

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CENTRO DE TEOLOGIA E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA O  
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PRÁTICA DOCENTE:  
UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA.**

**MÁRCIA CRISTINA MENEGHIN MENDONÇA**

**Petrópolis  
2017**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA O**  
**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PRÁTICA DOCENTE:**  
**UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**

**Tese apresentada ao Centro de Teologia e Humanidades do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.**

**Márcia Cristina Meneghin Mendonça**

**Professor Orientador**  
**Prof. Dr. Antonio Flávio B. Moreira**

**Petrópolis**

**2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### CIP – Catalogação na Publicação

M539p Mendonça, Márcia Cristina Meneghin.  
A proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos e a prática docente: um estudo sobre a rede Municipal de Juiz de Fora / Márcia Cristina Meneghin Mendonça. – 2017. 219 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2017.  
Orientação: Prof. Dr. Antonio Flávio Barbosa Moreira.

1. Currículo. 2. Análises de políticas. 3. Trabalho docente. I. Moreira, Antonio Flávio Barbosa (Orient.). II. Título.

CDD: 375.006

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

Centro de Teologia e Humanidades

Programa de Pós-graduação em Educação

**“A proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos e a prática docente: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora”**

Doutoranda: **Márcia Cristina Meneghin Mendonça**

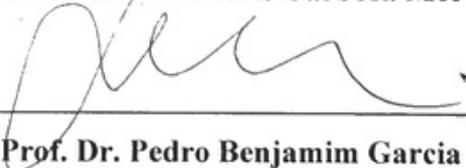
Orientador: *Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira*

**Petrópolis, 09 de agosto de 2017.**

**Banca Examinadora:**



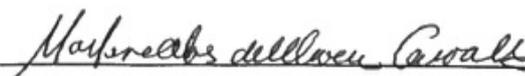
**Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira**



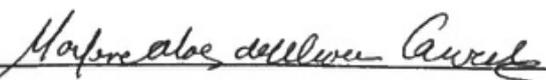
**Prof. Dr. Pedro Benjamim Garcia**



**Prof. Dr. Carlos Eduardo Rebuá Oliveira**



**Prof.ª Dr.ª Marlene Alves de Oliveira Carvalho**



**Prof.ª Dr.ª Maria Inês Marcondes de Souza**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me carregar no colo nos momentos em que eu não pude caminhar, por manter-me firme e perseverante.

À minha filha e ao meu marido Dário, pilares da minha vida, parceiros incondicionais. Um obrigado especial ao Sr. Roberto, pelo apoio generoso no momento de dificuldade e que, com sua alma jovem, me fez acreditar que eu poderia continuar.

Obrigada às minhas amigas queridas por poder contar com o apoio de vocês (Andreia, Bia, Deni, Fatinha, Kátia, Miriam e Rita) nesta jornada, por poder compartilhar minha vida, ideias e incentivo. Obrigada pela oportunidade que me deram de ampliar ainda mais o significado da palavra “gratidão”.

Obrigada às amigas Bárbara e Lenise que tornaram as distâncias tão mais prazerosas. Obrigada aos Diretores do Colégio de Aplicação João XXIII, Andréa Vassallo Fagundes e José Luiz Lacerda, por terem dado suporte junto a UFJF para liberação do meu afastamento para cursar este Doutorado, e à UFJF por ter fornecido a bolsa para a capacitação, por grande parte deste período, itens fundamentais para a realização da qualificação docente.

Obrigada à equipe da instituição pesquisada, diretoras, coordenadoras, professoras, funcionários e alunos, pela abertura, contribuição e participação, atitudes indispensáveis para a concretização deste trabalho.

Aos professores Pedro Garcia e Carlos Eduardo, pela riqueza das contribuições manifestadas no exame de qualificação, proporcionando-me a oportunidade de aprender ainda mais. Agradeço especialmente ao meu orientador, professor Antonio Flávio Barbosa Moreira, pela generosidade da partilha de conhecimento, pela paciência, pela leitura atenta, pelo aprendizado constante, pela autonomia em mim forjada, por acreditar em minhas possibilidades. Enfim, por me formar pesquisadora.

## RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as repercussões da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora no trabalho dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, indagando como esse trabalho está se configurando, se organizando e se concretizando no interior de uma escola da rede, em especial uma escola de qualidade. Seu objetivo é identificar as transformações e permanências ocorridas no exercício docente, após a elaboração e publicação da nova Proposta Curricular. Realiza um estudo de caso que utiliza na coleta de dados a observação da rotina escolar dentro e fora da sala de aula, a análise documental e entrevista. Esta pesquisa discute a problemática anunciada com base nos estudos sobre currículo e políticas educacionais. Para esta análise utiliza os contextos primários da abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold, ou seja, o contexto de influência, o contexto da produção de texto e, em especial, o contexto da prática. Como referencial teórico, utilizou-se das contribuições de Chevallard, Giroux, Gimeno Sacristán, Moreira, Nóvoa, Silva e Young. As análises indicam que a Proposta Curricular contou com a colaboração dos professores para sua elaboração aos moldes de outras instâncias governamentais. No entanto, por não haver outras medidas que colaborassem com a implementação da Proposta Curricular, foi observada grande vulnerabilidade na garantia de sua utilização, o que acabou por influenciar ainda mais na forma como os professores interpretam e constroem significados sobre o texto curricular. Destacam-se, no documento da Proposta Curricular, suas potencialidades, bem como fragilidades. Identifica-se a naturalização de estratégias de controle voltadas ao monitoramento dos resultados das avaliações externas. Ainda assim, os dados apontam que o planejamento pedagógico tem sido o principal recurso para as reflexões a cerca da Proposta Curricular e este tem sido também o processo que mais tem fortalecido a autonomia docente e o que mais tem subsidiado ações de mudança na prática educativa. A autonomia dos professores tem sido preservada, alimentando-se de conhecimentos curriculares pré-existent e das suas experiências educacionais anteriores, permitindo que seja muito mais o professor e muito menos a Proposta Curricular e o livro didático (nesta ordem) os grandes influenciadores da prática da sala de aula. Ainda assim há necessidade de reelaboração da proposta curricular e um empenho maior da Secretaria de Educação no sentido de auxiliar os professores no trabalho com a Proposta Curricular, tendo em vista a complexidade do ambiente da sala de aula.

**Palavras-chave:** Currículo. Análises de Políticas. Trabalho docente.

## ABSTRACT

This research paper aims to analyze the impact of the Curriculum Propositions for municipal schools in the city of Juiz de Fora on the work of primary education teachers, exploring how their work is being arranged, organized and performed within one of these schools, considered to provide quality education. The objective is to identify transformations and permanencies occurred in the teaching practice after the elaboration and publication of the new Curricular Propositions. A case study was carried out with the observation of school routines inside and outside the classroom, document analysis and interviews for data collection. The paper debates some issues based on studies on curricular and educational policies. For the analysis, it makes use of the primary contexts of the policy cycle approach developed by Richard Bowe, Stephen Ball and Anne Gold, namely the contexts of influence, the text production context and particularly the practice context. As a theoretical reference, it used the contributions of Chevallard, Giroux, Gimeno Sacristán, Moreira, Nóvoa, Silva and Young. The analyses indicate the participation of teachers in the elaboration of the Curricular Propositions, as occurred within other governmental bodies. However, given the inexistence of further measures supporting the implementation of the Curricular Propositions, the study identified great vulnerability in the guarantee of its execution, which eventually exerted even more influence in the way teachers interpret and build significance about the curricular text. The Curricular Proposition document demonstrates its own potentialities and weaknesses. It is possible to identify the naturalization of controlling strategies aimed at monitoring results from external assessment. There is also data indicating that pedagogical planning has been the main resource for reflections concerning the Curricular Propositions and that this process has been the most important one in strengthening teachers' autonomy and subsidizing actions focused on changes in the educational practice. The autonomy of teachers has been preserved, fostered by pre-existing curricular knowledge and previous educational experiences, which enables the teacher to function as the greatest influencer of classroom practice, followed by the Curricular Propositions and didactic books, in that order. Nevertheless, it is still necessary to re-elaborate the curricular propositions and encourage greater efforts by the Educational Secretariat regarding the support to teachers in their work with the Curricular Propositions, especially considering the complexity of the classroom environment.

**Key words:** Curriculum, Policy Analysis, Teaching practice.

## RESUMEN

Esta investigación busca analizar las repercusiones de la Propuesta Curricular de la red municipal de Juiz de Fora en el trabajo de los profesores del segundo segmento de la Enseñanza Fundamental, indagando cómo ese trabajo se está configurando, organizándose y concretizándose dentro de una escuela de la red, en especial una escuela de calidad. Su objetivo es identificar las transformaciones y permanencias ocurridas en el trabajo docente después de la elaboración y publicación de la nueva Propuesta Curricular. Se realiza un estudio de caso que utiliza en la recolección de datos la observación de la rutina escolar dentro y fuera del aula, el análisis documental y la entrevista. Esta investigación discute la problemática anunciada sobre la base de los estudios sobre el currículo y las políticas educativas. Para este análisis se utilizan los contextos primarios del enfoque del ciclo de políticas desarrollado por Richard Bowe, Stephen Ball y Anne Gold, es decir, el contexto de influencia, el contexto de la producción de texto y, en particular, el contexto de la práctica. Como referencial teórico se utilizaron las contribuciones de Chevallard, Giroux, Gimeno Sacristán, Moreira, Nóvoa, Silva y Young. Los análisis indican que la propuesta curricular contó con la colaboración de los profesores para su elaboración a los moldes de otras instancias gubernamentales. Sin embargo, por no haber otras medidas que colaboraran con la implementación de la Propuesta Curricular se observó gran vulnerabilidad en la garantía de su utilización; lo que acabó por influir aún más en la forma en que los profesores interpretan y construyen significados sobre el texto curricular. Se destacan en el documento de la Propuesta Curricular sus potencialidades así como fragilidades. Se identifica la naturalización de estrategias de control dirigidas al monitoreo de los resultados de las evaluaciones externas. Sin embargo, los datos apuntan que la planificación pedagógica sigue siendo el principal recurso para las reflexiones sobre la Propuesta Curricular y éste sigue siendo también el proceso que más ha fortalecido la autonomía docente y lo que más ha subsidiado acciones de cambio en la práctica educativa. La autonomía de los profesores ha sido preservada, alimentándose de conocimientos curriculares preexistentes y de sus experiencias educativas anteriores, permitiendo que sea mucho más el profesor y mucho menos la Propuesta Curricular y el libro didáctico (en este orden) los grandes influyentes de la práctica del aula. Sin embargo, hay necesidad de reelaboración de la Propuesta Curricular y un empeño mayor de la Secretaría de Educación en el sentido de auxiliar a los profesores en el trabajo con la Propuesta Curricular, teniendo en vista la complejidad del ambiente del aula.

**Palabras clave:** Currículo, Análisis de Políticas, Trabajo docente.

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1: Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. 2009-2012. Fonte: PJJ/SARH/SSDI/DOPT/SMEDP-2014.
- Figura 2: Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2014)  
Fonte: PJJ/SARH/SSDI/DOPT/SMEDP-2014.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1- Evolução do Ideb em Juiz de Fora. Fonte: Censo Escolar 2013, Inep.
- Gráfico 2 - Taxas de Rendimento em Juiz de Fora em 2013 por ano escolar. Fonte: Censo Escolar 2013, Inep.

## **LISTA DE IMAGENS**

- Imagem 1: Entrada principal da Escola Cosette de Alencar, vista parcial do 2º e 3º andares.
- Imagem 2: Banner da entrada da escola. Fonte: arquivo da autora.
- Imagem 3: Inclusão é abordada também na arte com quadros de diferentes texturas, feitos pelos alunos.
- Imagem 4: Alunos do projeto 'Arte inclusão' recriam obras do autor russo Kandinsky e participam da 7ª Mostra Estudantil de Arte.
- Imagem 5: Museu na Escola - E.M. Cosette de Alencar promove evento junto com alunos e comunidade.

