuíram para sua construção.			
Identificar as diversas atividades econômicas e culturais do município.			
Reconhecer os diferentes grupos sociais representativos: família, escola e comunidade.			
Conhecer a contribuição dos diferentes grupos étnicos na formação do município			
Desenvolver noções de tempo e fazer uso de medidas temporais.			
Reconhecer e valorizar a diversidade das populações indígenas brasileiras na atualidade.			
Valorizar a diversidade étnica e sociocultural, as produções históricas, as memórias e preservação de patrimônios.			
Valorizar a cooperação, o debate e a busca de soluções solidárias para questões sociais e culturais.			

OBSERVAÇÃO:		
Desempenho Final	Aprovado	
	Retido por desempenho	
Indicador de Rendimento	Promovido	
	Transferido	
	Abandono	

Estudante avaliado com base na Resolução 041/2014-CEE e na Resolução N° 07/2010 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

DATA: ____/____/____

Assinatura do Professor



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIROS SABERES DA INFÂNCIA

MATRIZ DE HABILIDADES

4º ANO

Nome da Escola: _____

Nome do Estudante: _____

Município: _____ 20 _____

PORTUGUÊS / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Identificar começo, meio e fim de uma história lida.			
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (implícita ou explícita) em um contexto.			
Identificar os personagens dos livros literários lidos descrevendo as características físicas e psicológicas dos personagens.			
Usar adequadamente os dois pontos e o travessão no diálogo.			
Resumir oralmente histórias ouvidas ou lidas.			
Consultar o dicionário para resolver dúvidas de significado das palavras.			
Ler com autonomia textos de variados tipos e gêneros, obedecendo à pontuação.			
Identificar o tema trabalhado em um texto.			
Identificar encontros consonantais e dígrafos.			
Distinguir a fala do narrador e do personagem em textos narrativos.			
Estabelecer relação de causa e consequência em textos narrativos.			
Grafar corretamente palavras acentuadas de uso frequente.			
Escrever textos, considerando sua finalidade.			
Produzir textos com expressões que marcam casualidade e temporalidade.			
Antecipar o conteúdo da leitura de um texto, baseando-se na tipologia apresentada.			
Organizar listas de palavras iniciadas pelo mesmo radical ou pelo mesmo prefixo.			
Inferir sobre regras de ortografia.			
Empregar corretamente, na escrita de textos, regras básicas de concordância verbal e nominal.			

MATEMÁTICA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Comparar e classificar formas espaciais e planas: uso de planificação de embalagens.			
Compreender o conceito de ângulo reto, por meio de material manipulativo.			
Identificar ângulos no ambiente iguais a 90° .			
Resolver situações-problema envolvendo unidades de medida de tempo.			
Relacionar as unidades de medidas de comprimento convencionais (mm, cm, m, km) em situações significativas.			
Resolver situações-problema envolvendo grandeza, massa, capacidade e suas unidades de medida.			
Utilizar a fita métrica e a régua para realizar medições de comprimento.			
Ler e interpretar informações contidas em tabelas e gráficos.			
Construir tabelas e gráficos a partir de informações matemáticas diversas.			
Compreender o conceito de média aritmética por meio de resolução de problemas.			

CIÊNCIAS / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Reconhecer os estados físicos da água e seus processos de transformação.			
Identificar a vegetação urbana e rural.			
Relacionar os diferentes grupos de animais: herbívoros e carnívoros.			
Identificar os órgãos componentes do sistema digestório e suas respectivas funções.			
Identificar as possíveis origens da energia.			
Identificar os efeitos causados pela poluição visual e sonora.			
Identificar os órgãos componentes do sistema respiratório e suas respectivas funções.			
Reconhecer a importância do sistema muscular para o movimento do corpo.			
Introduzir o conceito de bioma, relacionando os principais e sua localização geográfica.			
Relacionar os tipos de reprodução na diversidade dos seres vivos e reconhecer as cadeias alimentares como relações ambientais que envolvem diferentes seres vivos: plantas, animais, e micro-organismos.			
Reconhecer a educação ambiental como meio de promover a conscientização ambiental e aprender noções de sustentabilidade ambiental.			
Identificar os componentes da atmosfera terrestres e as mudanças climáticas.			

