

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

SANDRA VALÉRIA DE ALMEIDA PORTO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: concepções e vivências de professoras
inseridas no Sistema Municipal de Educação de Cabedelo/PB

JOÃO PESSOA
2015

SANDRA VALÉRIA DE ALMEIDA PORTO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: concepções e vivências de professoras inseridas no Sistema Municipal de Educação de Cabedelo/PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

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

**JOÃO PESSOA
2015**

P853p Porto, Sandra Valéria de Almeida.

Políticas educacionais e currículo: concepções e vivências de professores inseridas no Sistema Municipal de Educação de Cabedelo – PB. / Sandra Valéria de Almeida Porto. – João Pessoa, 2015.

147f. : il.

Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Currículo. 4. Professoras. 5. Ensino fundamental.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

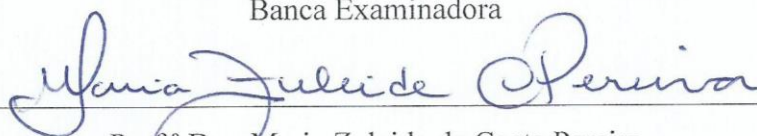
SANDRA VALÉRIA DE ALMEIDA PORTO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: concepções e
vivências de professoras inseridas no Sistema
Municipal de Educação de Cabedelo/PB

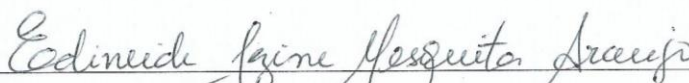
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de 11 de 2015.

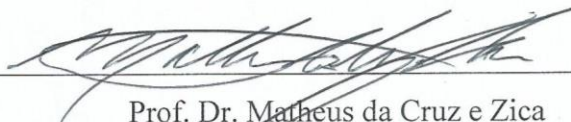
Banca Examinadora



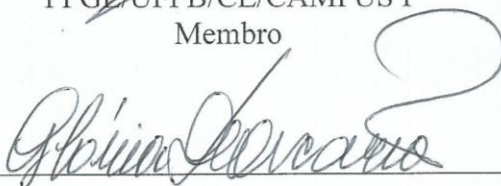
Prof.^a Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira
PPGE/UFPB/CE/CAMPUS I
Orientadora



Prof.^a Dra. Edineide Jezine Mesquita Araujo
PPGE/UFPB/CE/CAMPUS I
Membro



Prof. Dr. Matheus da Cruz e Zica
PPGE/UFPB/CE/CAMPUS I
Membro



Prof.^a Dra. Glória das Neves Dutra Escarião
PPGE/UFPB/CE/CAMPUS I
Membro

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o caminho no qual encontro luz, sabedoria e vida.

Ao meu esposo, pela paciência e respeito as minhas escolhas.

Aos meus pais, pelo exemplo e apoio em todas as áreas de minha vida.

As minhas irmãs, pelas injeções de ânimo e pelo compartilhar de sonhos sempre.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Zuleide da Costa Pereira, pelos exemplos, dedicação, humildade no compartilhar de ideias e, acima de tudo, pela disposição em ouvir os meus medos e dilemas, bem como sua repreensão segura e providencial em momentos pontuais.

Ao GEPPC, pelos estudos proporcionados e pelas grandes contribuições ao meu amadurecimento acadêmico.

À Escola Municipal de Cabedelo, pela confiança e abertura dos seus portões, possibilitando que eu coletasse o material necessário à efetivação da pesquisa.

Agradeço, em especial, as professoras sujeitos dessa pesquisa, pela participação, disponibilidade e abertura durante todo o processo.

Aos amigos da turma 2014 do Mestrado em Educação, com os quais dividi as minhas dores, angústias e lutas no processo.

Sou extremamente grata ao Prof. Dr. Matheus da Cruz e Zica, pela leitura cuidadosa de meu texto. Fico muito honrada por tê-lo na minha banca de qualificação e defesa; pois contribuiu de forma decisiva para a metodologia adotada com a indicação da leitura do livro “O saber local” – Geertz. Com certeza, suas colocações foram muito significativas para a continuação do processo e apresentação dos resultados.

Agradeço a Prof.^a Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo, pela atenção, dedicação e disponibilidade em ler cuidadosamente meu texto, sugerindo direcionamentos pontuais e significativos no desenvolver da pesquisa. Fico muito honrada por tê-la na minha banca de qualificação e defesa; pois, com certeza, contribuiu na minha formação por meio de questionamentos e colocações pertinentes.

Agradeço de coração a professora Glória das Neves Dutra Escarião, por ter se disponibilizado, a ser membro suplente da banca de qualificação e defesa, demonstrando dedicação, competência e cuidado na análise do material.

*Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim*

*Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura*

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim*

(NASCIMENTO, 1981, grifo nosso).

RESUMO

O presente estudo propôs-se a analisar os discursos (concepções e vivências) de professoras sobre o movimento do planejamento curricular e como articulavam essas concepções e vivências as discussões das Políticas Educacionais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com dez professoras do 1º ao 5º ano de uma mesma escola da Secretaria de Educação da Cidade de Cabedelo/PB. Em nossa metodologia adotamos a pesquisa qualitativa, usando o caminho teórico etnográfico que foi articulado à metodologia da análise crítica do discurso, conforme a argumentação do autor Norman Fairclough. Optamos pelas observações: em salas de aula, nas reuniões pedagógicas e nos espaços coletivos. Ainda fizemos aplicação de questionário, entrevista semiestruturada, e gravações em áudio. Tivemos a clareza de que este estudo não era algo novo, mas assumimos o interesse por se tratar de uma questão recorrente entre os pesquisadores da área, problematizada, na maioria das vezes, vinculada a má qualidade do ensino público diante das inovações técnico científicas, recentes, que ocorreram e ocorrem no âmbito das políticas curriculares. Os resultados da pesquisa apontaram que há uma postura contraditória do que seja o planejamento curricular dentro da escola e que não são apenas os professores os únicos responsáveis pelas mudanças que precisam ocorrer no sistema educacional, embora sejam eles os mais cobrados por essas transformações. Com esse estudo tivemos o desejo de contribuir com o contínuo debate que vem se delineando na política educacional brasileira e se configurando como possibilidade de composição de uma escola pública mais igualitária e acessível a todos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Currículo. Professoras. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the teachers' discourse (conceptions and experiences) on the movement of curriculum planning and how these teachers articulated their views and experiences to the discussions of Educational Policy for Elementary Education. The research was conducted with ten teachers acting in elementary school (1st to 5th grade) in a municipal public school in Cabedelo, Paraíba. The study adopted a qualitative research methodology, using ethnography as guideline and articulating it to the methodology of the Critical Discourse Analysis, as argues Norman Fairclough. To collect the discourses were used as tools: observations (in classrooms, in pedagogical meetings and collective spaces), questionnaire, semi-structured interviews and audio recordings. Even recognizing that the subject was not new, interest in this research arose because it's recurrence among researchers in the field, being problematized in most cases in relation to the poor quality of public education, despite recent technical and scientific innovations occurred and occurring within the curriculum policies. The results point to an ambivalence as to what is the curriculum planning within the school and to the fact that not only are the teachers solely responsible for the changes that need to take place in the educational system, although they are the most charged for these transformations. This study wants to contribute to the ongoing debate that is taking shape in the Brazilian educational policy configured by the possibility to construct a more egalitarian public school and accessible to all.

Keywords: Education policies. Curriculum. Teachers. Elementary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Levantamento anual dos trabalhos aprovados e publicados em entidades científicas.....	25
Gráfico 2 – Levantamento do número de trabalhos por entidades científicas.....	26
Gráfico 3 – Levantamento dos instrumentos	27
Gráfico 4 – Levantamento geral do número de trabalhos com a temática “Políticas Educacionais e Currículo” pesquisados no período 2010-2014 em cada entidade selecionada	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores.....	29
Tabela 2 – Perfil das professoras pesquisadas dos 1º e 2º anos.....	41
Tabela 3 – Perfil das professoras pesquisadas dos 3º e 4º anos.....	42
Tabela 4 – Perfil das professoras pesquisadas dos 5º anos.....	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	A construção de uma professora	15
2	DELINEANDO A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO	21
2.1	Estudo de caso etnográfico: argumentação a favor das decisões e opções	21
2.1.1	Mapeamento de produções aprovadas e publicadas em entidades científicas no período de 2010 a 2014	23
2.1.2	Os instrumentos de trabalho.....	37
2.1.2.1	A observação.....	37
2.1.2.2	Diário de campo	38
2.1.2.3	Questionário	38
2.1.2.4	Entrevista	38
2.1.3	Por que o sistema municipal de ensino de Cabedelo?	39
2.1.4	Por que a escola?.....	39
2.1.5	Por que as professoras?.....	40
2.1.6	Quem são as professoras?	40
2.1.7	O contexto da pesquisa	42
3	REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	45
3.1	Política educacional: a construção de uma categoria complexa e controversa	45
3.2	As Políticas Educacionais no contexto da globalização	52
3.3	Políticas Educacionais, Globalização e Currículo no Brasil	55

3.4	Política Curricular no Brasil: qual o espaço reservado ao currículo?.....	57
3.5	Pensando o Currículo	59
3.6	A Política Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo e o Instituto Ayrton Senna (IAS).....	62
3.6.1	Contexto de implantação do IAS em Cabedelo	62
3.6.2	A Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo	65
4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS	67
4.1	O movimento do planejamento curricular no contexto da prática social das professoras – A vivência: como praticam o que pensam na sala de aula?.....	69
4.2	O movimento do planejamento curricular no contexto da prática discursiva das professoras – As concepções: como pensam as professoras?	75
4.3	Resumos dos planejamentos curriculares de cada professora.....	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
5.1	Resgatando os objetivos da pesquisa.....	88
5.1.1	Objetivo geral.....	88
5.1.2	Objetivos específicos	89
5.1.3	Contribuições do estudo	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – Roteiro para observação.....	96
	APÊNDICE B – Questionário sobre o perfil das professoras.....	96
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada	97
	APÊNDICE D – Resumos dos planejamentos curriculares de cada professora.....	98

ANEXO A – Matrizes de Competências e Habilidades – IAS	105
ANEXO B – Avaliação – IAS	110
ANEXO C – Acompanhamento Bimestral dos Abaixo da Média	115
ANEXO D – Formações Continuidas (FOCO) – IAS.....	118
ANEXO E - Matrizes de Competências e Habilidades para as turmas dos 4º e 5º anos – Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo	130
ANEXO F – Fichas de Acompanhamento dos Descritores de Matemática.....	141
ANEXO G – Registro de Leitura, Escrita e Produção Textual.....	143
ANEXO H – TCLE.....	146

BUSCANDO INSPIRAÇÕES

*Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim*

*Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim*

(NASCIMENTO, 1981, grifo nosso).

Antes de apresentarmos o nosso itinerário de pesquisa, é importante justificar a escolha da música “Caçador de Mim” - Milton Nascimento - cujos versos foram usados como epígrafes nos capítulos desta dissertação de Mestrado.

No ano de 2006 lecionei em uma turma da EJA, muito calorosa e “caçadora de si”. Trabalhava com diversos ritmos musicais para apurar a riqueza cultural daqueles alunos. A música “Caçador de Mim” despertou um interesse pelas reflexões feitas naqueles momentos e pela abrangência dos bons sentimentos que foram transmitidos, influenciados por sua letra e melodia.

Nesse sentido, não queremos com isso fugir da formalidade acadêmica, pelo contrário, “[...] buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos” (PARAÍSO, 2012, p. 25) e parafraseando Geertz, desejamos começar “o entendimento do entendimento”, ou seja, a “hermenêutica cultural”, abrindo possibilidades de pesquisar o objeto em estudo movimentando-nos em todas as direções. Nesse movimentar-nos, chegar bem perto “daqueles pensamentos que nos movem [...] e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder as nossas interrogações”. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Dessa forma, “Caçador de Mim” com sua riqueza, acima de tudo, poética, ajudou a “fugir das armadilhas escuras” de tentar explicar o que se vê a partir das próprias convicções: cultural, política, religiosa e social, abrindo espaço para “produzir, fabricar, inventar, criar sentidos inéditos. Novos olhares! Novas conexões! Novas sinapses! Novos sentidos!”. (PARAÍSO, 2004).

1 INTRODUÇÃO

1.1 A construção de uma professora

Nasci no dia 7 de outubro de 1969, na cidade de João Pessoa. Neste dia, fui abençoada por uma família maravilhosa, dada por Deus: um pai, uma mãe e duas irmãs.

Aluna e filha de professora de escolas públicas, a minha história com a educação começou a brotar através dos eventos, reuniões, planejamentos e muitas vezes na participação em assembleias de sindicato, onde aprendi desde cedo a inquietar-me com as problemáticas educacionais e a refletir sobre a urgência de propostas que se articulassem com as necessidades dos menos favorecidos e com ampla participação da sociedade em direção à composição de uma escola pública e de qualidade.

Precisamente em 1983, optei por ingressar no Curso Normal Médio e, em 2003, conclui o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em que me descobri como professora. Os estudos realizados e as descobertas feitas instigaram-me ainda mais a desenvolver pensamentos críticos reflexivos sobre a política educacional vigente, “[...] uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares”. (ZOTTI, 2004, p. 142).

No período de 1987 a 2006, lecionei em escolas particulares. Os cinco primeiros anos no Colégio 7 de Setembro e o restante dos anos no Instituto João XXIII (uma das melhores escolas particulares, considerada pela sociedade conservadora da época). Concomitante, em 2005, prestei o concurso público para a prefeitura municipal de Cabedelo e fui chamada, onde trabalho até hoje. Os anos de 2005 e 2006 foram enriquecedores. Ao trabalhar durante o dia na escola particular João XXIII e, à noite, lecionar em turmas de Alfabetização da EJA, composta por alunos cansados pela dura rotina de trabalho, muitas vezes, desmotivados pelas dificuldades de não saberem ler, outras vezes, alegres por estarem aprendendo algumas coisas, pude compreender melhor essa tessitura social, ou seja, as desigualdades que se estabelecem em nosso país.

Sem dúvida, estava seguindo na direção certa e senti-me na obrigação de tentar compreender como as políticas educacionais influenciam a vida da escola. Como o currículo se constrói? Quais vozes são ouvidas na formulação do currículo? Quais currículos?

Em 2007, buscando enriquecer a minha práxis pedagógica, optei por fazer uma especialização em Supervisão e Orientação Educacional. Em conjunto, deu-se a minha

mudança de função no Sistema Educacional de Cabedelo, onde passei pela função de Supervisora a Diretora de Ensino e Aprendizagem.

No caminhar dessas funções, várias questões foram problematizadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas formações, nos encontros pedagógicos e nas reuniões informais, e os questionamentos, antes levantados, reorganizaram-se na direção de analisar: Como essas professoras compreendem as discussões sobre as Políticas Educacionais? Como se apropriam destas e as transpõem para a sua prática pedagógica? Como se reconhecem pertencentes aos movimentos de luta por um Sistema Educacional radicalmente transformado?

Refletir sobre as questões acima citadas é procurar entender as necessidades educativas do nosso país e, acima de tudo, buscar compreender como as forças hegemônicas tornaram-se soberanas com apoio das políticas educacionais, transformando-se em diretrizes cumpridas na escola. Por tanto, ao professor cabe pensar e repensar a sua ação na continuidade ou não dessas forças e na mudança do tempo, como também, aguçar a curiosidade com relação às influências que provocaram e provocam mudanças nas salas de aula.

Diante do exposto, refletir sobre o nosso sistema educacional significa refletir também sobre a organização curricular, ou seja, “[...] à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade”. Segundo Apple, “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento [...] é sempre parte de uma tradição seletiva eletiva, resultados da seleção de alguém, da visão de algum grupo [...]”. Em tal perspectiva, “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. (APPLE, 2011, p. 71-72).

Ao utilizar um recorte na história do campo do currículo no país, verifica-se que o primeiro impulso de sistematização do processo curricular foi através das reformas promovidas em alguns estados pelos pioneiros da Escola Nova. Estes, “[...] embora preocupados com os aspectos técnicos da construção ‘científica’ de ambientes instrucionais, voltavam-se, ao mesmo tempo, para questões sociais”. (MOREIRA, 2012, p. 70).

Segundo Moreira, “[...] quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais [...] não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares [...]”. O que caracterizava a organização na época, entretanto, eram “[...] tradições curriculares fundamentadas em base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas [...]”. (MOREIRA, 2012, p. 72).

No entanto, o que esse recorte histórico significa? Significa mostrar, sinteticamente, que lutas, ou seja, uma tendência, através de um movimento, manifesta-se e vai abalar os anos de 1930, reforçando o argumento de que é preciso que haja reflexão e debates sobre os principais problemas da educação brasileira, como também movimentos de luta por uma verdadeira escola pública para todos.

Continuando o recorte histórico, a partir de algumas considerações do autor Saviani busca-se refletir um pouco mais sobre as lutas existentes no sistema educacional brasileiro através dos movimentos de professores e outros intelectuais. Para o autor, “[...] do ponto de vista da organização educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”. A criação da Associação Brasileira de Educadores (ABE) surge como “[...] o grande marco da década de 1920 [...] que desempenhou importante papel nas lutas educacionais até a década de 1950”. (SAVIANI, 2011, p. 402).

Assim sendo, de acordo com Saviani, a década de 1980 inaugura a existência de entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) estas “[...] destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional”. Outro fato marcante, do período em pauta, é “[...] a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas”. (SAVIANI, 2011, p. 403).

Nesse âmbito, de organização dos educadores preocupados com a “[...] discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade”, assentam-se ANDE, CEDES E ANPED “[...] para organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), tendo a primeira se realizado em 1980 [...]”, logo após são realizadas mais cinco Conferências nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. (SAVIANI, 2012, p. 404-405).

Paulatinamente, foram ocorrendo mudanças, aspirando-se ao envolvimento de inúmeros sujeitos sociais e políticos e amplos setores da sociedade com a finalidade de “adensar” essas discussões. “Nos últimos anos, houve vários movimentos de mobilização da sociedade para articular a educação nacional por políticas de Estado que resultassem de ampla participação” e exatamente no ano de 2010, entre 28 de março e 1º de abril, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), “[...] resultado de profícua parceria entre os

sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil”. (CONAE, 2012, p. 8).

O Fórum Nacional de Educação (FNE), organismo do Estado e responsável em coordenar as conferências, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, aprovou a realização da II Conferência Nacional de Educação (Conae). Entre os objetivos para a realização da II Conae, deciso pelo FNE, ficou definido “acompanhar e avaliar as deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, verificando seu impacto e procedendo às atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação”. (CONAE, 2014, p. 11).

Assim, a II Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) traz como tema central *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. Objetivando atender à temática central, Eixo IV - *Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem*. Percebe-se que a participação popular é referenciada, como também a qualidade da educação ganha destaque e logicamente o currículo.

Historicamente, a garantia da qualidade do ensino está estabelecida na Constituição Federal de 1988, no capítulo III, seção I, artigo 206, inciso VII, na Lei de nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB no título II, artigo 3º, inciso IX e no Plano Nacional de Educação (PNE) em que esse direito social encontra-se em sintonia.

Cumprе ressaltar que, no âmbito da formação acadêmica em Pedagogia, as professoras e os professores têm um contato direto com essas questões importantes sobre a política e a educação do nosso país, através de temáticas sobre “Educação e Qualidade”, “Educação e Participação Comunitária”, “Escola Pública e Educação Popular”, Currículo, entre outras.

No contexto da escola, essas discussões em torno das Políticas Educacionais também se inserem, chegam aos professores através de temas nas formações, nos planejamentos, nas conferências, fóruns científicos, além das reportagens apresentadas pelos veículos de comunicação de massa e interferem na forma como eles desenvolvem as suas atividades pedagógicas.

Não se pode negar que mudanças significativas em alguns espaços escolares tenham ocorrido. No entanto, o currículo utilizado pelos professores ainda é uma questão recorrente entre os pesquisadores da área, problematizada, na maioria das vezes, vinculada à má qualidade do ensino público diante das inovações técnico-científicas recentes, que ocorreram e ocorrem no âmbito das Políticas Educacionais. Questão recorrente, também, diante das

discussões e lutas em prol de políticas educacionais favoráveis as nossas escolas públicas, como exemplo, o documento da Conae que é o resultado de tamanho esforço, transformando-se no marco da contemporaneidade.

Dessa forma, este estudo pretende trazer contribuições à produção de conhecimentos sobre a temática, como também contribuir com a possibilidade de composição de uma escola pública mais igualitária e acessível a todos. Essa cooperação pode ser dada enriquecendo os debates e estudos sobre as Políticas Educacionais e, especialmente, sobre o currículo, pois esses estudos apresentam-se, ainda, tímidos desde o ano de 2013, verificado no mapeamento realizado em torno dos trabalhos acadêmicos e apresentado no capítulo III desta dissertação de Mestrado.

Na perspectiva de tentar responder a tantos questionamentos durante a minha trajetória profissional, e diante da timidez de pesquisas que buscassem refletir sobre as políticas educacionais e o currículo, uma questão emerge nesta investigação: quais as concepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, sobre o movimento do planejamento curricular e como essas educadoras aproximam tais concepções das discussões sobre as Políticas Educacionais brasileiras?

Participaram da pesquisa dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia e em efetivo exercício profissional em salas de aula de uma mesma escola do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Cabedelo. Os instrumentos para a obtenção de informações foram: a observação nos espaços escolares, o que requereu “[...] a participação, a escuta, o registro, o envolvimento e a sensibilidade [...]” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 72); a realização de um questionário; e entrevistas com as professoras participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em: analisar os discursos (concepções e vivências) de professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB sobre o movimento do planejamento curricular e como essas educadoras articulam essas concepções e vivências às discussões das Políticas Educacionais para o Ensino Fundamental, tendo como objetivos específicos: Identificar como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem as discussões que evidenciam questões sobre as Políticas Educacionais; Identificar como essas professoras apropriam-se dessas discussões e como as associam à vivência da escola e ao planejamento curricular que elas tecem. Na discussão das interrogações que impulsionaram o nosso estudo, o trabalho foi dividido em quatro capítulos, mais as considerações finais.

No capítulo I, a INTRODUÇÃO, são apresentadas as aproximações com o tema de investigação políticas educacionais e currículo na tentativa de justificar os caminhos traçados e viabilidade do referencial teórico.

No Capítulo II, intitulado DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO, registra-se da seguinte forma: em sua primeira parte, mostrou as características de um estudo de caso etnográfico e o mapeamento de produções acadêmicas aprovadas e publicadas no período de 2010 até 2014 e que tratam da temática deste estudo. Na segunda parte, são apontados os instrumentos utilizados no estudo: observação participante, diário de campo, questionário e entrevista. Na terceira parte, responde-se a alguns questionamentos a favor das decisões e opções, e, por fim, apresenta-se o contexto de implementação da pesquisa.

O capítulo III, intitulado REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, situa as categorias principais deste estudo: Políticas Educacionais e Currículo, partindo do referencial teórico. Para isso, faz-se uma breve revisão histórica em torno das implicações epistemológicas dessas categorias, suas repercussões no cenário das ciências sociais, e principalmente, no contexto da escola. Dessa forma, são analisados alguns documentos relevantes para a compreensão do tema de investigação, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 até o Plano Nacional de Educação - PNE/2014-2024.

Autores como Shiroma (2007), Peroni (2003), Pereira (2006), Moreira (2012), Apple (2006), Silva (2011), Escarião (2011), entre outros, também contribuíram com seus escritos para o enriquecimento desta dissertação e para uma maior compreensão dos fatos. O capítulo III apresenta, ainda, algumas reflexões sobre a maneira como a pesquisadora pensa o currículo e conclui apresentando a Política Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo.

No Capítulo IV, intitulado POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS, são analisados os dados de forma a apresentar uma integração e, acima de tudo, uma complementação entre as concepções e vivências das professoras. Em seguida, os resultados obtidos são demonstrados de maneira objetiva. Porém, essa ação, com certeza, não foi fácil. Na prática, faz-se necessário fazer o exercício do estranhamento, de converter o familiar em problemático, em diferente e merecedor de investigação.

Nas Considerações Finais, apresenta-se uma síntese dos capítulos anteriores (ponto de partida e de chegada) e possíveis questionamentos que permitirão dar continuidade aos estudos em uma próxima etapa acadêmica (um novo recomeço).

2 DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

Longe se vai

Sonhando demais

Mas onde se chega assim

(NASCIMENTO, 1981, grifo nosso).

2.1 Estudo de caso etnográfico

Produzir um trabalho científico nos desafia a saber associar o saber empírico ao saber acadêmico, desconstruindo-os e reconstruindo-os na medida em que se possa, depois, dizê-los de acordo com os significados que são apresentados. Além disso, talvez o maior obstáculo seja o de chegar ao final com um sabor de quero mais, adiante do protocolo exigido pela academia, incentivando nos futuros estudos/leitores a “zigzaguearem” na tentativa de inventarem novos caminhos, novas formas de enxergar o cenário que mobilizou esta pesquisa.

Não foi fácil encontrar o ponto certo que marcou o início da composição do objeto de estudo, uma vez que este foi se construindo a partir da minha empiria como aluna de escola pública, em minha trajetória acadêmica como Licenciada em Pedagogia e Especialista em Supervisão e Orientação Educacional e exercício profissional. A oportunidade de fazer o Mestrado em Educação na linha de Políticas Educacionais concretizou os meus sonhos de investigar e tentar compreender questões que há tanto tempo se faziam presentes em minha vida.

Busca-se, através da pesquisa empírica, analisar os discursos (concepções e vivências) de professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB sobre o movimento do planejamento curricular e como essas educadoras articulavam essas concepções e vivências às discussões das Políticas Educacionais para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, a pretensão volta-se para:

- 1) Identificar como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem as discussões que evidenciam questões sobre as Políticas Educacionais;
- 2) Identificar como essas professoras se apropriam dessas discussões e como as associam à vivência da escola e ao planejamento curricular que elas tecem.

Como metodologia, adota-se a pesquisa qualitativa pela especificidade do objeto em estudo, usando o caminho teórico etnográfico embasado em Geertz (2013), em que o

movimento de ir e vir nas interpretações contribuiu com “uma descrição densa” (GEERTZ, 1989).

Segue-se no entendimento de uma pesquisa de caso de caráter exploratório e descritivo. Dessa forma, comportando-se como um estudo contemporâneo com possibilidades de aproveitar várias fontes, entre elas, a de pensadores teóricos como Geertz (2013), Zotti (2004), Moreira (2012), Silva (2011), Apple (2006), Fairclough (2001), entre outros, que contribuíram com o processo de compreensão de fenômenos tão complexos como concepções e vivências.

Nesse sentido, analisa-se como as professoras, sujeitos desta investigação, compreendem as discussões sobre as políticas educacionais e como articulam essas discussões à construção do currículo, para além dos estudos teóricos, como também algo mais que o “saber local”. Assim, surge a necessidade de “chegar ao coração do assunto”, ou seja, “[...] descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários umas das outras, uma iluminando o que a outra obscurece”. (GEERTZ, 2013, p. 237).

Foram selecionadas como sujeitos dessa pesquisa professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com três critérios:

- 1º) Ser graduada em Pedagogia, pelo curso possibilitar uma maior inserção nas discussões sobre as Políticas Educacionais e o Currículo no contexto da escola;
- 2º) Estar em efetivo exercício profissional em escola do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo;
- 3º) Mostrar-se disponível e interessada em contribuir com a pesquisa, permitindo a presença da pesquisadora nos ambientes da sala de aula.

Tendo como foco a realidade, diante das possibilidades da pesquisa social, em uma perspectiva qualitativa e com inspirações na etnografia, esta pesquisa possui algumas características que a constitui como estudo de *um* caso (LUDKE e ANDRÉ, 1986):

- a) busca desenhar a realidade de forma complexa;
- b) são demonstradas as diferentes e conflitantes perspectivas de entendimento existente no contexto escolar investigado;
- c) o contexto, em todo instante, serve como fonte de análise dos dados coletados;
- d) o estudo possibilita o fornecimento de uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa;

e) as informações teóricas iniciais são ampliadas no decorrer do processo de coletas de dados, a partir de novos pontos de vista no desenrolar da pesquisa.

Considera-se esta investigação como um estudo de caso etnográfico, pelas razões já citadas acima, completando essas características com as palavras de Geertz, quando diz: “[...] interpretar suas experiências, e depois utilizamos os relatos daquelas interpretações para tirar algumas conclusões sobre expressões, poder, identidade, ou justiça, sentimo-nos, a cada passo, bem distantes de estilos-padrão de demonstração” (GEERTZ, 2013, p. 12), ainda que, posteriormente, fiquem evidentes semelhanças com outras pesquisas e casos.

Nessa pesquisa, a etnografia é articulada a metodologia da análise crítica do discurso, conforme a argumentação do autor Norman Fairclough. Essa opção metodológica tem como ponto positivo a explicação de categorias que podem revelar como os diferentes tipos de textos, entre eles, os da pesquisa educacional, são construídos, porque e quem se beneficia dessa construção.

2.1.1 Mapeamento de produções aprovadas e publicadas em entidades científicas no período de 2010 a 2014

Na tentativa de continuar o distanciamento de “estilos-padrão de demonstração” este estudo busca apresentar o resultado do mapeamento feito em torno de alguns trabalhos acadêmicos sobre a temática “Políticas Educacionais e Currículo: concepções e vivências de professoras”. Dessa forma, faz-se uma análise das Dissertações e Teses aprovadas e publicadas no período de 2010 a 2014, tendo como meta principal o conhecimento desses trabalhos, suas relevâncias para a área da Educação e, principalmente, para o objeto em estudo.

A escolha foi fazer tal mapeamento das produções aprovadas e publicadas em três entidades científicas como: a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ¹instituição da qual faz parte a pesquisadora; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma fundação do Ministério da Educação (MEC) a qual “desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (Mestrado e

¹ Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/tdes-programas.php>. Acesso em: 13 jul. 2015.

Doutorado) em todos os estados da Federação” (CAPES)²; e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).³

Para um maior detalhamento do mapeamento dessas produções, foram levados em consideração três descritores: Políticas Educacionais e Currículo; concepção de professores e observação, como também o tema quase que completo da dissertação de Mestrado: “Políticas Educacionais e Currículo: concepções e vivências de professoras...” ao qual esta investigação está relacionada. Considerou-se, como critério para seleção dos trabalhos acadêmicos das entidades selecionadas, a presença de um desses descritores ou do tema da dissertação, claramente exposto no título, no resumo ou na metodologia. O mapeamento das produções das entidades mencionadas acima foi realizado através das páginas *online* dessas entidades disponibilizadas na internet.

Esta pesquisa considera tanto a abordagem quantitativa, uma vez que tem como característica o “[...] emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...]” (RICHARDSON, 2014, p. 70), como a abordagem qualitativa, pois “o aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos não obstante perderem seu caráter qualitativo [...]”. (RICHARDSON, 2014, p. 79).

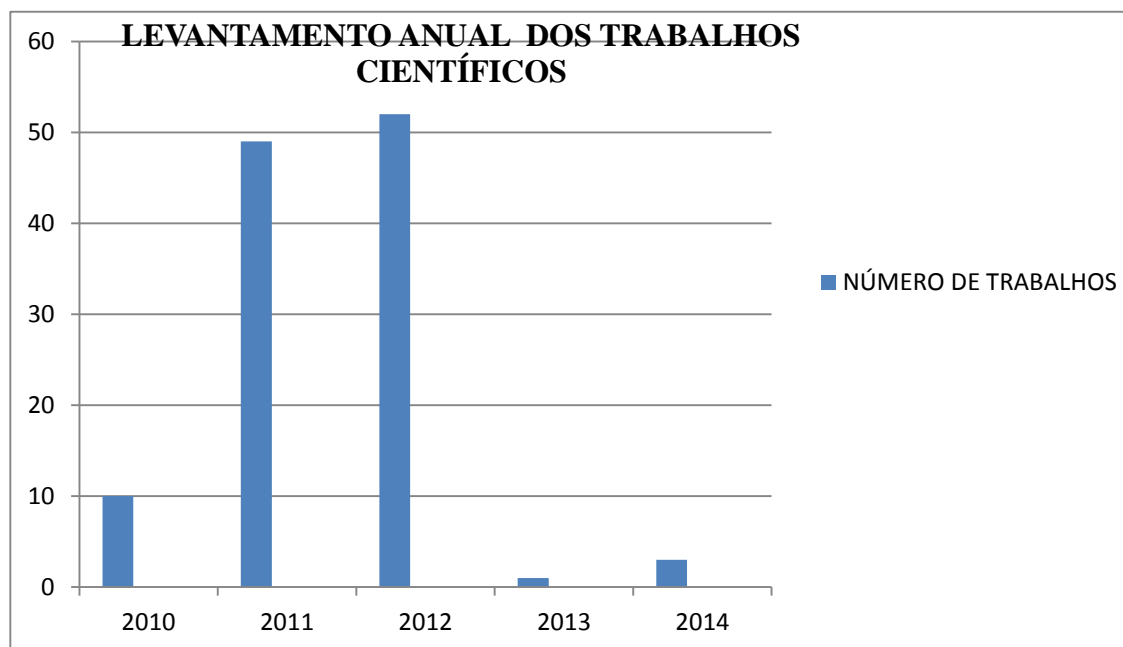
Para demonstrar os resultados desta pesquisa, a continuação do texto está organizada em grupos com gráficos, apresentados a seguir. O primeiro grupo leva em consideração o levantamento anual dos trabalhos aprovados e publicados em entidades científicas selecionadas. O segundo grupo, o número de trabalhos publicados por estas entidades científicas. O terceiro grupo, o número de instrumentos utilizados para a coleta de informações nas Dissertações e Teses, em especial, a observação. O quarto grupo, as temáticas: Política Educacional e Currículo; Concepções de professores e o título “Políticas Educacionais e Currículo: concepções e vivências de professoras”. Na conclusão deste trabalho, discorre-se sobre a necessidade de mais pesquisas na área da Educação envolvendo investigações em torno da temática “Políticas Educacionais e Currículo: concepções e vivências de professoras”.

² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

³ Disponível em: <<http://www.academicoo.com/anped/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Grupo 1

Gráfico 1 - Levantamento anual dos trabalhos aprovados e publicados em entidades científicas

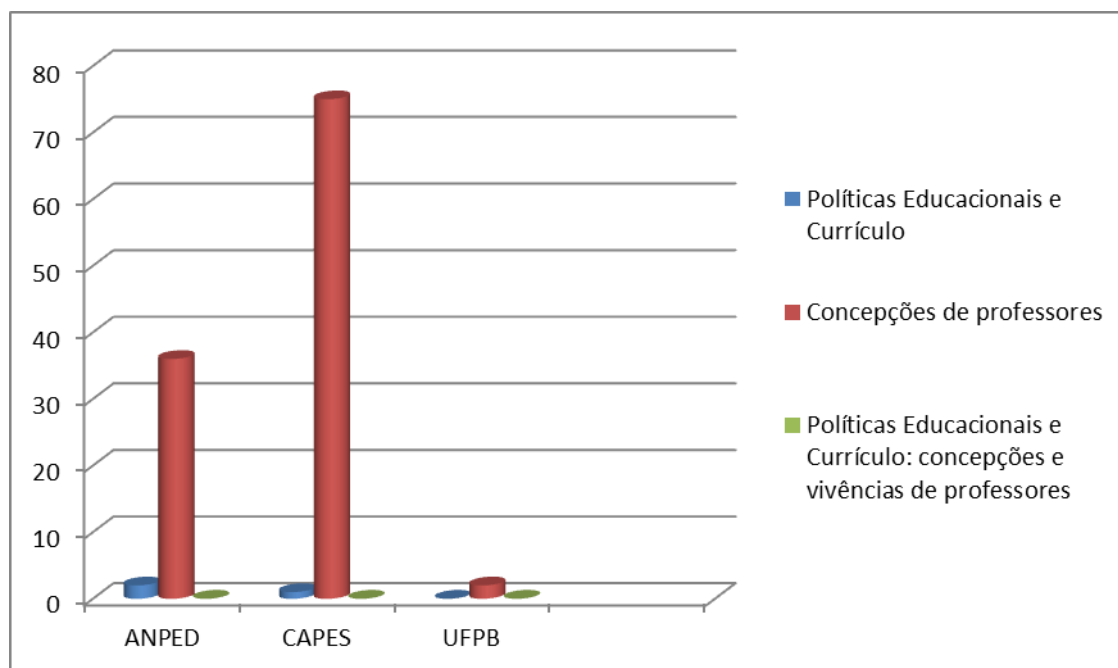


Fonte: o autor, 2015.

Conforme o Gráfico 1 e, após a análise dos trabalhos publicados no período de 2010 a 2014, verifica-se que o maior número de trabalhos publicados, de acordo com as seguintes temáticas: Política Educacional e Currículo e Concepções de professores foi nos anos 2011 com 49 trabalhos e 2012 com 52 trabalhos, ultrapassando o ano anterior de 2010 com 10 trabalhos e os anos posteriores 2013 com 01 trabalho e 2014 com 03 trabalhos.

Grupo 2

Gráfico 2 - Levantamento do número de trabalhos por entidades científicas

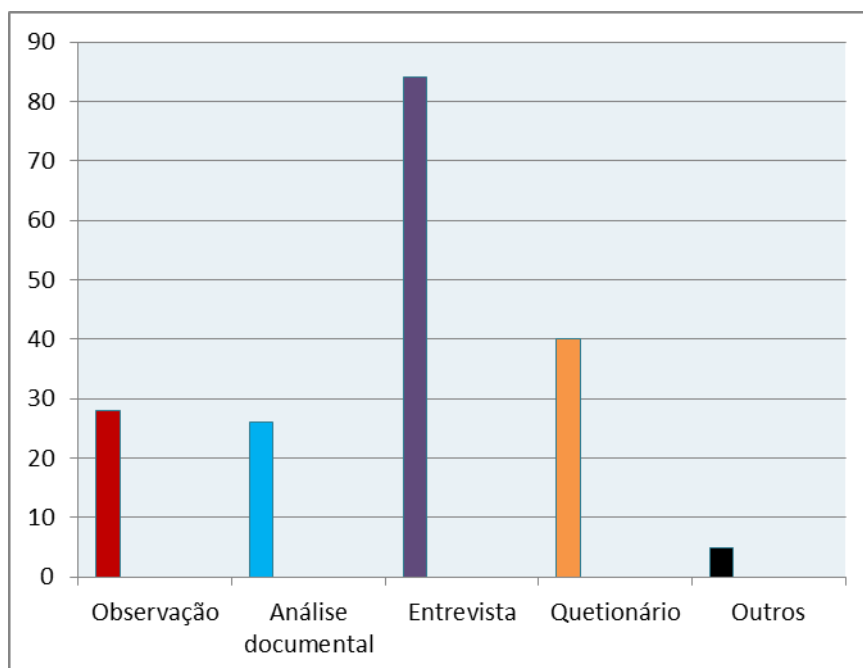


Fonte: o autor, 2015.

A partir do Gráfico 2, observa-se, também, que o quantitativo correspondente a cada ano está distribuído da seguinte forma: no ano de 2010, na ANPED, com a temática, Políticas Educacionais e Currículo, apenas dois (2) trabalhos foram publicados; com a temática, Concepções de professores, trinta e seis (36) trabalhos publicados e com o título, “Políticas Educacionais e Currículo: concepções e vivências de professores”, tema desta dissertação de Mestrado da UFPB ao qual essa pesquisa está vinculada, como dito anteriormente, nenhum resultado foi encontrado. No ano de 2010, na entidade CAPES, utilizando as mesmas temáticas e o título da dissertação, encontram-se apenas um (1) trabalho para a temática Políticas Educacionais e Currículo; setenta e cinco (75) trabalhos com a temática Concepções de professores; e nenhum trabalho com o título da dissertação. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os números são ainda mais reduzidos, não havendo nenhum trabalho com a temática Políticas Educacionais e Currículo; nenhum com o título da dissertação; e apenas, dois (2) trabalhos com a temática Concepções de professores.

Grupo 3

Gráfico 3 - Levantamento dos instrumentos

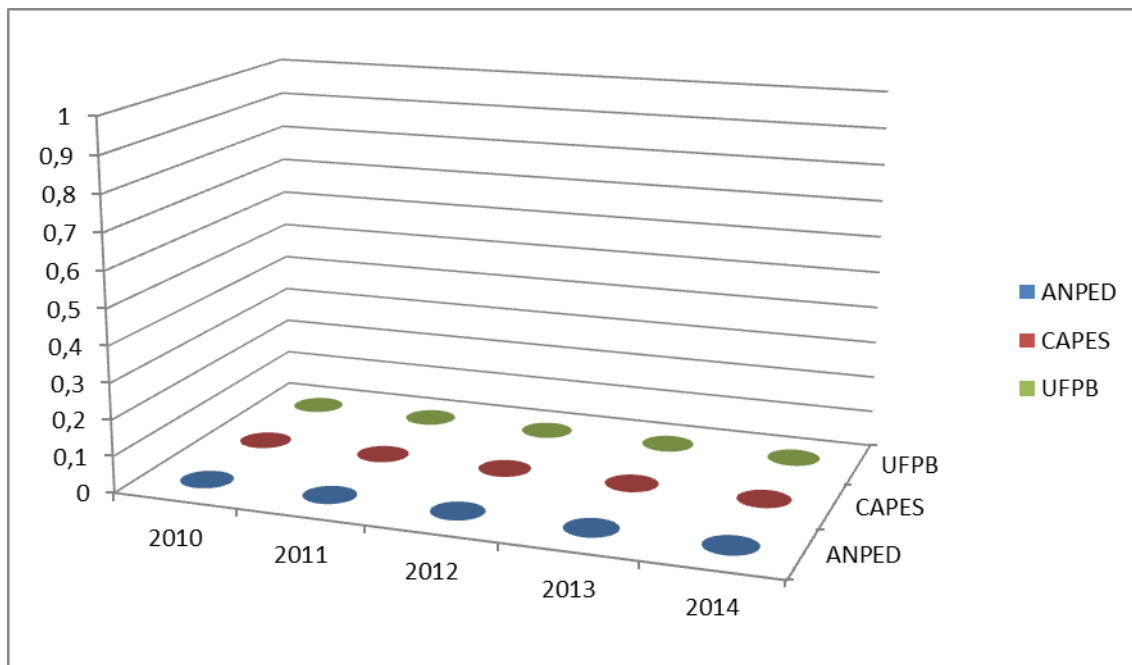


Fonte: o autor, 2015.

Nesta análise, procura-se localizar, nas abordagens metodológicas dos trabalhos investigados, os instrumentos utilizados para a coleta das informações pelos autores, dando preferência a alguns instrumentos como: observação, análise documental, entrevista e questionários. Foi dada uma maior ênfase para a abordagem da observação, por ser um dos instrumentos da abordagem de cunho etnográfico, abordagem metodológica deste trabalho de dissertação ao qual esse mapeamento faz referência. Após a leitura do Gráfico 3 acima e das metodologias dos textos, foram localizados os seguintes quantitativos de instrumentos: vinte e oito (28) observações com relação às concepções e às práticas dos professores ou docentes nas salas de aula; vinte e seis (26) análises documentais de documentos oficiais como legislação, Resoluções, Pareceres, análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outros; oitenta e quatro (84) entrevistas com professores ou docentes de escolas públicas ou privadas; e quarenta (40) questionários feitos, também, com professores nas instituições de ensino.

Grupo 4

Gráfico 4 - Levantamento geral do número de trabalhos com a temática “Políticas Educacionais e Currículo” pesquisados no período 2010-2014 em cada entidade selecionada



Fonte: o autor, 2015.

Após a leitura dos trabalhos acadêmicos a que se teve acesso, percebe-se que a exclusividade da temática “Políticas Educacionais e Currículo” foi pouco pesquisada no período 2010-2014, como mencionado anteriormente e demonstrado no Gráfico 4 acima. A partir da análise, ano por ano do período correspondente a este estudo, o resultado demonstra os seguintes dados: apenas dois (2) trabalhos na ANPED, dos 149 resultados encontrados, um no ano 2011 e outro no ano 2012. Na entidade CAPES, um trabalho em 2012, dos 267 resultados; e, na UFPB, nenhum trabalho, dos 272 resultados encontrados. Observa-se, também, que essa temática está sendo estudada em articulação com outras temáticas de pesquisa devido as suas especificidades, consideramos que existe, nesse caso, uma linha de pesquisa que precisa ser melhor compreendida, ouvida e discutida através de pesquisas acadêmicas, de forma a verificar o que pensam e sabem os professores sobre as Políticas Educacionais (PE) e como eles constroem ou reconstroem os currículos articulando a teoria dessas PE com a sua prática.

Vale salientar que, nos trabalhos analisados, as “Políticas Públicas” de maneira geral dominam as discussões no período citado, como exemplo, Políticas públicas de formação de professores, Políticas públicas de valorização do magistério, Políticas de avaliação do

rendimento escolar, Políticas públicas para Educação inclusiva, Políticas públicas para a educação básica, Políticas públicas de esporte e lazer, Políticas de educação integral, Políticas públicas de informática educativa, Políticas públicas para o ensino de música, Políticas para educação de jovens e adultos, Políticas de educação à distância, entre outras políticas. Dessa forma, é frequente a problematização dos pesquisadores acadêmicos sobre os discursos das políticas públicas através das normatizações das leis e com as especificidades da realidade de cada escola.

Levando em conta os trabalhos selecionados pelas temáticas investigadas, seguem, na tabela abaixo, esses trabalhos e seus respectivos autores. Convém lembrar que alguns dos trabalhos contemplam a temática selecionada e se complementam com suas especificidades, como também, em alguns trabalhos, as temáticas ficam totalmente implícitas no título da pesquisa, sendo necessário recorrer aos resumos e às abordagens metodológicas para encontramos as temáticas selecionadas por este estudo.

Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores (continua)

Títulos dos trabalhos	Autores
1. A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de ponta grossa	Melina de Fátima Andrade Joselin
2.Trabalho e currículo oficial: contradições e tensões no modo de ser professor contemporâneo - reflexões sobre os livros-texto	Janete da Costa Machado
3.Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores	Giseli Barreto da Cruz
4.Concepções de professores da educação especial (apaes) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana	Waléria Henrique dos Santos Leonel
5.Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem	Thaís dos Santos Gonçalves
6.Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente	Elisângela Napoleão da Silva
7.Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento	Ana Paula Berberian
8.Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais	Ana Lúcia Horta Nogueira

**Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores
(continuação)**

9.O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores	Miriam Cristina Cavenagui Sibila
10.Educação física escolar e o atual currículo da SEE/SP: concepções de docentes do ensino fundamental II	Carolina Strausser de Sá
11.Prova brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju/SE	Andrea Maria dos Santos Matos
12.A formação em pesquisa no exercício da docência universitária: concepção de professores	Ariadne Custódio Vieira Conceição
13.Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório	Elani Cristina Vieira Magalhães de castro
14.Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem	Jáima Pinheiro de Oliveira
15.Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores	José Ângelo Gariglio
16.Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes	Mari Clair Moro Nascimento
17.Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professores e futuros professores no Québec	Anderson Araújo Oliveira
18.Concepções e competências de professores especialistas em matemática em relação ao conceito de fração em seus diferentes significados	Fabio Meneses Costa
19.A socialização escolar na concepção de professores da rede municipal de ensino de Goiânia/GO	Sílvia do Socorro Mendanha
20.Aprendizagem escolar: concepções docentes no cenário dos indicadores de sucesso	Helena Cristina Soares Menezes
21.Uma análise da proposta pedagógica da avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos de formação de rede municipal de educação de Goiânia de 1998 a 2010	Marcos Silva
22.A violência no contexto escolar: concepções e significados a partir da ótica de professores de uma instituição de ensino público	Sheila Mara Pedrosa
23.Concepções de professores da rede pública de ensino sobre dificuldades de aprendizagem no contexto escolar	Alan Magno Matos de Almeida

**Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores
(continuação)**

24. Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada	Luciana Aparecida Furlan
25. As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões/RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos	Denise Valduga Atalha
26. Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente	Elizabete Aparecida Garcia Ribeiro
27. A dimensão ambiental nas concepções dos professores do centro de referência de educação de jovens e adultos prof. Severino Uchôa	Viviane Almeida Rezende
28. Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas	Claudete Martins Santos
29. Concepções de professores de ensino fundamental sobre a transferência na relação com seus alunos	Maria Cecília Costa Oliveira
30. Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores	Angelita Maria Gambeta Stuepp
31. A construção do olhar: concepções e práticas pedagógicas acerca do ensino de arte e da utilização de imagens fixas	Cinara Marli da Cunha
32. Forma/ação do professor de matemática e suas concepções de mundo e de conhecimento	Roger Miarka
33. Concepções e práticas de educação ambiental de professores de uma escola pública	Valentin Leirí
34. Concepções pedagógicas e práticas docentes em escolas da rede municipal de Aracaju/SE	Nielza da Silva Maia de Souza
35. Concepções de um professor de física sobre avaliação: um estudo de caso	Kilma da Silva Lima
36. As concepções de professores das séries iniciais e a aula de história: um estudo com professores de uma escola da Rede Municipal de Londrina	Sirlei Maria do Nascimento
37. O conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública no Rio Grande do Sul: uma etnografia em porto alegre	Scherer Alexandre
38. Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadora	Ercileia Batista do Espirito Santo

**Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores
(continuação)**

39. Políticas curriculares para formação de professores de química: a prática como componente curricular em questão	Fabiula Torres da Costa
40.As concepções de professores de matemática da escola fundamental acerca da matemática e de seu ensino '	Alan Kardec Carvalho sarmiento
41.Concepções de um grupo de professores de matemática em processo de formação '	Roberta Bernadete Vieira
42.Concepções de professores da rede pública estadual de São Paulo acerca do ensino das frações no ensino fundamental '	Dario Vieira de Oliveira Filho
43.Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada	Luciana Ap. Furlan
44.O acaso, o provável, o determinístico: concepções e conhecimentos probabilísticos de professores do ensino fundamental	Michaëlle Renata Moraes de Santana
45.Aprendizagem escolar: concepções docente no cenário dos indicadores de sucesso	Helena Cristina Soares Menezes
46.A licenciatura em química na UFF: o que dizem os professores universitários? Concepções, questões e desafios	Anderson rocha da Silva
47."Concepções de professores da educação básica sobre variabilidade estatística" '	Diva Valério Novaes
48.O ensino de ciências nos anos iniciais: concepções e práticas de professores da rede estadual de ensino no município de Gaspar/SC	Daniela da Rosa Costa
49.A dimensão ambiental nas concepções dos professores do centro de referência de educação de jovens e adultos prof. Severino Uchôa	Viviane Almeida Rezende
50.Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos	Tanitha Gleria de Medeiros
51.Concepções de professores de escolas públicas de São José do Rio Preto/SP sobre ensino de ciências naturais e educação ambiental	Miriam Suleiman
52.O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem	Leandro Batista da Silva
53.Concepções de qualidade expressa pelos professores de matemática de escolas públicas de Cáceres/MT: a relação entre a avaliação de desempenho da prova brasil e o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola	Daltron Mauricio Ricaldes

**Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores
(continuação)**

54. Conhecimentos e concepções de professores de matemática que atuam no ensino médio: influência dos processos seletivos de acesso ao ensino superior	Fabiana dos Santos Faria
55. A formação inicial do licenciado em matemática: concepções teórico-práticas de professores atuantes no ensino médio	Raimundo Nonato da Costa Saboia Vilarins
56. Concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do ensino fundamental	Hellen Elizabeth Ramos
57. Concepções e competências de professores especialista em matemática em relação ao conceito de fração	Fabio Meneses Costa
58. Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de fortaleza	Elizangela Amaral Guedes
59. Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história	Andre Luiz Batista da Silva
60. Gestar e língua portuguesa: concepções de professores das escolas municipais de fortaleza	Vanda Tereza Silva da Rocha
61. O ensino de música na educação infantil da cidade de natal: concepções e práticas docentes	Carolina Chaves Gomes
62. A metodologia de resolução de problemas: concepções e práticas pedagógicas de professores de matemática do ensino fundamental	Julyette Priscila Redling
63. Organização do trabalho pedagógico dos professores do IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira: um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente	Josiani Mendes Silva
64. Em todos os desenhos coloridos vou estar... As artes visuais na educação infantil municipal de João Pessoa/PB	Idalia Beatriz Lins de Sousa
65. Interdisciplinaridade no contexto do curso de pedagogia: pertinência das concepções e ações didático-pedagógicas	Emilia Karla de Araujo Amaral
66. Concepções de educação e de educação tecnológica dos professores do curso superior de tecnologia em sistemas para a internet no IFPB campus João Pessoa/PB	Gilvandro Vieira da Silva
67. Concepções de professores da academia de polícia militar de Brasília acerca do aluno policial militar	Daniele Alcantara Nascimento
68. Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores das escolas de referência em ensino médio integral de Pernambuco	Eveline Silva de Freitas Leimig

**Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores
(continuação)**

69. Concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju/SE	Andrea Maria dos Santos Matos
70. A formação em pesquisa no exercício da docência universitária: concepções de professores	Ariadine Custodio Vieira
71. Concepções de professores acerca da avaliação externa e suas decorrências nas práticas pedagógicas de uma escola de ensino fundamental	Susana Machado Marchi Cascadan
72. o currículo de educação física na rede estadual paulista: concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Joao Bosco Mussolin Lagoeiro
73. Avaliação em matemática: uma discussão sobre as concepções e práticas de professores do ensino fundamental II da cidade de Campina Grande	Nelson Roberto Cardoso de Oliveira
74. O currículo e as práticas pedagógicas na EJA: concepções e crenças dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz	Divoene Pereira Cruz
75. O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores	Miriam Cristina Cavenaghi Sibila
76. Concepções dos professores e estratégias de ensino na inserção da educação ambiental no ensino de ciências: enfoques, perspectivas e contradições	Joseane Maria do Nascimento
77. Concepções epistemológicas e pedagógicas de professores e suas relações com os processos de ensino de matemática	Naidi Carmen Gabriel
78. A matemática e a construção da cidadania na educação de jovens e adultos: concepções de professores que atuam no ensino médio em Cuiabá e Várzea Grande/MT	Euguidson Jorge Camargo
79. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas do professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental	Leila Cunha de Albuquerque
80. Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e aprendizagem da matemática na 1ª e 2ª etapas da educação de jovens e adultos em escolas municipais de Cuiabá/MT	Leticia Vanin
81. A relação entre as concepções e as práticas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem	Thalita Haber Faleiros
82. A sociologia no ensino médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores	Fabiana Conceicao Ferreira de Lima

**Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores
(continuação)**

83.As concepções dos professores de ciências sobre o laboratório didático e a experimentação didática	Vanessa Wegner Agostini
84.Avaliação da aprendizagem: concepções e características	Claudia Fatima de Melo Favara
85.Integração de tecnologias e web tecnologias no ensino de língua inglesa: concepções teóricas, crenças e interação na prática docente	Azenaide Abreu Soares Vieira
86.Concepções de meio ambiente de professores de educação básica e práticas pedagógicas em educação ambiental	Helder Jaime Kus
87.Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano	Andreia Araujo da Nobrega
88.Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes	Mari Clair Moro Nascimento
89.Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes	Eloara Tomazoni
90.A concepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a construção do conceito de número pela criança	Ana Paula Perovano dos Santos Silva
91.Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório	Elani Cristina Vieira Magalhaes de Castro
92.A violência no contexto escolar: concepções e significados a partir da ótica de professores de uma instituição de ensino público	Sheila Mara Pedrosa
93.Práticas pedagógicas de professores de 1º ano do ensino fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem	Renata Cristina de Lacerda Cintra
94.Investigação das concepções de alguns professores de biologia, física e química sobre a aprendizagem baseada em problemas	Mauro Antonio Moreno Unior
95.Ensino de geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas	Fernanda Santos Pena
96.Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas	Claudete Martins Santos
97.Concepções de docentes da educação tecnológica sobre o uso das tic	Jacira Soares da Silva Lopes
98.Organização curricular do proeja no IFPE campus Recife: concepções de professores do curso de eletrotécnica	Rosely Maria Conrado

**Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores
(continuação)**

99."concepções de professores da rede pública de ensino sobre dificuldades de aprendizagem no contexto escolar"	Alan Magno Matos de Almeida
100.Concepções de literatura de professores: um estudo sobre os nonos anos da rede municipal de Itabirito	Erica Cristina dos Santos
A concepção dos professores sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva	Rita de Cassia Costa Teixeira
101.Concepções de natureza e território na visão dos professores guarani da escola indígena de Dourados/MS	Salvadora Caceres Alcantara de Lima
102.O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas educativas	Luciane Escobar Tartarotti
103. O lugar da educação ambiental nas concepções e práticas pedagógicas dos professores da rede pública estadual no semiárido sergipano	Wagner da Cruz Silva
104.O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento	Itaise Moretti de Lima
105.Educação física escolar e o atual currículo da SEE/SP: concepções de docentes do ensino fundamental II	Carolina Strausser de Sá
106.Dificuldades de aprendizagem: uma discussão sobre as concepções de professoras	Angela Mara Berlando Soares
107.Arte-educação concepções e práticas de professores na rede municipal de educação de Estância Velha/RS	Simone Maroso de Oliveira
108.O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura	Sabatha Catoia Dias
109.Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo	Allan de Andrade Linhares
110.As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural	Cinthia Cardona de Avila
111.O olhar docente para a educação física contemporânea: concepções e práticas pedagógicas	Nestor Bertini Junior
112.Alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas	Magno Alexon Bezerra Seabra

Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos pesquisados e seus referidos autores (conclusão)

113. Concepções de professoras que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular	Fabiana Piccoli
114. Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola	Catarina Carneiro Gonçalves
115. Concepções e práticas pedagógicas em educação a distância: o caso do curso de administração a distância – UAB/UEPB	Maria das Gracas Barros

Fonte: o autor, 2015.

Levando em consideração o mapeamento dos trabalhos acadêmicos sobre as Políticas Educacionais e o Currículo, publicados nas entidades ANPED, CAPES e UFPB, no período de 2010 a 2014, a partir da análise da minoria de estudos sobre a temática nos anos 2013 e 2014, torna-se possível ressaltar a importância de mais discussões e pesquisas sobre essa temática, uma vez que se necessita de uma educação crítica que contribua com a formação de indivíduos ativos, ressaltando que “[...] o campo do currículo no Brasil esteja lutando por uma identidade própria [...]”. (MOREIRA, 2012, p. 170).

2.1.2 Os instrumentos de trabalho

2.1.2.1 Observação participante

A observação seguiu um roteiro (APÊNDICE A) e teve um importante papel para este estudo, particularmente, por viabilizar entrar no caminho do “entendimento do entendimento”, de analisar vivências, concepções, falas, gestos, olhares, sentidos construídos, relações de poder existentes e tantos outros comportamentos que passaram a se constituir o alicerce de construção do entendimento desta pesquisa. Propiciou, também, fazermos “[...] o levantamento de diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato ou acontecimento, bem como o registro do que é efetivamente dito [...] dentro do cenário investigado”. (SALES, 2012, p. 115).

As observações foram em salas de aula e nos ambientes comuns (planejamentos), com certa regularidade, no período de cinco meses. Para o registro das observações, foi utilizado o diário de campo, pois esse instrumento de escrita auxiliou as reflexões e gravações, em áudio, que foram transcritas posteriormente.

2.1.2.2 Diário de campo

O diário de campo foi um instrumento de registro que serviu de suporte para os registros diários de todas as observações feitas durante a pesquisa. A cada encontro para as observações, foi registrada a inserção no campo da pesquisa que compreendeu olhar, ouvir e escrever sobre a cultura local, ou seja, parafraseando Geertz “ver as coisas do ponto de vista dos nativos” e escrevermos seus dilemas, suas alegrias, seus entendimentos.

2.1.2.3 Questionário

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário (APÊNDICE B), que permitiu conhecer o perfil das professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo. Segundo Richardson (2014, p. 189), “a informação obtida por meio do questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo”. Como também, essas “[...] características educacionais (...) podem contribuir para explicar determinadas atitudes políticas desse grupo”.

2.1.2.4 Entrevista

As entrevistas realizadas passaram “[...] a se constituir em um importante instrumento de investigação, utilizadas na busca por informações ou sujeitos/informantes específicos”. (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 76). Foi elaborado um roteiro (APÊNDICE C) para a obtenção dos dados desta investigação, caracterizando a entrevista utilizada como semiestruturada.

Uma importante estratégia a ser considerada nas entrevistas foi a escolha por parte das professoras, do local onde foram entrevistadas “[...] uma vez que o local (e o lugar que ocupa o/a pesquisador/a) pode influenciar as respostas dos/as informantes”. (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 76).

Outra estratégia, não menos importante, foi a de deixarmos a entrevista para o final de todo o processo de observação, por se acreditar que, ao se fazer a entrevista antes ou paralelamente as observações, poderá haver uma mudança de postura por parte das professoras (consciente ou inconscientemente) ou um policiamento quanto à necessidade de discutir questões relativas às políticas educacionais e ao currículo.

2.1.3 Por que o sistema municipal de ensino de Cabedelo?

A opção por desenvolver essa pesquisa no sistema municipal de ensino da cidade de Cabedelo deveu-se ao fato de a pesquisadora ser professora do referido sistema e conviver entre os pares, com experiências diversificadas quanto o objeto em estudo. Isso não significou que a investigação foi mais fácil de ser conduzida e mais simples a resolução das interrogações. Pelo contrário, “[...] para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’”. (GEERTZ, 2013, p. 64).

2.1.4 Por que a escola?

O Sistema de Ensino Municipal de Cabedelo possui vinte e duas escolas, dezoito delas com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, foi feito um mapeamento dessas escolas junto a Secretaria de Educação, levando em consideração o número de professores com formação em Pedagogia e em efetivo exercício da docência.

A escolha da escola, situada no centro de Cabedelo, deu-se pelo fato de ela possuir um único segmento de ensino, os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos dois turnos (manhã e tarde), possibilitando a observação em horários distintos e com períodos prolongados, o que contribui com “uma descrição densa”. (GEERTZ, 1989). Como também, o fato de esta escola possuir um número maior de professoras efetivas que as demais (09 efetivas e 02 contratadas), contribuindo com a pesquisa no sentido de uma melhor análise do envolvimento das professoras efetivas para com as políticas educacionais e com a escola pública, ressaltando que a vinculação com o setor público (efetiva ou contratada) não faz parte dos critérios de seleção para sujeitos da pesquisa.

A priori, o critério de escolha dos sujeitos em mostrarem-se disponíveis e interessados em contribuir com a pesquisa, foi assegurado pela Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação, que teceu elogios a toda equipe escolar. Em seguida, pela representante legal da escola, com quem foi feito o primeiro contato para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e para colher maiores informações sobre a instituição.

A permanência da pesquisadora no campo da pesquisa se deu nos meses de abril a setembro de 2015, um período prolongado, em que tentou buscar inspirações na etnografia, ou seja, “[...] levar a analogia dramática a sério [...] levar a investigação além dessas ironias comuns, e chegar a meios de expressão que façam da vida coletiva alguma coisa que valha a pena”. (GEERTZ, 2013, p. 32).

2.1.5 Por que as professoras?

O interesse em estudar as práticas das professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo se deu por três motivos:

- 1º) pela inserção nas discussões sobre as Políticas Educacionais no dia a dia da escola e que interferem na forma como essas professoras desenvolvem as suas atividades pedagógicas;
- 2º) pela necessidade de respostas aos questionamentos durante a trajetória profissional da pesquisadora;
- 3º) o entendimento de que “não podendo tudo”, o professor pode algumas coisas, entre elas, fazer-se presente nas escolhas.

Selecionar apenas professora como sujeitos do estudo deve-se ao fato de que, na cidade de Cabedelo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não existe nenhuma escola com homens lecionando nesse segmento de ensino. Quando estão presentes, lecionam a disciplina educação física ou artes. Esse fato remete à reflexão sobre o que Rabelo (2011) relata em sua pesquisa sobre representações de gêneros que envolvem a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para a pesquisadora, a sociedade brasileira está apenas começando com as discussões sobre gênero e acrescenta que a presença do professor do sexo masculino na sala de aula pode provocar reações de preconceitos e estranhamento. Entre as principais situações desses preconceitos, está a ideia de que homens não têm a capacidade de lidar com crianças porque são indelicados e autoritários.

2.1.6 Quem são as professoras?

Participaram da pesquisa dez professoras do 1º ao 5º ano. Para a escolha das participantes, foi considerado o fato de serem graduadas em Pedagogia, estarem em efetivo exercício profissional e serem disponíveis e interessadas em contribuir com a pesquisa. Para a análise dos dados, optou-se por manter o sigilo quanto ao nome das participantes da pesquisa, que passaram a ser referidas, de uma forma carinhosa, com nomes de músicas, pois, continuando a pensar sobre as músicas (que têm o poder de inspirar a minha vida profissional, familiar, acadêmica, espiritual, etc.), ocorreu a ideia de associar os nomes das professoras – personagens incentivadores para o aprendizado das primeiras letras e melodias – às músicas com nomes de mulheres. Homenagem prestada às professoras protagonistas deste estudo,

aproveitando o momento para reforçar a ideia de que escola e música formam um par perfeito. São elas: Anna Júlia (Los Hermanos); Bete Balanço (Barão Vermelho); Carolina (Seu Jorge); Eva (Rádio Táxi); Flora (Gilberto Gil); Gabriela (Tom Jobim); Kelly (Labaredas); Lady Laura (Roberto Carlos); Nina (Chico Buarque); Odara (Caetano Veloso) e Paulinha (Armandinho). As tabelas abaixo apresentam um panorama do perfil dessas professoras.

Tabela 2 – Perfil das professoras pesquisadas

Dimensões	Professorado 1º ano A Ana Júlia	Professora do 1º ano B Bete Balanço	Professora do 2º ano Carolina
1.Formação básica	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga
2.Especialização	Psicopedagogia	----	Psicopedagogia
3.Experiência em sala de aula	5 anos	2 anos	2 anos
4.Outro vínculo de trabalho	Não	Não	Não

Fonte: o autor, 2015.

Tabela 3 – Perfil das professoras pesquisadas

Dimensões	Professora do 3º ano A Flora	Professora do 3º B Gabriela	Professora do 4º B Kelly	Professora do 4º C Lady Laura
1.Formação básica	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga
2.Especialização	_____	Gestão escolar e coordenação pedagógica	Psicopedagogia	_____
3.Experiência em sala de aula	11 anos	20 anos	5 anos	13 anos
4.Outro vínculo de trabalho	Não	Não	Caixa de supermercado da família	Não

Fonte: o autor, 2015.