## **LISTA DE TABELAS**

- Tabela 1: Metas e Ideb Nacional observado. Fonte: Ideb/Inep.
- Tabela 2: Metas e Ideb observado da rede pública municipal de Juiz de Fora. Fonte: Ideb/Inep.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
CBC – Currículo Básico Comum  
CFP – Centro de Formação do Professor  
CME – Conferência Municipal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental  
COMAPE – Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico  
DEF – Departamento de Ensino Fundamental  
DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental  
DPPF – Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação  
DPPI – Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação  
EM – Ensino Médio  
EF – Ensino Fundamental  
FME – Fórum Municipal de Educação  
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GEB – Gerência de Educação Básica  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
JF – Juiz de fora  
LA – Laboratório de Aprendizagem  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MP 746/2016 – Medida Provisória  
NSE – Nova Sociologia da Educação  
OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica  
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto  
PJF – Prefeitura de Juiz de Fora  
PME – Plano Municipal de Educação  
PM/JF – Prefeitura Municipal de Juiz de Fora  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização  
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica  
Proletramento – Programa de Formação continuada de professores  
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SD – Sequência Didática  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais  
SME/JF – Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora  
Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica  
SRE- Secretaria Regional de Educação  
SSAPE – Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....</b>	<b>24</b>
INTRODUÇÃO.....	24
2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	24
2.2 ESTUDO DE CASO – O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
2.3 OBSERVAÇÃO.....	31
2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	32
2.5 ENTREVISTA.....	32
2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	33
2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
<b>3 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO.....</b>	<b>36</b>
INTRODUÇÃO.....	36
3.1 CURRÍCULO E CONHECIMENTO: ALGUMAS QUESTÕES PARA REFLEXÃO.....	36
3.2 O CONHECIMENTO ESCOLAR.....	42
3.3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR.....	45
3.4 A SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES.....	50
3.5 OS ESPAÇOS DE AUTONOMIA DO PROFESSOR.....	52
3.6 CONCLUSÕES.....	54
<b>4 O DESAFIO DAS POLÍTICAS CURRICULARES.....</b>	<b>57</b>
INTRODUÇÃO.....	57
4.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES.....	57
4.2 DESAFIOS DAS POLÍTICAS: ANÁLISES DO MACRO E MICRO CONTEXTOS.....	61
4.3 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DOS REFERENCIAIS ANALÍTICOS PÓS-ESTRUTURALISTAS E PLURALISTAS NA ANÁLISE DE POLÍTICAS.....	64

4.4 A ABORDAGEM PÓS-ESTRUTURALISTA PARA ANÁLISES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	65
4.5 AS EXPERIÊNCIAS DE ALGUMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS REFORMAS CURRICULARES.....	70
4.6 CONCLUSÕES.....	79
<b>5 O MUNICÍPIO INVESTIGADO: JUIZ DE FORA.....</b>	<b>81</b>
INTRODUÇÃO.....	81
5.1 DADOS DE JUIZ DE FORA.....	81
5.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA.....	82
5.3 EVOLUÇÃO DOS ÍNDICES DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA.....	87
5.4 AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA PARA FORTALECER SUA REDE DE ESCOLAS.....	92
5.5 CONCLUSÕES.....	95
<b>6 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA PROPOSTA CURRICULAR DE JUIZ FORA.....</b>	<b>97</b>
INTRODUÇÃO.....	97
6.1 A INFLUÊNCIA DO MACRO CONTEXTO PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O EF DE NOVE ANOS NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA.....	98
6.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM MINAS GERAIS.....	102
6.3 O MICRO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO CURRICULAR DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE NOVE ANOS EM JUIZ DE FORA.....	104
6.4 CONCLUSÕES.....	113
<b>7 ESCOLA MUNICIPAL COSETTE DE ALENCAR: A ESCOLA VIVA.....</b>	<b>115</b>
INTRODUÇÃO.....	115

7.1 A ESCOLA MUNICIPAL COSETTE DE ALENCAR: DADOS BÁSICOS.....	115
7.2 PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	116
7.3 OS PROJETOS.....	117
7.4 OS PROJETOS NA SUA PRÁTICA.....	120
7.5 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E SEU COTIDIANO.....	122
7.6 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO DA E.M. COSETTE DE ALENCAR.....	127
7.7 A ESCOLA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	128
7.8 A ROTINA DA ESCOLA.....	130
7.9 DEMANDAS INICIAIS.....	132
7.10 CONCLUSÕES.....	133
<b>8 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS E DA PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA.....</b>	<b>135</b>
INTRODUÇÃO.....	135
8.1 O FORMATO DO CURRÍCULO.....	135
8.2 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DA PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA.....	137
8.3 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DA PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS.....	138
8.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA.....	139
8.5 A ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA.....	140
8.6 CONCLUSÕES.....	153
<b>9 CONTEXTO DA PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM AS PROPOSTAS CURRICULARES.....</b>	<b>156</b>
INTRODUÇÃO.....	156
9.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	156
9.2 O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA E A AUTONOMIA DOCENTE.....	158

9.3 IDEIAS PREODOMINANTES SOBRE A SELEÇÃO DE ATIVIDADES DE SALA DE AULA.....	165
9.4 RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA DE SALA DE AULA.....	168
9.5 OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR.....	171
9.6 CONCLUSÕES.....	178
<b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>182</b>
<b>11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA</b>	
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS E DIRETORAS</b>	
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES – 2ª FASE DA PESQUISA</b>	
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES – 2ª FASE DA PESQUISA</b>	
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR COORDENADOR – 2ª FASE DA PESQUISA</b>	
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 2ª FASE DA PESQUISA</b>	
<b>APÊNDICE G – AUTORIZAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>ANEXO A – PLANOS DE AULA</b>	
<b>ANEXO B – PROVAS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Interessei-me pela linha de pesquisa na área de políticas públicas educacionais quando iniciei meus estudos do Mestrado em Educação na UFJF. Durante esse período, procurei fornecer indicadores que pudessem orientar elaborações de políticas públicas para buscar uma educação de qualidade. Finalizado o mestrado, participei ativamente de discussões curriculares que contribuíram para a elaboração de uma nova proposta curricular para escolas públicas da região de minha atuação profissional.

A utilização do conceito de educação de qualidade tem sido amplamente relacionada à aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais. O neoliberalismo tem abordado a escola no âmbito da economia e das técnicas de gerenciamento, transformando tudo em custo e benefício. A ideia é a de que o aluno seja o consumidor da educação e de que as escolas devam competir no mercado. Como produto desta competição, seria supostamente produzida a melhora na qualidade do ensino. No entanto, o que tem ocorrido é o prejuízo das funções mais importantes da escola, como o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Nesse sentido, é necessário pensar uma qualidade em educação que não passe pela via da qualidade mercadológica. Trata-se de um desafio do qual depende a possibilidade de se construir uma nova hegemonia que dê sustentação material e cultural a uma sociedade democrática e igualitária. Determinados marcos precisam ser enfrentados, para uma tentativa de se desconstruir hierarquias estabelecidas.

Para Cury (2010), especialista em políticas públicas na área de Educação, as concepções sobre o que vem a ser a qualidade em educação alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações da sociedade contemporânea. Segundo o autor, a qualidade da educação no Brasil foi percebida, primeiramente, pela ampliação quantitativa de vagas para a população, em seguida, pela regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da progressão continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem e, finalmente, foi avaliada pela capacidade cognitiva dos estudantes, medida através de testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos. Na atualidade, o conceito de qualidade na educação está intimamente ligado a uma análise detalhada do

contexto educacional, evidenciando que são diversos os elementos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 8).

Portanto, na atualidade, a visão do que vem a ser qualidade em educação não fica restrita ao resultado do desempenho dos alunos nas avaliações externas, ao contrário, resulta de um processo contextualizado, de cooperação, reflexão, debate de todos os atores que participam do processo educativo. Nesse sentido, considerando os fatores e as dimensões extra e intra-escolares, a discussão sobre propostas curriculares no Brasil fica fortemente relacionada aos padrões da qualidade educacional, pois as políticas públicas têm reservado lugar privilegiado às propostas curriculares, o que é um forte indicativo de que esse não é um trabalho simples. É feito de escolhas que identificam o currículo como prática social privilegiada, para configurar identidades e subjetividades adequadas às exigências de certo modelo de sociedade. Não é sem razão que cada novo governo institui novas diretrizes curriculares.

No Brasil, a discussão curricular foi intensificada na década de 90, baseadas nas primeiras orientações para as reformas curriculares que foram efetivadas a partir da LDB de 1996. Segundo Barreto (2006), a LDB/96, de certa maneira foi justificada pela dificuldade de implantação de uma política global de melhoria do ensino fundamental. Seu marco principal foi a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) para todas as instituições educacionais brasileiras que passaram a compor o ensino básico. Ainda na tentativa de seguir a tendência mundial de melhoria da qualidade da educação, foi em 2006, através da Lei nº 11.274 que alterou a LDB/96, que se estabeleceu o ensino fundamental obrigatório com 9 anos de duração. As orientações curriculares para a educação infantil e as do ensino fundamental, conseqüentemente, deveriam sofrer adequações.

A mais recente investida da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, em termos de proposta curricular, está baseada na implementação da Lei nº 11.274. Segundo esta, todas as crianças de 6 anos de idade deveriam, necessariamente, ser incorporadas ao ensino fundamental obrigatório, que passa, assim, a ter 9 anos de duração. As orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) indicam que os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da pré-escola, nem de trabalhar com as crianças de seis anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as de sete anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo para o Ensino Fundamental que abranja os nove anos de escolarização (BRASIL, 2006). Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF) adotou o Ensino Fundamental de nove anos, de forma obrigatória, a partir de 2004. No ano de 2010, a elaboração de uma Nova Proposta Curricular para a Rede Municipal de Juiz de Fora foi iniciada. O documento final traça a trajetória de sua elaboração que foi terminada no ano de 2012. Apesar de a elaboração da proposta curricular para o ensino fundamental ter sido motivada pela obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, é necessário saber se, transcorrido esse tempo, a proposta curricular já foi efetivada na prática dos professores. Mesmo havendo a possibilidade de distância entre o que está proposto nos documentos oficiais e a prática cotidiana, é inegável que a existência de documentos curriculares afeta a prática pedagógica.

Esta pesquisa está delineada nos campos do currículo e do trabalho docente e focaliza as boas práticas do sistema público de educação. Por esses parâmetros foram investigadas as repercussões da Nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora no trabalho de professores do ensino fundamental (anos finais). Essa proposta tornou-se um elemento importante por se configurar como parâmetro de qualidade da educação, na medida em que contou com a participação dos professores da Rede Municipal de Educação da cidade de Juiz de Fora na sua elaboração e por focalizar boas práticas em uma unidade pertencente ao sistema municipal de educação.