HISTÓRIA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Conhecer a origem e a história do seu município.			
Distinguir e usar diferentes documentos históricos.			
Identificar os direitos do homem do campo e da cidade.			
Reconhecer os vários tipos de comidas típicas.			
Conhecer alguns momentos da história brasileira em que ocorreram deslocamentos populacionais.			
Reconhecer o avanço da tecnologia.			
Identificar e respeitar a diversidade cultural da população brasileira.			
Reconhecer a importância de cada profissão.			
Identificar os meios de comunicação e sua importância.			

GEOGRAFIA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Organizar informações estudadas em linhas do tempo e em mapas.			
Representar espaços por meio de croqui.			
Traçar itinerários de uma pessoa de um local a outro.			
Identificar as funções dos transportes e dos meios de informação na integração entre a cidade e o campo.			
Reconhecer os processos simples de urbanização de espaço.			
Identificar as possíveis origens de energia.			
Reconhecer e identificar os meios de transporte existentes em seu bairro/cidade.			
Construir maquete de um espaço.			
Identificar e descrever objetos e fenômenos observados numa paisagem.			

OBSERVAÇÃO:					
CRITÉRIOS DE APROVAÇÃO	Leitura - Lê textos com fluências.		Desempenho Final	Aprovado	
	Escrita – Escreve palavras com sílabas complexas ortograficamente.		Indicador de Rendimento	Promovido	
				Transferido	
	Produção Textual – Escreve textos considerando a finalidade.			Abandono	

Estudante avaliado com base na Resolução 041/2014-CEE e na Resolução N° 07/2010 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

DATA: ____ / ____ / ____

Assinatura do Professor



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIROS SABERES DA INFÂNCIA

MATRIZ DE HABILIDADES

5º ANO

Nome da Escola: _____

Nome do Estudante: _____

Município: _____ 20 _____

PORTUGUÊS/ COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Inferir o sentido de palavras e expressões num contexto dado.			
Identificar informações implícitas ou explícitas em um texto.			
Escrever, com estabilidade, palavras de ortografia regular.			
Produzir texto substituindo palavras por pronomes correlatos.			
Revisar o próprio texto.			
Ler em voz alta com entonação, seguindo a pontuação.			
Distinguir características específicas dos tipos e gêneros de textos trabalhados.			
Empregar os recursos da pontuação em textos dados (ponto final, exclamação, interrogação, e reticências).			
Escrever diálogos, empregando os recursos da pontuação.			
Empregar a concordância nominal básica (artigos e pronomes com os respectivos nomes).			
Produzir texto estabelecendo relação entre causa e consequência.			
Reconhecer as lendas, contos e mitos do folclore brasileiro.			
Produzir textos informativos obedecendo às especificidades de cada um.			
Inferir sobre regras de acentuação de palavras.			
Produzir textos argumentativos.			
Empregar regras simples de concordância verbal (sujeito e predicado) nos textos produzidos.			
Produzir textos com coesão e coerência.			

MATEMÁTICA/ COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Identificar a localização de números naturais na reta numérica.			
Resolver situações-problema que envolvam as operações aritméticas e seus significados.			
Relacionar as classes e as ordens na composição numérica.			
Compreender a relação inversa entre as operações: adição/subtração e multiplicação/divisão.			
Relacionar o conceito de múltiplos à multiplicação e divisão.			
Compreender a relação entre divisão e os divisores de um número.			
Compreender as idéias de fração – divisão, parte – todo e razão.			
Identificar frações equivalentes usando material manipulativo.			
Comparar e ordenar números decimais.			
Resolver operações com números decimais, considerando as regras do "snd".			
Resolver situações-problema com as idéias dos números racionais – frações, decimais e porcentagem.			
Construir formas espaciais a partir do material manipulativo.			
Classificar polígonos de acordo com diferentes características.			
Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).			
Representar retas paralelas e perpendiculares em formas planas e no ambiente.			
Ler e interpretar informações contidas em tabelas e gráficos.			
Resolver problemas com dados apresentados por meio de tabelas simples e de dupla entrada; gráficos de colunas e de barras.			
Resolver problemas envolvendo a grandeza, massa, capacidade e suas unidades de medida.			