Tabela 4 – Perfil das professoras pesquisadas

Dimensões	Professora do 5º A Nina	Professora do 5º B Odara	Professora do 5º C Paulinha
1.Formação básica	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga
2.Especialização	—	Psicopedagogia	Psicopedagogia
3.Experiência em sala de aula	7 anos	1 ano	25 anos
4.Outro vínculo de trabalho	Não	Não	Não

Fonte: o autor, 2015.

A professora do 4º ano A não foi observada e nem entrevistada porque não fazia parte de um dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que era ser graduada em Pedagogia. A mesma era graduada em Letras.

2.1.7 O contexto da pesquisa

A escola inaugurada no dia 07/12/2011, caracteriza-se como uma escola regular (tempo parcial) do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo, apesar de possuir o Programa Mais Educação que, segundo a Portaria Interministerial nº 17/2007 e a regulamentação do Decreto 7.083/10, “constitui-se como estratégia (...) para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias [...]”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2015).⁴

Por ser uma casa de primeiro andar, “adaptada” para funcionar como escola, possui uma precária estrutura física: salas pequenas sem acessibilidade, número de ambientes insuficientes para uma escola, muito barulho por ter as salas coladas umas às outras etc. Atende doze (11) turmas nos dois turnos diurnos e cerca de duzentos e nove (209) alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental e duas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), à noite.

Dentre esse número reduzido de ambientes, a escola possui onze (11) ambientes reservados para salas de aula, um ambiente para sala de leitura e outro para sala da

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Programa Mais Educação. Acesso em: 16 set. 2015.

diretoria/secretaria, essas duas últimas (leitura e diretoria/secretaria) com múltiplas utilidades: uma hora sala de leitura, outra serve ao Projeto Mais Educação; uma hora diretoria/secretaria, outra hora atendimento aos visitantes e sala de vídeo. Possui também um quintal pequeno que serve como pátio para as brincadeiras, aula de Educação Física, Programa Mais Educação, eventos, etc., dessa forma, prejudicando as salas que ficam próximas, devido ao intenso barulho provocado por essas atividades. Os ambientes da escola complementam-se com uma pequena cozinha e cinco banheiros (dos quais, três estão interditados).

O discurso na instituição, desde o início do ano letivo de 2015, era de que a escola seria relocada para outro espaço, para passar por uma reforma. Tal fato, segundo a gestora geral, estava apenas dependendo do processo de licitação. Esse discurso remete às reflexões sobre os desrespeitos da administração pública para com os direitos de todo cidadão, ou seja, a uma escola pública de qualidade, bem como sobre os discursos da gestão e da equipe técnica, originados desses discursos desrespeitosos. Discursos estes que, na escola, são uma espécie de válvula de escape de quem está no poder, para fugir de questionamentos originados pelas professoras, quando são cobradas e reivindicam um espaço para trabalhar melhor com os seus alunos. Essa “intertextualidade” aponta:

[...] para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como espaço limitado para a inovação textual e para jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

A referida escola localiza-se no centro de Cabedelo, em rua calçada e próxima ao Ginásio de Futebol. O entorno da escola é formado por uma comunidade que a vê como uma fonte de formação de seus filhos. Os pais participam da comunidade escolar por meio dos conselhos escolares, dos eventos, reuniões e de idas eventuais à escola, para saber como estão as aprendizagens de seus filhos. No entanto, as professoras ainda se queixam de muitos pais que são ausentes no acompanhamento de seus filhos, e que isso poderia prejudicar o processo de aprendizagem.

A escola possui uma gestão democrática participativa, compartilhada por mulheres: uma gestora geral (pedagoga), uma gestora adjunta (pedagoga), uma supervisora (pedagoga) e um apoio pedagógico (pedagoga e supervisora). A organização da escola aponta que ela tem uma preocupação com as aprendizagens dos alunos e com a disciplina. A equipe técnica e administrativa sempre sugere, através dos planejamentos e nas conversas informais com as

professoras, que o aluno e os seus pais devem ser atendido de forma carinhosa na escola, como também de acordo com suas necessidades e dificuldades de aprendizagem.

As turmas pesquisadas tinham um total de duzentos e nove (209) alunos, sendo que trinta e nove (39) alunos estão nos 1º anos, vinte e dois (22) alunos, no 2º ano, quarenta e dois (42) alunos, nos 3º anos, quarenta e três (43) alunos nos 4º anos e sessenta e três (63) alunos nos 5º anos. A maioria dos alunos é da própria região da escola. A escola tem sete (7) alunos com deficiências ⁵ (dois no 1º ano A, três no 2º ano e dois alunos no 4º ano C), estes ficam aos cuidados, diários, no período das aulas, de cuidadoras contratadas pelo Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo.

Em relação à distorção idade/ano, os 2º e 3º anos não apresentam alunos com essa distorção. Porém, os 4º anos, do total de quarenta e três (43) alunos, cinco (5) apresentam distorção idade/ano, os outros estão na idade certa para o ano ou adiantados. Na turma dos 5º anos, dos sessenta e três (63) alunos, dezenove (19) apresentam distorção idade/ano e os demais estão na idade certa ou apresentavam idade adiantada para a turma.

⁵ O termo “deficiência” foi utilizado por nos basearmos nas discussões sobre essa terminologia desenvolvida por Romeu Kassaki (2003) e no consenso, a partir da convenção da ONU em 2003, quanto a utilização desse termo.

3 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
(NASCIMENTO, 1981, grifo nosso).*

3.1. Política Educacional: a construção de uma categoria complexa e controversa

O presente estudo partiu da premissa de que, para uma melhor compreensão da Política Educacional Brasileira, faz-se necessária uma incursão na história de tal categoria, tão complexa e controversa. O período em questão parte de 1996, ou seja, pós LDB 9394/96 até o Plano Nacional de Educação/PNE, 2014-2024, fazendo alguns recortes históricos para o alcance da proposta de análise da temática. No entanto, o mapeamento sintético, levou em consideração a “primeira constituição brasileira a acatar emendas populares”. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 177).

O Brasil, de 1985 a 2000, acompanhou as transformações nos setores econômicos, político, social e cultural devido às imposições de competitividade no cenário da globalização, como também, ao passar por um período de transição, ou seja, com o fim do regime militar para um retorno a um estado democrático, inspirou a incorporação do povo brasileiro no ingresso aos direitos sociais básicos, entre eles o direito à educação. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 173).

O cenário político, movido pela definição de um novo estatuto para a democracia, revoga a legislação autoritária e viabiliza a legalização do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Assim, no ano de 1986, foram realizadas eleições para a escolha de novos governadores e de um Congresso com poderes constituintes e, em 1987, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), sob a presidência do deputado Ulysses Guimarães. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 177).

Nesse contexto, a Carta Magna da República Federativa do Brasil foi promulgada, no dia 05 de outubro de 1988. Esta Constituição, também conhecida como Constituição Cidadã, é considerada a mais completa entre as Constituições brasileiras, principalmente, no sentido de garantir os direitos à cidadania para o povo. Tal constituição “[...] nasce no seio do próprio Congresso, através de subcomissões que formulam sugestões em consulta à sociedade encaminhando a uma Comissão de Sistematização [...]”. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 177).

A Constituição de 1988 está organizada em nove títulos que amparam 245 artigos dedicados a temas como os Princípios Fundamentais, Direitos e Garantias Fundamentais, Organização do Estado, Organização dos Poderes, Defesa do Estado e das Instituições, Tributação e Orçamento, Ordem Econômica e Financeira e Ordem Social, tendo como ponto característico “a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular”. (TÁCITO, 2002, p. 55 apud VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 178).

Dentre os aspectos importantes da Constituição de 1988, estão os direitos trabalhistas, definição da duração do mandato presidencial, estabelecimento de eleições diretas e um capítulo destinado à educação (Artigos 205 a 214). A educação, além de ser tratada nestes capítulos, também é detalhada em quatro outros artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Art. 60 e 61 das Disposições Transitórias). (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 191).

Apesar de apresentar o capítulo mais extenso dedicado à educação brasileira, entre as constituições anteriores, alguns educadores consideram que houve poucos avanços na Constituição de 1988. Estes tomam, como pontos positivos de suas lutas, as conquistas como:

a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208, § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em promover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (Art. 208, III). (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 191).

No período de 1995 a 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) por oito anos esteve à frente do Estado brasileiro, promovendo amplas mudanças no conjunto das políticas públicas e sociais. Conforme Vieira e Farias (2011, p. 199), o plano de governo de FHC não é referenciado em um documento específico, mas através de “[...] um amplo conjunto de medidas que vão sendo deflagradas, tanto no âmbito do Executivo como do Legislativo, referendando o projeto governamental”.

Fernando Henrique Cardoso alcançou, como um dos seus grandes feitos, a estabilidade econômica. No entanto, esse mérito da estabilização monetária contradiz-se com “[...] o quadro recessivo e a persistência das profundas desigualdades sociais [...]”, como também, com “[...] um conjunto de reformas no âmbito do Estado, buscando sua racionalização e modernização. Essa reforma foi constituída de privatização de empresas estatais e mudanças na forma de gestão das políticas públicas”. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 186). Na Constituição de 1988 as mudanças, também, são promovidas e muitas das suas conquistas são invalidadas através de Emendas Constitucionais. (OLIVEIRA, 2011, p. 325).

Dessa forma, as reformas implantadas por FHC na educação brasileira acontecem uma atrás da outra e são responsáveis em alterar significativamente os rumos da política educacional. Segundo Oliveira (2011), essas reformas tiveram como resultado:

reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos à organização, à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96. (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Como exposto por Oliveira, entre essas reformas está a da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional “[...] a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961”. (VIEIRA; FARIAS, 2004, p. 200). Através da LDB de 1996 “[...] o governo federal assume a definição da política educacional, descentralizando sua execução para os Estados e município” e passa a controlar o sistema escolar “[...] através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino”. (VIEIRA; FARIAS, 2004, p. 201). Além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC), a partir de 1996 é fortalecido o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), destinado aos alunos do Ensino Médio e utilizado em substituição ao vestibular.

Ainda no governo de FHC, o papel de elaboração do PNE é recuperado nessa LDB de 1996 (Título IX, art. 87, § 1º) ⁶ estabelecendo que a União encaminhe ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, ou seja, até o dia 20 de dezembro de 1997, proposta do Plano Nacional de Educação 2001-2011. Segundo Vieira e Farias (2004, p.204), tal iniciativa foi “[...] objeto de polêmicas entre entidades ligadas a educadores e o Ministério da Educação, aonde duas diferentes versões chegaram ao Congresso [...]”. A primeira, da sociedade e elaborada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e a segunda, do Governo, expressando a ideologia da classe dominante, como também da parte conservadora da sociedade. “Tais propostas expressam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão”. (DOURADO, 2010, p. 682-683).

⁶ LDB DE 1996 – Título IX, Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 09 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou a Lei nº 10.172 que aprovou o PNE. Segundo Dourado (2010, p. 682), esta foi “[...] resultado das ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no artigo 214⁷ da Constituição Federal, de 1988 [...]”, como também garantir as “[...] disposições transitórias da LDB, em seu artigo 87⁸, parágrafo 1º [...]”. Este teve nove metas vetadas por recomendação do setor econômico do governo. Tal Lei não surgiu da vontade do governo, ao contrário, surgiu da luta por novos ideais por parte da sociedade, “entre marchas, contramarchas, mescladas por acalorado debate [...]”. (VIEIRA; FARIAS, 2004).

No final dos dois mandatos de FHC, que teve em seu percurso um único ministro da Educação, o senhor Paulo Renato de Souza, o sistema educacional brasileiro caracterizou-se por uma gestão fragmentada com programas direcionados a determinado público da sociedade, mostrando que a política educacional não passou de políticas de governo em desacordo com a Constituição Federal de 1988 que estabelece políticas e ações de interesses universais, ou seja, políticas de Estado, de caráter permanente, dirigidas a toda população. (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

No período de 2003-2011, Luiz Inácio Lula da Silva assume o comando do Brasil. Nos primeiros anos do governo, as fragmentações e descontinuidade das políticas, entre elas, as educacionais, permaneceram. Tais políticas podem ser caracterizadas como “[...] assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específicos, os mais pobres [...]”. (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Na visão de Oliveira (2011, p. 328), a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, no governo Lula, para o direcionamento da política educacional, foi a reunião de dezenas de programas que se transformou no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esses programas abarcam políticas desde a educação básica à educação superior. Nesse sentido, o PDE através de parcerias com os municípios foi firmando uma política com propostas “[...] que valoriza a dimensão da governança entre os entes federativos, entre estes e

⁷ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

⁸ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

as instituições da sociedade civil, apelando para a responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação”. (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Outra iniciativa do governo para com as políticas educacionais é demonstrada através do Programa de Ações Articuladas (PAR), em que o Ministério da Educação orienta os municípios a aderirem à política de elevação dos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com Oliveira (2011, p. 328), “criado em 2007, o IDEB passou a ser a principal referência do governo para aferir a qualidade na educação”. O índice de desenvolvimento do IDEB é inspirado no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e foi instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. “A fixação da média seis a ser alcançada em 2022 considerou o resultado obtido pelos países da [...] OCDE, quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais”. Com os resultados do IDEB em mãos, o MEC ofereceu ajuda técnica e financeira aos municípios com índices de desenvolvimento educacional abaixo do estipulado. Para receber essa ajuda, os municípios teriam que fazer a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e teriam que elaborar o PAR. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

O século XXI inicia a sua primeira década com intensa mobilização e ampla participação da sociedade interessada em mudar a história das políticas educacionais, fragilizada em diversos documentos. O novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 é o resultado da integração do Ministério da Educação (MEC) e alguns setores, entre eles, Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A partir das políticas, diretrizes, metas e estratégias definidas para 2014-2024, pelo PNE, novos ventos podem soprar favoravelmente ao campo educacional, propiciados pelo amadurecimento democrático demonstrado pelo envolvimento e participação da sociedade na formulação de políticas educacionais, característica marcante da CONAE /2014.

Vale a pena lembrar que o PNE/2010, apesar das nove metas vetadas e das duas propostas apresentadas ao Congresso, em fevereiro de 1998, com pouco espaço para participação da sociedade, é o início de uma busca por formulação de políticas com ampla participação da sociedade.

O PNE 2014-2024, que apresenta como temática central *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*, tem como finalidade:

[...] orientar a formulação de políticas de Estado para a educação nacional [...] em consonância com as lutas históricas e **debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada**, pelos movimentos sociais e **pelo governo**, tomando como referência e ponto de partida as deliberações da I Conae/2010, na garantia da

educação como bem público e direito social, resultado da **participação popular**, cooperação federativa e do regime de colaboração [...] (CONAE, 2014, grifos nossos).

As articulações entre a sociedade civil organizada e o governo parecem remeter à efetiva implantação do princípio do “Regime de Colaboração”, como também a implantação de políticas de Estado, estabelecendo um período para além do governo. De acordo com Oliveira (2011), há uma diferença entre política de governo e política de Estado:

Considera-se que políticas de governo são 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, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são 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 disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Nesta discussão, importa destacar, mais uma vez, as lutas e os debates em torno das Políticas Educacionais e, conseqüentemente, em torno do Currículo, o que possivelmente contribuirá com as concepções das professoras, sujeitos desta pesquisa, rumo ao fortalecimento de suas práticas educativas.

Estruturando-se de forma a assegurar o aprofundamento das discussões de modo democrático e com participação ativa popular, “a CONAE 2014 possui caráter deliberativo e é um documento importante para consubstanciar a implementação do Plano Nacional de Educação já aprovado [...]”. (ALBINO, 2015, p. 133). Essa II CONAE tem como objetivos específicos:

- a) acompanhar e avaliar as deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, verificando seu impacto e procedendo às atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação;
- b) avaliar a tramitação e a implementação do PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Para conduzir as conferências municipais, o Fórum Nacional de Educação (FNE) definiu sete eixos como centrais, trazendo “[...] proposições e estratégias, indicando as responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados [...]”. (CONAE, 2014, p. 61), quais sejam:

- a) Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação;
- b) Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos;

- c) Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente;
- d) Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem;
- e) Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social;
- f) eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho;
- g) Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

De acordo com o Documento-Referência, “[...] os eixos buscam orientar a formulação de políticas de Estado para a educação nacional, nos diferentes níveis, etapas e modalidades, em consonância com as lutas históricas e debates democráticos [...]”. (CONAE, 2014). Tais eixos reforçam as discussões em torno de uma verdadeira escola pública e de qualidade, especialmente, o eixo IV – *Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem*, por se considerar, neste estudo, que a verdadeira qualidade, especialmente, a dá permanência dos alunos com êxitos nas escolas pode transformar a realidade, considerando que, segundo o Documento-Referência da CONAE 2014, essa educação transformadora da realidade,

[...] visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (CONAE, 2014, p. 58).

Outro eixo importante para essa tão sonhada educação de qualidade diz respeito ao Eixo VI – *Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho*, o qual reforça a ideia do próprio Documento-Referência de que “[...] a concretização de grande parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) envolve a valorização dos profissionais da educação básica e superior e o compromisso com elas”. (CONAE, 2010, p. 80). Assim, faz-se necessário, também, qualidade na valorização dos profissionais da educação.

Dessa forma, com advento de políticas resultantes de ampla participação da sociedade civil, marcada pelos questionamentos sobre políticas de Estado, a investigação das políticas educacionais vem incorporando probabilidades teóricas capazes de beneficiar o

aprofundamento da problemática do campo. Pode-se situar, como uma das discussões desafiantes nessa área, que também esquentava os debates educacionais, as políticas educacionais no contexto da globalização.

3.2 As Políticas Educacionais no contexto da globalização

Alguns autores discordam com a época exata do início da globalização. No entanto, este estudo segue o entendimento de Arlete Moura, que compreende o processo da globalização como um fenômeno histórico que acompanha a história do capitalismo industrial, comercial e financeiro e se camufla de acordo com as épocas. (JAMESON, 2001, p. 11 apud MOURA, 2009, p. 137).

Devido à crise global do capitalismo que impacta as economias mundiais no início da década de 1970, a partir do início dos anos 1980 alguns representantes das nações adotam de boa vontade o neoliberalismo como opção de chegar ao liberalismo Keynesiano⁹, outros, à força, aceitam esse modelo neoliberal, através dos “Programas de Ajuste Estrutural” do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial.

Na primeira concepção de Harvey (2008) sobre o neoliberalismo, o autor o define como:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio [...] (HARVEY, 2008, p. 12).

Os organismos internacionais, “FMI e o Banco Mundial, tornaram-se, a partir de então, centro de propagação e implementação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxa neoliberal”. Em síntese, “[...] a neoliberalização significou a “financiarização” de tudo (...) aprofundou o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, assim como sobre o aparato de Estado [...]”. (HARVEY, 2008, p. 38-39). Sendo assim, é preciso se pensar, nesse contexto de globalização neoliberal, qual é o papel do Estado e como ficam os sistemas educacionais com a implementação dessas políticas?

O papel do Estado é o de criar e manter condições através do estabelecimento de políticas sociais que garantam o funcionamento do livre mercado, como também, intervir no mercado, caso seja preciso, o mínimo possível. Dessa forma, “[...] poderosos grupos de

⁹ Harvey (2008, p. 20), a teoria Keynesiana consiste na afirmação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado.

interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (...) em seu próprio interesse”. (HARVEY, 2008, p. 12),

O Estado, ao estabelecer as políticas educacionais de acordo com os Programas de “Ajuste Estrutural”, reforça a base dos três princípios neoliberais: “desregulamentação”, “competitividade” e “privatização”. (COX, 1996, p. 31 apud ROBERTSON, 2004, p. 74). Na concepção de Robertson:

[...] O primeiro, desregulamentação, refere-se à remoção do papel do Estado substantivo na economia, exceto como garantidor da livre movimentação de capitais e lucros. O segundo, competitividade, refere-se à justificativa para dismantelar estruturas políticas e econômicas existentes e, em seu lugar, construir novas estruturas pró-mercado. O terceiro, privatização, descreve a venda de empresas, agências ou serviços públicos para setores privados-onde a prestação de contas da eficiência é feita aos acionistas orientados ao lucro [...]. (ROBERTSON, 2008, p. 74).

Ao implementar políticas sobre influências dos programas de financiamento, o Estado transformou o sistema educacional, reestruturando a educação, contemplando, assim, mais um dos princípios do neoliberalismo. Nesse sentido, “o que fazer” e o “como fazer” da escola foram controlados por agências internacionais e pelos governos. Nessa perspectiva, “os sistemas educacionais foram encarregados do desenvolvimento de trabalhadores eficientes” (ROBERTSON, 2008, p. 75) e os professores em apresentar os resultados dessa eficiência.

A Conferência de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, é o marco desse realinhamento do Estado pelas reformas neoliberais. Essa Conferência ocorreu em março de 1990 e foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para debaterem sobre os rumos que a educação deveria tomar no contexto da atual política econômica mundial.

Segundo Macedo e Pereira (2009, p. 115), esse realinhamento está presente em alguns sistemas educacionais e se manifestam através da “escolarização obrigatória”, “expansão de um ensino superior em consonância com o mercado”, “[...] adoção de um currículo baseado em competência”, “expressão qualitativa originada por pressões mundiais [...]”.

No contexto brasileiro, esses programas de financiamento do Banco Mundial começam no ano de 1946, para financiar um projeto para a Escola Técnica de Curitiba. Ao continuar exercendo pressão através dos financiamentos, em 1970, a agência financiadora (Banco Mundial) toma posição de excelência para o setor. (ALBINO, 2011, p. 35).

Segundo Barbosa (2013, p. 26), essa ideologia neoliberal dos resultados da eficiência é demonstrada, no Brasil, através de padrões e indicadores avaliativos, como o Parâmetro

Curricular Nacional (PCN), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional dos Cursos (ENC) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Na visão de Dale (2009, p. 25), a globalização atinge as políticas educacionais duplamente, afetando as metas, as finalidades e os meios pelos quais são construídas as políticas educacionais. Nas metas e nas finalidades, esse choque pode ser verificado através de uma agenda global para educação (DALE, 2000 apud DALE, 2009, p. 25). Nos meios, pode ser verificado através da redução do poder do Estado, coordenando as novas atividades, ou seja, deixando de ser um obstáculo para os projetos neoliberais.

Novas discussões emergem a partir do final dos anos de 1990. Desta vez em torno de uma “economia baseada no conhecimento”, direcionada por nações e organismos dominantes como os Estados Unidos, a União Europeia, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Essas discussões se ampliam até se tornarem “[...] uma poderosa narrativa mestra econômica (...) e visões hegemônicas por todo o mundo”. (ROBERTSON, 2008, p. 78-82).

Segundo Robertson (2008, p. 82-83), com essa poderosa ideologia do “conhecimento”, novamente os sistemas educacionais do mundo são analisados e vistos como obtenção de lucro. Mas qual conhecimento? Para Dale “[...] a definição do que é conhecimento legítimo a ser ensinado na escola e a seleção e organização hierárquica de tais corpos de conhecimento são, portanto, grosso modo, determinações que vêm de fora”. (CHA, 1992 apud DALE, 2009, p. 22).

Na visão de Dale (2009, p. 26), a mudança de discurso baseada na “economia do conhecimento”, citada por Robertson (2008), tem se direcionado para ver a globalização como produtora de uma nova Economia Global do Conhecimento (EGC) “[...] da qual todos os Estados [...] fazem parte e para a qual a educação deve contribuir de forma central”.

Nessa era global da “economia baseada no conhecimento”, ou melhor, em que o conhecimento tem valor, indo de encontro à política neoliberal, fica evidente a política que é implantada pelo sistema educacional, uma política de deslocamento da educação de um setor público para um setor privado e em que o Estado, mais uma vez, perde o poder para o mercado. Esses acontecimentos “[...] vêm abrindo a educação para uma série de projetos com intenção de (re)construir o setor, sua pedagogia e subjetividade”. (ROBERTSON, 2008, p. 83).

Dessa forma, o sistema educacional é problematizado por vários projetos que reproduzem a economia do conhecimento. Ao professor, cabe abrir espaço para o aluno e “para uma nova pedagogia da produção”. O aluno, aprendiz, tem o projeto de “[...] fazer e refazer bens e serviços para a economia em um processo contínuo de (re)invenção e consumo”. (ROBERTSON, 2008, p. 97-98).

Diante do exposto, acredita-se que os efeitos da globalização que transcorre pelo campo das Políticas Educacionais atingem e idealizam um processo de homogeneização na área do currículo, ao mesmo tempo em que se tem um currículo contraditório e resistente a esse processo homogeneizador. Tal crença vai ao encontro dos argumentos de Escarião (2011), quando a autora afirma que:

A globalização atua direta e indiretamente no campo do currículo provocando efeitos potenciais que se inter-relacionam dialeticamente: currículos homogeneizados em função do mercado e currículos emancipatórios resultantes da luta pela preservação da diversidade cultural em razão da emancipação humana. (ESCARIÃO, 2011, p. 155).

Dessa forma, as discussões sobre as políticas educacionais, a globalização e o currículo requerem uma maior compreensão dos jogos de interesses, das relações de poder, dos espaços conflitantes que fazem parte desse contexto.

3.3 Políticas Educacionais, Globalização e Currículo no Brasil

Os avanços, nas três últimas décadas, as interações transnacionais nos meios de comunicação social, nos sistemas de produção, nas transferências financeiras e nos deslocamentos de pessoas, intensificaram o fenômeno da globalização neoliberal, tornando cada vez mais rápida as conexões sociais, culturais, religiosas, políticas, jurídicas e econômicas do mundo. (SANTOS, 2005, p. 25-26). Tal fenômeno traz na bagagem uma nova versão da política neoliberal de reorganização da ordem econômica mundial e, a partir de então, a disseminação do “conhecimento”, em que a educação passa a ser vista como meio de sustentar essa nova estrutura global. Segundo Robertson,

[...] Essa versão mais neoliberal da ‘economia baseada no conhecimento’ procura aprofundar e alargar seu espaço de alcance, comandando uma extensão dos direitos de propriedade intelectual, estabelecendo instituições para assegurar que o valor retorne além das fronteiras [...] privilegiando iniciativas de criação de conhecimento e de investimento em capital de risco ‘venture capital’, e desenvolvendo sujeitos criativos/inovadores para acumulação do capital [...] (ROBERTSON, 2008, p. 82, grifo do autor).

Levando em consideração que as políticas educacionais não podem ser desassociadas do currículo, o seu foco direciona-se para a formação desse novo sujeito criativo e inovador.

No entanto, torna-se paradoxal a implementação de programas de ajustes homogêneos em um “tempo ambíguo”, de diversidade cultural.

Abordando a temática “Políticas Educacionais, Globalização e Currículo”, estabelece-se o diálogo com Dale (2009, p. 18), ao querer compreender como fatores externos “afetam” e “constroem” o currículo “no contexto das prioridades e dos sistemas educacionais, os quais estão sendo transformados pela globalização”.

Para Dale (2009, p. 21-22), o principal argumento de teóricos da política mundial ou teóricos da educação é que o currículo, desde o final da segunda Guerra Mundial, é essencialmente global e não algo que se estabeleceu a partir dos avanços da globalização. Nesse sentido, o currículo escolar não é visto como a “[...] escolha instrumental de sociedades específicas para atender às várias demandas locais [...]”, mas como “uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais”.

Nesse contexto, a seleção e a organização do que se deve ensinar na escola, ou seja, o “conhecimento dos poderosos” ou o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2009) são decisões afetadas e construídas por interesses globais. Decisões que colocam o currículo “[...] como o meio pelo o qual os Estados-nações conseguem ajustar seus sistemas educacionais para atender demandas e preferências em constante mudança”. Com isso, o discurso padronizado e universalista localiza-se entre “autorrealização individual” e a construção de uma “sociedade ideal”. (DALE, 2009, p. 22-23).

Ainda em Dale (2009, p. 25), percebe-se que esse momento de “controle” do currículo, de “[...] como ele é influenciado e formado é criticamente desafiado pelas forças sociais associadas à globalização como um processo e como um projeto”. Tal controle demonstra que o currículo não pode ser pensado e construído apenas a nível nacional, mas em nível de uma “educação global”.

Alterado o mundo em que vivemos, devido à globalização, o campo curricular precisou dar respostas para essa (re) emergência da “educação global”. (MARSHALL, 2003, p. 398 apud DALE, 2009, p. 28). Uma “educação global” que teve seus primeiros passos através da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) “[...] que abordava as necessidades de inserir no currículo os estudos mundiais, direitos humanos, educação para paz e assim por diante”. (DALE, 2009, p. 28).

Buscou-se demonstrar, até agora, os impactos promovidos pela globalização em sua hegemonia que afeta e constrói as políticas educacionais e curriculares. A seguir, faz-se uma breve revisão histórica da política curricular no Brasil a partir da década de 1990, pretendendo entender um pouco algumas teorizações da política curricular que marcaram esse período e

tentando analisar como o desvelamento das relações de poder, no interior dessas políticas curriculares, contribuiu para um maior entendimento dos processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2011, p. 149).

3.4 Política Curricular no Brasil: qual o espaço reservado ao currículo?

A Política Curricular brasileira tem seu espaço reservado aos primeiros sinais de preocupações na década de 1920. A partir desse período e até 1980, o campo curricular foi marcado pela transferência de teorias americanas, na maior parte de viés funcionalista¹⁰, proporcionado pelos acordos “[...] entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13).

Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 13-14), na década de 1980, quando o período de redemocratização do Brasil tem início e ocorre o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia norte-americana é enfraquecida e um novo pensamento curricular ganha força, desta vez, na vertente marxista. Lopes e Macedo acrescentam que “[...] dois grupos nacionais - pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido - disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política”. Nesse período, “[...] a influência da produção de língua inglesa se diversifica incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e tradução de texto de Michael Apple e Giroux”. Dessa forma, o pensamento curricular nacional deixa de ser influenciado por transferência e passa a receber contribuições dos estudos de pesquisadores brasileiros que começam a buscar embasamento teórico no pensamento crítico.

Na visão de Moreira (2012, p. 156-157), no período de 1980, o campo curricular brasileiro segue novos caminhos sendo dominado pela tendência crítica. As duas orientações pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido, buscaram “[...] superar o determinismo e o pessimismo das teorias da reprodução e reafirmaram a importância da escola”. Para o autor, “[...] a definição do campo do currículo, nos anos 1980, deveu-se mais aos fatores societários e processuais que aos internacionais. De particular importância, para essa definição, foi contribuição de nossas tradições educacionais e culturais”. (MOREIRA, 2012, p. 125).

Dessa forma, essas múltiplas influências marcaram o campo curricular no início da década de 1990. Segundo Lopes e Macedo (2012, p. 14), os estudos que prevaleceram “[...] buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder”.

¹⁰ Para mais informações conferir Max Weber.

Nesse caso, as propostas de currículo “[...] cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político”. Conforme as autoras, claramente, os estudos em currículo “[...] assumiram um enfoque [...] sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante”.

Na primeira metade da década de 1990, a maior parte dos estudos era do campo político (PINAR et al, 1995 apud LOPES; MACEDO, 2012, p. 15). A ideia hegemônica era de que “[...] o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado politicamente, economicamente e socialmente”. O campo do currículo era influenciado por autores estrangeiros tanto do campo curricular quanto da sociologia e da filosofia. O centro das discussões na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) era em torno do currículo e do conhecimento. Nos periódicos da área, eram examinadas questões referentes ao saber popular, conhecimento científico, conhecimento escolar, senso comum, entre outras. (LOPES; MACEDO, 2012, p. 15).

No fim da primeira metade da década de 1990, o pensamento curricular começa a ser alterado, emergem discussões pós-modernas e pós-estruturais, que se encontram com as discussões modernas. Novos teóricos permeiam essas discussões com os seus pensamentos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Nesse contexto, o campo do currículo nos anos 1990 é caracterizado pelo hibridismo, ou seja, um campo “[...] em que se misturam influências, interdependências, rejeições”. (LOPES; MACEDO, 2012, p. 16-46).

Em meio a tantas mudanças, entre elas, o hibridismo nos pensamentos, o mundo transforma-se radicalmente. Concordando com o pensamento de Silva (2010, p. 7), vivemos em um mundo globalizado, onde “[...] vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas, em que, potencialmente, se estendem nossas capacidades e possibilidades vitais: de conhecimento, de comunicação, de movimento [...] de sustentação da vida”. Como também “[...] vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários [...] de um processo de hibridização de identidades”.

No entanto, existe uma distância entre esse mundo em que vivemos e o currículo da escola. A reestruturação do currículo, a partir da ideologia hegemônica neoliberal, padroniza conteúdos, valores, identidade social, ou melhor, a vida da escola. Nesse sentido, Silva e Moreira afirmam que “[...] é importante que os/as educadores/as comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais através de uma ótica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e predomínio político”. (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 186).

Assim, o currículo começa a ser interpretado com uma abordagem pós-estruturalista por se tratar de uma categoria variável, ambígua e aberta às teorias e perspectivas. O pós-estruturalismo tem sua origem na universidade estadunidense, apesar de ter como referência autoras e autores franceses. A lista desses autores e autoras inicia-se por Foucault e Derrida, a partir daí podem aparecer Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros. Algumas análises tomam como referências Saussure (como base no estruturalismo) e outras Nietzsche e Heidegger. Para estes, o pós-estruturalismo tem uma rejeição da dialética tanto hegeliana como a marxista. Embasada em Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista sobre o currículo “[...] questionaria os ‘significados transcendentais’, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência que povoam o currículo”. (SILVA, 2011, p. 117-124).