Para pesquisar o trabalho do professor do ensino fundamental (anos finais), identificando as transformações e permanências ocorridas em sua atividade profissional com a implementação da Nova Proposta Curricular, tenho, como objetivos específicos:

- a) Identificar como os diretores e professores reagem aos textos da nova proposta curricular;

- b) Verificar se os profissionais envolvidos recebem algum suporte para superação de possíveis dificuldades na implementação da proposta curricular;
- c) Identificar diferenças e semelhanças entre o que está indicado na proposta curricular e o que foi observado no contexto da prática dos professores;

Para o alcance do objetivo desta pesquisa, foi analisada a prática dos professores de Português e Matemática do ensino fundamental (anos finais) no interior da Escola Municipal Cosette de Alencar, a partir de 2013, ano de sua implementação. Para isso, entrevistas com profissionais que vivenciaram esse período também foram considerados nas análises. A escolha da E.M. Cosette de Alencar para ser o campo de pesquisa se concretizou, principalmente por ela apresentar uma evolução positiva dos índices das avaliações externas em Juiz de Fora, nas disciplinas de Português e Matemática, o que a diferencia das demais escolas municipais. Além disso, apresenta boas condições de infraestrutura e materiais, proposta pedagógica consolidada e goza de boa reputação na comunidade em que está inserida. Por esses motivos, abordei nesta pesquisa o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano mais especificamente nas disciplinas de Português e Matemática no referido estabelecimento. É importante observar que os alunos que realizaram as avaliações externas do Ideb e Saeb no ano de 2013, são os mesmos que efetivamente ingressaram na escola aos seis anos de idade sendo, portanto, os primeiros frutos do ensino fundamental de nove anos no município. Diante dos limites da pesquisa, acredito que muitos dos aspectos que merecerão aprofundamento não dizem respeito somente a esse segmento, pois muitos são os saberes e vivências compartilhados na escola pela totalidade dos professores.

Para alcançar os objetivos previstos, **a metodologia utilizada foi o estudo de caso de uma unidade escolar em um contexto mais amplo**, com o fim de analisá-la. Segundo André (2012), o estudo de caso busca descobrir novos elementos que não estejam necessariamente descritos na literatura sobre o tema, pois pressupõe que o conhecimento não é algo acabado e, sim, um processo em constantes transformações. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental, observações e entrevistas.

O referencial teórico utilizado foi a abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Ball, Bowe e Gold (1992). Os contextos primários dessa abordagem ao qual o contexto da prática está inserida têm sido divulgados no Brasil principalmente nos estudos de Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015), como um referencial analítico útil para pesquisas sociais e educacionais. Segundo o autor, baseando-se em Ball, Bowe e Gold (1992), o

ciclo de políticas é constituído inicialmente por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Esses contextos estão relacionados e são referenciais que nos permitem discutir a relação entre currículo e trabalho do professor, articulando-os à realidade global, nacional e local. O contexto de influência é onde normalmente se inicia a política pública e onde são construídos os discursos políticos realizados por diferentes grupos de interesses. Esse contexto é marcado por influências globais, internacionais, nacionais e locais, que, por sua vez, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos micro contextos (Estados, municípios, escola, sala de aula, etc.). O contexto de produção do texto é aquele que trata propriamente da produção dos documentos políticos. Neste caso são os textos legais e oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais. O contexto da prática, que é o objeto desta pesquisa, é aquele em que esta produz efeitos e consequências que podem transformar a política original.

A perspectiva desta pesquisa foi a de analisar como o contexto da prática está relacionado aos complexos processos de negociação, nos quais momentos de produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos e o trabalho desses profissionais estão associados. Nesse contexto, os sujeitos confrontam o texto político com suas histórias, experiências, valores e propósitos, expressando diferentes interesses e interpretações em relação à política proposta. Não se constituem apenas em documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivências, interpretações e reconstruções. A conexão entre esses diversos momentos permite a transferência de sentidos de um contexto para o outro, produzindo novas interpretações e também processos de contestação. Pela acentuada circulação e recontextualização, muitos textos e discursos são instituídos simultaneamente, promovendo, ao mesmo tempo, a homogeneidade e a heterogeneidade, já que ambas, em constante tensão, articulam o global e o local. No entanto, Ball, Bowe e Gold (1992) chamam a atenção para o fato de que as “relações de poder”<sup>1</sup>, presentes em cada contexto da política, é que influenciam para que as coisas se mantenham do mesmo jeito ou para que aconteçam mudanças diversas nos seus diferentes contextos. De uma maneira geral, os teóricos das questões do currículo estão

---

<sup>1</sup> O autor utiliza o termo “relações de poder” relacionado ao estudo de políticas educacionais no macro e no micro contexto. Para o autor, as relações de poder devem ser analisadas de forma articulada aos conceitos de justiça social, desigualdades sociais, classes sociais e discurso. Na análise do contexto da micro política, por exemplo, podem ser identificadas relações de poder através do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos contextos das políticas educacionais.

atentos à importância do papel do professor no processo de implementação das reformas, não só no contexto da prática. Entretanto, a atuação do professor ainda tem se dado em uma perspectiva secundária.

A importância do papel do professor no contexto educacional teve como principais referenciais teóricos os escritos de Gramsci (1982), Giroux (1997) e Gimeno Sacristán (2000). A contribuição inicial de Gramsci foi a de caracterizar todos os homens como intelectuais, já que todo trabalho manual ou instrumental envolve uma técnica, uma atividade intelectual criadora. Nesse sentido, o autor investiga a educação como sementeira de intelectuais, tradicionais e/ou orgânicos, inevitavelmente envolvidos na luta pela hegemonia política de uma ou outra classe social, assim assumindo a escola como campo político, composta pela tensão de poderes, reflexos da sociedade mais ampla.

Tomando como base a noção de “intelectual orgânico” de Gramsci (1982), Giroux (1997) vê os professores como “intelectuais transformadores”, ou seja, aqueles que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço dos estudantes, para que se tornem cidadãos ativos e reflexivos. Compreende que o processo de transformação do mundo passa pela visão da história como possibilidade de recusa de dominação. O autor também trabalha com a tese do professor como intelectual, em contraposição à de professor como técnico. Para ele, a maioria das reformas curriculares demonstra pouca confiança na capacidade dos professores de se constituírem como líderes intelectuais, ignora seu papel no que tange à formação para a cidadania e reduz a sua atuação ao status de técnico. O autor enfatiza a importância da reflexão e do posicionamento político, crítico e pedagógico, para que seja superada a concepção da racionalidade técnica dos professores.

Gimeno Sacristán (2000) ressalta o valor da reflexão a partir da prática pedagógica, para que esta não se torne apenas reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Dessa forma, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável. A posição a ser assumida pelos professores nos processos que desencadeiam reformas curriculares é primordial. Esse é um princípio assumido nesta pesquisa. Conceber o trabalho dos professores como intelectual implica reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

No entanto, para Cruz (2007), a onda de reformas nos últimos anos<sup>2</sup> não tem deixado muito tempo para que os professores assimilem as modificações introduzidas pelas propostas oficiais. As mudanças encaminhadas, justamente por não contarem com a participação direta dos professores no seu processo de elaboração, encontram neles próprios típicos obstáculos à sua implementação. Além disso, se por um lado, os textos oficiais indicam a importância do professor no processo de socialização dos conhecimentos escolares, da transmissão da cultura e na dinâmica social, percebe-se, por outro, uma desvalorização crescente nos aspectos que poderiam garantir a profissionalização docente, tais como carreira, salário, autonomia e prestígio social. Para Silva (2013), é fundamental que os professores possam discutir esse tema, não só no que se refere à pauta de conteúdos, mas também e principalmente, no tocante ao que um currículo representa em termos do estabelecimento de “relações de poder”<sup>3</sup> na sociedade. São muitas as contribuições dessa concepção, entre elas a definição do papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.

Para Nóvoa (1999), manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Para o autor, a renovação das práticas não se decreta, surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas, do debate e da crítica. Nóvoa (2001) considera indispensáveis para boas práticas do professor que ele saiba organizar o trabalho escolar, do ponto de vista da organização da escola e, “além de compreender o conhecimento escolar, ser capaz de reorganizá-lo, de reelaborá-lo e de transformá-lo” (NÓVOA, 2001, p. 2). As boas práticas pedagógicas não podem ser percebidas sem a compreensão da totalidade desses fenômenos e suas complexas redes de relações.

Tais características estão em convergência com a forma com que foi investigada a relação entre currículo e trabalho docente, sem desvinculá-los do tecido social em que se configuram. Concordando com Ball, Bowe e Gold (1992), é necessário analisar os diferentes textos e discursos circulantes e sua interlocução com o discurso pedagógico,

---

<sup>2</sup> Entre elas: LDB/61, LDB/71, LDB/96, PCN, MP 746/16,

<sup>3</sup> O termo “relações de poder” abordado por Silva (2013) se refere às relações entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais. Esse termo foi amplamente utilizado nos estudos curriculares das teorias críticas e apropriado por Tomaz Tadeu da Silva. As questões principais se referem ao vínculo entre conhecimento, identidade e poder. Nesse contexto, as principais indagações do autor são: Qual conhecimento deve ser ensinado? O que eles (alunos) ou elas (alunas) devem ser, ou melhor, que identidades construir? O que definirá estas respostas serão as relações de poder garantidas fundamentalmente pela “hegemonia” cultural que as classes dominantes conseguem exercer sobre as dominadas.

com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares da escola e do seu meio educacional.

Compartilhei com Moreira e Candau (2007) a compreensão de que uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que contribuem para construir as identidades dos alunos. Com base em Silva (2013), compreendo o currículo como instrumento de poder, socialmente construído através de processos de disputas e conflitos, transmissor de concepções e ideologias dominantes que, em determinados contextos históricos, selecionam e consolidam certos conhecimentos e saberes como válidos, reproduzindo, assim, as estruturas da sociedade nas quais se encontram presentes. Por isso, o currículo é um campo de interação entre práticas e ideias e deve ser concebido como projeto educativo redefinido durante a sua prática, quando alunos e professores ressignificam os conteúdos previamente estabelecidos. É um processo que acontece dentro de cada contexto e, de uma maneira específica, por meio de interações culturais e sociais.

Essas ideias ampliam em grande medida a noção de currículo, que deixa de ser pensado apenas em termos de listas de conteúdos, estratégias metodológicas e formas de avaliação, passando a abranger toda ação efetivada nos tempos e espaços escolares de ensinar e aprender. Por isso, a análise das repercussões da nova proposta curricular da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora no trabalho do professor assume relevância, podendo colaborar com a implementação de outros projetos políticos-pedagógicos nas escolas e nos sistemas de ensino, reforçando a necessidade do debate sobre a qualidade da educação, com foco no currículo.

No capítulo 2 desta tese são apresentadas as escolhas metodológicas assumidas na pesquisa, concretizada através de um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada. As formas e condições de utilização desses instrumentos foram explicitadas, bem como as questões éticas que permearam a pesquisa.

No capítulo 3 apresento uma discussão sobre currículo e conhecimento escolar entendendo que a compreensão do processo que os circunda permite ao professor refletir sobre sua prática, sobre o que pode ser aceito como imutável ou não em termos de conhecimento escolar. Ainda que a abordagem desses conhecimentos dependam, em parte, das especificidades de cada área, os argumentos apresentados nos estimulam a pensar sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar e o papel do

professor nesse caminho, além de reforçar contradições entre o que está prescrito no currículo e a prática do professor.

No capítulo 4 especifico a metodologia adotada e as possíveis contribuições da abordagem do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) nas análises das políticas educacionais. Algumas experiências de políticas educacionais e reformas curriculares foram discutidas com o interesse de subsidiar os professores para que tenham o domínio dos fundamentos teóricos e históricos dos processos de elaboração e implementação do currículo, que, afinal, dizem respeito à natureza da organização do trabalho pedagógico. Nesse ponto, destaco a importância dos micro contextos, aos quais o contexto da prática está relacionado e as correntes que mais têm influenciado a elaboração dos currículos. Sob essa perspectiva, a política curricular na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora passa a ser entendida como um campo de disputa, no qual também se influenciam mutuamente as relações entre a política, o Estado e o macro e micro contextos.

Para percorrer a trajetória desta pesquisa no capítulo 5, apresento as características do município de Juiz de Fora e de seu sistema de ensino, da estrutura organizacional da secretaria de educação municipal, da evolução dos índices da educação no município, das ações da secretaria municipal de ensino para fortalecer sua Rede e, finalmente, relaciono essas ações às influências dos diversos contextos, onde acontecem tais políticas educacionais do município.