HISTÓRIA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Analisar as causas da concentração de populações em cidades do Brasil.			
Identificar fatores econômicos do campo e da cidade do estado da Paraíba.			
Reconhecer e valorizar a diversidade brasileira em suas dimensões.			
Reconhecer as diversas etnias existentes na Paraíba.			
Reconhecer o espaço paraibano e as diferentes manifestações culturais.			
Compreender o conceito e modalidade de trabalho e sua mediação entre os homens: cooperação e exploração.			
Identificar alguns documentos históricos e fontes de informação discernindo algumas de suas funções.			
Valorizar a história da África e sua relação com a história brasileira.			

CIÊNCIAS / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Relacionar ar e vento.			
Descrever os movimentos da terra e identificar suas consequências para a vida do planeta.			
Reconhecer a importância dos elementos transgênicos para a saúde humana.			
Reconhecer e identificar as camadas da terra.			
Reconhecer os componentes de uma cadeia alimentar.			
Ampliar os conhecimentos sobre os biomas, principalmente os regionais.			
Identificar as diferenças entre os seres vivos e sua relação com o meio ambiente, identificando os problemas ambientais provocados pelas ações antropológicas.			
Aprender noções de agricultura sustentável e reconhecer a importância do uso correto dos recursos naturais.			
Reconhecer alguns elementos químicos presentes no ar, no solo e na água.			
Identificar as linhas imaginárias do planeta terra e compreender suas forças gravitacionais.			
Descrever técnicas de separação de misturas.			
Compreender as transformações dos diferentes tipos de energia.			
Reconhecer a reprodução humana como forma de promover a manutenção da espécie humana.			
Ampliar o conhecimento sobre hábitos de higiene necessários antes e durante o preparo de alimentos e reconhecer a importância de uma alimentação equilibrada.			
Identificar medidas de prevenção e tratamento de doenças infecto-contagiosas veiculadas pela água, pelo solo e pelo ar, como também pelo uso de drogas.			
Compreender os avanços tecnológicos para melhoria da vida moderna.			

GEOGRAFIA / COMPETÊNCIAS GERAIS	DESENVOLVIDAS		
	N	EP	S
Descrever os movimentos da terra e identificar suas consequências para a vida no planeta.			
Coletar informações em mapas.			
Nomear e identificar as estações do ano.			
Construir maquetes.			
Identificar e relacionar os fatores que causam a poluição atmosférica.			
Reconhecer e diferenciar hidrosfera, litosfera, atmosfera, e biosfera.			
Reconhecer as relações entre a vida individual e social de modo a entender as relações no seu próprio grupo de convívio.			
Reconhecer a importância do folclore brasileiro.			
Identificar as principais atividades econômicas brasileiras e sua distribuição espacial.			
Interpretar espaços com base em leitura de um registro (mapas, guias, fotos).			
Elaborar representações cartográficas simples, como maquetes, plantas e croquis.			
Identificar os meios tecnológicos em benefício da sociedade contemporânea.			
Classificar e ordenar problemas ambientais em diferentes lugares e identificar as possíveis causas para a preservação dos recursos naturais.			

OBSERVAÇÃO:					
CRITÉRIOS DE APROVAÇÃO	Leitura – Lê textos com fluência.		Desempenho Final	Aprovado	
				Retido por desempenho	
	Escrita – Escreve palavras com sílabas complexas ortograficamente.		Indicador de Rendimento	Promovido	
				Transferido	
				Abandono	
	Produção Textual – Escreve textos com começo, meio e fim, com frases simples dentro do tema.				