Trazendo a principal contribuição de Foucault para o pós-estruturalismo, o currículo faz conexões entre o saber e o poder, ou seja, “não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber” (SILVA, 2011, p. 120), acima de tudo de um saber de indivíduos subjugados ao poder. Seguindo o pensamento pós-estruturalista, na perspectiva curricular, ainda em Foucault, a noção de “verdade” passa a ser questionada e abandonada “[...] para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade”. (SILVA, 2011, p. 124).

Diante do exposto, em nosso “entendimento do entendimento” deste estudo sobre a perspectiva pós-estruturalista, abre-se um caminho de possibilidades para se compreender as diferentes concepções que contribuem para os espaços conflitantes, com relações de poder e jogos de interesses. Compreensão que parte das perguntas que podemos fazer aos currículos, tais como: “onde, quando e por quem foram eles inventados?” (SILVA, 2011, p. 124). Como também possibilidades de compreender as novas configurações globais/locais, mesmo que embrionárias, a partir da ótica citada por Silva e Moreira (1995), sobre o campo das Políticas Educacionais e do currículo.

3.5 Pensando o Currículo

Pensar o currículo significa pensar o dia a dia da escola, pensar o futuro dos alunos, das “vidas” que de certa forma estão sendo guiadas pelas concepções, ideologias e opções das escolhas de professores. Significa pensar nos grupos culturalmente distintos que há tanto tempo foram excluídos: os negros, os homossexuais, por exemplo, que “[...] durante muito tempo, tiveram suas vozes negadas e suas culturas inviabilizadas na organização curricular,

devido a uma perspectiva que privilegiava a cultura (...) predominante”. (PEREIRA, 2012, p. 48).

Nessa perspectiva de pensar sobre o currículo, adota-se a concepção de Pereira (2012, p. 50) quando diz que o currículo não pode ser pensado como os currículos “outros”, ajustado, aplicável, configurado ou “desrespeitoso” pelas:

[...] ideias etnocêntricas de currículo moderno, que se situa dentro da lógica de caráter, predominantemente, racionalista, pragmático, gerenciador em defesa de uma cultura vinculada a uma determinada classe rotulada, por seu poder econômico, como hegemônica. (PEREIRA, 2012, p. 50).

De acordo com as reflexões acima, pensar o currículo significa ir além da racionalidade, da técnica, do modelo de produção econômico que predominou e organizou o campo curricular educacional brasileiro desde os fins da década de 1920 até os fins da década de 1980. Tal modelo de currículo tecnicista, pragmático, seletivo, apolítico, econômico, trouxe grandes consequências para as políticas educacionais brasileiras, acarretando não só o controle das práticas dos professores, mas reprimindo, em parte, a criatividade e o senso crítico desses profissionais.

No entanto, pensando no currículo, recorre-se também ao pensamento de Apple (2006, p. 36), quando diz que tal modelo de currículo, de cunho econômico, produzido por quem esteve no poder “[...] não pode esclarecer totalmente o que os mecanismos de dominação de fato são e como funcionam na vida cotidiana da escola”. Ainda segundo Apple (2006, p. 37), há nas escolas a “propriedade simbólica- capital cultura” que é preservada e distribuída, ou seja, “[...] formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação”. Talvez esse seja o ponto chave de pensar o currículo, ou melhor, pensar não só o currículo, mas pensar em nós mesmos como reprodutores ou não desse currículo. Conforme Apple:

Precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. (APPLE, 2011, p. 37).

Nessa relação dialética entre a economia e o capital cultural, acredita-se que a ideia fundamental para entendermos a “sutileza” desse controle é entender “[...] como a hegemonia atua para ‘saturar’ nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos [...] se torna um mundo tout court, o único mundo”. (APPLE, 2011, p. 39). Logo, o que se diz, até agora “[...] é que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28). E mais, no mundo em

que vivemos globalizado de tal forma que integra também pessoas, “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais [...]”. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28). Assim, acredito que o currículo na contemporaneidade deve ser visto e pensado não só como uma relação de poder, mas “uma área contestada” e “uma arena política”, ou seja, como um espaço de luta, de resistência, de jogos de interesses.

Refletindo ainda sobre a maneira de pensar o currículo, recorre-se ao pensamento de Moreira, quando afirma que o entendimento crítico sobre currículo deve fugir das armaduras do currículo tecnicista e questionar o campo curricular, considerando “[...] questões que perguntem pelo ‘por quê’ das formas de organização do conhecimento escolar” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13). Tais questões devem ser criticamente orientadas por questões epistemológicas, sociológicas e políticas. Nesse caso, o currículo passa a ser pensado como um artefato social e cultural. Isso significa também dizer que é importante desmistificar os discursos sobre currículo como forças sociais que vêm de cima para baixo e longe da comunidade escolar ou de toda sociedade.

Em continuidade a essas reflexões sobre a maneira de pensar o currículo, volta-se às perguntas feitas por Silva (2010, p. 73-102) no seu livro “O currículo como fetiche”: “Não seria o fetiche bom também para pensar o currículo e a pedagogia?”. “O que ocorreria se víssemos o currículo, metaforicamente, como fetiche, mas não de forma negativa, depreciativa como o crítico educacional, mas de forma positiva, com simpatia?”. Já que vivemos nessa era de tentar descobrir o que se situa na “[...] zona obscura em que se encontram, clandestinamente, as coisas propriamente ditas e as ‘coisas feitas’, o humano e o transcendental, a natureza e a cultura, o pré-social e o social”. (SILVA, 2010, p. 73). Pensar no currículo na perspectiva de Silva é também concordar que “[...] o currículo é um fetiche, antes de mais nada, para os ‘nativos’: alunos, professores, teóricos educacionais”. (SILVA, 2010, p. 100). Assim, esse currículo, ou seja, o conhecimento transforma-se em um objeto que esses ‘nativos’ acreditam que pode trazer sorte, proteção e realizar milagres sobrenaturais. Nessa compreensão, o currículo para esses ‘nativos’ do fetiche:

É uma coisa que se possui, que se carrega, que se transmite, que se adquire. O currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. O currículo está num livro. O currículo é um livro. O currículo é, enfim, uma coisa. Na cultura ‘nativa’, o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos (...) De posse do fetiche - o conhecimento corporificado no currículo - os ‘nativos’ se sentem seguros, assegurados, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto. (SILVA, 2010, p. 101).

Nesse “entendimento do entendimento” (GEERTZ, 2013) e tentando responder algumas das inquietações até então transmitidas pelas questões formuladas acima por Silva, acredita-se que pensar no currículo que seja transformador da realidade existente é ver esse currículo como fetiche sim, evitando um currículo “[...] esquizofrênico, em que certos tipos de conhecimento são considerados como sujeitos à interpretação, à divergência, ao conflito, enquanto outros são vistos, como relativamente independentes de controvérsia e de disputa [...]”. (SILVA, 2010, p. 103).

Pensar o currículo como fetiche e, ainda, concordando com o pensamento de Silva (2010, p. 107), significa para os professores reconstruir uma conexão entre conhecimento e desejo. Desejo de saber, de pesquisar, de ajudar, de ter “energia erótica” suficiente para enfrentar os problemas do dia a dia da escola. “Pensar o currículo como fetiche seria nesse sentido (...) pensar o conhecimento como capaz de, por meio das delícias da curiosidade, causar prazer [...]”. É assim que o currículo precisa ser pensado.

3.6 A Política Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo e o Instituto Ayrton Senna (IAS)

Considera-se relevante, neste tópico, apresentar o contexto de implantação da “parceria” do Instituto Ayrton Senna (IAS), no Sistema de Ensino da cidade de Cabedelo, em anos anteriores, para traçarmos algumas discussões acerca da Proposta Curricular no ano em estudo.

3.6.1 Contexto de implantação do IAS em Cabedelo

Com sua proposta, o IAS comanda, de 2002 a 2012, o Sistema Municipal de Educação de Cabedelo, trazendo os discursos de “[...] parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica” e oferecer qualidade à educação do sistema público do país (IAS).¹¹

Em 2002, na gestão de José Ribeiro Farias Júnior (2002-2005), a “parceria” foi implantada no Sistema de Ensino do município, apenas, com a proposta de correção de idade

¹¹ Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 29 set. 2015.

e ano. Nessa época, desenvolveram-se, entre outros, estudos sobre a leitura e a escrita dos alunos. Com a troca de governo municipal, José Francisco Regis (2005-2012) assumiu o poder e, na nova gestão, a “parceria” continuou e foi, aos poucos, ampliada para o Ensino Fundamental de nove anos.

Através da “parceria” com a Secretaria de Educação, o IAS controlou o dia a dia das salas de aula, ou seja, as concepções curriculares e políticas da comunidade escolar, principalmente, as concepções com relação ao modo de ensinar dos professores. Para que esse controle fosse efetivado, havia um coordenador pedagógico (conhecido como supervisor) em cada escola com o objetivo de fiscalizar o trabalho dos professores. Tais fiscalizações eram possíveis através das observações feitas nas salas de aula por esse coordenador, em um período de cinquenta minutos diários. Durante essas observações eram preenchidos relatórios sobre a metodologia adotada pelo professor e entregue ao coordenador da Secretaria de Educação da cidade de Cabedelo, que também era monitorado pelo Coordenador do IAS, pois, ao final de cada mês, precisava transcrever esses relatórios das escolas para um único relatório e entregá-lo ao IAS.

Outras maneiras de fiscalizações elaboradas pelo IAS, sem nenhuma participação dos agentes educacionais do Sistema de Ensino de Cabedelo, eram feitas através das Matrizes de Competências e Habilidades (ANEXO A) que chegavam online ao Sistema de Ensino que eram reproduzidas, entregues no início do ano a cada professor e fiscalizadas através dos planejamentos pelos coordenadores escolares. Como também eram enviadas as Avaliações Bimestrais (ANEXO B) para as turmas que, da mesma maneira, chegavam prontas do IAS, via online, eram reproduzidas na Secretaria de Educação e entregues aos professores, sem que estes tivessem nenhum contato anteriormente. Fiscalizações eram feitas, também, através do Acompanhamento Bimestral dos Abaixo da Média (ANEXO C); Fichas de Acompanhamento do nível de leitura e escrita; Formações Continuidas - FOCO (ANEXO D), mensais, para gestores, coordenadores escolares e professores; Controle de frequências dessas Formações; Cartazes com a Rotina Diária e das seguintes fichas: Acompanhamento diário do para casa feito ou não feito; Acompanhamento de livros lidos, todos expostos nas paredes da sala de aula e em um lugar bem visível.

Dessa forma, o currículo, aparentemente, seria moldado de acordo com concepções políticas e curriculares da elite, já que o IAS é uma organização privada que se diz “impulsionados pelo desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna”, que era rico e nunca tinha estudado em uma escola pública. Um currículo, aparentemente moldado, pois se sabe que o “currículo oculto” é uma forma de os professores darem continuidade ou não ao sutil

processo de homogeneização curricular estabelecido. Conforme Escarião (2011), a sutileza do processo de homogeneização do currículo é sentida

porque não são assumidas nos documentos legais e muito menos nos projetos político-pedagógicos (...), percebemos como a homogeneização invade os espaços curriculares em meio ao confronto entre as concepções e visões diferentes de homem, de sociedade, de educação, de formação humana e de currículo. (ESCARIÃO, 2011, p. 140).

Assim, de acordo com Escarião, a homogeneização não é registrada em documentos, ela se materializa na prática. Realmente, nos registros documentais, especialmente, nos Projetos Político-Pedagógico (PPP) seria possível ver outras concepções de escola, de jovens, de sociedade e de mundo. Para a construção dessas concepções, as escolas contavam com orientações diversificadas no referencial teórico. Contraditoriamente, esses (PPP) poderiam ser elaborados com visões mais democráticas e autônomas. Nesse contexto, a situação que se estabelecia era de uma via dupla. De um lado, a via das vozes caladas, manipuladas e “obedientes”. Do outro, sujeitos livres e ideias reconfiguradas a partir das políticas educacionais macro.

Dentre tantos desejos, o IAS alega ainda que as propostas “[...] se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos e efetivamente impactam a aprendizagem dos estudantes em grande escala”. Mas como adaptar as propostas do IAS às especificidades de cada escola e de cada aluno sem opção de organização desse currículo com a participação da comunidade escolar? Como atender os Artigos 12 (inciso I)¹²; Artigo 13 (inciso I)¹³ e o Artigo 27 (inciso II)¹⁴ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se o currículo, na prática, é organizado por organizações e habilidades fechadas e burocráticas.?

Observa-se que as concepções curriculares e políticas dos professores do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo foram manipuladas e contraditórias por cerca de doze anos por quem esteve no poder, pois, nessa trajetória de Propostas Pedagógicas do IAS, não ocorreu uma construção coletiva por meio da convocação para a participação do professor na elaboração e materialização dessas propostas, juntamente com a Secretaria de Educação.

3.6.2 A Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo

¹² Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

¹³ Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

¹⁴ Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

No período de realização desta pesquisa, o prefeito Wellington Viana França é o responsável pela prefeitura da cidade de Cabedelo. Teoricamente, o IAS não faz mais parte do Sistema Municipal, pois a “parceria” foi cancelada. Todavia, na prática, observa-se o rastro da mesma Proposta e do mesmo trabalho, uma vez que a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação orienta que a escola trabalhe com o sistema de observação nas salas de aula, com as mesmas Matrizes de Competência e Habilidades (ANEXO E) para as turmas dos 4º e 5º anos e, algumas fichas de acompanhamento: Acompanhamento Bimestral, Acompanhamento dos Descritores de Matemática (ANEXO F), Registro de Leitura Escrita e Produção Textual (ANEXO G), apenas retirou-se a identificação do IAS desses materiais e fizeram-se algumas alterações. Assim também ocorre com o trabalho realizado na escola pela supervisora escolar, demonstrado nos planejamentos e, com o trabalho dos professores, preocupados com tais observações e em dar conta das Matrizes e das Fichas de Acompanhamento Mensal dos Abaixo da Média.

Acredita-se que ao optar, mesmo em parte, pela Proposta Pedagógica do IAS, a Secretaria de Educação e a escola, ocultamente, controlam o conhecimento distribuído na sala de aula, ou seja, o currículo, como também as “regras ideológicas” das práticas pedagógicas. (APPLE, 2006, p. 89). Dessa forma, a organização da escola através das Matrizes aderiu ao discurso de que essas Matrizes proporcionariam uma política de inclusão, pelo respeito aos diferentes tempos para aprender. No entanto, entre o discurso e a prática observada no cotidiano escolar havia um grande abismo. Outras orientações quanto à prática pedagógica das professoras eram pautadas em um ensino baseado na Pedagogia de Projetos, sendo alguns desses projetos definidos nas reuniões de planejamentos (“Projeto Violência tô fora”, Projetos de Leitura dando ênfase aos gêneros textuais, Projeto “Dia da vovó”) e outros direcionados pela Secretaria de Educação, como o Projeto da Cagepa.

Como forma de acompanhar as aprendizagens, a escola realizava, a cada final de bimestre, avaliações compartilhadas sobre o rendimento dos alunos e decidia no coletivo as progressões, intervenções e o atendimento diferenciado necessário. Além disso, eram realizadas reuniões com os pais, mensalmente, para as devidas providências tomadas em relação à aprendizagem dos seus filhos.

No que se refere à formação continuada, até o momento da pesquisa, nem a escola e nem a Secretaria de Educação realizaram essas formações. E para viabilizar que, a maioria de seus alunos chegasse alfabetizado e com domínio na compreensão e produção de textos ao final do 3º ano, a escola mantinha algumas atividades: primeiro, preocupava-se em observar, no início do ano, a professora que mais se aproximava de um perfil alfabetizador e, em

seguida, a escolhia para as turmas do 1º ao 3º ano, acreditando que essa professora não seria apenas mais uma reprodutora de métodos; segundo, fazia um horário de dias na semana para que a pessoa responsável pelo apoio pedagógico (também professora que estava fora de sala) desse reforço na leitura e na escrita dos alunos com dificuldades no sistema de escrita alfabética (porém, essa prática raramente acontecia devido aos inúmeros contratemplos que apareciam na escola); terceiro, seguia as orientações do ano anterior, fornecidas pelas formadoras da Secretaria de Educação através das Formações do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, um compromisso assumido pelo gestor da cidade para “[...] assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2015).¹⁵

Através do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, acredita-se que, mais uma vez, a organização do conhecimento deixa de lado a participação da comunidade escolar pautando-se longe “[...] da ideia de que múltiplas culturas permeiam os currículos” (PEREIRA; LIMA, 2012 apud PEREIRA, 2012, p. 45) e perto de uma educação e de um currículo com “[...] os critérios e os parâmetros de um mundo social que não existe mais”. (SILVA; MOREIRA, 1995 apud SILVA, 1995, p. 185). Com essa afirmativa, não se quer dizer que as posições das professoras nesse contexto correspondem às ações de fácil consentimento e sem questionamentos, pelo contrário. “O currículo há muito está sendo questionado. Por isso, começa-se a tentar promover uma maior visibilidade das vozes que estão à margem desse processo de inclusão, ‘o outro’ [...]” (PEREIRA; LIMA, 2012 apud PEREIRA, 2012, p. 48). E essa inclusão do “outro”, nesse caso das professoras, a escola tenta fazer, mesmo que a passos lentos, através dos planejamentos, reflexões da prática pedagógica, socialização de ideias, socialização dos bons resultados, enfim, de alguma forma, há uma tentativa de mudar o atual cenário de homogeneização cultural.

¹⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS

Vou descobrir

O que me faz sentir

(NASCIMENTO, 1981, grifo nosso).

Tomando como objeto de estudo o tema Políticas Educacionais e Currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, este capítulo propõe-se a analisar os discursos (concepções e vivências) de professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB sobre o movimento do planejamento curricular e como essas educadoras articulavam essas concepções e vivências às discussões das Políticas Educacionais para o Ensino Fundamental.

Procura-se desdobrar a análise dos dados em torno de duas dimensões que se organizaram a partir dos conteúdos emergidos através das informações de dois instrumentos de trabalho (observações e entrevista) que se integraram ao mesmo tempo em que tiveram momentos individuais e diferentes para serem realizados. Dessa forma, as duas dimensões selecionadas não se constituem a partir de momentos parados e separados, pelo contrário, elas se complementaram no dia a dia da escola, permitindo uma interpretação dos dados da pesquisa a partir dos ensinamentos acadêmicos que a embasaram. A primeira dimensão foi demonstrada mais claramente na entrevista realizada ao final das observações; a segunda resultou dos dados obtidos das observações que ocorreram no período de cinco meses (abril a setembro) e a junção dos dados da entrevista semiestruturada. Tais dimensões foram nomeadas da seguinte forma:

- a) 1ª dimensão - As concepções: como pensam as professoras?
- b) 2ª dimensão - A vivência: como praticam o que pensam na sala de aula?

Os dias e os horários destinados às observações, em cada sala de aula, ficaram distribuídos, no início, duas turmas para cada dia da semana, totalizando dez turmas observadas nos cinco dias da semana, de segunda-feira à sexta-feira, com aproximadamente 1h50min de observações em cada turma. No entanto, em virtude de particularidades de cada sala, como por exemplo, a falta de professor e rodízios de sala, mais, as aulas de Educação Física, Artes e Inglês para os 5º anos, como também a compreensão de que as turmas observadas no primeiro horário apresentavam momentos mais ricos, já que as professoras

escolhiam o primeiro horário para a explicação dos novos conteúdos e para as revisões e o segundo horário mais para a realização da tarefa de casa e da agenda, ficou decidido não mais organizar o horário das observações. Dessa forma, o quantitativo de dados coletados foi substituído pela qualidade de informações recebidas a partir das observações que continuaram diárias e foram reorganizadas em uma dinâmica variada de sala para sala e em horários distintos.

As observações resultaram em sessenta registros, seis de cada turma. À medida que esses registros foram se tornando repetitivos, houve a indicação de que as observações tinham que ser encerradas e foi o momento exato para realizarmos a entrevista semiestruturada, cujo roteiro preestabelecido (APÊNDICE C) foi, especialmente, elaborado conforme as necessidades de mais compreensão do objeto em estudo diante das observações. Foram foco das observações os momentos, exclusivos, ao movimento do planejamento curricular que emergiu das primeiras observações.

As entrevistas constituíram-se em conversas realizadas no local de trabalho, escolhido pelas professoras, no momento das aulas vagas para as aulas de Educação Física, durante as quais, por um período de cinquenta minutos, foram registradas em áudio as ideias sobre o movimento do planejamento curricular: significado do planejar, dificuldades existentes ou não para a realização do planejamento curricular, avaliação da participação de cada professora no processo de planejamento curricular e presença do planejamento curricular na sala de aula.

As duas dimensões escolhidas para análise (concepções e vivências) traduziram-se em categorias de análises do discurso conforme argumentação de Norman Fairclough. Dessa forma, a análise da prática social foi significada no contexto das observações e a análise da prática discursiva significada no contexto das entrevistas.

Como relatado anteriormente na metodologia do estudo, a Análise Crítica do Discurso (ACD), concebida por Norman Fairclough, foi o suporte teórico metodológico que propiciou a análise dos discursos das professoras. A ACD propõe-se a tornar desvendáveis os aspectos dos discursos que dizem respeito às desigualdades sociais. Envolve-se com os problemas sociais e não tem em vista a linguagem ou seu uso por si só, ou seja, o uso da linguagem é moldado no social, não no individual. Assim a linguagem é entendida segundo o seu uso social em uma relação dialética que se preocupa com os modos de reprodução, mudança discursiva e social.

A perspectiva de análise do discurso adotada tem como objetivos “[...] reunir a análise de discurso orientada e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social”.

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 89). Nesse sentido, o discurso é entendido por Fairclough (2001, p. 90) “[...] como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”, implicando o discurso em um modo de ação “[...] uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Isso significa enxergar uma relação de poder na qual “o discurso é não apenas o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é a coisa para qual e pela qual a luta existe, o discurso é o poder a ser tomado”. (FOUCAULT, 1984, p. 110 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 77).

Fairclough (2001) propõe um modelo de análise de discurso tridimensional no qual “qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22, grifo do autor). A dimensão do texto abrange: vocabulário, gramática, estrutura textual e coesão; a dimensão da prática social orienta-se pela economia, política, ideologia, hegemonia e cultura; e a dimensão da análise discursiva compreende o contexto, a distribuição, a produção e o consumo, a coerência, a força e a intertextualidade.

A análise da prática social, em termos de vivência das professoras, da qual a prática discursiva sobre o movimento do planejamento curricular é uma parte, alicerça a tentativa de entendimento das concepções discursivas que constroem a cultura de práticas na escola. Dessa forma, as análises buscam atingir as dimensões da prática social e da prática discursiva de tais professoras, ou seja, tentam esclarecer qual é a base social discursiva que envolve o movimento do planejamento curricular, quais relações hegemônicas moldaram essa base, e que efeitos essa base produz em termos de reprodução discursiva ou mudança social.

Os dados seguintes foram analisados, a partir das concepções e vivências que um pequeno número de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental mantém com relação ao movimento do planejamento curricular, ou seja, em que medida o planejar ou não tem afetado seus cotidianos.

Os pontos de vistas dos sujeitos da pesquisa são ilustrados pelos discursos emergidos das observações e das entrevistas com dez professoras da Escola Municipal Professora Edlene de Oliveira Barbosa.

4.1 O movimento do planejamento curricular no contexto da prática social das professoras – A vivência: como praticam o que pensam na sala de aula?

De acordo com as observações realizadas, pode-se compreender que a base social discursiva que envolve a construção do planejamento curricular pelas professoras, é concebida seguindo os roteiros dos livros didáticos da escola. Após os momentos da oração, acolhida e correção do “para casa” é comum se ouvir:

Página quarenta e seis abram aí o livro. Quem vai começar a ler primeiro? Vá acompanhando que quando ele terminar eu vou dizer... (Prof.^a Flora).

Agora na página cento e três tem uma tarefinha e um texto. Vamos prestar atenção! (Prof.^a Eva).

Guardem os cadernos e vamos continuar com o livro. Agora, gente, coloque o livro nessa página. Esta que tia está mostrando aqui. Ponham o livro na bolsa. (Prof.^a Bete Balanço).

Peguem o livro de Português que eu vou passar recolhendo. Quem não recebeu o livro? Quem não recebeu o livro é sinal que está em casa. Abram o livro na página noventa e cinco. (Prof.^a Gabriela).

Nós estamos estudando as paisagens no campo, não é? Agora a gente vai ler um textinho relacionado a isso. Acompanha a leitura, Luís. Vamos lá acompanhar. (Prof.^a Gabriela).

Então abram aí na página trinta e seis do livro de história. Página setenta e seis de geografia. Nós estudamos os mamíferos agora faltam répteis e anfíbios. Janiely vá pegar três livros na outra sala. (Prof.^a Lady Laura).

Geografia agora, gente, página cinquenta. Voltem para a página anterior.... Prestem atenção aí na figura. Quem não tem livro junta com o coleguinha. (Prof.^a Odara).

Meu amor, página cinquenta e oito. Temos um para casa do livro de matemática, página cento e trinta e três. Prestem atenção, página cento e treze! Agora copiem o bilhete do livro... (Prof.^a Paulinha).

Pronto, gente, de acordo com esse texto, vocês vão responder as perguntas do livro. Tirem o livro de Português. Página cento e quinze, letras “c” e “s” com o mesmo som. Não precisam copiar o item não, vocês só respondem se não vai demorar muito. (Prof.^a Kelly). (Informação verbal). ¹⁶

Os fatos evidenciados nessas observações vão de encontro com as relações hegemônicas da teoria tradicional que moldaram um currículo, no qual o indivíduo não se vê como parte de um processo contraditório, em que suas potencialidades são desenvolvidas no trabalho ou em qualquer outra atividade. Nesse contexto, o currículo passa a se resumir a uma questão meramente técnica, embora o contexto educacional tenha passado por várias transformações no decorrer dos anos. Segundo Silva (2011, p. 14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?”. Nesse sentido, será

¹⁶ Diálogos de participantes registrados no ambiente da pesquisa.

que as professoras, sujeitos desta pesquisa, compreendem que o currículo é também uma questão de poder, já que seguem determinado caminho e beneficiam um tipo de conhecimento, nesse caso, o do livro didático? Tal pergunta leva, ainda, a muitas dúvidas, pois, paralelamente a essa prática tradicional, as professoras elaboravam atividades xerografadas, planejavam com outros livros didáticos, mas sempre seguindo o caminho do ensino livresco. Segundo Santomé (2013, p. 228):

Os livros didáticos selecionam, organizam e interpretam as informações para apresentá-las como verdades objetivas e neutras, ou seja, como *o conhecimento e a verdade oficial*. Raramente são oferecidas informações, interpretações ou bibliografias que questionem a verdade escolhida para o manual. (SANTOMÉ, 2013, p. 228, grifo do autor).

A citação acima reforça a ideia de que o livro didático é recheado de ideologias particulares, ou seja, com certos tipos de preconceitos nos textos, com distorções curriculares “[...] com clara intenção política ou para favorecer determinados interesses [...] e outras vezes sem que se tenha sido objetivo explícito de quem o construiu”. (SANTOMÉ, 2013, p. 229).

Ainda de acordo com Santomé (2013, p. 268), o livro didático também é rico de estratégias de infantilização com o intuito de mascarar as desigualdades e injustiças sociais, em que “[...] a realidade e a informação científica, histórica, cultural e social são apresentadas às crianças por meio de certos seres fantasiosos, personagens irreais [...] e muitas vezes, eles são adocicados em relação ao mundo no qual vivem”. Assim, ao analisar os discursos seguintes, observamos que as professoras “ingenuamente”, não ajudam as crianças a compreenderem o mundo real, pelo contrário, colaboram em “[...] transformar a escola em uma espécie de Disneylândia” (SANTOMÉ, 2013, p. 270), com situações, histórias e personagens fantasiosos semelhantes às séries de desenhos animados da televisão. Será que recorrer à infantilização dos livros didáticos, através das imagens, é expor os alunos aos verdadeiros significados daquilo que está sendo representado?

Ou, tia, o que é pilão? (Aluno).

Presta atenção na figura, olhe a figura. (Prof.^a Odara).

Aí nós temos o espaço rural, estão vendo a imagem? (Prof.^a Gabriela).

Tão vendo essas imagens aqui que tem no livro de vocês... (Prof.^a Kelly).
(Informação verbal).¹⁷

¹⁷ Diálogos de participantes registrados no ambiente da pesquisa.

Apesar das observações demonstrarem que os planejamentos curriculares, elaborados pelas professoras, seguiam os livros didáticos, as aulas possuíam momentos para tirar dúvidas no qual as professoras estavam sempre preocupadas em saber se os alunos estavam entendendo ou não o conteúdo. Quando solicitadas ou percebiam que algum aluno ainda não tinha compreendido o assunto, repetiam a explicação livresca, com o objetivo de não dar a resposta de imediato. Com essa metodologia, acredita-se que as professoras, mesmo que inconscientes, tentavam abrir possibilidades para que os alunos repensassem o conhecimento considerado básico dos livros didáticos e que poucas pessoas costumam questionar:

Eu não posso dizer se tá certo ou errado não, gente, eu posso tirar as dúvidas. Entenderam o texto? Oh, gente, tá todo mundo com dúvidas aqui nos códigos, vou tirar as dúvidas. Alguém tem alguma pergunta? (Prof.^a Kelly).

Calma gente tem uma turma que ainda está aprendendo e precisam tirar as dúvidas. Quem foi que já conseguiu porque já entendeu? Vamos descobrir aqui se a gente já entendeu? Por que deu nove? Como é que a gente vai armar? (Prof.^a Carolina).

Por que você usou...? Alguém teve dificuldade em responder a tarefa? Só não entendeu a letra d, foi?...alguma dúvida? Pense aí direitinho, já, já, eu volto a perguntar a você. Sim, mas por que isso? Como assim? O que mais? Vamos tirar as dúvidas agora? Qualquer dúvida pode perguntar aqui. Não é para dar a resposta não, viu? É para botar ele para pensar. (Prof.^a Paulinha).

Alguma dúvida nessa questão? Alguém quer fazer para tirar as dúvidas? Venha, eu lhe ajudo. Quem mais está com dificuldade? (Prof.^a Nina).

Qualquer dúvida me pergunte. Alguma dúvida, gente? Entenderam como funciona...? (Prof.^a Odara).

Vocês entenderam? Alguém tem alguma pergunta ainda? Não ficou claro alguma coisa? Tem certeza? Qualquer dúvida venha na mesa, por favor. Se quiserem perguntar podem perguntar, não fiquem com dúvidas. (Prof.^a Lady Laura).

Tem dúvidas ainda sobre esse assunto? Vamos lá, vamos tirar as dúvidas. A hora de prestar atenção e tirar as dúvidas é agora. Olha, tia vai falando devagarinho para quem não aprendeu aprender agora. Tão entendendo? Deu para entender? (Prof.^a Gabriela).

E como é que faz...? Alguém sabe o que é....? Diga pra mim o que é....? E como é que vocês sabem? Não entendeu? Como a gente faz...? (Prof.^a Ana Júlia).

Vocês entenderam essa parte...? Então o que ele está dizendo? ... você entendeu? Se tiverem dúvidas venham aqui, perguntem. (Prof.^a Eva).

Vocês têm que tirar as dúvidas quando estão com elas. É assim ou assim? Alguma dúvida? (Prof.^a Flora). (Informação verbal).¹⁸

Como explanado no capítulo que fala sobre A Política Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo, o dia a dia dos planejamentos curriculares traziam as

¹⁸ Diálogos de participantes registrados no ambiente da pesquisa.

marcas de uma rotina pré-estabelecida pelo Instituto Ayrton Senna que “dominou” as concepções curriculares e políticas das professoras por cerca de dez anos nesse município. Marcas expressas na regulação dos horários para os momentos das atividades que seguiam sempre o mesmo ritual de segunda-feira à sexta- feira: hora da oração, hora da correção do para casa, hora dos novos assuntos, hora da revisão, hora para copiar a agenda, hora para copiar a tarefa de casa, hora do conto, hora para cada disciplina, etc. Tudo tinha a sua hora e, o mais interessante, é que existiam quadros de rotina diária expostos nas salas de aula para que as professoras não se esquecessem de seguir essa ordem:

Agora a gente vai fazer a correção do para casa. Gente é hora de fazer a tarefinha de Matemática essa dúvida eu tiro na aula de Ciências. (Prof.^a Eva).

Gente, vocês estão conversando muito. Lembram que eu disse que a gente tem hora pra tudo? Agora não é hora de História é de Português. (Prof.^a Bete Balanço).

Ainda não tá na hora, é hora de copiar a tarefa de casa. (Prof.^a Flora).

Cuida, gente, depois do recreio é hora da tarefa de casa. (Prof.^a Kelly).
Pessoal, de pé para o momento da oração. Olha só, gente, nós temos atividade de casa, o recreio já acabou... (Prof.^a Carolina). (Informação verbal).¹⁹

Com esse desenho da rotina diária, não se quer afirmar que ter hora para a realização de determinadas atividades seja ruim. A dúvida é saber se essa organização metódica, principalmente, a que divide o horário para determinada disciplina, seja a melhor forma de entender esse mundo globalizado. Segundo Santomé (2013, p. 244), a divisão por disciplinas:

É uma das típicas formas de organização e sistematização dos conteúdos a serem estudados, mas que dificultam a verdadeira compreensão da realidade e, consequentemente, das situações e dos problemas sociais, culturais, políticos e religiosos. Neste modelo de projeto e desenvolvimento curricular, as informações que os alunos enfrentam estão divididas em disciplinas estanques entre si. (SANTOMÉ, 2013, p. 244).