No capítulo 6 descrevo o contexto de influência e a implementação das políticas curriculares em relação à proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos na Rede Municipal de Juiz de Fora. Como método para a pesquisa, utilizo o ciclo de políticas, formulado por Ball, Bowe e Gold (1992). Faço alguns destaques sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil e em Minas Gerais. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados, como fontes de pesquisa, documentos do MEC, da SEE/MG, SME/JF, dissertação de mestrado e resultado de pesquisa que se referem à experiência de Juiz de Fora na construção da proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos. Com base nas informações indicadas, discuto o contexto de influência e o processo de construção do texto curricular da proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos na Rede Municipal de Juiz de Fora, apresentando os principais eventos que contribuíram para sua elaboração.

No capítulo 7 descrevo o cotidiano da E.M. Cosette de Alencar, considerando as dimensões histórica, organizacional, pedagógica, sócio-política e cultural. Considero,

também, formas de organização do trabalho pedagógico, recursos humanos e materiais disponíveis. Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com coordenadores, diretores, funcionários e professores, além de observações e análises de documentos.

No capítulo 8 são apresentadas algumas discussões sobre os textos das Propostas Curriculares de Português e Matemática do Ensino Fundamental de nove anos da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Discuto os elementos básicos do currículo, procurando compreender as suas funções reguladoras e a forma como a estrutura do sistema educacional dialoga com esse currículo. Reforço a importância de um currículo que proponha, nos seus elementos estruturadores, o desenvolvimento da capacidade profissional dos professores.

O contexto da prática é o espaço onde as políticas são colocadas em ação, não apenas implementadas, mas ressignificadas. A partir disso, analiso, no capítulo 9, o contexto da prática e as repercussões do currículo no trabalho docente cotidiano da E. M. Cosette de Alencar, ou seja, as práticas de planejamento deliberadas na escola, suas formas de registro, apresentando uma análise dos planos escritos dos professores. Busco entender a consonância dessas práticas com os planos elaborados pelos professores e com a proposta curricular das disciplinas de Português e Matemática. Destaco momentos de intervenção, rejeição, resistência, contatos, interpretações, incompreensões do texto curricular. Identifico quais as diferenças e semelhanças entre o que foi observado no contexto da prática dos professores em relação ao que está indicado na proposta curricular. Analiso o ensino das disciplinas, buscando compreender se existem ou não regularidades presentes em práticas distintas que possam servir de subsídios para entendimento da qualidade em educação.

No capítulo 10 apesento minhas conclusões, discutindo a reforma, suas recontextualizações e sua relação com qualidade educacional.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

### INTRODUÇÃO

Nesse capítulo são explicadas as escolhas metodológicas assumidas na pesquisa, que foi concretizada através de um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de observação, análise documental e entrevista semiestruturada. As formas e condições de utilização destes instrumentos foram explicitadas, bem como os critérios para a escolha da escola que se tornaria o campo da pesquisa. Finalizo apresentando a metodologia de interpretação dos dados adotada.

### 2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tendo como referência Minayo (2001), Lüdke e André (2013), esta pesquisa se identifica com a abordagem qualitativa, pois envolve a obtenção de dados descritivos, alcançados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, buscando a interpretação e assumindo que fatos e valores estão intimamente relacionados em suas interações e influências recíprocas. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa,

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22).

Complementando essa ideia, Lüdke e André (2013), tendo como referência Bogdan e Biklen (1982), apontam cinco características básicas da pesquisa qualitativa: a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão

às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No entanto, André (2012) faz um alerta: é preciso ultrapassar a dicotomia qualitativo-quantitativo, pois qualidade e quantidade podem estar intimamente relacionadas. Os termos não podem ser considerados opostos e a questão deve ser considerada em relação à ênfase dada à pesquisa e não à sua exclusividade. Concordando com essa ideia, Brandão (2012) afirma que “A incomensurabilidade das práticas sociais não significa, no entanto, que não se possa e deva tentar aproximações quantitativas dos fenômenos” (BRANDÃO, 2012, p. 29). Lüdke e André (2013) complementam “De qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar sendo o mesmo” (LÜDKE e André, 2013, p.10). Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. Por isso, é necessário selecionar os instrumentos de pesquisa que mais se adequam ao problema a ser investigado, sejam eles entrevistas, análise de documentos, observação, surveys, análises estatísticas, etc.

Os limites da pesquisa qualitativa também devem ser levados em consideração na sua elaboração. Considerando a valorização do instrumental humano, já que o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa, é necessário estar atento a uma excessiva confiança em seu trabalho, como por exemplo, na busca exaustiva por explicações de toda a complexidade do objeto de estudo, a falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas e o demasiado envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. Para evitar algumas dessas questões, André (2012) aponta a necessidade de o pesquisador ter um longo contato com o campo de pesquisa e uma intensa imersão nos dados, além disso, “recomenda o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e em seguida a subsequente triangulação das informações obtidas” (ANDRÉ, 2012, p. 56). Esse processo permite olhar para a mesma questão de pesquisa a partir de mais de uma fonte de dados, contribuindo para limitar os vieses e iluminar o problema.

Essa pesquisa desenvolve-se em três fases interdependentes e complementares como descrita por Alves (1991) e, para isso, são utilizados, ao menos nas duas primeiras fases, as observações, entrevistas e a análise documental: a) fase exploratória (1ª fase) – tempo dedicado a interrogações preliminarmente sobre o objeto. Seu foco fundamental é a

imersão do pesquisador no contexto, proporcionando uma visão geral do problema a ser investigado. b) fase de investigação focalizada (2ª fase) – onde se propõe a coleta sistemática de informações. c) análise final e elaboração do relatório (3ª fase) – momento de interpretar os fatos, checar o resultado, propor reflexões e pesquisas para o futuro. Se, por um lado, na primeira fase observa-se a dinâmica pedagógica da escola que dá o tom ao trabalho do professor e na qual este busca suporte, na segunda, por outro lado, identificam-se os processos em que esse trabalho se personaliza em função do docente que o exerce, do ano (série), do perfil da turma e da inter-relação desses aspectos. A interação entre trabalho docente dentro e fora da classe, em um contexto da prática curricular, é o que se busca entender nessa pesquisa.

Conforme já foi dito, foram utilizados três procedimentos de coleta de dados: observação, análise de documentos e entrevistas, os quais serão detalhados na sequência desse capítulo. No entanto, como apoio a esses procedimentos, utilizou-se o diário de campo como instrumento de registro e relato de dados, reflexões, impressões e acontecimentos. Nesse caso, o diário de campo serve como instrumento de apoio durante todo o processo de investigação. Lüdke e André (2013), baseados em Bogdan e Biklen (1982), propõem que o diário de campo contenha uma parte descritiva e outra reflexiva. Nesse sentido, para a parte descritiva, descrevem-se locais, eventos especiais, aulas, atividades e a reação das pessoas a elas, recursos utilizados, conversas e as formas de interação entre o pesquisador e o grupo. Na parte reflexiva registram-se reflexões analíticas, encaminhamentos metodológicos, dúvidas, dilemas e conflitos.

## 2.2 ESTUDO DE CASO – O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Tendo como referência os estudos de Goode e Hatt (1968), Lüdke e André (2013) definem o estudo de caso como a análise de uma unidade dentro de um contexto mais amplo com o fim de descrevê-la, de forma a contemplar toda a sua complexidade. O interesse é sobre aquilo que o caso tem de único, busca-se descobrir novos elementos que não estejam necessariamente descritos na literatura sobre o tema, pois pressupõe-se que o

conhecimento não é algo acabado, e sim um processo de constantes transformações. O estudo de caso tem como características principais: a) a busca da descoberta; b) uso da interpretação no contexto, levando em consideração a história e as características do campo de pesquisa; c) a retratação da realidade de forma completa e profunda; d) o uso de várias fontes de informação; e) permite que os relatos das experiências do pesquisador, aliadas às experiências do leitor, se tornem fonte de outras associações e generalizações; f) representa diferentes pontos de vista; g) permite que os relatos do estudo possam ser apresentados de diversas formas.

De acordo com as características mencionadas anteriormente, essa pesquisa configura-se como um estudo de caso por acompanhar in loco o trabalho de professores de Português e Matemática do ensino fundamental do 6º ao 9º anos de uma escola de qualidade (bem sucedida) da Rede Municipal de Juiz de Fora, a fim de identificar as repercussões que as Proposições Curriculares trouxeram para sua atividade profissional.

Para proceder a escolha da escola investigada foi necessário definir qual/quais critérios deveriam ser utilizados para que a escola pudesse ser considerada bem sucedida dentro da rede. Inicialmente considerou-se a importância do deslocamento da atenção do fracasso para o sucesso escolar, ou seja, voltar-se os olhos para a face positiva das escolas, para que fosse possível, em alguma medida, conhecer o trabalho desenvolvido nas mesmas. A definição de critérios de escolha para a escola bem sucedida baseou-se em Good e Weinstein (1999), para encontrar uma síntese da investigação sobre a “eficácia escolar”<sup>4</sup>. Percebe-se, pela leitura dos textos, que os autores examinaram vários tipos de pesquisa em que tema foi tratado, “incluindo análises comparadas, estudos de caso, estudos descritivos e avaliações, bem como estudos sobre implementação de programas e teorias organizacionais” (GOOD e WEINSTEIN, 1999, p. 84).

No entanto, antes de se utilizar quaisquer dos critérios de eficácia escolar, Good e Weinstein (1999) fazem um alerta em relação a algumas limitações desse tipo de investigação: a) os resultados dos alunos não podem ser o único indicador, pois nem sempre são estáveis; b) não se sabe como os processos ao nível da escola e ao nível da sala de aula se combinam, pois diferentes contextos influenciam o trabalho que se produz

---

<sup>4</sup> Termo originado de estudos de sociólogos como Coleman e outros, que pareciam indicar que as escolas pouco contribuíam para a redução da desigualdade social. As pesquisas em eficácia escolar surgiram na década de 70, nos Estados Unidos e na Inglaterra, e vieram atreladas às políticas neoliberais que se inspiram na lógica da eficácia, do desempenho e da produtividade. No entanto, alguns estudos como os de Thomas Good (1999) apontam a fragilidade desse tipo de investigação, mas também revelam seu interesse e pertinência.

na escola. Assim, procurando ir além de uma listagem de características e de suas limitações, Good e Weinstein (1999), tendo como referência os estudos de Cohen (1983), apresentam uma sintetização das características da eficácia escolar:

- 1) Dependência da qualidade do ensino no interior da sala de aula;
- 2) Cuidadosa coordenação e gestão dos programas e dos currículos ao nível do estabelecimento do ensino;
- 3) Sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e pelos professores.

Em busca de outras referências sobre o vem a ser uma escola “bem sucedida”<sup>5</sup>, André (2012) indica que muitas pesquisas utilizam informações de diretores ou de técnicos das delegacias de ensino, outros trabalhos usam o índice de aprovação do professor ou de avaliações externas e outros, ainda, uma combinação desses critérios. No entanto, a autora, baseando-se nas pesquisas de Kramer e André (1984) e de Guarnieri (1990), reforça que “não se pode falar de um único modelo que defina competência, mas em diferentes graus de competência” (ANDRÉ, 2012, p. 80).