Estudante avaliado com base na Resolução 041/2014-CEE e na Resolução Nº 07/2010 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

DATA: ____/____/____

Assinatura do Professor

ANEXO C - Material de Formação de Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SOMA



O CAMPO MULTIPLICATIVO E O PENSAMENTO ALGÉBRICO¹ NOS ANOS INICIAIS

O objetivo desse texto é subsidiar a discussão sobre o campo multiplicativo e suas relações com o pensamento algébrico. O tema do campo multiplicativo é mais conhecido porque abrange o estudo das operações de multiplicação e divisão². No entanto, o estudo do pensamento algébrico, nos anos iniciais ainda é um assunto que precisa ser compreendido e aprofundado, principalmente por constar nas orientações atuais da Base Nacional Comum Curricular.

O texto está organizado em duas partes fundamentais: o campo multiplicativo – significados e procedimentos de cálculo e, em seguida, discutiremos o pensamento algébrico e as possíveis conexões entre os dois temas.

Campo multiplicativo

Frequentemente, tem-se abordado a multiplicação como uma adição de parcelas iguais. No entanto, essa abordagem não é suficiente para que os alunos compreendam e resolvam várias situações relacionadas a esse campo, pois há outros significados que permeiam e precisam ser aprendidos pelos estudantes (BRASIL, 1997; BRASIL, 2012; BRASIL, 2017), como veremos a seguir. Outra orientação curricular é que o trabalho da multiplicação seja articulado à divisão, uma vez que são operações inversas e compõem um mesmo campo conceitual. Vejamos os variados significados que envolvem essas duas operações:

a. Multiplicação comparativa

- ✓ Marta tem 4 selos e João tem 5 vezes mais selos que ela. Quantos selos tem João?
- ✓ Lia tem R\$ 10,00. Sabendo que ela tem o dobro da quantia de Pedro, quanto tem Pedro?

b. Comparação entre razões, envolvendo a ideia de proporcionalidade

- ✓ Marta vai comprar três pacotes de chocolate. Cada pacote custa R\$ 8,00. Quanto ela vai pagar pelos três pacotes?
- ✓ Marta pagou R\$ 24,00 por 3 pacotes de chocolate. Quanto custou cada pacote?

c. Configuração retangular (ideia de área)

- ✓ Num pequeno auditório, as cadeiras estão dispostas em 7 fileiras e 8 colunas. Quantas cadeiras há no auditório?
- ✓ As 56 cadeiras de um auditório estão dispostas em fileiras e colunas. Se são 7 as fileiras, quantas são as colunas?

d. Ideia de combinatória

- ✓ Tendo duas saias, uma preta (P) e uma branca (B) e três blusas, uma rosa (R), uma azul (A) e uma cinza (C), de quantas maneiras diferentes posso me vestir?
- ✓ Numa festa, foi possível formar 12 casais diferentes para dançar. Se havia 3 moças e todos os presentes dançaram, quantos eram os rapazes?

e. Divisão com a ideia de repartição – distribuir

¹ Produzido pela equipe de coordenação pedagógica da área de Matemática – SOMA – PB.

² Além do campo multiplicativo temos o campo aditivo que engloba as operações de adição e subtração, seus diferentes significados (composição, transformação e comparação) e seus procedimentos de cálculo.

- ✓ No aniversário de Lucas, ele vai entregar balões para seus amigos. Sabendo que ele tem 21 balões para distribuir entre os 7 amigos, quantos balões cada um vai receber?

f. Divisão com a ideia de medir - formação de grupos

- ✓ No aniversário de Lucas, ele vai entregar balões para seus amigos. Sabendo para ele tem 21 balões e quer entregar 3 balões para cada um, quantos amigos receberão estes balões?

Para você, formador(a) do SOMA - PB, qual a importância de conhecermos os diferentes significados das operações de multiplicação e divisão? Discuta com o colega ao seu lado.

Resposta:

O trabalho com as operações envolve ainda os procedimentos de cálculo - mental, estimado e escrito com a utilização de materiais como palitos, tampas, material dourado, notinhas de dinheiro, ábacos (4º e 5º) e também a calculadora.