Outro momento que também fazia parte do planejamento curricular era o tempo destinado ao visto, no qual nenhum um aluno poderia levar para casa a atividade sem ter sido vistoriada pela professora, mesmo que fosse apenas uma olhadinha e que recebessem um “V” de visto:

Quando eu passar para dar o visto, eu olho o desenho. Quem fez tire o caderno para eu dar o visto. (Prof.^a Nina).

Vou passar dando o visto nos cadernos de quem terminou. (Prof.^a Kelly).

Quem terminou pode pegar o caderno de classe para dar o visto. Coloquem aí para eu ver a tarefa e dar o visto. (Prof.^a Bete Balanço).

¹⁹ Diálogos de participantes registrados no ambiente da pesquisa.

Eu vou chamar um por um pra ver quem fez a tarefa da casa, certo? Vou aproveitar para corrigir e dar o visto. (Prof.^a Eva).

Quem é que não trouxe a tarefa da folha? A tarefinha do texto? Não vai receber o visto, viu? (Prof.^a Flora).

Ei, se concentra na prova enquanto eu dou o visto na tarefa de casa. (Prof.^a Odara).

Vou passar a tarefa de Matemática e vou chamando de um em um para corrigir a de Português e dar o visto. (Prof.^a Paulinha).

Vá, não guarde o caderno não, tá? Tia vai dar o visto. Mas traga aqui para eu anotar e dar o visto. (Prof.^a Carolina).

...ou melhor, traga a tarefa para eu dar o visto. (Prof.^a Lady Laura).

Vamos lá, bora, a tarefa de Matemática de casa pra fazer a correção e dar o visto. (Prof.^a Gabriela). (Informação verbal).²⁰

Diante as observações do movimento do planejamento curricular, não se pode deixar de destacar essa dinâmica temporal no interior das salas de aula, ou seja, a maneira como o tempo era desperdiçado na realização de algumas atividades e que, muitas vezes, colocava-se contra os interesses dos alunos. De acordo com Santiago (1990, p. 49) “o tempo curricular ganhou importância, visto que é com ele e nele que a escola funciona”. Dessa forma o processo de compreensão e análise do movimento do planejamento curricular também “[...] se realiza num período/tempo organizado, planejado e dirigido”.

O desperdício do tempo que não era calculado no planejamento curricular foi se construindo com atividades que iniciavam as aulas: “*Eu dou cinco minutos para eles conversarem antes de começar a aula*”. (Prof.^a Kelly). Continuava com a necessidade que as professoras tinham de que os alunos enchessem os cadernos de atividade. Necessidade essa que, muitas vezes as professoras passavam primeiro a atividade para depois explicarem o conteúdo. Com isso, o tempo destinado à explicação dos novos conteúdos resumia-se a uma simples leitura da atividade ou de um texto, contribuindo, mais uma vez, com a concepção tradicional de educação, ou seja, centrada nos livros didáticos e no professor que, por sua vez, transmitia seus conhecimentos através de exercícios de fixação ou de textos e mantinham um conteúdo fixo, pré-determinado, e independente do contexto escolar.

Uma paradinha aí, gente, só para eu explicar. Uma paradinha que eu vou ler, explicar para depois copiar a atividade. Eu dou um tempinho depois para vocês copiarem. (Prof.^a Kelly).

²⁰ Diálogos de participantes registrados no ambiente da pesquisa.

Mirela, Mirela, para! Presta a atenção! Eu explico e tu copias depois eu sento e tu vens com as tuas dúvidas. (Lady Laura).

Para um pouquinho aí para eu explicar essa tarefinha de adivinhação e caça-palavras. (Carolina).

Vamos copiando que tia... vai explicar. (Prof.^a Eva).

Vamos deixar o lápis na mesa e prestar atenção.

Na página setenta e seis eu tenho aí répteis..., leia o texto. (Prof.^a Lady Laura). Acompanhem que eu vou mandar continuar.

Isabel, leia lá embaixo.

Alguma dúvida com relação aos répteis?

Vou ler de novo porque Luan atrapalhou.

Alguma pergunta?

Alguma pergunta mais?

Posso passar a atividade?

Pronto, oito questões, tudo do texto.

Vamos? Podemos começar? (Prof.^a Carolina).

Vamos acompanhem a leitura. Família da galinha, nha.

Pronto, o que vocês podem dizer dessa leitura? (Paulinha).

Quem não tem livro junta com o coleguinha, assunto novo, explicação. Hoje nós vamos ver interjeição. (Prof.^a Odara).

Tia, o que é vértices? (Aluno)

Voltem pra página anterior e vamos ver o que são arestas, faces, vértices. (Prof.^a Odara). (Informação verbal). ²¹

4.2 O movimento do planejamento curricular no contexto da prática discursiva das professoras – As concepções: como pensam as professoras?

Muitos discursos interrompidos pelas aulas extras de Educação Física, Artes e Inglês, por informações repentinas advindas de avisos da gestão escolar, pela necessidade de organização das turmas com pedidos de silêncio e pelos rápidos recreios, demonstraram a impossibilidade de mais aprofundamentos nos momentos destinados às observações. Nesse sentido, as entrevistas surgiram da incompletude de tais momentos e foram se construindo pautadas pelos objetivos da pesquisa, especialmente, no sentido de analisar tais discursos (concepções) das professoras sobre o movimento do planejamento curricular e como articulavam essas concepções às discussões das Políticas Educacionais para o Ensino Fundamental. Assim, foi tomando forma essa outra dimensão: como pensam as professoras?

Em termos gerais, o planejamento curricular foi significado como algo importante a ser realizado, principalmente, na escola. Os relatos das professoras lembravam expressões

²¹ Diálogos de participantes registrados no ambiente da pesquisa.

importantes dos discursos acadêmicos quanto à organização, aos resultados, à reflexão da prática, ao entendimento da realidade do aluno, ao sucesso, etc. Segundo Lück (2011) entender o real significado do planejamento curricular demonstra:

[...] condição básica para o envolvimento de forma efetiva no processo de planejar, de modo que se constitua em um processo de entendimento e apreensão claros do trabalho a ser realizado e de mobilização de vontades, energia e talentos para sua realização. (LÜCK, 2011, p. 31)

Incorporando expressões de outros textos em seus discursos, as professoras dirigiam-se àquilo que Fairclough (2001, p. 114) chama de intertextualidade, ou seja, “[...] a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos [...]”. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que a intertextualidade “[...] precisa ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135, grifo do autor). Assim, incorporando nas análises essas duas teorias, intertextualidade e hegemonia, os discursos das professoras tornaram-se importantes, uma vez que puderam esclarecer os efeitos da base social discursiva que envolveu a construção do planejamento curricular, indo de encontro com as relações hegemônicas da teoria tradicional dos livros didáticos. Fato observado e analisado, anteriormente, na análise da prática social das professoras – A vivência: como praticam o que pensam na sala de aula?

Nesse momento, seguem abaixo os discursos das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, os significados atribuídos ao planejamento curricular durante as entrevistas:²²

Planejar significa tipo assim, organizar suas ideias, suas aulas. Você ter organizado, não dar para dá aula sem se organizar, é mais ou menos isso. E assim, como é que se diz planejar é você ter, conseguir as coisas [...] saber se seus objetivos vão ser alcançados para no final você ver se alcançou os resultados. (Prof.^a Bete Balanço).

Planejar eu acho que é refletir sobre sua prática e tentar encontrar uma maneira melhor, tanto para você passar o assunto quanto para os meninos aprenderem. Tentar uma melhor forma, tentar botar no papel uma melhor forma de se trabalhar que não seja cansativa nem pra mim, nem para os meninos. (Prof.^a Gabriela).

Planejar significa um conjunto de aspectos: entender a realidade de seu educando, entender a realidade da comunidade onde a escola se insere e compreender também todo o processo que muitas vezes precisa ser flexível. (Prof.^a Carolina).

Planejar é preparar a minha aula e colocar em prática aquilo que eu planejei. (Prof.^a Nina).

²² Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

Eu acho que planejar é você ter a base de como vai ser a sua aula no decorrer do dia, pra você não chegar à sala e ficar perdido. (Prof.^a Ana Júlia).

Separar os conteúdos atitudinais e procedimentais para poder ser transferido para os alunos. (Prof.^a Lady Laura).

Planejar é uma antecipação daquilo que vai ocorrer mais tarde. Então a gente planeja pra que se obtenha sucesso mais na frente e pra que a gente se organize para que aquilo que a gente tá pensando em executar dê certo tenha uma direção melhor, uma diretriz melhor. (Prof.^a Odara).

Planejar significa organizar as ideias, pra poder trabalhar melhor ou para se organizar melhor. (Prof.^a Paulinha).

Planejar pra mim é prever ações para que a gente possa desenvolver um bom trabalho. Pra mim planejar está ligado à organização do professor. (Kelly).

Planejar é muito importante, só que para planejar primeiro você tem conhecer a sua turma a meu ver, aí você vai e faz. (Prof.^a Flora).

Embora todas as professoras tenham atribuído significados importantes ao planejamento curricular, algumas também reconheceram que existem certas dificuldades em concretizá-lo, seja por falta de recursos na escola ou por falta de tempo delas mesmas.²³

Porque assim, como na escola não tem material didático suficiente pra todo mundo e o material que tem é pouco, então você que tem que ir atrás do seu material e, isso dificulta um pouco. Se você quiser passar na aula uma vídeo aula, só tem uma televisão na escola e fica na sala da direção, então tem momentos que a direção tá ocupada, tá resolvendo questões de documentação e não dá para as crianças virem pra sala. Não tem um espaço adequado para fazer uma aula dessas. Como a televisão é pequena, não dá para as crianças visualizarem direito, o som não é como se você tivesse um data show, uma caixa, a caixa de som existe na escola, porém não existe um data show. (Prof.^a Ana Júlia).

[...] a gente precisa de recurso, quer puxar o aluno, quer motivar o aluno, mas a gente não tem uma sala de vídeo, uma sala de informática, então, assim, a falta de recurso também me impedem muito de ser uma boa professora. (Prof.^a Nina).

[...] a gente não tem muitos livros para pesquisar aqui na escola. (Prof.^a Odara).

Bem, esses planejamentos junto com todos os professores eu não estou tendo tempo de participar devido ao meu outro horário. (Prof.^a Lady Laura).

[...] a dificuldade maior é assim: tem vezes que eu não participo do planejamento por causa de minha mãe, pois eu tenho que ficar tomando conta dela que é doente. (Paulinha).

Os discursos acerca da volta de um planejamento quinzenal e grupal, no qual a comunicação com os pares resultaria em um melhor trabalho, também se fizeram presentes

²³ Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

nos depoimentos, até mesmo no depoimento de quem não tem tempo de participar, no caso da professora Layde Laura, do 4º ano C: ²⁴

Só que antes ele acontecia da seguinte forma: uma vez a cada quinze dias nós nos reuníamos com todos os professores por turma e aí nós fazíamos realmente o planejamento do que as turmas iam interagindo e trabalhando e depois na outra quinzena o geral. Só que dessa forma pra gente que está, que trabalha no meu caso no 4º ano, eu não estou tendo muito contato com a professora do 4º ano para separar os conteúdos. Na minha concepção, anteriormente acontecia um melhor envolvimento e engajamento. (Prof.^a Lady Laura).

[...] o ano passado, a gente, tinha um planejamento quinzenal que era o quê? Era de quinze em quinze dias, era com todas as professoras, então a gente tinha uma unidade de escolher os conteúdos ali, de acordo com o plano quinzenal. A gente escolhia e via e ficava todo mundo bastante no mesmo caminho. Mas aí como esse ano só tem uma vez por mês então tá muito pra informes pra mim, entendeu? Não tá muito pra “mim” criar, assim, pra gente construir junto o que é que a gente vai dar, o que uma pode ajudar a outra, o que uma pode trazer. A gente não tem esses momentos mais, assim, é muito rápido quando a gente se senta pra definir alguma coisa, é coisa muito rápida. (Prof.^a Kelly).

Na verdade eu sinto, assim, ainda muito vazia a situação, não sei se é por eu ter pouca experiência, meu primeiro ano. A questão do planejamento que a gente faz, como se a gente fizesse mesmo sozinha, cada uma vai fazer o seu e tentar se envolver um pouco ainda com as outras professoras da mesma turma. Quando o planejamento é quinzenal, a gente discute e pensar melhor. (prof.^a Ana Júlia)

A falta de apoio por parte da supervisão e da gestão escolar também emergiu dos discursos de algumas professoras, ao relatarem sobre as dificuldades para a realização do planejamento curricular. Nesses relatos, pode-se observar que as concepções do papel tanto da supervisora como da gestora ainda se confundiam com a teoria tradicional, na qual os papéis do supervisor e do gestor eram de “fiscais”, “investigadores”, “ditadores” ou até mesmo “juízes”. Acredita-se que esse fato acaba interferindo no processo pedagógico da escola. ²⁵

Eu acredito que o planejamento ele teria, precisaria de um apoio maior, tanto no planejamento quanto na sala de aula. A gente não tem esse apoio. O que acontece é que elas chegam e jogam e dizem, olhem e devolvam. (Prof.^a Gabriela).

A questão de, às vezes, a necessidade de um pouco mais de apoio. Apoio, assim, de abrir mais pra novos horizontes. Então, assim, quando a gente vai planejar não tem muito com quem contar na verdade, aí fica difícil. (Prof.^a Bete Balanço).

A gente não tem um apoio, os planejamentos são mais para informes. (Lady Laura).

²⁴ Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

²⁵ Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

Assim, de um modo geral a gente não tem um acompanhamento. Você tem assim, é isso e isso. (Prof.^a Flora).

[...] sinto falta de uma supervisão maior. (Prof.^a Carolina).

Essa insatisfação pela falta de apoio também pode ser observada nos recortes de algumas respostas dadas pelas professoras a uma dinâmica feita pela supervisora no decorrer de um dos planejamentos curriculares mensais. Na dinâmica, as professoras foram agrupadas em duas equipes para falarem sobre a escola: a primeira equipealaria sobre: Que pena! (Equipe A). A segunda equipealaria sobre: Que tal! (Equipe B). ²⁶

(Equipe A)

(prof.^a Ana Júlia, prof.^a Gabriela, prof.^a Carolina, prof.^a Bete Balanço, prof.^a Flora)

A informação mais rápida para todas. A sugestão é passar de sala em sala e perguntar: Tá sabendo disso?

O desencontro de informações que a gente já falou disso.

Se primeiro tivesse acontecido uma reunião antes com a gente e depois com os pais...

(Equipe B)

(prof.^a Kelly, prof.^a Lady Laura, prof.^a Nina, Prof.^a Odara, prof.^a Paulinha)

A gente tá precisando do acompanhamento pedagógico.

Apoio da equipe porque é assim, como aquele grupo colocou, é tudo muito atropelado.

Articulando as concepções e vivências das professoras com relação à falta de apoio na construção do planejamento curricular às discussões das Políticas Educacionais do Ensino Fundamental, pode-se destacar que tais concepções e vivências, de maneira geral, estão de encontro com as novas discussões educacionais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois solicitam, sem exceção, uma orientação para a construção do planejamento curricular e que sejam participantes desse processo importante na escola.

Quando questionadas, ainda, sobre o que significava planejar, duas das professoras constataram que o planejamento curricular trazia as marcas da teoria tradicional do livro didático.²⁷

[...] eu planejo seguindo o que o colégio exige que seja, o cronograma do livro e inserindo o que eu quero que eles atinjam. (Prof.^a Flora).

O livro a gente segue o roteiro, vai seguindo um roteiro que também nos é pedido. (Prof.^a Kelly).

²⁶ Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

²⁷ Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

Os discursos acima, mais uma vez, direcionam-se para a necessidade de mais apoio nas orientações recebidas da equipe pedagógica da escola, ou seja, para um aprofundamento na fundamentação teórica que possa mudar tais concepções tradicionais de efetivação do planejamento curricular.

Quanto à avaliação da participação das professoras nos planejamentos curriculares, algumas deixaram claro como sentem dúvidas quanto à importância de seus trabalhos, outras três professoras não conseguiram opinar sobre a temática. Recorrendo à análise textual de Fairclough, observa-se que o verbo “acho” é pronunciado em todos os discursos, demonstrando a necessidade de mais discussões e reflexões coletivas quanto à relevância do papel de cada professora no processo educativo da escola, “[...] de modo que os professores tivessem a oportunidade de dizer da percepção que tinham de si, de seu trabalho e das suas condições materiais de vida e de trabalho”. (SANTIAGO, 1990, p. 750).²⁸

Bem, o planejamento curricular, a minha participação acho que não é muita porque já vem algo pronto. A gente só tem que seguir o que tá ali no papel, o que chega pra gente, como professor. (Prof.^a Kelly)

Bem, o planejamento no geral, eu acho que eu sou participativa porque eu gosto de opinar, dar minhas opiniões. Algumas coisas que eu acho que podem não dar certo, que podem dar certo eu gosto de expor as minhas opiniões a respeito disso. (Prof.^a Ana Júlia).

Acho que a minha interação com o planejamento tem sido boa porque a gente tem trocado muitas experiências umas com as outras diante do grupão mensalmente. (Odara).

Minha participação não é 100% não porque eu tenho uns probleminhas, mas chega a uns 80% de aproveitamento, eu creio. É boa, eu considero boa a participação porque eu interajo com as colegas, tiro as dúvidas, o que eu tenho dificuldade eu pergunto. É boa a minha participação, eu acho. (Prof.^a Paulinha).

[...] então assim, eu ainda estou um pouco acuada, claro que eu queria dar mais, me expor mais, falar mais sobre o que eu penso só que eu ainda estou aprendendo e eu acho que eu não sou tão participativa como eu gostaria de ser. (Prof.^a Nina).

É difícil a gente se avaliar. Olha, eu acho que tenho tentado dar a minha melhor contribuição, não sei se está sendo válido ou se tem questões que a gente não desenvolve bem. [...] mas a gente tenta fazer um bom trabalho. A gente tenta incluir o que significa melhor pra gente, pro aluno, pra escola, enfim. (Prof.^a Carolina).

Eu participo, eu procuro fazer o melhor. Eu procuro participar bem. Eu procuro entender o que elas querem, procuro fazer tudo que pedem direitinho. Eu acho que a minha participação é boa nas discussões também, hahaha. Acho que minha participação é boa, não seria uma coisa banal não, acho que influencia. (Prof.^a Gabriela).

²⁸ Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

Analisando, ainda, o último discurso acima, da professora Gabriela, o tom irônico de sua colocação leva a pensar em uma importante colocação de Fairclough (2001), quando fala a respeito dos que determinam as regras, ou seja, dos que ditam as mudanças discursivas no processo de realização das ações dentro da escola. Segundo o autor:

[...] é importante evitar uma imagem de mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há uma luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças discursivas que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

Em relação à pergunta “como o planejamento curricular estar presente na sala de aula das professoras”, três discursos assumem a posição como se estivessem entre o que determinam no plano de curso, elaborados no início do ano e que seguem os roteiros dos livros didáticos, e os planejamentos mensais, complementando com discursos ideológicos neoliberais que consistem em um efetivo controle social através dos resultados das avaliações e regulado pela eficácia, eficiência e excelência, dessa forma, contribuindo com o caráter regulatório não só de ideias, mas também de resultados educacionais. As outras sete professoras não souberam relatar claramente a forma como inserem o planejamento curricular nos seus cotidianos, mas continuaram relatando sobre a falta de apoio.²⁹

Agora no início do ano o plano de curso foi exigido, aí o que é orientado é fazer as provas de acordo com o plano de curso. Eu tento seguir isso aí, mas se não der eu não posso botar na prova. (Prof.^a Flora).

[...] mais pela intenção do aluno, o que é que ele vai me dar o retorno, porque não adianta eu trazer um texto que eu vejo que as crianças não tão nem aí, aí a avaliação vai ser péssima. (Prof.^a Kelly).

O que for decidido no planejamento eu vou tentar encaixar ela na minha aula. Dessa forma você também faz a avaliação bimestral. (Prof.^a Ana Júlia).

Embora a formação não fosse o foco central desta pesquisa, os discursos de duas professoras, na entrevista, quando relataram sobre a falta de apoio, enfatizaram que a maneira de como foram formadas no cenário acadêmico, particularmente, na sua vivência, não foi significativa para articular tal formação às experiências vividas como professoras, contribuindo com a formulação de planejamentos curriculares que pudessem minimizar as dificuldades existentes em seu dia a dia na sala de aula. Nesse sentido, ao se referir às competências profissionais do professor, Tardif (2007, p. 223) realçou que elas estão: “[...] ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Assim, certifica-se a importância do

²⁹ Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

aperfeiçoamento de uma prática consciente, reflexiva que responda às necessidades e aos interesses da sala de aula. Veja-se como os discursos das professoras evidenciam essa questão:³⁰

[...] de uma formação melhor também. O governo dispõe de algumas, mas fica um pouco a desejar. Inclusive eu realmente tenho sentido dificuldade até na formação mesmo. Tudo que a gente planejou na universidade, no curso em si, não era real. Eram “megas” produções que a gente fazia, um exemplo, faça, dê uma aula construtivista e os grupos faziam suas “megas” produções que isso não é real. Então tudo isso eu venho percebendo e venho tentando entender melhor, de como melhorar, de como fazer, como realizar todo processo. (Prof.^a Carolina).

Porque assim, eu como professora, e eu sou nova, eu acho a coisa mais linda aquele negócio da faculdade, tudo encanta a gente. Só que quando a gente vem pra sala de aula, a gente vê uma coisa totalmente diferente [...]. (Prof.^a Nina).

Diante desses discursos, desses problemas vividos pelas duas professoras, percebe-se que elas se aproximam de “dilemas”. Na tentativa de resolver tais “dilemas”, elas, constantemente, “[...] tentam resolver esses dilemas ao serem inovadoras ou criativas, ao adaptarem as convenções existentes de novas maneiras e assim contribuírem para a mudança discursiva” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 127).

4.3 Resumos dos planejamentos curriculares de cada professora

Como dito anteriormente na metodologia do estudo, foram realizadas seis observações de aulas em cada turma no período de abril a setembro de 2015, com o objetivo de analisar os discursos (concepções e vivências) de professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB sobre o movimento do planejamento curricular e como articulavam essas concepções e vivências às discussões das Políticas Educacionais do Ensino Fundamental.

Assim, analisando as práticas sociais de cada professora, ou seja, a sua rotina de trabalho com relação ao movimento do planejamento curricular, parece importante complementar as nossas análises, apresentando um resumo desses planejamentos, em cada dia e momento observado. Tais resumos foram distribuídos em quadros (APÊNDICE D).

³⁰ Entrevista semiestruturada ocorrida no âmbito da pesquisa (APÊNDICE C).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se a certo momento da pesquisa que pode apontar para tantas outras questões que este estudo não terminaria, ou seja, esse fim poderia se transformar em vários recomeços,

[...] pois não esperamos encontrar progresso ao fim de uma estrada reta, onde se anda incansavelmente para frente, e sim através de caminhos sinuosos e improvisados, onde o resultado aparece onde tem de aparecer. E, quando não tem mais nada a dizer sobre o assunto, seja por enquanto ou para sempre, pode-se simplesmente deixá-lo de lado. (GEERTZ, 2013, p. 12).

Recomeços de pesquisas, de observações, de análises, de deixar pistas para outros pesquisadores que virão. Assim, complementando a citação acima de Geertz “não se terminam trabalhos, eles são abandonados”. (VÁLERY apud GEERTZ, 2013, p. 12).

Para relembrar o percurso da investigação realizada, relatei no I capítulo - “INTRODUÇÃO” - as questões que impulsionaram este estudo: primeiro, o fato de ser aluna e filha de professora de escolas públicas, com quem aprendi desde cedo a refletir e a questionar sobre as problemáticas educacionais; segundo, as questões apresentadas e problematizadas durante a minha trajetória profissional, considerando que, com as mudanças de funções, esses questionamentos se reorganizaram na direção de querer analisar as concepções e vivências dos meus pares sobre as políticas educacionais e o currículo.

Com a oportunidade de fazer o Mestrado na linha de Políticas Educacionais, uma questão central emergiu nesta pesquisa: quais as concepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, sobre o movimento do planejamento curricular e como aproximam tais concepções das discussões sobre as Políticas Educacionais brasileiras?

Assim, a partir do questionamento, acima citado, registra-se o objetivo geral desta investigação: analisar os discursos (concepções e vivências) de professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB sobre o movimento do planejamento curricular e como essas educadoras articulam essas concepções e vivências às discussões das Políticas Educacionais para o Ensino Fundamental. Em seguida, traçam-se os objetivos específicos: Identificar como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem as discussões que evidenciam questões sobre as Políticas Educacionais; Identificar como essas professoras se apropriam dessas discussões e como as associam à vivência da escola e ao planejamento curricular que elas tecem.

O capítulo também retoma alguns pontos importantes, fazendo um recorte histórico para reflexão sobre as lutas existentes, através dos movimentos dos professores e outros intelectuais, no sistema educacional brasileiro por uma escola pública, justa e de qualidade.

Continuando o percurso deste estudo, no II capítulo “DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO”, apresenta-se a metodologia adotada na investigação que foi a pesquisa qualitativa, adotando o caminho teórico etnográfico, embasado em Geertz (2013). São apresentadas, também, como sujeitos da pesquisa, dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma mesma escola, que foram selecionadas de acordo com três critérios:

- 1º) ser graduada em Pedagogia, pelo fato de o curso possibilitar uma maior inserção nas discussões sobre as Políticas Educacionais e o Currículo no contexto da escola;
- 2º) estar em efetivo exercício profissional em escola do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo;
- 3º) mostrar-se disponível e interessada em contribuir com a pesquisa, permitindo a presença da pesquisadora nos ambientes da sala de aula.

Nesse capítulo, foram citadas, ainda algumas características desta pesquisa que a constituiu como um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo. Acrescentando, também, um mapeamento de produções acadêmicas aprovadas e publicadas no período de 2010 até 2014. Esse período foi selecionado por utilizarmos como critério os cinco últimos anos de produções acadêmicas aprovadas e publicadas pelas entidades científicas UFPB, CAPES e ANPED. Tal mapeamento teve como meta principal o conhecimento desses trabalhos, suas relevâncias para a área da Educação e, principalmente, para o objeto em estudo. Após a leitura dos resumos e da metodologia desses trabalhos acadêmicos a que se teve acesso, percebe-se que a temática “Políticas Educacionais e Currículo” foi pouco pesquisada no período correspondente a 2010-2014. A partir das análises, observa-se que essa temática está sendo estudada em articulação com outras temáticas de pesquisa devido as suas especificidades, consideramos que existe, nesse caso, uma linha de pesquisa que precisa ser melhor compreendida, ouvida e discutida através de pesquisas acadêmicas, de forma a verificar o que pensam e sabem os professores sobre as Políticas Educacionais (PE) e como eles constroem ou reconstroem os currículos articulando a teoria dessas PE com a sua prática.

Vale salientar que, nos trabalhos analisados, as “Políticas Públicas” de maneira geral dominam as discussões no período citado, como exemplo, Políticas públicas de formação de professores, Políticas públicas de valorização do magistério, Políticas de avaliação do rendimento escolar, Políticas públicas para Educação inclusiva, Políticas públicas para a educação básica, Políticas públicas de esporte e lazer, Políticas de educação integral, Políticas públicas de informática educativa, Políticas públicas para o ensino de música, Políticas para

educação de jovens e adultos, Políticas de educação à distância, entre outras políticas. Dessa forma, é frequente a problematização dos pesquisadores acadêmicos sobre os discursos das políticas públicas através das normatizações das leis e com as especificidades da realidade de cada escola.

Seguindo o capítulo apontam-se os instrumentos utilizados no estudo: observação participante, diário de campo, questionário e entrevista.

Este estudo responde a alguns questionamentos como: por que o Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo? Por que a escola? Por que as professoras? Quem eram as professoras? Por fim, apresenta o contexto de implementação da pesquisa que foi a Escola Municipal Edlene de Oliveira Barbosa, uma casa de primeiro andar “adaptada” precariamente e que se torna motivo de reivindicações das professoras para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Em continuidade à pesquisa, alicerçar-se o caminho na literatura acadêmica sobre a temática, fazendo nascer o III capítulo “REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Situam-se, neste capítulo, as categorias principais do estudo: Políticas Educacionais e Currículo, perfazendo uma breve revisão histórica em torno das implicações epistemológicas dessas categorias e suas repercussões no cenário das ciências sociais e principalmente, no contexto da escola. Para isso, foram analisados alguns documentos relevantes para melhor compreensão do tema de investigação, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, até o Plano Nacional de Educação - PNE/2014-2024. Autores como Shiroma (2007), Peroni (2003), Pereira (2006), Moreira (2012), Apple (2006), Silva (2011), Escarião (2011), entre outros, também contribuíram com seus escritos para o enriquecimento desta dissertação e para uma maior compreensão dos fatos. Nessa revisão histórica enfatizou-se que o mundo globalizado, responsável pela competitividade nos setores econômico, político, social e cultural atinge e transforma as escolas brasileiras. Assim, essa “economia baseada no conhecimento” e a ideia da “pedagogia da produção” obrigam, de certa forma, os professores a fortalecerem e repensarem suas práticas. Nesse sentido, questiona-se: como as professoras da escola pesquisada permanecem reproduzindo tendências pedagógicas que nada contribuem com esse contexto global?

A resposta pode ser dada a essa pergunta quando se assumem posturas políticas enquanto educadoras e pesquisadoras na área de políticas de currículo, repensando concepções e vivências de planejamentos curriculares e discutindo, de certa forma, a possibilidade de uma escola pública que se concretize em um espaço diferenciado de busca de

soluções para a efetivação das aprendizagens, diminuindo a distância entre o sonho de uma escola pública de qualidade e a sua materialização.

O capítulo prossegue apresentando algumas reflexões sobre a maneira como a pesquisadora pensa o currículo, ou seja, um currículo “fetichizado” para essas novas formas de pensar e valorizar as culturas dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, concorda-se com Young (2009) quando diz que as escolas precisam de professores conhecedores do currículo transmissor de “conhecimento poderoso”,

Refere-se não a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem o legitima, embora estas sejam questões importantes, mas ao que o conhecimento pode fazer, por exemplo, se fornece explicações confiáveis ou novas formas de pensar sobre o mundo. (YOUNG, 2009, p. 46).

Nesse sentido, pensar o currículo como “conhecimento poderoso” e “fetichizado” significa reconstruir uma conexão entre conhecimento e desejo. Desejo de saber, de pesquisar, de ajudar, de ter “energia erótica” suficiente para enfrentar os problemas do dia a dia da escola.

O capítulo apresenta, ainda, a Política Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo vinculada ao Instituto Ayrton Senna, que dominou as concepções políticas e curriculares no município durante dez anos, e finaliza com a proposta curricular do município nos dias atuais.

O IV capítulo, intitulado “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS” apresenta as análises dos dados embasadas nas argumentações de Norman Fairclough (2011), na tentativa de integração e, acima de tudo, complementação entre as concepções (análise das práticas discursivas) e vivências (análise das práticas sociais) das professoras e as Políticas Educacionais para o Ensino Fundamental. Em seguida, demonstram-se os resultados obtidos de maneira objetiva. Porém, essa ação com certeza não foi fácil. Na prática, foi preciso fazer o exercício do estranhamento, de converter o familiar em problemático, em diferente e merecedor desta investigação.

Ressalta-se, desde já, que a pretensão desta pesquisa não é fazer generalizações, por constituir-se de um estudo de caso. Contudo, mesmo considerando os seus limites, o estudo explicita, a seguir, algumas considerações traçadas, ao longo das análises, em relação às evidências obtidas quanto às concepções (análises das práticas discursivas) e as vivências (análises das práticas sociais) das professoras com relação à construção do planejamento curricular no Sistema Municipal de Ensino da cidade de Cabedelo/PB.

Focalizando os momentos destinados às observações, inicialmente, as professoras demonstraram certa timidez e um pouco de dificuldade quando eram solicitados a falarem sobre o planejamento curricular, mas participaram ativamente de toda a dinâmica proposta pela pesquisa. Essa constatação nos leva à conclusão de que quanto mais são oferecidas oportunidades para se ouvirem as vozes, que muitas vezes se calam por falta de espaço para falarem, melhores escolas o futuro oferecerá.

Através dessas observações, foi possível perceber, também, as lacunas existentes nos discursos e nas vivências das professoras sobre o currículo articulado às novas tendências pedagógicas. Tendências estas que podem oferecer, mesmo com todas as dificuldades apresentadas pelas professoras, um caminho para construir o planejamento curricular sobre a ótica de um novo fazer, longe das manipulações tradicionais dos livros didáticos, ou seja, construir um planejamento curricular mais integrado à realidade e ao conhecimento dos alunos, tornando-o mais funcional e contextualizado. Assim, ficou bastante evidente que é preciso, ainda mais, fazer com que essas novas tendências pedagógicas façam parte da vida diária das escolas, a fim de que o currículo seja visto também como fetiche, construindo e reconhecendo “[...] características comuns de todas as nossas formas de conhecimento”. (SILVA, 2010, p. 103). Nesse sentido, de acordo com Silva (2011), nesse momento global, a imaginação para pensar o currículo tem que estar livre e este tem que ser pensado “[...] através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição”. (SILVA, 2011, p. 147).