Considerando-se o que foi indicado pelos autores mencionados anteriormente, na escolha da instituição onde a investigação poderia ser realizada solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Juiz de Fora a indicação do nome de uma escola de qualidade na rede de ensino. No entanto, a resposta dada via e-mail frente à solicitação foi a de que “Dada a impossibilidade de indicação de escolas para a realização da pesquisa, sugerimos o acesso ao site <http://www.qedu.org.br> para que possa acessar uma diversidade de dados das escolas e assim fazer sua(s) escolha(s)” (DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO, SME/JF, 2015). Portanto, seguindo essas orientações e os critérios indicados por André (2012) e Good e Weinstein (1999), estabeleceram-se, para escolha da escola bem sucedida, os seguintes critérios:

- 1) Possuir Projeto Político Pedagógico e práticas educativas diferenciadas, identificados por meio de notícias de jornais da cidade, conversas informais com profissionais da educação e dados do site Qedu indicado pela SME/JF;

---

<sup>5</sup>Os termos “escola bem sucedida”, “eficácia escolar”, “escola de sucesso” ou “escola de qualidade” serão utilizados, entendendo-se que são o tipo de escolas que conseguem que seus alunos progridam mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico, o ponto de partida de seus conhecimentos e o seu contexto escolar. Esse uso se dará em conformidade com o apresentado na introdução desta pesquisa.

- 2) Resultados positivos em avaliações de Português e Matemática, identificados pelo Ideb. Os resultados do Ideb encontrados para a escola escolhida serão descritos em capítulo posterior.

Além do exposto, a decisão de investigar o ensino fundamental do 6º ao 9º ano das escolas municipais de Juiz de Fora decorreu da possibilidade de acesso aos dados do Ideb para esses anos escolares e, também, por eles serem os anos escolares que estão mais próximos da experiência profissional do pesquisador. A escolha de escolas municipais como campo de pesquisa foi motivada pelo distanciamento existente entre essa rede de ensino e as experiências profissionais do pesquisador.

Portanto, o processo de autorização para a pesquisa iniciou-se na secretaria de educação, com o pedido de indicação de escola bem sucedida que pudesse se tornar o campo da observação. Após a criação e análise dos critérios para escolha da escola, o processo de autorização para pesquisa na referida secretaria foi iniciado, o qual foi aceito com rapidez. A etapa seguinte foi o processo de autorização para pesquisa na própria escola. O primeiro contato com a Escola Municipal Cosette de Alencar ocorreu em agosto de 2015, através de um primeiro encontro com a direção da escola. O objetivo deste foi apresentar o projeto de pesquisa e esclarecer alguns pontos iniciais. Uma semana após esse encontro, o aceite para pesquisa foi concedido, e assinado pela direção da escola.

Assim que foi obtida a autorização, optou-se por se revelar às professoras os propósitos do estudo logo no primeiro contato. Com esse objetivo foram efetuadas visitas à escola nas semanas seguintes, para se iniciar uma primeira conversa com alguns professores, os quais receberam muito bem o pesquisador. Expôs-se a intenção de se investigar as repercussões das Proposições Curriculares no trabalho do professor, a intenção de coletar dados sobre essas experiências e foram apresentadas as metodologias a serem utilizadas: análise de documentos, observação da escola, observação de aulas e entrevistas. Sobre a observação das aulas, foi explicado tratar-se de alguns períodos na sala com o professor, acompanhando seu trabalho diário.

É importante esclarecer-se que as entrevistas da 1ª fase da pesquisa não foram gravadas em áudio, devido ao desconforto de alguns profissionais em relação a esse tipo de registro. Credita-se parte desse desconforto ao fato de a 1ª fase das entrevistas ter se desenvolvido muito próximo a um período de pós-greve, na qual os profissionais ainda estavam em processo de negociação de suas pautas com a secretaria municipal. Por esses motivos, as professoras foram identificadas por nomes fictícios, a fim de se garantir o

anonimato das mesmas. Durante cada contato procurou-se deixar claros os aspectos relacionados à confidencialidade dos dados e ao anonimato dos sujeitos participantes. Sobre essas questões, o pesquisador André (2012) alerta que:

Para realmente obter os dados necessários, ele terá, sem dúvida, que garantir aos informantes o sigilo das informações e provavelmente o controle sobre o conteúdo e a publicação dos dados. Garantir o sigilo muito provavelmente significará obtenção de dados mais fidedignos, já que se mantém o informante sob proteção” (ANDRÉ, 2012, p. 57).

Ao longo do estudo, a equipe de professores da escola sofreu alterações, com a chegada de novas docentes, em função da mudança de ano letivo. Os sujeitos que compuseram esta pesquisa foram quatro professoras de Matemática e cinco de Português, que lecionavam para o Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos, além de duas coordenadoras de segmento, três coordenadoras de projeto e uma diretora. Trata-se de um grupo bem heterogêneo quanto à faixa etária e à experiência (tempo de serviço e função) dos membros. Todos os educadores possuem formação de nível superior.

O objetivo desta pesquisa foi identificar como os profissionais que trabalham no ensino fundamental do 6º ao 9º ano lidam com a Nova Proposta Curricular na sua prática cotidiana, a partir do ano de 2015, pois se acredita que essas práticas na atualidade já tenham sido mais bem consolidadas. No entanto, visto que a implementação da proposta curricular ocorreu a partir do ano de 2013, as entrevistas englobaram também professores que vivenciaram esse período.

O que justifica o início da pesquisa no ano de 2013 é o fato de que os alunos que finalizaram seu ensino fundamental nesse ano são os mesmos alunos que efetivamente ingressaram na escola aos seis anos de idade, sendo, portanto, os primeiros frutos do ensino fundamental de nove anos no município. Além disso, de acordo com o referencial teórico adotado, nesse caso, a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Ball, Bowe e Gold (1992), considera-se que as fases pelas quais passa a implementação de uma proposta curricular estão relacionadas umas com as outras e não são lineares.

## 2.3 OBSERVAÇÃO

Segundo Lüdke e André (2013), a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas qualitativas educacionais, uma vez que permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Por estar próximo das experiências dos sujeitos pesquisados, o observador pode obter mais chances de compreender a visão de mundo que eles apresentam. As duas primeiras fases da pesquisa fornecem uma observação especial: o trabalho docente dentro e fora da sala de aula. Para isso, construiu-se um roteiro de observação onde fatos e impressões dessas vivências foram anotados no diário de campo.

A 1ª fase da pesquisa da observação ocorreu entre agosto e dezembro de 2015, no turno da manhã e da tarde, uma vez que o ensino fundamental na escola municipal Cosette de Alencar está distribuído entre esses períodos. Nessa etapa, o roteiro de observação prévia tem como objetivo analisar a rotina da escola, a organização do turno, o dia-a-dia das professoras fora da sala de aula e as demandas de trabalho feitas pela coordenação e direção. As visitas à escola foram acontecendo de acordo com a disponibilidade de tempo dos profissionais e em momentos que pudessem se tornar fonte de informação para a pesquisa. Nessa fase, foi observada também a dinâmica de funcionamento da escola, a organização do trabalho das professoras, os momentos de planejamentos e reuniões, as atividades culturais, bem como foram constatadas algumas inquietações das docentes, através de temas que surgiam nas pautas formais e informais de conversas.

A 2ª fase da pesquisa aconteceu nos meses de fevereiro e março de 2017. O roteiro de observação teve como objetivo a percepção da sala de aula, a sequência das atividades, as indagações feitas pelos alunos, a forma com que a professora explica os exercícios, além de coleccionar exemplares das atividades realizadas para análises. Ao longo desse tempo, procurou-se entender a dinâmica e o funcionamento da sala de aula como espaço de encontro e desencontro entre as intenções educativas do professor e as expectativas do aluno, espaço complexo, marcado pela ocorrência simultânea de múltiplos eventos: diversidade de ritmos, relações interpessoais afetivas e conflitantes, medo de não estar ensinando, medo de não aprender, atitudes curiosas e passivas.

## 2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo Lüdke e André (2013), a análise documental pode se constituir em um procedimento importante na abordagem de dados qualitativos, pois possibilita complementar informações obtidas por meio de outras técnicas e ainda identificar novos aspectos da pesquisa. Poderá incluir desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, jornais, revistas, discursos, livros, arquivos escolares até estatísticas. Nesse enfoque, consideram-se também os aspectos políticos do contexto de produção, circulação, apropriação e prática da proposta curricular pelos docentes.

Na 1ª fase da pesquisa da análise documental, objetivou-se fazer análises preliminares dos textos referentes às Proposições Curriculares da rede, do projeto político-pedagógico da escola, do material produzido pela direção e coordenação pedagógica referente a orientações escolares, além de notícias da mídia que se referissem à escola municipal Cosette de Alencar.

Na 2ª fase da pesquisa da análise documental, pretendeu-se fazer análises conjuntas dos documentos oficiais, dos planejamentos elaborados pelos professores, das referências utilizadas para elaborar atividades, dos registros no diário de classe e das atividades selecionadas para o ensino do conteúdo.

## 2.5 ENTREVISTA

Segundo Lüdke e André (2013), a entrevista é um dos instrumentos mais básicos para a coleta de dados. Oportuniza a captação imediata e corrente da informação desejada, aprofundando pontos que foram levantados por outras técnicas. Segundo a autora, a entrevista semiestruturada, que tem como característica principal se desenvolver a partir de um esquema básico, permite que o entrevistador faça algumas adaptações, na medida em que o conhecimento sobre o objeto pesquisado aumenta. Neste sentido, acaba se criando uma atmosfera de interação entre o pesquisador e o pesquisado, produzindo-se,

assim, informações mais autênticas. Com esse objetivo elaborou-se um roteiro de entrevistas, a partir das primeiras observações do campo de pesquisa.

Na 1ª fase da pesquisa, realizaram-se entrevistas com uma diretora, duas coordenadoras de segmento, três coordenadores de projetos e dois professores. Todas ocorreram na própria escola durante o período de aula. Para entrevistar as professoras, foram utilizados, principalmente, os seus horários livres na escola, bem como os seus horários no contraturno de trabalho. O objetivo foi conhecer aspectos básicos da escola, aspectos pedagógicos e alguns aspectos ligados ao trabalho dos professores. Antes de iniciar a entrevista, esclareceu-se aos participantes o caráter aberto do roteiro. No geral, elas ocorreram de forma tranquila, sendo que a postura mais formal das respondentes, observada no início da conversa, deu lugar a um comportamento mais descontraído no decorrer do processo.

Na 2ª fase da pesquisa, realizaram-se pesquisas com diretores, coordenadores pedagógicos e os professores cujas aulas práticas foram observadas. O objetivo da entrevista foi esclarecer detalhes do trabalho docente, prática docente e sobre o trabalho com a proposta curricular na escola.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa, desenvolveu-se a análise dos dados com o suporte da análise de conteúdo. Baseando-se em Krippendorff (1980), Lüdke e André (2013) entendem que a análise de conteúdo caracteriza-se como método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa com características metodológicas de objetividade, sistematização e inferência. Em especial à análise de conteúdo “temática”, trabalha com a noção de “temas” que podem ser representados por meio de uma palavra, frase ou resumo. De acordo com Minayo (2001, p.76), análise de conteúdo ocorre em três fases: a) Pré-análise: organização do que vai ser analisado; b) exploração do material por meio de várias leituras e codificação do material; c) Interpretação dos resultados.

Nesse sentido, realizou-se um exame do material, procurando-se encontrar temas recorrentes que pudessem aparecer em contextos variados, originados de diferentes fontes. Os temas que apareceram com regularidade e com essas características tornaram-se a base de criação das categorias para análise. Utilizaram-se os contextos indicados na abordagem do ciclo de políticas inicialmente para situar os eixos temáticos, estabelecendo um diálogo entre os mesmos e a fundamentação teórica e permitindo interpretações que considerassem os eventos de influência na prática do professor. Com base nessa fundamentação teórica, os eixos temáticos constituíram-se em: planejamento, organização e relações de trabalho, avaliação, formação continuada, documentos curriculares, projeto político-pedagógico, gestão do tempo dentro e fora da sala de aula e o ensino das disciplinas curriculares.