Conforme os PCN de Matemática, uma boa habilidade em cálculo depende de consistentes pontos de apoio, em que se destacam o domínio da contagem e das combinações aritméticas. Esses pontos de apoio podem ser as tabuadas e as listas de fatos fundamentais. O desenvolvimento "não se dá pela simples memorização de fatos de uma dada operação, mas sim pela realização de um trabalho que envolve a construção, a organização e, como consequência, a memorização compreensiva desses fatos" (BRASIL, 1997, p. 91). A construção apoia-se na resolução de problemas e confere significados a escritas do tipo $a + b = c$; $a \times b = c$. Já a organização dessas escritas e a observação de regularidades facilita a memorização compreensiva.

$2 \times 1 = 2$	$5 \times 1 = 5$
$2 \times 2 = 4$	$5 \times 2 = 10$
$2 \times 3 = 6$	$5 \times 3 = 15$
$2 \times 4 = 8$	$5 \times 4 = 20$
$2 \times 5 = 10$	$5 \times 5 = 25$
$2 \times 6 = 12$	$5 \times 6 = 30$
$2 \times 7 = 14$	$5 \times 7 = 35$
$2 \times 8 = 16$	$5 \times 8 = 40$
$2 \times 9 = 18$	$5 \times 9 = 45$
$2 \times 10 = 20$	$5 \times 10 = 50$

O que podemos observar de regularidades nessas tabuadas de 2 e de 5?

Dentre os diferentes procedimentos de cálculo que envolve o campo multiplicativo, tem-se:

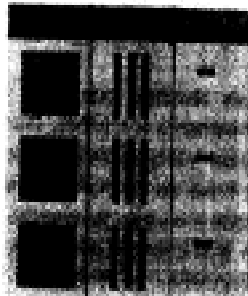
- A observação de regularidades que facilita a memorização compreensiva;
- A percepção das propriedades de comutatividade - $2 \times 3 = 6$ e $3 \times 2 = 6$, mas compreendendo sua diferença na representação;



- Realização de procedimentos como: contar de dois em dois, três em três para construir as multiplicações por 2, por 3, entre outras.

Vejamos algumas orientações para o trabalho com o cálculo escrito proposto pelo Caderno 2 do SOMA - 3º ano. Leia atentamente e acompanhe os procedimentos!

Multiplicação com material dourado:



Registo escrito

C	D	U	
1	3	2	
3			
—			
3	9	6	

3×2 unidades = 6 unidades
 3×3 dezenas = 9 dezenas
 3×1 centena = 3 centenas

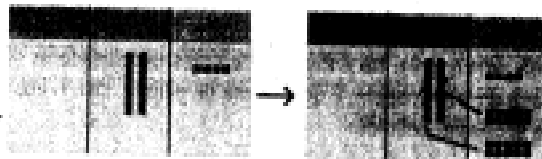
Divisão com o material dourado:

Observe o exemplo: nele vamos dividir 24 por 4.

1. Primeiro, representamos o número 24 com o material dourado. Depois iniciamos o processo de divisão.

a) Começamos dividindo 2 dezenas por 4. É possível distribuir as dezenas em quatro partes iguais? Não, porque não temos dezenas suficientes!

Trocamos cada dezena por 10 unidades, totalizando 20 unidades. Juntamos as 20 unidades com as 4 unidades no número, totalizando 24 unidades, como ilustrado a seguir:



Trocamos cada dezena por dez unidades

b) Agora é possível dividir 24 unidades por 4: distribuímos os cubinhos, um a um, em 4 partes, e o resultado será 6 cubinhos em cada parte, como representado abaixo:

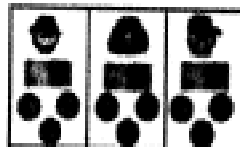
	Registo escrito																
	<table border="0"> <tr> <td>D</td><td>U</td><td></td> </tr> <tr> <td>2</td><td>4</td><td>4</td> </tr> <tr> <td colspan="2">—</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>0</td><td>6</td> </tr> <tr> <td></td><td>D</td><td>U</td> </tr> </table>	D	U		2	4	4	—				0	6		D	U	
D	U																
2	4	4															
—																	
	0	6															
	D	U															

Divisão por subtrações sucessivas

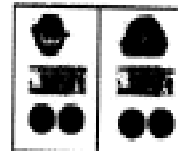
12	3
— 3	1
9	+
— 3	1
6	+
— 3	1
3	+
— 3	1
0	

Divisão com 'dinheiro de fantasia' (1, 10 e 100):

41	3
— 3	13
11	
— 9	
02	



204	2
— 5	40
004	100
— 4	
0	



E então? Até aqui conversamos sobre campo multiplicativo, seus significados e procedimentos de cálculo. Ficou alguma dúvida?