Levando em consideração os discursos analisados, percebe-se que as professoras reproduzem a vivência discursiva dos livros didáticos ao mesmo tempo em que promovem discursos para a mudança social, quando solicitam planejamentos curriculares coerentes com suas dificuldades do dia a dia, o que leva a entender que há uma postura contraditória do que seja o planejamento curricular dentro da escola.

Quando relatam o significado atribuído ao planejamento curricular ou reivindicam mais apoio por parte da equipe técnica da escola, as professoras promovem mudanças ideológicas na prática social discursiva, entendendo que essas mudanças ideológicas são significativas para a realidade “[...] e que contribuem para a produção, a reprodução ou transformação das relações de poder”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). Nesse sentido o planejar vai além da mera reprodução dos saberes acumulados, atingindo papel de excelência, revelando contradições e tensões.

No entanto, ao observarmos a vivência dessas professoras quando reproduzem os conceitos livrescos aos seus alunos, depara-se com o seu “consentimento” para com a manutenção das relações de poder, ou seja, para a “aliança” e manutenção de certa hegemonia. De acordo com Fairclough (2001, p. 122), “hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meio ideológicos para ganhar seu consentimento”.

Essa manutenção das relações de poder, no caso, através do livro didático que já traz um conhecimento pronto e livre de qualquer crítica, é sustentada nos discursos das professoras, como verificado nas análises da prática discursiva, bem como pelas faltas existentes na escola pesquisada, como: falta de data show, falta de sala de vídeo com uma televisão grande, falta de uma sala de informática, falta de uma sala de leitura, falta de máquina de xérox, falta de espaço nas salas para dinamizar as aulas e, principalmente, segundo as professoras, pela falta de apoio da equipe pedagógica.

Acredita-se que esses discursos são importantes, pois ajudam a refletir ainda mais sobre a temática do planejamento curricular, o que implica em uma análise das relações sociais de poder econômico, cultural e político, como também nos ajudam a redefinir e ampliar os sentidos educativos, possibilitando ainda mais problematizações de outras temáticas relacionadas ao planejamento curricular.

Este estudo nos revelou que não são apenas os professores os únicos responsáveis pelas mudanças que precisam ocorrer no sistema educacional, embora sejam eles os mais cobrados por essas transformações. A responsabilidade desse novo projeto pedagógico globalizado é também das políticas educacionais que não acontecem de acordo com as necessidades das políticas de currículos para a escola pública de qualidade e repercutem no interior das salas de aula, atrasando ou mesmo negando o conhecimento que precisa chegar às escolas. Refletir sobre essas questões e a forma como inserem no âmbito da escola é, essencialmente, uma discussão política.

Dessa forma, colaborar na construção de um sistema educativo de qualidade, respeitando a diversidade, pronto para contribuir com uma sociedade mais igualitária e justa, contribuindo com projetos que lutam contra a discriminação, entre outras coisas, implica...

[...] prestar atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalos de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior. (SANTOMÉ, 2013, p. 226-227).

Esta pesquisa revela, também, que a escola investigada caracterizou-se como uma escola em conflitos e de contrastes, porém comprometida de alguma maneira com o ensino e a aprendizagem. De um modo geral, os resultados obtidos sugerem que o movimento do planejamento curricular das professoras observadas está intimamente relacionado à forma organizacional da escola.

Neste momento, retomam-se os objetivos propostos, com vista a verificar se foram respondidos. Na sequência, tecem-se reflexões a respeito das contribuições deste estudo.

5.1 Resgatando os objetivos da pesquisa

5.1.1 Objetivo geral

- Analisar os discursos (concepções e vivências) de professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB sobre o movimento do planejamento curricular e como essas educadoras articulam essas concepções e vivências às discussões das Políticas Educacionais do Ensino Fundamental.

Ao verificar o presente objetivo geral, acredita-se que o esperado foi atingido, tomando como referência as seguintes evidências: as dez professoras, de uma mesma escola do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo, sujeitos desta pesquisa, tiveram a oportunidade de exporem suas concepções e vivências sobre o movimento do planejamento curricular da escola, através das sessenta observações e dez entrevistas.

Ressalta-se que a evidência, acima citada, mostrou-se de forma espontânea, mais simples possível, contínua. Isso não significou dizer que foi um processo fácil de ser realizado, mas que foi possível de ser concretizado. A partir das observações em salas de aulas e nos planejamentos, bem como através das entrevistas sobre a ideia do planejamento curricular, o processo foi sendo constituído, desenvolvido e aperfeiçoado.

Quanto à pesquisadora, esta contribuiu para proporcionar outros olhares e um leque de análises e reflexões acerca do processo de construção do planejamento curricular.

5.1.2 Objetivos específicos

- Identificar como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem as discussões que evidenciam questões sobre as Políticas Educacionais;

- Identificar como essas professoras apropriam-se dessas discussões e como as associam à vivência da escola e ao planejamento curricular que elas tecem.

As análises até aqui refletidas são bastante relevantes para a tomada de decisão sobre o que merece ser focado e privilegiado no processo de identificar como as professoras compreendem as discussões sobre as Políticas Educacionais. O caminho parece apontar para uma compreensão dessas articulações políticas vinculadas desde as antigas discussões e lutas por uma escola pública de qualidade aos novos debates educacionais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As professoras reconhecem-se pertencentes a essas discussões políticas a partir do momento que desejam participar das decisões tomadas na escola e, principalmente, quando reivindicam mais planejamentos em grupo, uma vez que essa experiência resultaria em uma melhor forma de deixar claros os conhecimentos tidos como necessários para minimizar as dificuldades existentes. Nesse sentido, o participar vai ao encontro do que é solicitado pelas Conferências Nacionais de Educação, e o deixar claros os conhecimentos essenciais vai ao encontro da BNCC.

E, sem dúvida nenhuma, voltando-se para como essas professoras se apropriam dessas discussões, tornando o planejamento mais relevante em suas vivências, pode-se destacar as reivindicações que fazem a respeito das “faltas” na escola: apoio pedagógico, recursos didáticos e estrutura física da escola.

Apesar de não se ouvir, em momento algum, a expressão Políticas Educacionais, tal expressão aparece implicitamente nos discursos de cada professora nas discussões com seus pares, o que leva a entender que as professoras estão a todo tempo envolvidas com questões políticas, visto que tais questões permeiam as suas práticas pedagógicas.

5.1.3 Contribuições do estudo

Nesta investigação, foi identificado que as professoras precisam romper com a visão tradicional de ensino através da repetição ou da fixação de conceitos livrescos ou exemplos descontextualizados, seja por falta de apoio ou de recursos da própria escola e, por isso, não se pode deixar de solicitar prosseguimento dessa discussão sobre o movimento do planejamento curricular vinculado às Políticas Educacionais brasileiras.

Esta pesquisa encerra-se com a convicção de que o movimento do planejamento curricular, no espaço da prática social discursiva, necessita de mais estudos, análises e vastas discussões. Nesse sentido, fica a sugestão para um novo percurso, ou seja, outras pesquisas, sobre uma temática que não foi foco deste estudo, apenas se fez presente por ter sido mencionada por duas professoras, como uma problemática que contribui de certa forma para

as lacunas existentes em suas práticas pedagógicas: Como a formação acadêmica pode promover ações para potencializar a construção do planejamento curricular dentro das escolas?

Nesse contexto, pretende-se continuar com esse estudo do movimento do planejamento curricular, direcionando-o para a temática “política de formação do ensino fundamental” articulada às concepções e vivências de currículo de professores do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB.

Outro ponto que também faz parte do movimento do planejamento curricular é o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, também se sugere que essa questão seja objeto de estudo de atuais e futuros pesquisadores.

Com um processo mais unificado entre “o que pensam” e “como praticam o que pensam” por parte das professoras, será mais fácil sair do patamar educacional que elas se encontram. Destarte, as considerações citadas nesta dissertação são fruto do caminho percorrido diante do grupo de professoras e apresentam como respaldo a confiança de que este singelo exercício de análises e reflexões é, ao mesmo tempo, a finalização de uma etapa de conclusão de curso e o início de novas perspectivas necessárias ao processo que pode fazer com que nossa educação brasileira apresente outros resultados em relação à qualidade das nossas escolas públicas.

A pesquisadora, como aluna do curso de Mestrado em Educação, vivenciou etapas diferenciadas durante a investigação, sentindo-se, em alguns momentos, incomodada pela dimensão da complexidade do tema estudado, em outras circunstâncias, acreditando nas certezas de que as incertezas fazem parte de todo o processo da pesquisa. E, por ter consciência de que esta pesquisa teve seus limites, visto que o olhar de uma pesquisadora não conseguiria abranger a complexidade de um objeto investigado, o momento é de partilhar o pensamento de Geertz (2013):

Se a visão é estabelecida, a maneira como ela é traduzida em realidade prática, para que possa funcionar, não o é. A qualidade experimental não só de meus esforços pessoais nesse sentido, mas também da própria ciência social interpretativa em geral (como aqueles que preferem afirmações exatas sugerem com bastante frequência) não é consequência de um desejo de mascarar a ambiguidade para transformá-la em algum novo tipo de profundidade, nem de uma negação das exigências da razão. Ela surge porque, em uma tarefa tão incerta, não sabemos exatamente por onde começar, e, quando começamos, em que direção continuar. O argumento torna-se oblíquo, e a linguagem também, porque quanto mais organizado e simples nos parece um certo caminho, mais temos a impressão de que estamos errados. (GEERTZ, 2013, p. 11).

Encerrando a exposição escrita, destaca-se que este estudo fundamenta-se em leituras teóricas e vivências, que envolveram trocas entre professoras e pesquisadora. O propósito

básico do presente trabalho é convidar o leitor para uma reflexão sobre o movimento do planejamento curricular, acreditando que ainda se tem muito a refletir e aprender. Se este texto contribuir para dar continuidade às discussões e reflexões sobre uma verdadeira escola pública, justa e de qualidade e inspirar nos leitores ideias inovadoras para a construção de outras práticas mais significativas na construção do planejamento curricular, seu papel terá se cumprido.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Â. C. A. **Projeto político pedagógico: uma análise da prática discursiva docente**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

_____. **Autonomia curricular em enunciação política: significações docentes**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, S. W. X. **Projeto político-pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. Campina Grande: EDEPB, 2013.

BARBOSA, A. O. A escolha profissional dos homens pela docência na escola “primária”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 06-37, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Portaria Normativa Interministerial, n. 17. Brasília, 26 de abril de 2007.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Alínea, 2009.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

ESCARIÃO, G. N. D. **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Conae 2014**: documento-referência. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Conae 2014/15**: documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Koogan, 1989.

HARVEY, D. **O neoliberalismo histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Brasil, 2008.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

LOPES, C. A.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____.; _____. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. The recent movements in curriculum field in Brazil. In: REUNIÃO ANNUAL DA INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF CURRICULUM STUDIES, 2012, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. **Trabalho apresentado...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÊ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MACEDO, E.; PEREIRA, M. Z. C. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Alínea, 2009.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologia de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____.; _____. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 2012.

MOURA, A. P. Pedagogia feminina e opção profissional. In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005>. Acesso em: 8 nov. 2015.

PARAÍSO, M. A. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; _____. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PINAR, W. F. et al. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2014.

ROBERTSON, S. L. Professoras são importantes não? Posicionando as professoras e seu trabalho na economia do conhecimento global. In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Alínea, 2009.

ROBERTSON, S. L. Professoras/es são importantes, não?: Posicionando as/os professoras/es e seu trabalho na economia do conhecimento global. **Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 34-64, 2008.

SALES, S. R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: _____. (Orgs.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, M. E. **Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2011.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores associados, 2012.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Alínea, 2009.

ZOTTI, S. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002&script=sci_arttext>.
Acesso em: 8 nov. 2015.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. São Paulo: Autores associados, 2004.

APÊNDICE A - Roteiro para observação participante

Quanto ao movimento do planejamento curricular:

- a) qual dia é destinado ao planejamento? Com que frequência? Como é desenvolvido?
- b) como é a frequência das professoras nesses planejamentos?
- c) quais professoras se pronunciam na hora do planejamento? Como se fazem presentes? Reivindicam algo?
- d) existem discussões no momento do planejamento sobre os documentos norteadores do Ensino Fundamental?
- e) como elas planejam o momento destinado aos novos conteúdos? Quanto tempo elas levam para explicá-los? O que utilizam como recursos didáticos?
- f) existem momentos para revisão de conteúdos? Como é feita essa revisão?

APÊNDICE B – Questionário sobre o perfil das professoras

QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR

Perfil das professoras do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo

1. Data de nascimento: _____
2. Sexo: M () F ()
3. Casada: Sim () Não ()
4. Tem filhos? Sim () Não ()
5. **Formação:**
 - **Superior:** Sim () Não ()
 - **Pedagoga:** Sim () Não () Outro curso? _____
 - **Especialista:** Sim () Não () / Curso: _____ Ano de _____

conclusão:_____ Instituição:_____

- **Pós-Graduação:** Sim () Não () / Curso:_____ Ano de conclusão:_____ Instituição:_____

6. **Experiência profissional**

- Anos de experiência como professora:_____
- Anos de experiência no Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo?_____
- Anos de experiência na escola?_____
- Trabalha em outra escola? Sim () Não () / **Particular?** Sim () Não / **Pública?** Sim () Não / Horário? _____
- Exerce uma atividade profissional diferente de ser professora? Sim () Não ()

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada

1. O que significa planejar?
2. Como você avalia a sua participação no planejamento curricular e como esse planejamento curricular estar presente na sua sala de aula?
3. Existem dificuldades para a realização de seu planejamento? Quais?

APÊNDICE D – Resumos dos planejamentos curriculares de cada professora

Professora do 1º ano A (Ana Júlia)

Quadro I

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Oração. Dramatização de músicas para uma boa tarde. Preenchimento do cabeçalho da escola no quadro. Olhando pelo livro a professora copia no quadro a atividade de Português – assunto novo (família do nh). Explicação da atividade e do assunto. Correção da tarefa no quadro. Visto nos cadernos. Correção da atividade de casa de Matemática (livro). Recreio
2º	Oração. Conversa sobre os combinados (deveres e direitos). Correção da tarefa de casa (livro de Matemática). Revisão sobre o “Ar” (livro de Ciências). Assunto novo “Composição do Ar” (continuando com o livro de Ciências). Leitura oral e individual do texto de Ciências. Preenchimento do cabeçalho da escola no quadro. Atividade escrita no caderno de Ciências sobre a explicação. Explicação da tarefa de Ciências. Produção textual sobre o “Ar”. Correção individual. Recreio.
3º	Oração. Correção da tarefa de casa individual. Chamada. Revisão sobre o assunto “Moradia” (livro de Geografia). Atividade no quadro de classe - Entrevista (Geografia). Explicação da atividade. Correção oral da atividade. Presença da gestora na classe para responder a entrevista. Recreio.
4º	Oração. Correção do para casa (livro de Matemática). Cópia da tabuada de multiplicação- Oba! Vou fazer uma tabuada de multiplicação! Correção individual e momento para o visto. Correção no quadro da atividade aplicando a operação inversa. Recreio.
5º	Momento para brincadeira sobre os valores (telefone sem fio). Revisão sobre os valores (livro de Português). Momento para copiar a atividade de casa de Ciências. Momento do visto nos cadernos. Explicação da tarefa de casa. Momento para copiar a agenda.
6º	Oração. Dramatização de músicas para uma boa tarde. Correção da atividade de casa (Ciências). Preenchimento do cabeçalho no quadro. Atividade de Português (leitura e interpretação do texto). Aula de Educação Física.

Professora do 1º ano B (Bete Balanço)

Quadro II

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	A turma teve aula de Educação Física e Artes no primeiro horário. Oração. Preenchimento do cabeçalho da escola no quadro. Agenda. Momento do visto na agenda. Correção da tarefa de casa oralmente e com as respostas no quadro. Visto nos cadernos. Atividade de casa do livro de Português. Explicação da atividade. Saída.
2º	Oração Correção do para casa (livro de Português). Momento do visto. Agenda. Leitura de um paradidático (feita pela professora). Explicação das palavras novas que aparecem no texto. Atividade referente à leitura lida. Desenho livre da história. Desenho no quadro referente à história feito pela professora. Recreio.

3º	Produção de texto “Zebrinha”. Atividade de colagem. Família do “Z” (livro de Português). Atividade de classe sobre a família do “Z”. Saída.
4º	Momento do visto no caderno de classe. Revisão sobre a construção de uma receita. Atividade sobre receita (construção de uma tabela). Correção da atividade. Atividade de casa. Momento do visto na agenda. Saída.
5º	Agenda. Leitura e interpretação de texto (Português). Momento do visto no livro de Português. Desenho livre da história lida e interpretada. Saída.
6º	Conclusão da atividade de classe de Português. Trabalho em equipe de Português (montar palavras com as sílabas que estão dentro de uma caixinha). Treino ortográfico. Saída.

Professora do 2º ano (Carolina)

Quadro III

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Oração. Assunto novo de Geografia (profissões). Atividade sobre o assunto. Momento do visto da tarefa de casa. Atividade de casa sobre as profissões. Revisão do assunto de Matemática sobre a semana (livro). Atividade de classe (Matemática). Recreio.
2º	Oração. Preenchimento do cabeçalho da escola no quadro. Revisão de Números pares e ímpares (livro de Matemática). Atividade de classe sobre o assunto revisado. Correção da atividade chamando os alunos ao quadro para responderem. Recreio.
3º	Oração. Correção e visto da tarefa de casa. Preenchimento do cabeçalho da escola no quadro. Atividade de classe de Matemática (revisão das operações de adição e subtração). Assunto novo de Matemática (multiplicação- livro). Correção da atividade chamando os alunos ao quadro. Recreio.
4º	Oração. Correção e visto da tarefa de casa. Preenchimento do cabeçalho. Atividade de classe de Matemática (continuação de multiplicação). Correção da atividade. Aula de Educação Física.
5º	Oração. Preenchimento do cabeçalho da escola. Assunto novo - família do nh (livro de Português). Atividade do assunto. Correção oral e chamando os alunos ao quadro. Recreio.
6º	Atividade de casa no caderno de Geografia. Explicação da atividade. Momento para o visto da atividade. Revisão das palavras escritas com “ch” (Português). Atividade xerografada sobre as palavras escritas com “ch”. Correção da atividade xerografada. Saída.

Professora do 3º ano A (Flora)

Quadro IV

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Correção individual da tarefa de casa. Divisão da turma em dois grupos para competição da tabuada. Revisão das operações de divisão chamando os alunos ao quadro (Matemática). Recreio.
2º	Correção da tarefa de casa individualmente e momento do visto (livro de

	Português). Correção dos erros encontrados nas atividades. Produção textual (carta). Explicação do gênero textual. Correção individual. Correção oral refletindo sobre o sistema de escrita alfabética. Recreio.
3º	Produção textual (mensagem). Tarefa de casa no caderno (Matemática). Explicação da tarefa. Assunto novo de Geografia (O Município de Cabedelo-atividade xerografada). Recreio.
4º	Momento para conversar sobre os alunos que tiraram notas baixas na avaliação do dia anterior (Matemática). Avaliação de Ciências. Explicação dos enunciados da avaliação. Revisão da avaliação do dia seguinte (livro de Geografia). Recreio.
5º	Caligrafia. Explicação individual da atividade de casa. Correção da atividade de casa de Matemática chamando os alunos ao quadro (Numeral e operações de subtração). Recreio.
6º	Atividade de classe xerografada de Português (leitura e interpretação de texto). Explicação da tarefa de casa do livro de Matemática. Saída.

Professora do 3º ano B (Gabriela)

Quadro V

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Oração. Chamada. Correção da tarefa de casa. Dia de assistirem um filme. Atividade de casa (Roteiro do filme).
2º	Explicação da tarefa de classe no caderno de Matemática (problemas). Correção da atividade. Atividade de casa no livro de Matemática (operações e problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão). Saída.
3º	Explicação da atividade de casa – acentuação (livro de Português). Agenda. Leitura de um livro paradidático feita pela professora. Saída.
4º	Revisão de área Urbana e assunto novo - Espaço Rural (livro de Geografia). Atividade de casa no caderno sobre o assunto dado. Explicação da atividade de casa. Revisão de Matemática (operações). Agenda.
5º	Chamada. Leitura de um livro paradidático feita pela professora. Atividade de classe da leitura lida. Correção oral e momento para o visto. Recreio.
6º	Correção da tarefa de casa de Matemática chamando os alunos ao quadro. Atividade de classe de Matemática. Correção da tarefa de classe. Revisão de Geografia e tarefa de casa no caderno. Agenda. Saída.

Professora do 4º ano B (Kelly)

Quadro VI

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Correção da tarefa de casa (ortografia). Assunto novo de ortografia (sons do x). Atividade sobre o assunto. Aula de Educação Física.
2º	Revisão do assunto de História (A ação dos europeus). Ampliando o assunto com a explicação do texto “As máscaras passadas” (livro de História). Leitura oral e individual dos alunos do texto. Atividade do livro de História de acordo

	com a leitura lida. Recreio.
3º	Revisão da avaliação do dia. Avaliação de Matemática. Explicação dos enunciados da avaliação. Recreio.
4º	Correção da tarefa de casa no livro de História. Revisão do assunto pronomes pessoais do caso reto (livro de Português). Assunto novo - pronomes de tratamento. (livro de Português). Atividade do assunto. Recreio.
5º	Apresentação dos grupos sobre Hidrografia, Vegetação e Relevo (Geografia). Saída.
6º	Correção da tarefa de casa no caderno (Matemática). Assunto novo de ortografia (letras “c” e “s” com o mesmo som). Atividade no livro de Português sobre a temática. Correção da atividade do livro. Recreio.

Professora do 4º ano C (Lady Laura)

Quadro VII

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Explicação do assunto novo - propriedade associativa da multiplicação (livro de Matemática). Atividade do assunto no livro de Matemática. Chamada. Recreio.
2º	Revisão do assunto da aula passada “Povos europeus” (livro de História). Explicação do assunto novo de História (A ação dos europeus). Atividade do assunto no caderno de História. Correção. Recreio.
3º	Explicação do assunto novo de Matemática (problemas e operações de divisão). Atividade no livro de Matemática sobre o assunto. Recreio.
4º	Leitura e explicação do assunto novo - réptil e anfíbio (livro de Ciências). Atividades do texto lido sobre répteis e anfíbios (livro de Ciências). Momento do visto na tarefa de casa. Recreio.
5º	Aula de Artes. Correção da tarefa de casa. Cópia do texto do livro de Português. Recreio.
6º	Atividade da tarefa que foi explicada antes do intervalo (Matemática). Momento para realização da atividade e para receber o visto nos cadernos. Aula de Educação Física.

Professora do 5º ano A (Nina)

Quadro VIII

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Cópia do texto sobre “A Independência do Brasil” e atividade do livro (História). Atividade xerografada sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (casa). Explicação da atividade. Aula de Artes.
2º	Avaliação de História. Atividade de classe de Matemática (operações de multiplicação e de divisão). Aula de Artes.

3º	Correção da tarefa de casa de Matemática chamando os alunos ao quadro. Explicação do assunto novo de Português (interjeições). Atividade do assunto. Explicação oral da atividade. Recreio.
4º	Aula de Artes. Produção textual sobre “A semana do bebê”. Momento do visto nos cadernos. Recreio.
5º	Correção da tarefa de casa de Matemática. Momento do visto nos cadernos. Explicação do assunto novo - Pessoa, Número, Tempo e Modo do verbo (livro de Português). Atividade do assunto. Explicação da atividade. Aula de Educação Física.
6º	Correção da tarefa de casa de Português. Produção de texto “O que eu gostaria de ser?” (Projeto “Violência, tou fora!”). Música do projeto para apresentação. Correção da tarefa de classe de História do dia anterior (livro). Atividade de Matemática (multiplicação por 10, 100 e 1.000). Correção da atividade de Matemática. Recreio.

Professora do 5º ano B (Odara)

Quadro IX

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Avaliação de Matemática. Explicação dos enunciados da avaliação. Momento para o visto da tarefa de casa. Recreio.
2º	Atividade de Matemática envolvendo o gênero textual receita. Correção da atividade. Revisão do assunto de Geografia e explicação de um novo conteúdo (livro). Atividade do assunto (livro). Saída.
3º	Correção da atividade de casa de Matemática. Momento do visto. Explicação do assunto novo - Interjeição (livro de Português). Atividade referente ao assunto no caderno de Português. Explicação da atividade. Correção oral da atividade. Produção de texto (Português). Recreio.
4º	Correção da atividade de casa de Português. Atividade de classe de Português (Uso dos porquês) no caderno. Aula de Artes.
5º	Aula de Educação Física. Explicação do assunto novo - Energia elétrica (livro de Ciências). Atividade de classe sobre o assunto (livro). Recreio.
6º	Correção da tarefa de casa – Geometria (livro de Matemática). Atividade de

	classe continuando com o assunto Geometria (livro de Matemática). Correção da atividade. Recreio.
--	---

Professora do 5º ano C (Paulinha)

Quadro X

DIAS	Planejamento do dia (Momento observado)
1º	Oração. Conclusão do trabalho de Matemática, do dia anterior, e momento do visto nos cadernos. Leitura individual e silenciosa de um livro paradidático. Momento para contar a história que foi lida do livro paradidático. Recreio.
2º	Atividade no caderno de classe de Matemática (problemas de adição e de fração). Explicação da tarefa de casa do livro de Matemática. Atividade do livro de Português (Verbos). Saída.
3º	Oração. Correção da atividade de casa no livro Geografia. Explicação do assunto novo de Geografia (O Brasil e América do Sul). Atividade sobre o novo conteúdo (livro). Atividade de casa no caderno de Português. Recreio.
4º	Oração. Correção da atividade de casa. Revisão de Português (Uso dos porquês). Leitura e interpretação de texto (livro de Português). Aula de inglês.
5º	Explicação do assunto novo - Pronomes pessoais do caso reto (livro de Português). Leitura oral e individual (livro de Português). Interpretação do texto (livro). Correção da atividade envolvendo os pronomes pessoais (livro de Português). Atividade de classe (livro de Matemática). Explicação da atividade de casa (livro de Matemática). Momento do visto nos cadernos. Correção da atividade de classe de Matemática.
6º	Agenda. Atividade de casa no caderno de Ciências. Atividade de classe no livro de Matemática. Aula de Educação Física.

ANEXO A – Matrizes de Competências e Habilidades – IAS



Matriz de Competências e Habilidades Língua Portuguesa

-Apresentação-

Competências e Habilidades no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

A matriz de Língua Portuguesa orienta-se por competências gerais de leitura, escrita e oralidade, que se desdobram em habilidades específicas de interação, a fim de que o aluno possa viver na escola e, paralela e cada vez mais crescentemente, também na sociedade sua condição de letrado. Isto é, de sujeito que participa ativamente das práticas da cultura letrada, como ler jornais, usufruir do patrimônio literário, elaborar currículos, interagir em entrevista.

Assim, conteúdos tradicionais da disciplina, como estratégias e capacidades de leitura ou o ensino de gramática da norma culta, são de responsabilidade da escola, mas passam a ter outro sentido, uma vez que são selecionados em função de oportunidades de aprendizagens que favoreçam essas competências discursivas de interação e, sobretudo, a vivência delas em práticas efetivas.

Quais são os pressupostos da matriz do programa?

Novas terminologias para o que já era feito? Pelo senso comum, podemos nos sentir tentados a achar que, então, continuaremos a fazer as mesmas coisas, apenas dando maior ênfase a certas aprendizagens.

Na verdade, porém, o fato de escolher conteúdos em função das oportunidades de interação dos alunos, para que eles mobilizem conhecimentos frente a "desafios" que a escola lhes coloca, muda radicalmente a concepção de ensino/aprendizagem de língua materna.

A partir dos anos setenta, com as contribuições da linguística estruturalista, a linguagem passou a ser concebida como **instrumento de comunicação**. O código e as letras combinados a partir de regras possibilitam transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Nessa abordagem, a língua é tomada como objeto pronto, sem que haja interferência de seus usuários ou do contexto em que eles se situam.

Com o avanço dos estudos sobre a enunciação, parte deles decorrente da larga difusão do pensamento de Mikhail Bakhtin, surge, por volta dos anos noventa, a concepção de **linguagem como interação**. Neste caso, a ação linguística que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas, sim, realizar ações, agir e atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Ao se propor **oportunidades de ação no campo da linguagem**, o que se busca é oferecer práticas de ensino comprometidas com a concepção de linguagem como interação, em que o aluno seja sujeito capaz de construir e mobilizar os conhecimentos de linguagem e língua, para agir na sociedade, respondendo ativamente aos diversos discursos que circulam.

Por que trabalhar com gêneros do discurso ou textuais?

A concepção de linguagem como interação tem motivado pesquisas e práticas de ensino de língua materna por meio de **gêneros discursivos** ou textuais, como alguns autores têm preferido dizer.

As ações (falar, ler, escrever) linguísticas não se dão a partir de um grau zero de criação. Na verdade, há na sociedade um repertório de gêneros que modalizam e são, ao mesmo tempo, modalizados pelos atos discursivos dos falantes.

A escolha do gênero discursivo ou textual pelo sujeito é determinada em relação à esfera (campo, setor) pela qual o discurso transitará, por seu conteúdo temático, pelas condições de produção e por quem está envolvido na comunicação.

Os desdobramentos que essas reflexões podem ter para o ensino de língua materna são muitos¹, e destacaremos alguns. Se cada gênero tem um "jeitão" (composto por seu conteúdo temático, seu estilo e sua forma composicional)

¹ Remetemos os leitores aos PCNs, volume 2.

que o remete a uma situação específica de comunicação, cabe à escola oportunizar a aprendizagem de diferentes gêneros, para garantir práticas de leitura, escrita e oralidade de seus alunos em diferentes situações interativas, em variadas esferas. Quanto mais afinidades os alunos tiverem com os “jeitões” dos gêneros, mais poderão se valer deles.

Se só insistirmos na leitura de gêneros literários, por exemplo, deixaremos de oportunizar o letramento na esfera jornalística, na publicitária, na científica, entre outras. É evidente que a leitura de textos literários é rica e essencial para a formação dos alunos, mas, certamente, apenas ela não daria conta de formar para a cidadania plena. E um dos equívocos da escola foi o de ter acreditado que ensinar a ler era atividade única: alfabetizado, o aluno seria capaz de ler qualquer texto. É preciso que a escola diversifique os gêneros discursivos e, com atividades a partir deles, oportunize o aprimoramento das competências/habilidades, para garantir práticas de leitura, escrita e oralidade em diferentes campos da vida social, dando ao aluno condições de participar ativamente da cultura letrada.

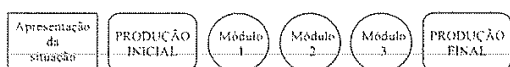
Por isso, a matriz de Língua Portuguesa do Instituto Ayrton Senna sugere gêneros diversificados ao longo das séries do ensino fundamental, a fim de que a escola propicie, por meio da articulação de atividades linguísticas (dando maior ênfase às atividades epilinguísticas do que às metalinguísticas) com atividades de leitura, escrita e oralidade — de modo planejado e em crescente grau de dificuldade —, o aprimoramento das competências interativas.

Para cada série, estão indicados gêneros que permitam vivenciar:

- domínios sociais de comunicação ;
- aspectos tipológicos dos gêneros ;
- capacidades de linguagem dominantes .

Essa combinação de critérios é inspirada na Escola de Genebra, nos trabalhos de Dolz e Schneuwly, que propõem ensinar os gêneros de forma sistemática, na metodologia da sequência didática (SD). Essa metodologia indica um trabalho inicial diagnóstico, a fim de se levantar o que os alunos já sabem a respeito de um gênero e que capacidades interativas já desenvolvem bem em torno dele. A partir daí, deve se definir o que será ensinado por módulos.

Esquemáticamente, uma SD possui: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final. (Veja esquema de SCHNEUWLY: 2004, 98 abaixo).



Assim, em uma proposta de trabalho com contos de suspense, por exemplo, se a classe já domina elementos comuns aos gêneros narrativos, não há por que insistir nessas aprendizagens, importando muito mais oferecer módulos para a aprendizagem do que é novo: percepção do elemento de suspense no enredo ou, em abordagem do estilo, análise de como o léxico compõe o campo semântico de suspense. Quem definirá o que precisa ser trabalhado nos módulos da SD é, portanto, o professor, com base no que diagnosticou.

Além da avaliação inicial, é possível promover uma avaliação conjunta, em que também o aluno possa comparar sua produção inicial com a final, percebendo, dentro dos princípios da avaliação formativa, que aprendizagens ele conquistou.

Como um todo, a matriz pressupõe essa metodologia da SD: de uma série para a outra, há gêneros que permitem retomar aspectos já estudados anteriormente, que servirão de base para novas aprendizagens. Por isso se buscou garantir que desde a quinta série, por exemplo, o aluno já tenha oportunidade de aprender especificidades dos gêneros argumentativos, a partir de **anúncios publicitários** (que são mais comumente presentes para os alunos, dada a intensa presença das mídias mesmo nos contextos mais periféricos) até a oitava série, quando ele poderá trabalhar, com maior grau de complexidade, a argumentação por meio da polifonia, em um **artigo de opinião**.