## 2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etapas da pesquisa referem-se tanto a questões teóricas quanto a questões metodológicas. Os capítulos apresentados contêm análises baseadas nas investigações iniciais que tornaram-se mais sistemáticas após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo usou-se de procedimentos analíticos, como, por exemplo, a pesquisa de dados estatísticos, verificando-se a pertinência das questões selecionadas. Utilizou-se das escolhas teóricas à medida do que do foi sendo apreendido durante a pesquisa.

É importante destacar-se que, durante toda a pesquisa, buscou-se conhecer as práticas educacionais dos professores de uma escola de qualidade. O que se pretendia desde o início era deslocar a atenção do fracasso escolar para o sucesso escolar, uma vez que a qualidade e a igualdade educacional continuam sendo desafios cruciais a serem enfrentados para a construção de uma sociedade mais justa. São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública. São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, mas o que se propôs com esta pesquisa foi voltar os olhos para a face positiva das escolas, para que se pudesse, em alguma

medida, conhecer a dinâmica do trabalho desenvolvido na mesma e trazer novas reflexões para o trabalho dos professores.

Para desenvolver a pesquisa, não se contou com a indicação da secretaria municipal de educação sobre qual escola poderia ter as características necessárias para ser investigada. Criou-se, com base em referenciais teóricos, os critérios para a escolha da escola de qualidade a ser investigada. Essa pesquisa desenvolveu-se em três fases interdependentes e complementares. Nas duas primeiras estiveram presentes observações, entrevistas e a análise documental, contudo utilizaram-se para cada fase, focos diferenciados: exploração e investigação focalizada. Na 3ª fase, de análise final e elaboração do relatório, buscou-se compreender a interação entre trabalho docente dentro e fora da classe, no contexto da prática curricular.

Através do estudo do referencial teórico, construiu-se a base inicial para formulação das possíveis categorias de análise entre as quais, depois de reavaliadas, puderam ser estabelecidas conexões e relações. Os procedimentos teóricos e metodológicos assumidos objetivaram maximizar a validade da representação da realidade desta pesquisa, uma vez que o conhecimento em profundidade de um caso pode ajudar a compreender os dados de outros.

### 3 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO

#### INTRODUÇÃO

Objetivou-se, com a construção desse capítulo, fornecer subsídios iniciais para análise da prática escolar. Para enfrentar o desafio de reformar currículos e mudar as práticas é necessário que o professor tenha o domínio dos fundamentos teóricos e históricos dos processos de elaboração e implementação do novo currículo. A compreensão desse processo permite ao professor entender e refletir sobre o que pode ser aceito como imutável ou não em termos de conhecimento escolar. Inicialmente, discutiram-se questões sobre currículo e conhecimento. Realizaram-se, nesse capítulo, leituras analíticas dos textos de diversos autores, caracterizando-se com isso, um estudo bibliográfico de cunho e fundamento teórico.

#### 3.1 CURRÍCULO E CONHECIMENTO: ALGUMAS QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Levando-se em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, muitos modelos de currículo podem ser traçados, mas todos levam em consideração, em alguma medida, as articulações políticas envolvidas nesse processo, o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. De maneira geral, pode-se afirmar que currículo é a seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem que contribuem para construir as identidades dos alunos. Em um maior ou menor grau, discussões sobre currículo incorporam questões sobre conhecimento escolar, procedimentos, relações sociais, valores

e identidades que queremos que os nossos alunos e alunas construam (Moreira e Candau, 2007).

A abordagem da palavra currículo adotada aqui associa-se aos diversos modos de como a educação tem sido construída historicamente e às questões que cada uma dessas teorias procura responder. Assim, pode-se analisar o campo do currículo a partir de três correntes teóricas: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Pode-se analisar estas grandes categorias de teorias de currículo de acordo com o que cada uma enfatiza: as tradicionais se preocupam mais com questões técnicas, as teorias críticas tratam das questões de poder e reprodução social e as teorias pós-críticas se relacionam às análises das conexões entre saber, identidade e poder. No entanto, para qualquer teoria, percebe-se que as questões principais estão relacionadas a qual conhecimento deve ser ensinado, qual conhecimento é importante, válido ou essencial para fazer parte de um currículo. Para Silva (2013), o currículo é instrumento de poder, socialmente construído através de processos de disputas e conflitos, transmissor de concepções e ideologias dominantes que, em determinados contextos históricos, selecionam e consolidam certos conhecimentos e saberes como válidos, reproduzindo, assim, as estruturas da sociedade nas quais se encontram presentes.

É válido supor que, ao se adotar um currículo sem questionar todas as suas características, como, por exemplo, a indiferença com relação à diversidade cultural e às desigualdades sociais, pode-se estar concebendo o conhecimento, além de exterior aos estudantes e aos professores, como algo pronto para ser consumido. Esse é, comumente, o modo como o conhecimento é apresentado nas visões tradicionais dos estudos curriculares. Para Silva (2013), o que mais era valorizado nessa perspectiva era o caráter burocrático, a preocupação com o planejamento e com as avaliações das atividades pedagógicas.

Percebe-se pela leitura dos textos dos autores citados que o caráter burocrático do currículo sofreu fortes críticas no final da década de 60 e, por esse motivo, o campo do currículo foi sendo marcado por um discurso acadêmico que pretendia principalmente entendê-lo e não apenas desenvolvê-lo. Nesse contexto, novos teóricos do currículo foram surgindo e apontando as falhas da teoria anterior. Um forte grupo de novas teorias sobre currículo foi intitulado como teorias críticas e pós-críticas de currículo. Para essas teorias não era mais possível já àquela época pensar o currículo apenas em termos técnicos, como os de eficiência, grade curricular ou lista de conteúdos. Essas novas teorias mostraram

principalmente que o conhecimento pertencente a um currículo carrega as marcas de relações de poder. Mas não menos importantes mostraram também que, por ser uma construção social, um currículo também é prática social que se estabelece a partir de um processo histórico e político. Para completar essa ideia Silva (2013) destaca que:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinam. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado (SILVA, 2013, p.148).

Para as teorias pós-críticas, o poder e o conhecimento são mutuamente dependentes, pois estão presentes em toda a comunidade, por esse motivo, o poder não está centralizado, não se limita ao estado ou às relações econômicas, pelo contrário, o poder está espalhado por toda a rede social. Nesse caso, acredita-se que o currículo não pode ser analisado sem se observar as relações entre significação, identidade e poder nele presentes. Poder, ideologia, cultura, reprodução e resistência tornaram-se algumas das categorias mais empregadas nos estudos pós-críticos do currículo (MOREIRA *et al*, 2006).

Muitos elementos contribuíram para a mudança em relação à função do currículo, ao longo dos tempos. As teorias críticas, por exemplo, podem ser representadas pelo movimento de reconceptualização nos Estados Unidos, pelos ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron na França, pela obra de Paulo Freire no Brasil e, na Inglaterra, pelo pensamento de Michel Young. As teorias críticas conseguiram uma grande inversão nos fundamentos das teorias tradicionais e trouxeram para a discussão análises das relações entre conhecimento e poder. No entanto, para Silva (2013), uma teorização mais localizada em questões de currículo pode ser bem representada pelo livro *Knowledge and Control* (1971), de Michael Young. No seu livro, Young iniciou uma crítica conhecida como Nova Sociologia da Educação (NSE) que desafiava a tradição representada pelos defensores do racionalismo curricular centrado no pensamento conceitual, universalista e abstrato. As teorias tradicionais pretendiam explicar as desigualdades educacionais apenas por fatores e mecanismos exteriores à instituição escolar, como classe social, renda, situação familiar e resultado de testes escolares. A antiga sociologia não se preocupava com o papel do currículo na produção dessas desigualdades sociais. No entanto, para o autor, a perspectiva curricular inspirada na NSE buscava construir um currículo que refletisse o caráter socialmente construído do saber, relacionado com as estruturas sociais,

institucionais e econômicas da época. A NSE contribuiu para as análises do currículo por apresentá-lo como construção social, trazendo para a discussão questões que se referiam à organização do conhecimento e à distribuição do poder (SILVA, 2013).

Apesar das ideias avançadas da teoria crítica enfatizarem a força de libertação e emancipação de um currículo, elas tornaram-se fortemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não somente aquelas relacionadas à classe social. A teoria crítica deixava de considerar as questões do multiculturalismo, gênero e raça. Em termos curriculares, segundo Silva (2013), o currículo atual infelizmente ainda é o que reflete o movimento intelectual do modernismo: linear, sequencial, estático, disciplinar, segmentado, baseado em uma separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, conhecimento científico e conhecimento cotidiano. O objetivo do currículo na perspectiva moderna é transmitir conhecimento científico e formar um cidadão autônomo (SILVA, 2013). A ânsia de controle, ordem, razão e racionalidade que existe nessa perspectiva, por vezes, acabou por formar trabalhadores submissos, obedientes e agentes da exploração capitalista.

Compreende-se que a mudança da época do modernismo para o movimento intelectual do pós-modernismo trouxe importantes implicações curriculares. Esse é um marco para o início da pedagogia pós-crítica. A teoria pós-crítica argumenta que o problema não é apenas o currículo existente, a questão principal está na desconfiança das pretensões totalizantes do saber e, por esse motivo, não acredita na força do poder de emancipação e libertação de um currículo. Para os pós-modernistas, o sujeito é dirigido a partir do seu exterior, ou seja, o sujeito é pensado, falado e produzido por marcas de raça, etnia, gênero e sexualidade. As análises da teoria pós-crítica sobre a ciência e conhecimento mostraram-nos como campos de luta, onde a questão a ser discutida passou a ser não mais “a verdade”, mas aquilo que é “considerado” verdade, tomando o conhecimento como parte do poder. Assim, o currículo passou a ser uma questão de saber, identidade e poder, pois carrega todas as marcas sociais de um território político.

Nesse processo, a questão central de todas as teorias de currículo é saber qual conhecimento cada teoria sugere que seja ensinado e como o conhecimento deve ser apresentado. Existem diversas maneiras de se responder a essa pergunta. Para Young (2011), o currículo deve ser abordado, baseando-se no conhecimento das disciplinas. No entanto, diferente da visão tradicionalista, compreende-se que o autor assume as disciplinas como entidades históricas dinâmicas e que mudam com o tempo, passando ao

patamar que, embora “também trate o conhecimento como exterior aos alunos, reconhece que essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica”. A justificativa é simples: os conceitos teóricos são produzidos por especialistas e os conceitos cotidianos, por sua vez, são captados involuntariamente.

Assim, descreve-se que o mundo nas escolas deva ser tratado como um conceito e não só como uma experiência. Para se conseguir que o conceito teórico chegue até o aluno, o papel da escola e do professor são fundamentais e, segundo Young (2011), é para isso que existem as escolas. As disciplinas são as únicas que podem oferecer um conhecimento confiável, pois foram estudadas e testadas por especialistas e, com sua sequência, seu ritmo e sua seleção de conteúdos e atividades, têm a capacidade de apresentar generalizações em busca de universalidades. Principalmente em tempos de globalização, pois, apesar de prever mudanças nas formas de trabalho, a globalização não prevê mudanças na forma de aquisição e produção de “conhecimento confiável” (YOUNG, 2011).

Diferindo de Young (2011), entende-se que a perceptiva Freiriana considera a construção do conhecimento não como um ato isolado, individual. Pelo contrário, deve ter por base o diálogo. Inference-se, da obra de Freire *apud* Silva (2013) que educador e educando devem criar juntos a compreensão do mundo. Tanto a cultura popular como o entendimento da realidade devem fazer parte do currículo. Nesse sentido, a seleção de conteúdos por especialistas que não conhecem o contexto dos alunos é algo pouco transformador. “Na perspectiva de Freire é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de buscas dos temas significativos ou temas geradores” (SILVA, 2013, p.60).