0
1
2
3

(pensamento algébrico) já estavam presentes nas orientações do PNAIC (2014), no documento "Os elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012).

Um dos argumentos para a inserção dessa temática nos anos iniciais do ensino fundamental é sua necessária articulação com o pensamento aritmético. Durante muito tempo, estudiosos entendiam que primeiro dever-se-ia aprender a aritmética para depois, ser iniciado na álgebra, razão porque esse assunto estava nos anos finais do ensino fundamental. Desde o final da década 1980, estudos vem afirmando a possibilidade e riqueza da inserção de do pensamento algébrico nos anos iniciais, os quais demonstraram que crianças pequenas já são capazes de desenvolver esse pensamento, de forma articulada à aritmética (BOOTH, 1995; CANAVARRO, 2007).

Conforme Booth (1995), a aritmética preocupa-se com o estudo dos números, suas relações e operações, cujo "foco de atividade é encontrar determinadas respostas numéricas particulares", enquanto "na álgebra, o foco é estabelecer procedimentos e relações e expressá-los de forma simplificada geral" (BOOTH, 1995, p. 24). Embora se constituam áreas diferentes, o pensamento algébrico já pode ser desenvolvido na articulação com relações numéricas, entre as operações e suas propriedades. Por exemplo, compreender a comutatividade na adição possibilita ao sujeito generalizar para qualquer par numérico, concluindo-se que $33 + 8 = 8 + 33$, não porque ambos representam 41, mas porque na adição, a ordem das parcelas não alterará o resultado.

Na escola, de maneira geral, a Álgebra tem sido compreendida como uma "linguagem simbólica algébrica, formada essencialmente por símbolos e letras para representar valores, muitas vezes desconhecidos" (ALMEIDA, 2017, p.2). No entanto, diferentes pesquisadores têm afirmado que a álgebra é muito mais que uma linguagem, é uma forma de pensar. Daí, o uso do termo pensamento algébrico que pode ser assim definido:

processo pelo qual os alunos generalizam ideias matemáticas a partir de um conjunto de casos particulares, estabelecem essas generalizações através de discurso argumentativo, e expressam-nas de formas progressivamente mais formais e adequadas à sua idade (BLANTON; KAPUT, 2005, apud CANAVARRO, 2007, p. 87)

Assim, a orientação é que o desenvolvimento do pensamento algébrico ocorra em conjunto com o campo da aritmética, podendo ainda articular-se às medidas, à geometria, à análise de dados, entre outros.

O objetivo do trabalho com a Álgebra é proporcionar o desenvolvimento do pensamento algébrico, possibilitando que os alunos:

- identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas,
- estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, e
- criem, interpretem e transitem entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados (BNCC, 2017, p. 268).

A álgebra envolve diferentes significados, sendo que nem todos são destinados aos anos iniciais. Kaput, 2008, citado por Canavaro (2007), assim apresenta:

1. Álgebra como estudo das estruturas e sistemas abstraídos a partir do resultado de operações e estabelecimento de relações - Álgebra como Aritmética generalizada;

2. Álgebra como o estudo das funções, relações e (co)variação.
3. Álgebra como a aplicação de um conjunto de linguagens de modelação, tanto no domínio da Matemática, como no seu exterior (Kaput, 2008, p.11).

Para os anos iniciais, a ideia que deverá ser explorada é a de Aritmética generalizada que segundo Luna, Sousa e Lima (2018, p. 3), pode abranger:

As relações entre os números (sequências, padrões e regularidades)	As relações entre as operações (propriedades, inversidade, identidade, comutatividade, associatividade)	Igualdade (relações, propriedades)	Problematizações
--	---	------------------------------------	------------------

Na BNCC, constam as **ideias de regularidade; de generalização de padrões e propriedades da igualdade** como as diferentes dimensões para o ensino da álgebra nos anos iniciais.