O quadro 1 (anexo) oferece uma visão desse movimento previsto na matriz de Língua Portuguesa.

A competência discursiva
trabalhada em três eixos e a
mediação do professor

Além dessa distribuição dos gêneros, que permitirá o movimento de retomada e avanço de conteúdos, na dinâmica própria da sequência didática, inspira à matriz a preocupação de que a competência discursiva dos alunos seja aprimorada em três eixos: **leitura, escrita e oralidade**.

Claro é que essas três dimensões da interação humana são interdependentes e, no trabalho em

²Com base em Wanderley Geraldi, os PCNs indicam que “a análise linguística refere-se a atividades que se podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos.” (MEC: 1997, 53)

sala de aula, dificilmente uma atividade favorecerá apenas competências/habilidades de escrita, por exemplo, sem que se favoreça, ao mesmo tempo, as de oralidade e as de leitura.

Assim, tomemos por hipótese a realização de uma sequência didática para a produção de artigo de opinião: o professor fará intervenções orais para levantar o que a classe já sabe sobre esse gênero, discutirá o tema proposto para a produção inicial, promoverá leituras para o levantamento de pontos de vista e argumentos. Ele estará, portanto, o tempo todo trabalhando conjuntamente escrita, oralidade e leitura.

Em meio a essas diferentes atividades, o foco pedagógico, entretanto, será sobre as aprendizagens referentes à **escrita do gênero artigo de opinião**, para que o aluno possa, além de ler criticamente artigos alheios, fazer valer sua opinião, exercendo a autoria de um artigo.

Nesse caso, será com interesse maior no eixo da escrita, sobre um gênero específico, que o professor planejará, conduzirá e avaliará atividades que permitam aprender a estrutura desse gênero, seus aspectos estilísticos, seu conteúdo, para que essas noções orientem a produção de texto, em contexto bem definido de produção e recepção — Quem escreverá? Com que intenções? Para que público? Em que meio o texto será publicado?

A escrita do artigo, dividida em etapas planejadas, é que deve ser o conteúdo privilegiado da sequência didática, ainda que, para isso, professor e alunos tenham que se valer também de competências e habilidades de leitura e de oralidade.

Disso extraímos uma noção importante sobre a metodologia da sequência didática: ela trabalha com foco bem definido em aprendizagens específicas, a fim de que o professor possa perceber quando é possível provocar novos conhecimentos e quando é necessário sistematizar e aprofundar o que já foi visto.

Assim, se o aluno não fez um bom artigo de opinião na produção inicial (vide o esquema de SD apresentado na página 2), é preciso perceber que conteúdos lhe faltaram para isso: A **estrutura do gênero**, em que se articulam argumentos para se posicionar frente a uma questão polêmica? A compreensão de que o **conteúdo temático** de um artigo de opinião é uma posição frente a uma questão polêmica? A noção do que é um **argumento**? O conhecimento e emprego das **marcas linguísticas** que organizam textualmente diferentes argumentos e pontos de vista? É por meio dessa avaliação diagnóstica que o professor planeja, oferece e acompanha módulos, isso é, uma sequência de atividades especificamente preparadas para que o aluno alcance, na produção final, reescrever satisfatoriamente sua produção inicial.

Mas será que, por ter opinado satisfatoriamente por escrito a respeito do tema, o aluno já não estaria preparado para, por exemplo, debater esse mesmo tema oralmente?

Muitas vezes, como educadores, reclamamos que os alunos não sabem se colocar em um debate, não organizam bem um seminário ou não se comportam adequadamente em uma conferência. Falta-nos, porém, refletir sobre a natureza

específica desses gêneros: todos dependem de boas interações orais.

As **interações orais** têm regras próprias — como o enfrentamento direto dos interlocutores, a necessidade de harmonizar a linguagem corporal e o tom de voz com os efeitos que se quer causar no ouvinte — que precisam ser aprendidas e, portanto, experienciadas na escola. Daí a importância de o professor propor situações significativas, em que os gêneros orais possam ser explorados pelos alunos. Para isso, é necessária a mesma sistematização, isto é, planejamento, condução e avaliação das atividades, que comumente o professor dedica às propostas com gêneros escritos, seja nas atividades de leitura, seja nas de produção.

Uma última observação sobre a mediação do professor diz respeito à questão da **variação linguística**. Como as pesquisas da linguística têm demonstrado, a variação é muito mais recorrente na oralidade do que na escrita, que sofre mecanismos de pressão, como a própria escolarização. Ao equilibrar as atividades entre leitura, escrita e oralidade, o professor permite que surjam, na própria sala de aula e em situações reais de uso, materiais riquíssimos para a realização de atividades para o estudo dos recursos linguísticos.

Sistematizando conceitos importantes

Ler e escrever se circunscrevem numa dimensão social. Favorecem a comunicação, levando à participação na vida social por meio de diálogo, acesso a novos pontos de vista, a novos conhecimentos. As pessoas exercitam e encontram seus direitos, têm acesso a evolução histórica da humanidade, constroem e se conscientizam de suas subjetividades.

A leitura e escrita desenvolve capacidades cognitivas e emocionais importantíssimas que permitem o avanço em qualquer área do conhecimento. Entretanto, na escola, por muito tempo a alfabetização foi reduzida a apenas a um de seus aspectos, os notacionais: codificar e decodificar grafemas, transformando a língua escrita em codificação da língua oral, não considerando o grau de pertença dos sujeitos às práticas de leitura e escrita. Não é suficiente saber ler e escrever, mas se faz necessário saber fazer uso da leitura e da escrita, compreender mensagens implícitas nos discursos orais e escritos.

A compreensão requer um trabalho cuidadoso com leitura, escrita e oralidade que vise, sobretudo, à formação de alunos, que construam sentido ao texto que leem ou ouvem. O ouvinte/leitor é quem dá significado ao texto depois de considerar o contexto de produção do texto, por isso é necessário oportunizar o aprimoramento de habilidades (capacidades) de leitura que sustentem a compreensão do texto como gênero discursivo, isto é, como enunciado inserido em situação comunicativa específica e em uma esfera.

Há necessidade de se preocupar não só com o desenvolvimento de capacidades de **decodificação** e de **compreensão**, mas também com as capacidades de **apreciação** e **réplica do leitor em relação ao texto**, como bem lembrado por muitos estudiosos das questões da língua.

Conjunto de capacidades

- Recuperação do contexto de produção do texto;
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;
- Percepção de relações de intertextualidade;
- Percepção de relações de interdiscursividade;
- Percepção de outras linguagens;
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELORS, J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- PERREENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SOARES, M. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO B – Avaliações – IAS



1ª AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2011
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

ESTADO: _____ MUNICÍPIO: _____

ESCOLA: _____

PROFESSOR (A): _____

ALUNO (A): _____ DATA: _____

PARA RESPONDER AS QUESTÕES 1, 2 E 3, OUÇA COM ATENÇÃO OS VERSOS DA MÚSICA QUE O(A) PROFESSOR(A) VAI LER PARA VOCÊ.

TODAS AS COISAS TÊM NOME,
CASA, JANELA E JARDIM.
COISAS NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE SIM.
TODAS AS FLORES TÊM NOME:
ROSA, CAMÉLIA E JASMIM.
FLORES NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE SIM.

TODO BRINQUEDO TEM NOME:
BOLA, BONECA E PATINS.
BRINQUEDOS NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE SIM.
COISAS GOSTOSAS TÊM NOME:
BOLO, MINGAU E PUDIM.
DOCES NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE SIM.

CARLITOS É O CHARLES CHAPLIN.
E TEM O VINÍCIUS, QUE ERA DE MORAES,
E O TOM BRASILEIRO É JOBIM.
QUEM TEM APELIDO, ZICO, MAGUILA, XUXA,
PELÉ E HE-MAN.

(Toquinho, adaptado)

1. NOS VERSOS DA MÚSICA, CIRCULE COM LÁPIS DE COR AS LETRAS DE SEU NOME.

2. QUAL O MELHOR TÍTULO PARA A LETRA DA MÚSICA?

() EU ME CHAMO ROSA

() GENTE TEM SOBRENOME

() O NOME DA BONECA

3. ESCREVA OS NOMES DE TRÊS COLEGAS DE SUA TURMA DA ESCOLA.

4. MÔNICA, RENATO, GABRIEL, ANA, FABIO E CAROLINA NASCERAM NESTE MÊS. COLOQUE EM ORDEM ALFABÉTICA OS NOMES DOS ANIVERSARIANTES.

5. COLOQUE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM P, DE PATINS, NO CÍRCULO.

PETECA

BOLA

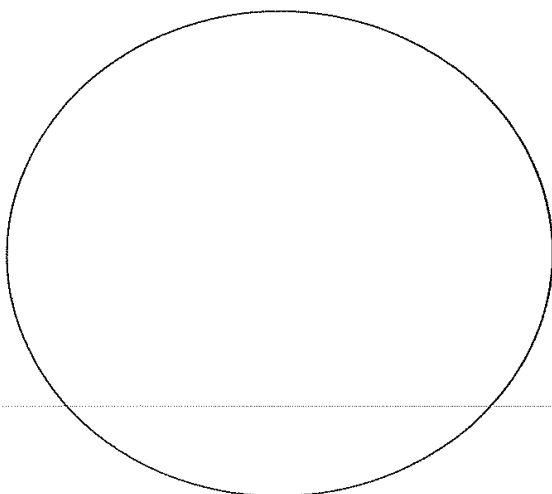
PIPA

CÃO

PAPEL

GATO

PORTA



6. CONTE AS LETRAS DE TODAS AS PALAVRAS.

PETECA

BOLA

PIPA

CÃO

PAPEL





GATO

PORTA

AGORA, COPIE AS PALAVRAS NAS COLUNAS, DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE LETRAS.

PALAVRAS COM 6 LETRAS	PALAVRAS COM 5 LETRAS	PALAVRAS COM 4 LETRAS	PALAVRAS COM 3 LETRAS

7. COMPLETE O NOME DOS ANIMAIS.

	VA_____
	MACA_____
	_____CA
	CA_____LO

8. LEIA OS NOMES DOS ANIMAIS DA LISTA ABAIXO.

- PINTA DE UMA COR, OS NOMES QUE COMEÇAM COM G.
- PINTA DE OUTRA COR, OS NOMES QUE COMEÇAM COM T.

ELEFANTE

GALINHA

TARTARUGA

TUBARÃO

MACACO

GATO

GANSO

TIGRE

JACARÉ

9. PARA SEPARAR AS PALAVRAS QUE ESTÃO GRUDADAS, PINTA UMA PALAVRA DE CADA COR.

HOJEÉ DOMINGO

PÉ DECACHIMBO

CACHIMBO ÉDE BARRO

BATENOJARRO

AGORA VAMOS ESCREVER OS VERSOS DE FORMA CORRETA, COM ESPAÇO ENTRE CADA PALAVRA.

ANEXO C – Acompanhamento Bimestral dos Abaixo da Média



ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL I

4º e 5º anos

Código da Escola: _____ Escola: _____

Série/Ano: _____ Bimestre: _____ Ano de Referência: _____

Nº	Nome do aluno	MÉDIAS					TOTAL DE FALTAS
		Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	História	Geografia	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							
25.							
26.							
27.							
Total							



ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL II

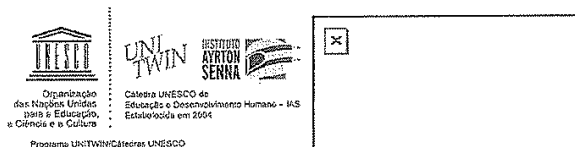
4º anos e 5º anos

Código da Escola: _____ Escola: _____

Ano de Referência: _____ Bimestre: _____

Nº	Turmas	Total de Alunos na Turma	ABAIXO DA MÉDIA					TOTAL DE FALTAS
			Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	História	Geografia	
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
TOTAL								

ANEXO D – Formações Continuidas (FOCO) – IAS



FORMAÇÃO CONTINUADA (FOCO IAS- 02/2012)

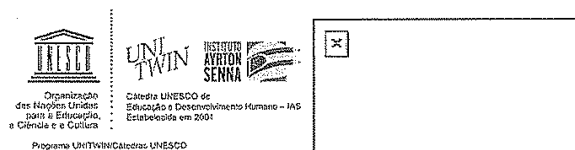
Gestão da política educacional: políticas públicas e planos de educação

A bela imagem do iceberg, presente no primeiro encontro da Formação Continuada (FOCO1/2012) deste ano, mostra a importância da sua imensa parte submersa como sustentáculo da sua menor parte, aquela que é visível. Plasticamente, a metáfora explicita a enorme importância das quatro esferas da gestão da educação formal, traduzidas na gestão da aprendizagem, do ensino, da rotina escolar e da política educacional.

Trataremos aqui precisamente de uma dessas esferas, ou seja, da política educacional, que entendemos como a política pública concebida num processo democrático de planejamento para garantir:

- ✓ os anseios e necessidades educacionais da comunidade;
- ✓ o respeito aos preceitos legais da educação;
- ✓ a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos, em cada ano escolar;
- ✓ o regime de colaboração;
- ✓ a orientação para que cada unidade elabore seu plano de metas e ações em sinergia com as metas macro da secretaria;
- ✓ a infraestrutura organizacional da rede de ensino e a disponibilização dos recursos necessários;
- ✓ o respeito e a articulação com órgãos representativos da sociedade, tais como Conselho de Educação, Conselho do Fundeb, Conselho da Merenda etc;
- ✓ o acompanhamento e apoio sistemáticos às unidades escolares;
- ✓ as avaliações periódicas das ações planejadas;
- ✓ a transparência na comunicação com a comunidade.

A gestão da política educacional requer conhecimento, competências, compromisso e responsabilização, agregados aos valores humanos, políticos e sociais, de todos os atores envolvidos no processo. Requer também uma efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios, considerando a diversidade de culturas, as especificidades das redes de ensino e a autonomia das escolas.



Desde que os portugueses chegaram com suas caravelas à *Terra Brasilis*, trazendo a bordo uma nova cultura, a história do Brasil registra um modelo dicotômico de país, onde as disparidades socioeconômicas evidenciam a imagem de “dois brasis”: o oficial e o real, a “Casa Grande e Senzala”, a capital e o interior, o moderno convivendo com o tradicional, o litoral e o sertão, o analfabeto e o letrado¹. Essa é a imagem do Brasil hoje: a de um país que é a sexta economia do mundo² e, ao mesmo tempo, o 84º lugar no ranking da educação mundial.

Embora tenha havido avanços na educação formal no Brasil, nas últimas décadas, a realidade ainda está longe daquilo que a consciência republicana exige, levando-se em conta o direito de todo cidadão brasileiro a ter acesso a uma educação de qualidade.

Dados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2010 do IBGE nos revelam que 3,8 milhões de crianças e de adolescentes de 4 a 17 anos ainda estão fora da escola. Destes, não estamos falando de aprendizagem, mas da negação primária ao atendimento em uma escola. Segundo dados do MEC/INEP também relativos a 2010 quanto ao fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono) no Ensino Fundamental, é preocupante observar que a taxa de aprovação cai de 95,8% no 1º ano para 85,0% no 9º ano, registrando-se que o 6º ano apresenta a maior queda, no conjunto dos nove anos, ficando com 79,7% de aprovação.

Reproduzir essas estatísticas, reunindo-as às constatações inquietantes da FOCO 1/2012, como os altos índices de analfabetismo, repetência, distorção idade-série, precariedade da alfabetização na idade correta, tem um objetivo muito claro: unirmo-nos às redes de ensino e, a rigor, a cada escola, na tarefa urgente e permanente de planejarem estratégias capazes de mudar essa situação. Isso significa, em última análise, a constatação da necessidade, não menos urgente e não menos permanente, de uma reordenação nas políticas públicas para a educação, dando lugar a diagnósticos, que levem a um planejamento, em todas as esferas responsáveis pela educação no país, de modo que a execução por parte dos sistemas seja reorientada e avaliada ao longo do processo de execução, podendo-se, assim, promover as correções de rumo que se apresentarem como necessárias.

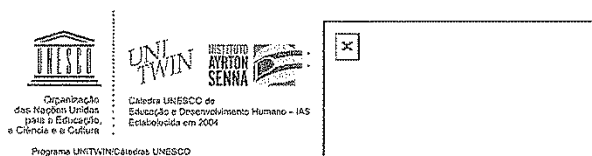
Estamos falando aqui de um compromisso político-cidadão que demanda competências de todos os atores dos sistemas educacionais e, em particular, do diretor e coordenador pedagógico como articuladores principais dos processos de gestão dentro da escola.

POLÍTICA PÚBLICA E EQUIDADE

O conceito de política pública é ligado à área de política e de administração. O Governo, em qualquer instância, tem que atender às demandas da população, no sentido de cuidar dos direitos dos cidadãos em relação às condições de vida, à educação, à saúde, ao emprego, à cultura, ao lazer, à habitação, ao meio-ambiente, à liberdade, entre outros. Para isso, elabora um conjunto de ações cujo foco de intenções é a garantia dos direitos de cidadania para todos.

¹ Ideia defendida no parecer do educador Jamil Cury, do Conselho Nacional de Educação, em 11/2000: *Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”: “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/illetrados. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos dispostos ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso.*

² Segundo classificação divulgada em 2011 pelo Instituto de Pesquisa CEBR (Centre for Economics and Business Research), sediado em Londres. Os cinco primeiros colocados são, em ordem decrescente, Estados Unidos, China, Japão, Alemanha e França. A Grã-Bretanha ficou em sétimo lugar.



Pensar que a política pública depende apenas dos gestores públicos é um conceito simplista. Na democracia, além do executivo, há o legislativo (como fator de representação) e há o judiciário. Além disso, é preciso ouvir a população que paga impostos e quer saber como eles são utilizados, quer opinar, quer monitorar. Ela está cada vez mais exigente e é obrigação do Estado prestar contas de como os recursos são investidos. Afinal de contas, quem faz o Estado existir são os cidadãos. Não é só o Estado, compreendido como governo, que pode elaborar políticas públicas, mas o Estado, na sua totalidade, na participação cidadã, é que pode e deve construir políticas públicas que gozem de legalidade e legitimidade.

A democracia representativa não se basta, é preciso também ser participativa. Isso porque a participação democrática tem, entre outras, a função de antídoto para um dos problemas sérios na área pública, que é a privatização do público, o que se dá quando os agentes públicos utilizam o aparelho estatal em benefício próprio, ou para beneficiar setores privados em detrimento dos interesses da maioria da população.

As políticas públicas são também um instrumento adequado para enfrentar o ranço cultural vinculado ao predomínio das ações de curto prazo, de experimentações efêmeras, instantâneas. Assim, contribuem para o enfrentamento da intolerância, que se traduz na descontinuidade, tão característica nas trocas de governo, eliminando programas que estão dando certo, ou mesmo não levando em consideração planos ainda vigentes, pelo fato de terem sido concebidos em governo anterior.

No âmbito da educação, o objetivo da política pública é o atendimento ao direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, ao longo da vida, o que encontra fundamento nos documentos legais brasileiros. A legislação é, então um instrumento da política educacional para garantir unidade e centralização nas condutas administrativas das redes de ensino.

Marcos Legais que o gestor educacional deve conhecer:

- ✓ Constituição Federal, Cap. III, Seção 1 (art. 205 a 214)
- ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8.069/90
- ✓ LDB, Lei Federal 9.394/96
- ✓ Salário Educação/QESE
- ✓ Plano Nacional da Educação 2010/2020
- ✓ Ensino Fundamental de nove anos, Lei Federal 11.274/06
- ✓ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (Fundeb), Emenda Constitucional 53/06 e Lei Federal 11.490/07
- ✓ Parâmetros, diretrizes e referenciais curriculares nacionais
- ✓ Acessibilidade, Lei Federal 10.436/02 e Decreto Federal 5.296/04
- ✓ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto Federal 6.094/07
- ✓ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
- ✓ Programa de Ações Articuladas (PAR)
- ✓ Leis estaduais e municipais que regulamentam o funcionamento da educação

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, coloca a educação como o primeiro dos "direitos sociais" listados para o exercício da vida cidadã. No art. 205, a educação é apontada como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente consolidou a legislação de proteção integral a crianças e adolescentes (até 18 anos). Lê-se no art. 53: "A criança e o adolescente têm direito à educação." A Lei 9.394, de 1996, definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, através da qual se descentraliza o sistema educacional e se aponta flexibilidade para o processo de aprendizagem. A LDB retoma a Constituição Federal, explicitando-a. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 muda a redação do art. 208, garantindo "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade", progressivamente até 2016. No Inciso I já constava o grande avanço: ensino obrigatório como direito público subjetivo.

Mas novamente o Brasil legal nem sempre é o Brasil real. Vivemos num país plural, marcado em sua história pela sociedade escravocrata, pelo desrespeito aos indígenas e por imensas desigualdades regionais. São desafios que se entranharam em nossa sociedade e



que precisam ser superados. A educação, por sua vez, desenvolveu-se de forma profundamente elitista e excludente, seja pela escassez da oferta no passado, seja pela carência da qualidade no presente. É também um par de opostos que precisa ser superado. Na verdade, não se pode pensar em educação, sem que ela seja de qualidade e para todos.

Os estudiosos que se debruçam sobre a análise da realidade brasileira compreendem que são necessárias ações sistêmicas, estruturantes, para se promover a equidade.³ Isto porque a educação tem responsabilidade direta sobre os fatores socioeconômicos e estes, por sua vez, têm repercussão fundamental no desempenho educacional dos indivíduos.

Há praticamente uma unanimidade em se reconhecer que são as oportunidades educacionais que têm o poder de afetar o destino da sociedade como um todo e das pessoas em sua individualidade. Porém, não uma oportunidade qualquer, e sim uma que proporcione uma educação de qualidade, que garanta, além do acesso, um grau equânime de permanência na escola e de aprendizagem, de forma indistinta, para todos.

Como o caminho da equidade extrapola o campo específico da educação, é necessário que, enquanto cidadãos, todos possam contribuir, cada qual, a seu modo, e de acordo com as suas possibilidades, para que reformas estruturantes venham a acontecer no país, de forma que o destino das pessoas não seja um determinismo decorrente do lugar em que nasceram, do local em que vivem, da cor da pele que têm, da condição socioeconômica da família, das escolas em que estudam.

PLANEJAMENTO: CAMINHO PARA SE CHEGAR A TODOS

O planejamento é o fio condutor que pode viabilizar a execução das políticas públicas para todos. Não se trata de uma opção, e sim de uma obrigação e de uma necessidade. Mas planejar não tem sido um elemento marcante na nossa cultura. Sua ausência, entre outros fatores, priva o país de um dos maiores antídotos para um mal que aflige as políticas públicas no Brasil: a descontinuidade dos programas de governo, fonte geradora de incertezas e instabilidade.

O que dizer, então, do planejamento no âmbito da educação? Na área de políticas educacionais, o gestor deve ficar atento para um planejamento que aponte para a equidade, privilegiando as iniciativas que tendem a promover a justiça social e que levem em consideração a articulação das redes de ensino com outras esferas públicas para enfrentar os problemas que consolidam desigualdades estruturais, com repercussão direta sobre a qualidade de vida dos cidadãos. Ações isoladas e desarticuladas não se encaixam como políticas públicas e não garantem resultados eficientes. É importante também ampliar os olhares, envolvendo todos os atores das redes de ensino nesse planejamento para que a falta de comprometimento e de compreensão não impeça a operacionalização do que foi decidido. Esse envolvimento dará respaldo e solidez para a política educacional.

A partir das diretrizes estabelecidas em níveis federal, estadual e municipal, chegamos ao planejamento escolar, que envolve processos de gestão para a elaboração de currículos, do Proposta Pedagógica e da atuação do professor em sala de aula. Um bom planejamento deve levar em conta o contexto social do momento, tanto numa visão global quanto local, além de indicadores de desempenho dos alunos e recursos materiais e humanos dos sistemas escolares.

³ O MEC define equidade como "distribuição das oportunidades educacionais entre os diferentes grupos sociais", o que significa que as redes de ensino devem oferecer as mesmas condições para que todas as escolas garantam condições de aprendizado de qualidade para todos os alunos. Atualmente, avalia-se o grau de equidade de uma rede observando-se os resultados educacionais entre as escolas. Cabe ao gestor educacional identificar as causas dos insucessos para, então, adotar medidas de correção e prevenção.



PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO - PNE

A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, juntamente com a sociedade organizada, têm sido instados, pela legislação federal, a planejar sistemicamente objetivos e metas, em âmbito nacional, para enfrentar os desafios e adotar mecanismos eficazes que possibilitem a melhoria do quadro educacional brasileiro. Esse planejamento vem sendo estabelecido na forma de planos. Um plano de educação é um instrumento da política educacional para gerir de forma eficiente, eficaz e efetiva as ações voltadas para responder às necessidades educacionais da população como um todo.

Na esfera federal, temos o Plano Nacional da Educação. O primeiro PNE foi votado em 2001, com vigência de 10 anos.⁴ Por ocasião da sanção presidencial, nove vetos atingiram a legislação aprovada no Congresso Nacional, incidindo especialmente sobre as questões de financiamento, limitando o papel da União e desconfigurando, assim, o PNE, no que diz respeito precisamente aos meios para se atingirem as metas e os objetivos.

Não obstante todos os problemas que o envolveram, como os vetos, por exemplo, o PNE de 2001 consagrou o diagnóstico como parte primeira de cada capítulo sobre os níveis e etapas da educação. Dele decorrem diretrizes, objetivos e metas. A partir da sanção do PNE de 2001, os Planos Estaduais e Municipais de Educação que se construíram, na sequência, adotaram, em sua maioria, em sintonia com o Plano Nacional, a mesma estrutura, com espaço privilegiado para o diagnóstico.

Agora em 2012, está sendo votado o novo Plano Nacional da Educação e, mais uma vez, a grande polêmica gira em torno do financiamento. Hoje, União, estados e municípios aplicam, juntos, 5% do Produto Interno Bruto (PIB) na área. O governo havia sugerido o aumento desse índice para 7% em uma década, mas entidades da sociedade civil pedem pelo menos 10%. O relator do PNE propôs 8%, a ser investido de forma direta, mas com possibilidade de se atingir os 10% ao final dos 10 anos, com o investimento de 50% dos recursos provenientes dos royalties do pré-sal. É importante destacar que Estados e Municípios devem investir 25% de suas receitas à educação.

Em resumo, o Projeto de Lei nº 8.035/2010, encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, tem 12 artigos e um Anexo com 20 metas e 182 estratégias e abrange todas as etapas e modalidades da educação. As principais diretrizes do PNE 2011/2020 são:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais;
- IV. melhoria da qualidade do ensino;
- V. formação para o trabalho;
- VI. promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII. promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX. valorização dos profissionais da educação e
- X. difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a
- XI. gestão pública da educação.

⁴É competência da União fixar o *Plano Nacional de Educação*. Com exceção da CF de 1937, fruto da ditadura do Estado Novo, todas as Constituições incorporaram a ideia de elaboração de um Plano. O primeiro Plano só surgiu em 1962, mas não como projeto de lei. A Constituição de 1988, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) retomam essa questão. Em 2001, a Lei 10.172 aprovou o PNE, com vigência de 10 anos. Um novo PNE está sendo votado agora em 2012.



O momento mais uma vez exige atenção de gestores e profissionais da educação, pois estamos sem um Plano. É preciso colocar essa aprovação como prioridade nacional, já que o novo PNE corre o risco de caducar, se não for aprovado ainda neste primeiro semestre.

PLANOS ESTADUAIS, DISTRITAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Em seu art. 2º, o PNE de 2001 explicitou uma obrigação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios: "A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar Planos decenais correspondentes." Esses planos podem ser elaborados por consultorias, pelas próprias secretarias de educação e/ou com a colaboração da sociedade, e precisam ser aprovados pelo Conselho Municipal de Educação. Eles também devem fazer parte do orçamento municipal. Municípios devem destinar 25% das suas receitas à educação.

Apesar do estímulo dado pelo Governo em 2007, com a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁵, para a elaboração dos planos de Educação, nem todos os Estados e Municípios cumpriram tal determinação. Aliás, mais da metade dos 5.561 municípios brasileiros não têm um Plano de Educação até hoje. A não exigência de prazos, a falta de planejamento, com metas e objetivos claros, a inexistência de sanções, a falta de decisão política dos governantes para transformar o plano em lei e, sem dúvida, a falta de mobilização da sociedade civil terão sido alguns dos motivos desse comportamento.

Neste momento que entram em cena novas diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional, torna-se imprescindível a construção ou a readequação do plano estadual e/ou municipal de educação. Para tanto, a realização do diagnóstico é condição necessária que precede a elaboração dos planos, conforme apontado no documento FOCO 1/2012.

Na escola, o diagnóstico também é um elemento fundamental que orienta a elaboração de sua proposta pedagógica, conforme preconiza a LDB, em seu artigo 14.⁶ Também chamada de Proposta Pedagógica, a proposta, se bem embasada em um diagnóstico situacional, que aponte os problemas e as potencialidades da escola, levará a um compromisso efetivo com a aprendizagem dos alunos.

Nos Estados e Municípios, faz-se urgente um acompanhamento dos recursos destinados à educação, para que eles sejam usados de forma adequada, e que cheguem, sem qualquer resquício de privilégio, a todas as escolas, levando-se em consideração as especificidades de cada realidade escolar e seu entorno.

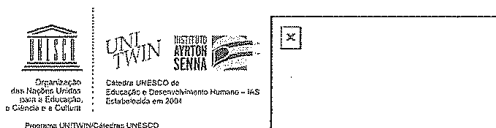
No campo do direito à educação, é preciso dar condições de acesso e permanência dos alunos nas escolas, garantindo-as oitocentas horas de aula⁷, os duzentos dias letivos, e o transporte escolar adequado, conforme previsto na legislação atual, buscando aumentar esse patamar, de modo a oferecer oportunidade de desenvolvimento e de formação cidadã para todos, através do esporte, da arte e de aprendizagens transversais. Mais ainda: é imprescindível estar-se atento ao respeito às diversidades, de forma a reconhecer e garantir igualmente o direito de cada um.

Ao elaborar um plano municipal ou estadual, é importante que o gestor educacional e sua equipe tenham em mente que as diretrizes precisam focar o sucesso do aprendizado do

⁵O Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, criou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reunindo programas já existentes e criando novos, como forma de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios. Em seguida à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios passaram a elaborar os seus Planos de Ação Articuladas – PAR, podendo receber apoio técnico e financeiro do MEC. O MEC criou o chamado PDE interativo, uma ferramenta que interage permanentemente com o usuário. Todas as escolas podem utilizar o PDE interativo, mesmo as que não recebem recursos, de acordo com critérios provenientes do desempenho do IDEB. Para tanto, elas precisam se cadastrar no sistema.

⁶ Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

⁷ O tempo de exposição do aluno ao professor faz diferença no aprendizado e no desempenho de crianças e adolescentes. Para saber mais sobre a importância do uso do tempo em sala de aula, veja pesquisas no site <http://www.paramelhoraraprendizado.org.br/>



aluno, portanto devem ser passíveis de serem integradas à gestão escolar e ancoradas pelo Projeto Pedagógico de cada escola, com suas especificidades de organização, de normas e de valores. Não há um modelo único de escola e o gestor educacional deve conhecer essas desigualdades dentro das redes de ensino. É justamente na escola pública que as políticas educacionais poderão se concretizar efetivamente ou não.

Questões importantes na construção ou reavaliação do Plano Estadual, Distrital ou Municipal:

- ✓ Criação democrática de um Fórum Municipal ou Estadual
- ✓ Criação de um Conselho Municipal de Educação
- ✓ Realização de audiências públicas
- ✓ Definição da responsabilidade específica do Estado e municípios nos diversos níveis e modalidades de ensino
- ✓ Definição de metas e objetivos para a melhoria da qualidade do ensino e diminuição da evasão, repetência e distorção idade-série
- ✓ Definição de currículos que privilegiem a formação da cidadania e a sustentabilidade em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os PCNs, e planos estadual e/ou municipal
- ✓ Criação de mecanismos de avaliação específicos do sistema estadual e municipal que proporcionem a adequação da avaliação dos currículos considerando a realidade local
- ✓ Interação com conselhos e associações voltadas a defesa da criança e do adolescente
- ✓ Gestão do sistema, levando em conta a autonomia das escolas
- ✓ Criação de Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração
- ✓ Formação continuada de professores e demais profissionais da educação
- ✓ Instituição do Piso Salarial Nacional para o magistério
- ✓ Gestão de recursos e acompanhamento dos gastos com educação
- ✓ Metas e objetivos concretos, com cronograma de execução
- ✓ Instituição do Plano como Lei, decorrente de aprovação no âmbito legislativo e sanção pelo executivo
- ✓ Comunicação do Plano Educacional para a comunidade em geral

A ESCOLA E O PROPOSTA PEDAGÓGICA

A primeira incumbência da escola é precisamente a elaboração e a execução de sua Proposta Pedagógica.⁸ A LDB, ao se referir às normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, aponta como primeiro princípio a participação dos profissionais da educação na elaboração desse projeto. A decisão de construir esse plano, por parte da escola, revela a disposição de contrapor a uma cultura de fracasso o envolvimento de toda a comunidade escolar na tarefa de construção do sucesso de cada um dos alunos. A proposta político-pedagógica é a resposta mais adequada que a escola pode empreender para gerir a sua autonomia.