Nota-se nessa análise da obra de Freire que a localidade dos alunos é o ponto de partida para o desenvolvimento da percepção que eles devem usar para compreender o mundo. O currículo não deve ignorar a cultura já construída com base em conhecimentos científicos e acadêmicos, mas deve estabelecer um diálogo entre os sujeitos e seu mundo vivido. Esse processo passa pela investigação de temas significativos para a comunidade e, assim, o currículo estabelece sintonia com a sociedade. Na valorização das experiências dos educandos e das vivências no cotidiano escolar, assume-se que professores e alunos não são consumidores passivos de prescrições e propostas curriculares, mas que agem e reagem sobre o currículo, incorporando-lhe novos significados, reconstruindo-o e concretizando-o.

Considera-se que em Young (2010) já existia o questionamento de qual era o tipo de conhecimento que deveria estar presente no currículo. Seria disciplinar à moda antiga, ou o conhecimento transdisciplinar, transitório e local? Para o autor, a teoria curricular deveria ter por base a questão do “conhecimento poderoso”<sup>6</sup>, isto é, o conhecimento especializado que é próprio das particularidades de cada disciplina. Continuando as análises do texto do autor, conclui-se que as políticas curriculares recentes ora têm assumido as bases do tradicionalismo neoconservador, ora as bases tecno-instrumentalistas. Na primeira vertente, o conhecimento está pronto e acabado e cabe às escolas apenas fazer sua transmissão. Sob esse aspecto, o papel do currículo e dos exames que o acompanham é promover o respeito adequado pela autoridade e proteger os valores tradicionais. Para os tecno-instrumentalistas, o que realmente importa são as necessidades da economia. No fim dos anos 90, seu discurso era preparar as pessoas para a economia do futuro, com base no conhecimento e na globalização. Incorporaram em seus currículos competências relacionadas com empregabilidade e tentam mostrar aos alunos como aplicar seu conhecimento na prática. Nesse ponto, o currículo torna-se um meio para atingir um fim, para construir um tipo de sociedade. Observa-se que esse modelo também vem atrelado aos indicadores de desempenho e à definição de metas.

Conclui-se que a tensão entre essas duas vertentes tem influenciado o desenvolvimento do currículo há mais de um século. Mas, atualmente, o tecno-instrumentalismo tem se destacado mais fortemente nas muitas reformas. Em virtude dessa tensão, as implementações curriculares têm sido bastante confusas. Young (2010) acredita que nenhuma dessas vertentes discutiu de maneira adequada a questão do conhecimento no currículo. Destaca-se que nem mesmo os pós-modernistas conseguiram discutir a questão do conhecimento no currículo de forma adequada e tampouco conseguiram perceber o que há de verdade nas vertentes anteriores.

Das observações de Young (2010) entende-se que o que deve ser considerado como conhecimento merece ser discutido com mais atenção pelo menos em termos dos interesses cognitivos (em relação à maneira pela qual se desenvolve) e em termos pedagógicos (em relação à maneira com que se adquire conhecimento). Para o autor, as discussões entre tecno-instrumentalistas, neoconservadores e pós-modernistas não

---

<sup>6</sup> É o conhecimento independente de contexto, que fornece generalizações e busca universalidade. No entanto, diferente da visão tradicionalista de disciplina, Young entende que as disciplinas são entidades históricas e dinâmicas que mudam com o tempo, devido, por exemplo, ao próprio desenvolvimento interno de cada disciplina ou a pressões políticas. Os conhecimentos do cotidiano, nessa concepção, teriam o seu lugar como recurso pedagógico dos professores e seriam relevantes para ajudar os alunos a se engajarem com cada conceito.

avançaram muito e até se estagnaram na questão de quais grupos têm a experiência adequada para estar presente no currículo, sendo, portanto, redutíveis aos pontos de vista e aos interesses de cada vertente.

Uma abordagem alternativa para as questões de conhecimento foi proposta por Young (2010), “a sociorrealista”. Nessa abordagem, reconhece-se o caráter social e histórico do conhecimento, no entanto, propõe-se que ele seja independente dos interesses sociais e das dinâmicas de poder associados a ele. Para o autor, uma vez que o mundo social está sujeito a mudanças, as concepções de conhecimento também são suscetíveis a transformações. Pois o conhecimento é sempre um diálogo estabelecido com outros sujeitos e desenvolvido no âmbito de códigos e valores particulares. Do texto extrai-se o alerta sobre a competição entre as teorias dominantes e suas relações com o currículo e com o conhecimento. Consequências dessa competição não se resumem a questões acadêmicas: elas influenciam as políticas curriculares e afetam diretamente as oportunidades de aprendizagens dos alunos e a distribuição do conhecimento na sociedade. Instala-se, assim, o tema curricular como de central importância nos projetos políticos, nos projetos pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação dos professores.

### 3.2 O CONHECIMENTO ESCOLAR

O conhecimento escolar é tema central das discussões sobre o currículo. Esse fato envolve o pressuposto de que a escola precisa preparar-se para socializar os conhecimentos escolares. Nesse sentido, é importante esclarecer que o conhecimento escolar é uma produção específica da esfera educativa e que tem características próprias. Não é uma mera simplificação dos conhecimentos científicos.

Entende-se pela leitura de Gimeno Sacristán (1998) que a ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato, mas versões e pacotes, reconstruções dos mesmos, inscritos dentro de instituições e práticas cotidianas. O ensino não pode ser entendido sem o conteúdo. De fato, o meio pelo qual se comunica algo tem grande

importância no processo e nos resultados, mas seu valor maior é precisamente alcançado em relação ao conteúdo comunicado. Percebe-se um esforço do autor em afirmar que os métodos e técnicas de ensino não preenchem todo o discurso didático. Por isso, enfatiza-se a necessidade de se compreender a educação também como o tipo de conteúdo que pode estar presente em um projeto de socialização e formação.

Identificam-se, no texto citado, as relações entre os métodos da atividade de ensino, seus agentes, seu contexto e seu processo de desligamento dos conteúdos aos quais servem. Demonstra-se que este desligamento foi fortalecido pelo discurso cientificista das décadas de 60 e 70 que deu prioridade às pesquisas educacionais, em busca de conseguir métodos e técnicas mais eficientes para se facilitar as aprendizagens. Esse desligamento inicial foi, em grande parte, a causa da pouca investigação disponível sobre o conteúdo de ensino na atualidade. Por outro lado, os movimentos progressistas das últimas décadas também reforçaram esse desligamento, uma vez que acabaram por culpar a escola tradicional de ser academicista. Na tentativa de romper com a imagem de mera transmissora de conhecimento, a escola acabou por valorizar mais as relações sociais e o interesse pela experiência do aluno e menos o conhecimento social transmitido.

Compreende-se que existe outra razão para a separação entre conteúdos e métodos e ensino: a divisão das tarefas, produto das atribuições de poderes sobre a educação, o que tornou a atividade de ensinar mais intensamente ligada ao âmbito escolar. As decisões sobre o que ensinar passaram a ser vistas como funções de outros especialistas: administradores, políticos, editores de livros-texto, etc. Assim, os conteúdos do ensino passaram a ser frequentemente decididos fora da instituição escolar, geralmente moldados, selecionados e ordenados à margem das discussões dos professores. Segundo Gimeno Sacristán (1998), com essa divisão de funções separam-se os contextos interno e externo da escola, reforçando-se a distância da compreensão global dos conhecimentos.

No entanto, considera-se que as aprendizagens escolares não acontecem no vazio, o que acontece fora da escola não é independente do que acontece dentro dela, nem nada do que se produz no interior da escola é alheio ao que está no seu exterior. “O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 150). Pode-se entender esse processo de forma bastante simplificada, pois, ao se aceitar que a escolaridade reflete certa visão de aluno, de cultura e de uma determinada função social

da educação, a própria transformação do ensino repercute em construção de novos conhecimentos.

Mas afinal o que são os conteúdos de ensino? Para responder a essa pergunta é necessário reforçar a ideia de que, ao longo dos tempos, os conteúdos de ensino foram sendo determinados pelas relações entre educação e sociedade, refletindo os valores e funções difundidos pela escola em um determinado contexto social. Tempos atrás, ao mencionarmos os termos “conteúdos de ensino”, eles eram imediatamente relacionados às disciplinas, matérias, resumos da cultura acadêmica, parcelados em disciplinas diversas. Segundo Gimeno Sacristán (1998), o termo tem hoje uma acepção muito mais ampla:

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.150).

A evolução e ampliação do conceito de conteúdo tem sido motivada pelas seguintes razões: 1) ampliação da escolarização infantil; 2) expectativa de que o ensino prepare para o mundo do trabalho, forme bons cidadãos e cuide do desenvolvimento pessoal do indivíduo. Muitas dessas habilidades não pertencem a uma área específica, sendo funções muito diferentes, originando conteúdos muito variados; 3) o aumento do fluxo de informações em nossa cultura que, conseqüentemente, levou a uma revisão do que se entende por conteúdo relevante, tornando-o, de certa maneira, temporal nas diferentes áreas do saber; 4) a conexão entre campos especializados do saber que passou a ser uma exigência do mundo globalizado; 5) a ideia de uma educação permanente que permita a projeção do aluno para um futuro na sociedade e que favoreça a sua autonomia pessoal.

No entanto, Gimeno Sacristán (1998) contrapõe-se à ampliação atual do conceito de conteúdo. Nesse sentido, observa-se que esse novo conceito tem um caráter muito difuso, pouco claro e esses novos significados não se encaixam facilmente nas disciplinas que tradicionalmente estão presentes no currículo. Muitos conteúdos não se encaixam em nenhuma especialização disciplinar, enquanto outros estão relacionados a todas. Compreende-se que as conseqüências desse processo, muitas vezes contraditório, é que, aliada às dificuldades de formação dos professores e às grandes finalidades esperadas para a educação, o que tem ocorrido na prática é que a concepção tradicional de conteúdos tem se mantido com força no sistema educacional. Conseqüentemente tem-se conquistado

evoluções muito maiores nos métodos pedagógicos e muito menores no desenvolvimento dos conteúdos do ensino.

Entende-se, como Gimeno Sacristán (1998) e Moreira e Candau (2007), que existe uma grande dificuldade em se definir o que são os conteúdos. Pode-se argumentar que os “conteúdos do currículo caracterizam-se como processo social e pedagógico, no qual a cultura acadêmica de tipo intelectual é apenas uma parte, ganhando uma especial relevância no meio escolar global” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.154). E completa-se essa ideia observando-se que os processos de seleção de conhecimentos relevantes “necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com os outros saberes socialmente produzidos” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 22). Conclui-se que os autores convergem em suas discussões sobre o tema e, por esse motivo, esta pesquisa refere-se igualmente a “conteúdos de ensino” e “conhecimentos escolares”, não deixando que as diferenças de terminologia de cada autor, em suas obras, possam distanciar a sua definição.

Conteúdos de ensino ou conhecimentos escolares referem-se a algo mais que uma seleção de saberes disciplinares formalizados. Eles são sistematizados de forma a darem acesso aos estudantes a modos e formas de conhecimento e experiência humana, às aprendizagens necessárias para a participação em uma sociedade democrática, de forma que sejam úteis para que ele determine e controle sua vida. Conteúdo relevante é, então, aquele capaz de fazer com que o aluno possa ampliar seu referencial de mundo e fazer com que ele consiga agir conscientemente para transformar esse mundo, promovendo uma ampliação do seu universo cultural.

### 3.3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Para Moreira e Candau (2007), o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico, em meio a relações de poder.

Inicialmente cabe ressaltar que concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da área educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 22).