As **ideias de regularidade** podem ser exploradas na proposição de investigação em sequências (repetitivas ou recursivas). Estas sequências podem ser com figuras, formas geométricas ou números.

A **generalização de padrões** é uma etapa seguinte à observação de regularidades. Por exemplo, de tanto observar e realizar adições com o zero, as crianças compreenderão que qualquer número somado ao zero, resulta no mesmo número; ou que em uma multiplicação, a ordem dos fatores não altera o produto. Importante é que essa generalização ocorra por meio de investigações, observações e descobertas.

A compreensão das **propriedades da igualdade** deve ser iniciada no trabalho com as operações, levando as crianças a compreenderem que a igualdade não indica apenas o resultado de uma operação - é o mesmo que -, mas também, uma relação de equivalência. Numa pesquisa realizada na década de 1990, com estudantes do 1º à 6ª série, apenas 10% escreveram a resposta correta para a sentença: $8+4 = _ + 5$. As respostas mais comuns foram 12 e 17 (VAN DE WALLE, 2009). Para tanto, é importante que nos anos iniciais, o sinal de igualdade seja apresentado de forma diversificada: $5+2=7$; $7=2+5$; $7=7$; $5=7-2$; $2+5=5+2$, entre outras.

Vejamos as habilidades distribuídas, ao longo dos anos conforme a BNCC e alguns exemplos:

1º ANO	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.
---------------	--

Sequência repetitiva e sequência recursiva

Continue a sequência, pintando as próximas figuras:

Continue a sequência. Quais as próximas figuras?

→ não se trata de sequência recursiva

Para o 2º ano, temos:

2º ANO	(EF02MA09) Construir seqüências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
	(EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em seqüências repetitivas e em seqüências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.

Exemplos:
Qual o padrão presente nestas seqüências de números?

- 1, 4, 7, 10, 13, _____
- 4, 8, 12, 16, 20 _____
- 3, 6, _____, 12, _____, 18 _____

UTILIZANDO AS MÊS FIGURAS, QUAL SERIA CONSTRUÍDA A SEGUINTI SEQÜENÇA:



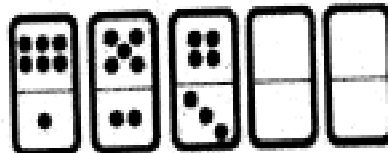
QUAL SERIA A REGRA DE FORMAÇÃO DA SEQÜENÇA? QUAL É O ELEMENTO AUSENTE?

Para o 3º ano, temos:

3º ANO	(EF03MA10) Identificar regularidades em seqüências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da seqüência e determinar elementos faltantes ou seguintes.

Exemplo:

DESENHE NAS PEÇAS DE DOMINÓ AS FIGURAS DE ACORDO COM A SEQÜENÇA QUE SIA ORIENTADA:



Até agora, vimos exemplos de situações que exploram o campo multiplicativo e pensamento algébrico.

Vamos então refletir sobre as conexões entre o pensamento algébrico e campo multiplicativo. O que você tem a dizer?

Referências

ALMEIDA, J. R. Álgebra Escolar na Contemporaneidade: uma discussão necessária. In: **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** - vol. 8 - número 1 - 2017.

BRASIL, MEC. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Versão final, 2017.

BRASIL, MEC/SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática** - Vol. 3, Brasília: 1997.

BRASIL, MEC/SEB. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BOOTH, L. **Dificuldades das crianças que se iniciam em Álgebra**. In: COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. **As ideias da Álgebra**. Trad. Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1995.

CANAVARRO, A. P. O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos. In: **Quadrante**, Vol. XVI, Nº 2, 2007.

LUNA, A. V. A.; SOUSA, E. G.; LIMA, L. B. de S. A produção de textos algébricos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Anais do VII SIPEM - Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil**. 2018.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no Ensino Fundamental**. Formação de Professores e Aplicação em sala de aula. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANEXO D – Cadernos Soma