Para isso, a escola define coletivamente a sua política de gestão dos processos de aprendizagem e ensino, trabalhando o currículo, a avaliação, a relação com a família e com a comunidade, apresentando seus objetivos e metas. Não se trata, pois, de um documento meramente formal. Pelo contrário, sua construção se dá em um processo que permite momentos privilegiados de reflexão sobre as práticas da escola, para poder, assim, redefinir-las ou reorientá-las. A sistematização desse processo representa, para a escola, a oportunidade de examinar o trabalho por ela desenvolvido, explicitado, em última análise, pelos níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos. É na Proposta Pedagógica que a escola cumpre a sua função social mais importante, ou seja, garantir a todos um direito que não lhes pode ser negado, o direito à educação. Esse direito só é completo se o aluno se matricula, aprende e permanece na escola.

⁸ Definida na LDB, artigos 12, 13 e 14.



Há algumas questões fundamentais para que a Proposta Pedagógica envolva toda a comunidade escolar e consiga romper com uma falsa dicotomia entre quantidade e qualidade. Isso significa que não basta atender a todos. É preciso que seja ofertada uma educação de qualidade, que forme o aluno para a vida e para a cidadania. De acordo com Heloisa Lück, é exigida da escola mudanças urgentes no sentido de garantir o desenvolvimento de competências em seus alunos, para que eles sejam capazes de enfrentar a complexidade das relações em sociedade com criatividade, empreendedorismo e espírito crítico. "A educação, no contexto escolar, se torna complexa e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência."⁹

QUADRO 1 – ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EFICAZ

Diagnóstico	É preciso que a escola se conheça. É preciso que todos conheçam a escola. A transparência no trato dessa questão é fundamental. Os alunos são sujeitos concretos, que têm nomes, que têm história, conhecimentos, aspirações, sonhos. O ensino não pode ser desvinculado desses fatores. Ao mesmo tempo, é preciso que os professores sejam também tratados como sujeitos, o que significa terem direito a um espaço de trabalho digno.
Currículo	A elaboração do currículo é elemento essencial para a legitimidade da proposta pedagógica. Essa elaboração deve levar em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os princípios oriundos da Secretaria e, de modo muito especial, a realidade da escola e do cidadão que a escola quer formar. A LDB, no artigo 26, prevê isso com clareza: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela." A chamada base nacional comum, que é obrigatória, garante, do ponto de vista nacional, o acesso aos conhecimentos básicos necessários ao exercício da vida cidadã. A parte diversificada, que também é obrigatória, corresponde a conteúdos da realidade regional e local. A proposta pedagógica dá oportunidade a essa integração entre o nacional e o local.
Avaliação e monitoramento	Além da avaliação dos alunos, como processo, e das avaliações externas, como resultado, a proposta pedagógica exige um processo contínuo e participativo de avaliação institucional. Nesse caso, destaca-se o papel da equipe gestora da escola que deve ser de incentivador e condutor dessa garantia de sucesso do aluno através da proposta pedagógica. É um forte componente para diagnosticar e replanejar.
Família e comunidade	São elementos determinantes no processo de aprendizagem dos alunos, a família e a comunidade que devem ser encorajadas a participar de momentos de integração, inclusive da construção da Proposta pedagógica, por meio do Conselho Escolar.
Clima escolar	A boa convivência entre professores, alunos e outros profissionais da educação na escola é fator importante para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Esta é uma atividade de todos, mas na liderança dos gestores, um desafio permanente.

O processo de retomada dos rumos da escola deve romper com relações corporativas, com rotinas de trabalho regidas pela burocracia e com os efeitos da tutela (ou não tutela) dos órgãos centrais. É um processo desafiador e requer um esforço coletivo, liderado pelo diretor

⁹ Para saber mais sobre esse conteúdo e outras reflexões sobre gestão escolar, consulte *Gestão Escola e formação de gestores*, in *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível on-line http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf Acesso em 10/05/2012.



da escola, envolvendo os professores, a equipe técnica, os pais e os alunos. É essa participação que, traduzida em compromisso, poderá viabilizar a execução da Proposta Pedagógica como um processo, continuado e democrático, de reflexão e discussão permanentes sobre a atuação da escola.

A partir do planejamento coletivo, o diretor terá parâmetros para decidir sobre as questões administrativas e financeiras da escola, observando o grau de relação que elas têm com a proposta democraticamente discutida e aprovada. Nesse sentido, os diretores, os coordenadores e supervisores dos Programas parceiros do IAScolocarão sua liderança a serviço da presença do professor na escola, assegurando aos alunos o direito de terem, no mínimo, oitocentas horas de aula, por ano. Também apoiarão, na linha do projeto aprovado, a formação continuada e em serviço dos professores e da sua equipe de trabalho, de forma a estimular a reflexão e o desenvolvimento de competências necessárias à nova realidade social (vide FOCO1/2012 para informações sobre as competências). Buscarão projetos que atendam às reais necessidades dos alunos e não a partir de oferta externa. Tais providências terão, sem dúvida, como consequência, um índice maior de aprovação dos alunos e uma diminuição substancial do abandono e da evasão.

PLANO DE ENSINO E PLANO DE AULA

O Plano de Ensino é antes de tudo o plano da ação docente. É a sistematização da proposta geral de trabalho do professor e nele se articulam os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do trabalho docente.

A elaboração do plano deve estar associada à legislação educacional vigente, às referências curriculares adotadas pela escola, aos indicadores educacionais definidos na construção da Proposta Pedagógica, e aos resultados de avaliações, internas e externas à escola.

Não é possível dar um "modelo" de Plano de Ensino, pois é um instrumento de trabalho do professor, resultante da sua autonomia pedagógica, da sua competência profissional e das características contextuais da escola em que ensina e, especialmente, do perfil das crianças ou dos jovens que integram sua turma.

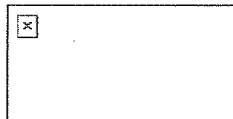
O respeito à prática didática exige um planejamento, acompanhado pela direção da escola, pelos supervisores e coordenadores, de todo o ano letivo, de todo o currículo que será trabalhado pelo professor com seus alunos.

A sala de aula é o lugar privilegiado deste encontro. Do professor com seus alunos. Dos alunos com cada um dos seus colegas. É um ambiente propício para a troca de saberes, para a aprendizagem da convivência, para o exercício da solidariedade.

Cabe ao professor a tarefa de diagnosticar, de conhecer cada aluno, em seu nível de conhecimento. Cada sala de aula é singular, cada aula é única. Tal compreensão permite ao professor elaborar um plano que tenha ligação com a realidade e com os interesses dos alunos.

A metodologia é elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Não se trata simplesmente de repassar conhecimentos, mas de despertar os alunos para o hábito e o prazer de aprender. Para tanto, é preciso deixar o aluno aprender. A troca de experiências e o diálogo entre os saberes já adquiridos devem ser uma realidade diária na sala de aula. Nessa direção, a pesquisa é fundamental, ou seja, o incentivo para que os alunos possam fazer e compartilhar suas descobertas. Também é necessário que fique conhecido, porque discutido com os alunos, o processo de acompanhamento da aprendizagem, através de formas adequadas de avaliação, em consonância com metodologia usada na sala de aula, com destaque para a autoavaliação.

Paulo Freire escreveu um livro indispensável para quem é professor, como, aliás, é importante toda a sua produção, especialmente porque parte de uma prática pessoal, que ele registra, de modo didático e crítico. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* reúne, em três pequenos capítulos, um caminho seguro para nossa prática em sala de aula. Entre tantas reflexões, citamos o texto que abre o último capítulo, "Ensinar exige querer bem aos educandos":



"E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo."

PARA REFLETIR

- 1) Como a gravidade da situação de dualismos no nosso país, apontada no texto, se reflete na educação praticada em sua rede/escola?
- 2) A sua rede/escola se faz as perguntas: Que escola queremos? Qual cidadão queremos formar? Quais competências e habilidades queremos desenvolver? Como vocês responderiam essas questões?
- 3) A Proposta Pedagógica das escolas estão em consonância com as diretrizes da rede?
- 4) Sua escola elaborou coletivamente a Proposta Pedagógica? Ela foi atualizada recentemente? Discorra sobre os aspectos evidenciados no texto (vide quadro 1) e como foram contemplados no seu PPP.
- 5) O PNE está em votação no Congresso Nacional. As equipes da secretaria e das escolas conhecem a proposta ora em debate? Em que medida estão aproveitando desse momento para preparar uma adequação do PEE ou do PME ou iniciar o processo de debate sobre sua construção?
- 6) O planejamento dos professores em sua escola tem como referência a Proposta Pedagógica? Qual a dinâmica de preparação das aulas? Como professores e coordenadores articulam as proposições dos planos e a promoção de práticas educativas consoantes com uma escola do século XXI?

BIBLIOGRAFIA

- Anuário Brasileiro da Educação Básica* 2012. São Paulo, Todos pela Educação; Moderna
- BARONE, Rosa Elisa M. "*Educação e políticas públicas: questões para o debate*". Disponível em <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263a.htm>
- CUNHA, E.de P.; CUNHA, E.S.M. "*Políticas públicas e sociais*". In: CARVALHO, A., SALES, F.(Orgs.). *Políticas públicas*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002
- CURY, Carlos Alberto Jamil. *Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009
- LÜCK, Heloisa. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*, revista *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000



MEC. *PNE 2001-2010*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

MEC. *Plano Nacional de Educação. 2011-2020*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=110

MEC. *CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Integrado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final*. Brasília, 2010

QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti e GOMES, Leda (Orgs.) *Reflexões sobre o Sistema Articulado de Educação e o PNE*. Brasília: INEP/MEC, 2009

CAMINHOS para melhorar o aprendizado - <http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/>

SOARES, José Francisco. "Qualidade e equidade na educação brasileira: fatos e possibilidades" Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>

TEDESCO, Juan Carlos. Prólogo. In UNESCO. *Equidade e financiamento da educação na América Latina*. Brasília: UNESCO; IIPE-Buenos Aires, 2002

TEODORO, Antônio. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Ed. Afrontamento, 2003

VEIGA, Ilma P. Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 26 ed. Campinas: Papirus, 2009.

Equipe da Área de Educação Formal
Instituto Ayrton Senna
Junho/2012

**ANEXO E - Matrizes de Competências e Habilidades para as turmas dos 4º e 5º anos –
Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo**



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CABEDELO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

**Matriz de Competências e Habilidades
Língua Portuguesa**

4º ano do Ensino Fundamental de 9 anos

ÁREA	Conteúdo
Competências Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as variedades da língua portuguesa e relacioná-las com a linguagem não-verbal na leitura de gêneros textuais. - Compreender os gêneros textuais como manifestações de diferentes situações de interação social. - Estabelecer relações entre os aspectos temáticos, estilísticos e estruturais dos gêneros, para interpretá-los. - Significar os atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) nos gêneros textuais. - Ampliar a participação nos domínios sociais (arte, publicidade, ciência, mundo do trabalho, entre outros) por meio da leitura de diferentes gêneros textuais.
Habilidades Básicas	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar o sistema alfabético. - Decodificar palavras em diferentes textos. - Estabelecer relações entre a linguagem verbal e a não-verbal. - Localizar informações explícitas nos textos. - Fazer inferências a partir de um texto. - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo de um texto. - Considerar o contexto de produção de um texto, para compreendê-lo. - Estabelecer relações com outros textos (intertextualidade). - Posicionar-se criticamente frente aos valores veiculados pelo texto.
Gêneros Textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativas breves (Fábula, Mito, Lenda e Conto) - Reportagem - Vocabulário de dicionário - Anúncio Publicitário <p>Além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por série, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais. Aprendizagens metalinguísticas e linguísticas deverão ser propiciadas regularmente, em articulação com as sequências didáticas propostas para os gêneros textuais.</p>

Habilidades específicas	1º bimestre	2º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e ler, com autonomia, narrativa breve, entre sugestões disponibilizadas pelo professor. - Localizar afirmação explícita em narrativa breve. - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no contexto narrativo. - Construir hipóteses para a continuidade de narrativa breve, apoiando-se na leitura dos primeiros acontecimentos. - Confirmar ou retificar hipóteses feitas, com base na leitura integral do texto. - Distinguir fala do narrador e fala de personagens, em narrativa breve. - Descrever personagens quanto às características físicas e psicológicas. - Relacionar, em narrativa breve, conectivos com noções de tempo e/ou causalidade. - Reconhecer, em narrativa breve, a relação de causa e consequência entre acontecimentos. - Relacionar a ocorrência de variantes linguísticas a efeitos de sentido em narrativa breve. - Relacionar a ocorrência da linguagem coloquial a efeitos de sentido em narrativa breve. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e ler reportagens, em função de interesses pessoais e/ou objetivos combinados em sala de aula. - Localizar informações explícitas em reportagem. - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no contexto de uma reportagem. - Perceber qual é o tema central de uma reportagem e quais temas são secundários. - Relacionar informações explícitas em reportagem com informações visuais que a completem (infográfico, fotografia, mapa, entre outros). - Identificar verbos que introduzem a fala de outra pessoa (disse, afirmou, declarou, entre outros). - Relacionar o uso de adjetivos em reportagem e a caracterização de espaços, pessoas e/ou objetos. - Identificar discurso citado (fala de outra pessoa) em reportagem. - Comparar diferentes reportagens, quanto ao tratamento dado ao tema (mais ou menos superficial). - Comparar diferentes reportagens quanto à linguagem empregada (mais ou menos formal).
	3º bimestre	4º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a organização alfabética de um dicionário e se valer dela como estratégia de busca de palavra desconhecida. - Distinguir as diferentes notações (adj., subst., etc.) e rubricas (Fil., Med., Lit.) apresentadas em um verbete de dicionário. - Distinguir o sentido denotativo e o figurado de uma palavra em verbete de dicionário. - Consultar com autonomia o dicionário, localizando palavra desconhecida e identificando o sentido mais adequado para o contexto em que a palavra desconhecida foi empregada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as imagens e o texto verbal a possíveis sentidos de anúncio publicitário. - Inferir afirmação implícita em anúncio publicitário, a partir da leitura de imagens. - Localizar e sublinhar, em anúncio publicitário, verbos que procurem influenciar diretamente o comportamento do consumidor (verbos no modo imperativo). - Relacionar o uso de advérbios e o efeito de sentido que sugerem em anúncio publicitário. - Inferir a que tipo de leitor se destina um anúncio publicitário, considerando, além das informações textuais, o meio em que o anúncio foi publicado.

Eixo	Escrita
Competências gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as variedades da língua portuguesa e relacioná-las com a linguagem não-verbal na produção escrita de gêneros textuais. - Considerar os gêneros textuais como manifestações de diferentes situações de interação social. - Considerar as relações entre os aspectos temáticos, estilísticos e estruturais dos gêneros, nas produções escritas. - Ter clareza do emprego dos atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) nas produções escritas. - Ampliar a participação nos domínios sociais (arte, publicidade, ciência, mundo do trabalho, entre outros) por meio da escrita de diferentes gêneros textuais.
Habilidades gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar escrita e oralidade, dominado gradativamente as convenções ortográficas. - Empregar o conhecimento de que a escrita é um código articulado (letras, sílabas, palavras, textos). - Apropriar-se de características estruturais, estilísticas e de conteúdos de diferentes gêneros textuais. - Articular, na produção textual, conhecimento do gênero, do sistema alfabético e da situação comunicativa sugerida. - Articular na produção textual a linguagem verbal e a não-verbal. - Produzir textos de diferentes gêneros: <ul style="list-style-type: none"> • atribuindo título adequado ao texto; • empregando parágrafos; • usando letra maiúscula e ponto final para delimitar início e fim de oração; • usando dicionário para resolver dúvidas ortográficas e de significado; • acentuando palavras; • aplicando procedimentos de revisão de textos (comparar o que foi escrito com o planejado, observar a adequação da linguagem, fazer nova versão do texto).
Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativas breves (Fábula, Mito, Lenda e Conto) - Reportagem - Resumo - Verbete de dicionário - Anúncio Publicitário <p>Além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por série, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais. Aprendizagens metalinguísticas e linguísticas deverão ser propiciadas regularmente, em articulação com as sequências didáticas propostas para os gêneros textuais.</p>

Habilidades específicas	1º bimestre	2º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar lista, a partir da leitura de narrativa breve, com os principais acontecimentos de uma narrativa. - Escrever, a partir da lista de acontecimentos, resumo de narrativa breve. - Realizar rascunho para a escrita de narrativa breve, a partir de situação narrativa mínima dada (um acontecimento): <ul style="list-style-type: none"> • criando personagens com características psicológicas e físicas; • escolhendo o registro (formal ou coloquial) e a variedade lingüística mais adequada para a fala das personagens criadas; • escolhendo se a narrativa será contada em terceira ou primeira pessoa; • delimitando espaço e tempo em que as ações da narrativa serão desenvolvidas. • Escrever a narrativa, desenvolvendo rascunho e apoiando-se no dicionário para as dúvidas de ortografia e/ou procura de palavras sinônimas. • Revisar a própria narrativa ou a narrativa de outro colega, observando: <ul style="list-style-type: none"> • a eliminação da repetição de nomes, com o emprego de pronomes pessoais; • o emprego adequado de conectivos que estabeleçam relação de causalidade e temporalidade; • o emprego de travessão na indicação de fala de personagens (discurso direto); • o emprego da pontuação adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever, a partir da leitura de reportagem, um glossário de palavras, empregando ordem alfabética na disposição das palavras e consultando o dicionário para indicar o sentido delas. - Elaborar, a partir da leitura da reportagem, lista de adjetivos. - Escrever o tópico frasal (informação mais relevante) de cada parágrafo de texto de reportagem. - Escrever, a partir da lista de tópicos frasais, resumo de reportagem. - Pesquisar diferentes fontes para levantar e registrar por escrito informações e opiniões acerca de tema pré-estabelecido para produção escrita de reportagem. - Planejar a produção de texto de reportagem, selecionando: <ul style="list-style-type: none"> • o tema central e os secundários; • os dados e as informações que serão explicitados; • os discursos que serão citados; • informações visuais (infográfico, fotografia, mapa, entre outros). - Escrever, com base no planejamento, texto de reportagem.
	3º bimestre	4º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de consulta ao dicionário, organizar lista de palavras derivadas de um mesmo radical. - Elaborar verbete de dicionário com palavra recentemente aprendida, indicando os diferentes sentidos e, se for o caso, as rubricas a que a palavra pode pertencer. - Elaborar lista de palavras que causem dúvida quanto à ortografia e consultar o dicionário para dirimir a dúvida. - Rever rascunho de narrativa breve, com apoio do dicionário, a fim de empregar sinônimos e eliminar dúvidas ortográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar lista de advérbios a partir da leitura de diferentes anúncios publicitários. - Elaborar lista de verbos a partir da leitura de diferentes anúncios publicitários. - Realizar rascunho para anúncio publicitário, considerando: <ul style="list-style-type: none"> • produto ou serviço a ser anunciado; • público-alvo a que se destina o anúncio; • o veículo em que o anúncio será veiculado; • a imagem que será integrada ao texto. - Escrever anúncio publicitário a partir do rascunho e da lista de verbos e advérbios.

Elxo	Oralidade	
Competências gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as variedades da língua portuguesa e empregá-las adequadamente, de acordo com as diferentes situações de interação oral. - Considerar os gêneros textuais como manifestações de diferentes situações de interação social. - Considerar as relações entre os aspectos temáticos, estilísticos e estruturais dos gêneros, nas produções orais. - Empregar satisfatoriamente os atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) nas produções orais. - Ampliar a participação nos domínios sociais da comunicação por meio da interação oral. 	
Habilidades gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Observar as regras das diferentes situações de comunicação social, ao participar de diálogos, conversações, debates. - Apropriar-se de gêneros textuais da oralidade formal, distinguindo-os das formas da oralidade cotidiana. - Expressar-se de forma original, bem se apropriando dos atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar). - Reconhecer a importância da linguagem corporal na interação verbal, controlando voz, olhar, movimentos, gestos e expressões faciais. 	
Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativas breves (Fábula, Mito, Lenda e Conto) - Reportagem - Verbete de dicionário - Anúncio Publicitário (adaptado para rádio) <p>Além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por série, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais. Aprendizagens metalinguísticas e linguísticas deverão ser propiciadas regularmente, em articulação com as sequências didáticas propostas para os gêneros textuais.</p>	
Habilidades específicas	1º bimestre	2º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, em voz alta narrativa breve, com expressividade. - Resumir oralmente histórias ouvidas ou lidas. - Comentar as histórias ouvidas. - Encenar narrativas breves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir oralmente reportagem. - Debater questões decorrentes da reportagem. - Discordar respeitosamente de opiniões diferentes. - Debater tema proposto para escrever reportagem. - Expor para os colegas planejamento do texto de reportagem, a fim de colher sugestões e observações.
	3º bimestre	4º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar em dicionário palavra de sentido desconhecido e ler em voz alta o verbete. - Explicar que sentido do verbete interessa para o contexto em que a palavra de sentido desconhecido foi empregada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar o anúncio publicitário produzido para ser veiculado em rádio. - Imitar a realização do anúncio em rádio. - Debater temas decorrentes de anúncios publicitários (consumo supérfluo, respeito ou não ao consumidor, uso da imagem infantil, entre outras possibilidades).



Estado da Paraíba
Prefeitura de Cabedelo
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**Matriz de Competências e Habilidades
Língua Portuguesa**

5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos

BNF	Leitura
Competência 1	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as variedades da língua portuguesa e relacioná-las com a linguagem não-verbal na leitura de gêneros textuais. - Compreender os gêneros textuais como manifestações de diferentes situações de interação social. - Estabelecer relações entre os aspectos temáticos, estilísticos e estruturais dos gêneros, para interpretá-los. - Significar os atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) nos gêneros textuais. - Ampliar a participação nos domínios sociais (arte, publicidade, ciência, mundo do trabalho, entre outros) por meio da leitura de diferentes gêneros textuais.
Habilidade 1	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar o sistema alfabético. - Decodificar palavras em diferentes textos. - Estabelecer relações entre a linguagem verbal e a não-verbal. - Localizar informações explícitas nos textos. - Fazer inferências a partir de um texto. - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo de um texto. - Considerar o contexto de produção de um texto, para compreendê-lo. - Estabelecer relações com outros textos (intertextualidade). - Posicionar-se criticamente frente aos valores veiculados pelo texto.
Gêneros	<ul style="list-style-type: none"> - Biografia e Autobiografia - Nota de rodapé - Glossário - Canção - Artigo de Opinião - Bula de Remédio <p>Além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por série, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais. Aprendizagens metalinguísticas e linguísticas deverão ser propiciadas regularmente, em articulação com as sequências didáticas propostas para os gêneros textuais.</p>

Habilidades superficiais	1º bimestre	2º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipar conteúdos de texto biográfico ou autobiográfico com base em conhecimentos sobre o biografado, sua época, entre outros conhecimentos prévios. - Identificar informações explícitas em texto biográfico ou autobiográfico. - Inferir o sentido de palavras ou expressão em texto biográfico ou autobiográfico. - Empregar na leitura de texto biográfico ou autobiográfico informações contidas em glossário ou em nota de rodapé. - Comparar autobiografia e biografia, percebendo semelhanças e diferenças que caracterizam esses gêneros. - Reconhecer palavras ou expressões, marcadores de tempo, que garantam a sequência cronológica do texto biográfico ou autobiográfico 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar tema de canção. - Inferir o sentido de palavras ou expressões de sentido figurado em canção. - Interpretar o ponto de vista do eu lírico de canções. - Identificar elementos estruturais do gênero canção: refrão, repetições de estrofes. - Identificar as especificidades da rima e/ou do ritmo, em canção. - Relacionar a repetição de termos com possíveis sentidos em uma canção. - Relacionar letra de canção com acontecimentos e/ou valores de uma época.
	3º bimestre	4º bimestre
	<p>Ler artigos de opinião e identificá-los como gênero jornalístico argumentativo, que debate questões controversas na mídia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a questão controversa de artigo de opinião. - Identificar as diferentes vozes presentes no texto: o ponto de vista do autor e outros pontos de vista que ele apresenta, para concordância ou refutação. - Relacionar a tese e os argumentos. - Reconhecer o tipo de argumentação empregada; alusão a dados de pesquisa, exemplos, opiniões de autoridades no tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar, em bula de remédio, o uso verbos na forma imperativa com o objetivo de orientar a ação do leitor. - Reconhecer a organização gráfica específica da bula de remédio. - Identificar palavras recorrentes no gênero bula de remédio (posologia, indicação, composição, etc) como formas de auxiliar o leitor, na busca por informação específica. - Localizar informação explícita em bula de remédio.

Eixo	Escrita
Competência geral	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as variedades da língua portuguesa e relacioná-las com a linguagem não-verbal na produção escrita de gêneros textuais. - Considerar os gêneros textuais como manifestações de diferentes situações de interação social. - Considerar as relações entre os aspectos temáticos, estilísticos e estruturais dos gêneros, nas produções escritas. - Ter clareza do emprego dos atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) nas produções escritas. - Ampliar a participação nos domínios sociais (arte, publicidade, ciência, mundo do trabalho, entre outros) por meio da escrita de diferentes gêneros textuais.

Habilidades gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar escrita e oralidade, dominando gradativamente as convenções ortográficas. - Empregar o conhecimento de que a escrita é um código articulado (letras, sílabas, palavras, textos). - Apropriar-se de características estruturais, estilísticas e de conteúdos de diferentes gêneros textuais. - Articular, na produção textual, conhecimento do gênero, do sistema alfabético e da situação comunicativa sugerida. - Articular na produção textual a linguagem verbal e a não-verbal. - Produzir textos de diferentes gêneros: <ul style="list-style-type: none"> • atribuindo título adequado ao texto; • empregando parágrafos; • usando letra maiúscula e ponto final para delimitar início e fim de oração; • usando dicionário para resolver dúvidas ortográficas e de significado; • acentuando palavras; • aplicando procedimentos de revisão de textos (comparar o que foi escrito com o planejado) 	
Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Biografia e Autobiografia - Nota de rodapé - Glossário - Canção - Artigo de Opinião - Bula de Remédio <p>Além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por série, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais. Aprendizagens metalinguísticas e linguísticas deverão ser propiciadas regularmente, em articulação com as sequências didáticas propostas para os gêneros textuais.</p>	
Habilidades específicas	1º bimestre	2º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever autobiografias: <ul style="list-style-type: none"> • selecionando dados relevantes, que permitam representar a história vida; • organizando episódios narrados em sequência cronológica; • registrando em nota de rodapé informações contextuais, referências a textos, entre outras informações complementares; • usando conectivos que estabeleçam relação de causa e consequência e relação de tempo; • narrando em 1ª pessoa; • empregando os tempos verbais no passado; • separando discurso direto e indireto por meio de aspas. - Revisar o texto autobiográfico, observando: <ul style="list-style-type: none"> • a divisão em parágrafos; • o uso adequado de pontuação; • a correção ortográfica das palavras; • a concordância verbal e a nominal; • o uso de conectivos causais e temporais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever canções: <ul style="list-style-type: none"> • elaborando paródias de canções conhecidas; • empregando elementos estruturais (refrão, repetição de estrofes) na organização do texto; • elaborando o ritmo e as rimas. - Revisar o texto da canção, observando: <ul style="list-style-type: none"> • a divisão em versos e estrofes; • o uso adequado de pontuação; • a correção ortográfica das palavras; • a concordância verbal e a nominal; • o uso de conectivos causais e temporais.

	3º bimestre	4º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar diferentes fontes para levantar e registrar por escrito informações e opiniões acerca de questão controversa pré-estabelecida para produção escrita de artigo de opinião. - Escrever glossário com palavras de uso pouco freqüente, mas relevantes para a discussão de determinada questão controversa em artigo de opinião. - Escrever artigos de opinião a partir de questão polêmica: <ul style="list-style-type: none"> • coletando diferentes opiniões sobre ele; • elaborando um ponto de vista, com clara apresentação de tese e de argumentos que a fundamentem; • articulando no texto as diferentes vozes e opiniões coletadas. - Revisar o texto do artigo de opinião, observando: <ul style="list-style-type: none"> • a divisão em parágrafos; • o uso adequado de pontuação; • a correção ortográfica das palavras; • a concordância verbal e a nominal; • o uso de conectivos causais; • o emprego das aspas nos discursos • o emprego das aspas nos discursos citados. 	<p>Elaborar lista de advérbios a partir da leitura de diferentes anúncios publicitários.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar lista de verbos a partir da leitura de diferentes anúncios publicitários. - Realizar rascunho para anúncio publicitário, considerando: <ul style="list-style-type: none"> • produto ou serviço a ser anunciado; • público-alvo a que se destina o anúncio; • o veículo em que o anúncio será veiculado; • a imagem que será integrada ao texto. - Escrever anúncio publicitário a partir do rascunho e da lista de verbos e advérbios.

Eixo	Oralidade
Competências Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as variedades da língua portuguesa e empregá-las adequadamente, de acordo com as diferentes situações de interação oral. - Considerar os gêneros textuais como manifestações de diferentes situações de interação social. - Considerar as relações entre os aspectos temáticos, estilísticos e estruturais dos gêneros, nas produções orais. - Empregar satisfatoriamente os atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) nas produções orais. - Ampliar a participação nos domínios sociais da comunicação por meio da interação oral.

Habilidades orais	<ul style="list-style-type: none"> - Observar as regras das diferentes situações de comunicação social, ao participar de diálogos, conversações, debates. - Apropriar-se de gêneros textuais da oralidade formal, distinguindo-os das formas da oralidade cotidiana. - Expressar-se de forma original, bem se apropriando dos atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar). - Reconhecer a importância da linguagem corporal na interação verbal, controlando voz, olhar, movimentos, gestos e expressões faciais. 	
Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Biografia e Autobiografia - Canção - Artigo de Opinião - Bula de Remédio <p>Além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por série, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais. Aprendizagens metalinguísticas e linguísticas deverão ser propiciadas regularmente, em articulação com as sequências didáticas propostas para os gêneros textuais.</p>	
Habilidades específicas	1º bimestre	2º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta biografias ou autobiografias. - Resumir oralmente textos biográficos ou autobiográficos. - Discutir aspectos biográficos que tenham despertado maior interesse. - Debater aspectos biográficos, relacionando-os ao contexto em que viveu o sujeito biografado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir canções. - Selecionar e cantar canções, individualmente ou em grupo. - Comparar e avaliar diferentes interpretações da mesma canção. - Usar respeitosamente as variedades linguísticas empregadas em canções. - Discutir as relações possíveis entre letra de canção e acontecimentos e/ou valores de uma época.
	3º bimestre	4º bimestre
	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta artigo de opinião. - Resumir oralmente a questão polêmica e o ponto de vista sustentado no artigo de opinião. - Explicar oralmente os argumentos que sustentam um artigo de opinião. - Posicionar-se criticamente frente à questão polêmica. - Argumentar em defesa de seu ponto de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a importância de usar bulas de remédios. - Debater riscos da automedicação.

ANEXO F – Fichas de Acompanhamento dos Descritores de Matemática



ACOMPANHAMENTO DOS DESCRITORES DE MATEMÁTICA I

4º e 5º anos

Município: _____ Ano de Referência: _____

Escola: _____ Turma: _____

Professor (a): _____ Mês: _____

Nº	Nome do aluno	Capacidade de Resolver Problemas		Desenvolvimento Matemático		Pensar Matematicamente		
		1 – Resolve situações problema de Matemática com ajuda do professor	2 – Constrói ler e interpreta problemas matemáticos sem ajuda do professor Professor	1 – Desenvolve confiança em sua própria forma de pensar matematicamente	2 – Compreende as ideias referentes às quatro operações	1 – Desenvolve procedimentos de cálculo mental com as quatro operações fundamentais	2 – Identifica situações do cotidiano nas quais utiliza cálculos matemáticos	3 – Calcula mentalmente ou por escrito problemas com operações inversa
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								

ANEXO G – Registro de Leitura, Escrita e Produção Textual

4º e 5º anos

Município: _____ Ano de Referência: _____

Escola: _____ Turma: _____

Professora (a): _____ Mês: _____

[illegible]

4º e 5º anos

Município: _____ Ano de Referência: _____

Escola: _____ Mês: _____

[illegible]

ANEXO H – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a) Maria José da Silva Santos. Esta pesquisa é sobre *Políticas Educacionais e Projeto Político-Pedagógico: Concepções e vivências de professoras* e está sendo desenvolvida pelo (s) pesquisador (es) Sandra Valéria de Almeida Porto aluno(s) do Curso de Mestrado da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof.^a Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira.

Os objetivos do estudo são *Compreender de que forma as Políticas Educacionais têm repercutido junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas as articulam na construção de um currículo no contexto do Projeto Político Pedagógico.*

A finalidade deste trabalho é enriquecer o trabalho das professoras, ou seja, a construção de um currículo articulado com políticas educacionais favoráveis as nossas escolas públicas. Como também, desejamos que o estudo possibilite a inserção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no mundo político efetivando políticas para TODOS.

Solicitamos a sua colaboração para as entrevistas e observações que serão em salas de aula e nos ambientes comuns (recreios, eventos, planejamentos) com certa regularidade, período de seis meses. Para o registro das observações utilizaremos o diário e gravações, em áudio, que serão transcritas posteriormente e como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Responsável Legal