Concordando-se com as reflexões de Moreira e Candau (2007), percebe-se que a seleção dos conteúdos e as formas de desenvolvê-los no ensino têm sido influenciadas principalmente: a) pela transformação de algumas atividades em profissões, de forma que o currículo acaba sofrendo as pressões do mundo do trabalho; b) pela intervenção da psicologia no currículo, a partir da mentalidade liberal moderna de educação “centrada no aluno”. Enfatiza-se aqui a experiência pessoal para a aprendizagem do aluno, o que acabou por relativizar os conteúdos das disciplinas herdadas e trouxe a necessidade de reorganizá-los; c) pela crença em um valor universal da cultura e em uma educação para todos que, entre outras consequências, também colabora para superar a hegemonia de alguns conhecimentos.

Ampliando-se essa ideia, os autores Moreira e Candau (2007) apoiam-se em Terigi (1999), para descrever com mais detalhes a produção do conhecimento escolar. Considera-se que os conhecimentos escolares se originam inicialmente dos saberes e conhecimentos socialmente produzidos em meio a relações de poder. Para os autores, o conhecimento escolar é produzido nos “âmbitos de referência” como descrito:

(a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 22).

Argumenta-se que os conhecimentos que se originam em tais âmbitos de referência são selecionados e preparados, para depois se constituírem em conhecimento escolar. Logo, o que o estudante aprende é o resultado desse caminho. Há, portanto, certo grau de descontextualização no conhecimento escolar devido a esse processo, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. Percebe-se com o descrito que, em certa medida, a complexidade desse processo está relacionada às disputas pelo poder, conflitos e interesses.

Buscando-se compreender melhor esse processo é possível encontrar em Chevallard (1991) uma reflexão sobre o modo de socialização do conhecimento científico, com base no conceito de “transposição didática”. Conclui-se pela leitura do tema que a transposição didática é um instrumento pelo qual se pode analisar a transposição do “saber sábio” (conhecimento científico) para o “saber a se ensinar” (aquele que está nos parâmetros curriculares e livros didáticos) e, por fim, deste último para o “saber ensinado” (aquele que realmente acontece em sala de aula). Esclarecendo-se o entendimento dessa dinâmica, Marandino (2005), com base nos estudos de Chevallard (1991), indica que a dinâmica da “transposição didática”, ou seja, da transformação do saber sábio para o saber a se ensinar pode ser descrita da seguinte forma:

a) descontemporização – o saber ensinado é exilado de sua origem e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio; b) naturalização – o saber ensinado possui uma evidência incontestável das ‘coisas naturais’, no sentido de uma natureza dada; c) descontextualização – o saber sábio é descontextualizado e, em seguida, recontextualizado em um discurso diferente; neste processo, algo neste novo discurso permanece descontextualizado, já que ele não se identifica com o texto do saber, com a rede de problemas e questões na qual o elemento encontrava-se originalmente, modificando assim seu uso e emprego, ou seja, seu sentido original; d) despersonalização – em sua origem, o saber vincula-se a seu produtor e nele se encarna; ao ser compartilhado na academia ocorre uma certa despersonalização, comum no processo de produção social do conhecimento e requisito para sua publicidade (MARANDINO, 2005, p. 171).

Assim considerando, o saber educacional (saber a se ensinar) é inicialmente separado da esfera do saber científico, em seguida passa a ser naturalizado, descontextualizado e recontextualizado. Nesse processo, abandona-se a rede de problemas e questões na qual o conhecimento encontrava-se na sua origem e ele passa a circular por meio de publicidade. Observa-se em Chevallard (1991) que essas transformações são feitas por órgãos oficiais de educação, universidades, pesquisadores, professores, divulgadores, etc. No entanto, encontra-se em Lopes (2006) um alerta sobre os processos de transposição didática mencionada. Acredita-se que a transposição das dinâmicas da ciência para o contexto escolar, sem a observância de relações de poder inseridas na constituição desses conhecimentos, tem contribuído para a valorização das ciências, associadas apenas ao mundo produtivo. Mesmo quando se destaca a não existência de conhecimento científico isolado, sendo este último fruto da universalização da informação, a constituição de grupos de cientistas, em geral, se realiza a partir da adequação entre os objetivos de suas pesquisas e objetivos sociais e políticos envolvidos

nos referidos estudos, refletindo suas relações de interesse e poder e seus conflitos. Ilustra-se essa ideia a partir de Gimeno Sacristán (1998):

Se o conhecimento científico, ou relativo às humanidades e ciências sociais, não é independente daqueles que o elaboram nem das circunstâncias nas quais são desenvolvidos, a seleção dos conteúdos do ensino dentro desses campos só poderá ser entendida dentro do sistema de influências e de mecanismos de decisão que fazem com que se considerem importantes e valiosos uns e não outros (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 155).

A discussão sobre a maneira como se constrói o conhecimento escolar também pode ser encontrada na teoria de Bernstein. Analisando-se as reflexões de Silva (2013) sobre a teoria dos “códigos”<sup>7</sup> e a teoria da reprodução cultural de Bernstein, além da sua relação com a construção do conhecimento educacional, conclui-se que, embora Bernstein não esteja preocupado com o conteúdo do ensino propriamente dito, ele apresenta uma teoria que fundamenta as relações estruturais entre os diversos tipos de conhecimento escolar que estão presentes no currículo. A principal importância da teoria de Bernstein é que ela procura explicar a forma como a sociedade aprende as posições de classe e como se distinguem os significados que adquirem relevância em cada contexto e ainda como seleciona, classifica, distribui, transmite, avalia os saberes escolares.

Inicialmente, Bernstein distinguiu dois tipos de organização estrutural do currículo que impactavam na forma como o conhecimento escolar é abordado. Ao primeiro tipo de organização estrutural do currículo o autor deu o nome de “classificação”. Para Bernstein, a partir de determinados códigos definem-se os limites entre os conhecimentos escolares e, conseqüentemente, o maior ou menor grau de isolamento entre as diversas áreas do conhecimento. Então, quanto maior o isolamento do conhecimento escolar, menor a inter-relação entre ele e os outros conteúdos e, quanto menor o isolamento entre os conhecimentos escolares, maior a inter-relação entre eles. Ao maior ou menor isolamento do conhecimento escolar o autor associa o termo maior ou menor classificação, portanto, a classificação é uma questão de fronteiras entre os conhecimentos escolares.

No entanto, segundo Bernstein, independente da forma como o conhecimento escolar é organizado, maior ou menor classificação, há variações na forma como ele é transmitido. Ao segundo tipo de organização estrutural do currículo o autor deu o nome de

---

<sup>7</sup> A teoria dos “códigos” de Bernstein está relacionada ao conjunto de regras implícitas que permitem identificar significados importantes na interação social. Sua discussão se refere a como o conhecimento escolar está estruturalmente organizado.

“enquadramento”. Ele se refere às características de transmissão de determinado conhecimento escolar. Está relacionado ao controle que o professor possui sobre a forma de transmissão, seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas. Um forte enquadramento aumenta o controle do professor nas relações pedagógicas. Dessa maneira, por exemplo, o ensino tradicional tem um forte enquadramento, enquanto que um ensino centrado no aluno tem um fraco enquadramento.

Comparando-se as principais ideias trazidas pelas teorias de Bernstein e Chevallard, conclui-se que o discurso pedagógico não é um discurso em si, mas é um princípio de recontextualização. No entanto, observa-se em Bernstein a ênfase na análise da transferência dos textos em diferentes contextos centrados na teoria de reprodução, na forma, nas regras e nos princípios de produção e reprodução do conhecimento. Em Chevallard observa-se a que ênfase de suas análises referem-se aos diversos processos de desenvolvimento do conhecimento presentes nos sistemas de ensino, relacionando-os ao enfoque epistemológico. Seu objetivo é entender a forma como os conceitos surgem nos institutos de pesquisa e na academia e se transfiguram para os livros didáticos e estes, com a ação do professor, em objeto de ensino.

Analisando-se as ideias relacionadas a conhecimento poderoso de Gimeno Sacristán (1998), pode-se entender que para o autor o conhecimento poderoso está atrelado à sua dependência em relação a: 1) Relatividade histórica. Imbuído dos valores sociais, em cada lugar e momento entendeu-se de forma diferente o que era importante para ser transmitido, de forma que as mudanças sociais acabaram por refletir em exigências para escolaridade; 2) Procedência do grupo a que se vai atender e às suas possibilidades de permanecer no sistema educativo. A seleção dos conteúdos do currículo favorece mais alguns grupos do que outros; 3) Desenvolvimento dos grupos de especialistas e dos interesses políticos e sociais. Nesse processo, os profissionais ligados a um conhecimento privilegiado terão cotas maiores de poder quando for necessária alguma tomada de decisões. Conclui-se que, para o autor, o conhecimento poderoso é aquele que se relaciona com atividades profissionais rentáveis, ligando-se diretamente ao desenvolvimento econômico que recebe mais recursos de pesquisa.

Muitas dimensões contribuem para as definições, classificações e desenvolvimento do conhecimento escolar. E nenhuma delas pode ser desconsiderada durante a seleção dos conhecimentos escolares próprios do trabalho dos professores na sua

prática de sala de aula e no desenvolvimento curricular do projeto político-pedagógico de sua escola.

### 3.4 A SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES

Existem várias formas de selecionar conteúdos escolares, seja para as atividades da prática pedagógica, seja para o desenvolvimento curricular, mas Gimeno Sacristán (1998) afirma que a teoria dominante que ainda influencia a seleção de conhecimentos curriculares é derivada da teoria de Tyler (1973). Por esta teoria difundiu-se a crença de que a confecção de um currículo era apenas uma questão de se seguir algumas regras e era ofício apenas de especialistas. No entanto, sabe-se atualmente que os conhecimentos presentes no currículo são moldados por muitas forças: as práticas de cada professor, os contextos de forças sociais, os materiais didáticos, o ambiente de sala de aula, as práticas de avaliação, etc. Conclui-se que o currículo é moldado pelo processo social como um todo. Compreende-se, através das discussões de Gimeno Sacristán (1998), que não é possível estabelecer um conjunto de normas técnicas para determinar os currículos e, menos ainda, para determinar os conteúdos escolares. Entende-se isso a partir da forma como se realiza a prática curricular: em ambientes nada ideais, em diferentes tempos e espaços, com certos meios e certos professores e, provavelmente, com um aluno nada ideal como gostaria a psicologia.

Se existe alguma racionalidade para se guiar a escolha de conteúdos escolares, ela deverá estar baseada nos procedimentos deliberativos como o planejamento, a realização da aula, a reflexão sobre essa ação, a colaboração dentro de equipes, a reflexão entre professores de diferentes matérias e a elaboração de projetos para a escola ou para um determinado grupo de alunos. Considera-se, no entanto, que cada um desses momentos produz comportamentos diferentes, frente a situações únicas de sala de aula. Não é possível pensar em uma regra única, pois, mesmo as decisões mais básicas que se tomam no currículo, têm sua origem nas construções sociais. É necessário dar atenção às condições do processo educativo e às peculiaridades do grupo de alunos para guiar a

escolha dos conteúdos. Descreve-se, a partir de Gimeno Sacristán (1998), tendo como referência os estudos de Schwab (1983), que os temas curriculares são de tipo prático, dentro de contextos específicos, onde se produzem conflitos que só devem ser resolvidos como questões únicas. O processo de escolher conteúdos e distribuí-los ao longo do tempo escolar depende necessariamente dos professores, pois as diretrizes curriculares não dão conta de proposições e aplicações no dia-a-dia. O que se pode entender como racionalidade nesse processo é que o desenvolvimento de uma determinada unidade de ensino implica em se fazer seleções de informações, ordená-las, conhecer sua evolução histórica, relacioná-las com as derivações de outros campos e com aplicações cotidianas, antes de ser aplicada na prática de sala de aula.

Ainda assim, extrai-se das discussões de Gimeno Sacristán (1998) outros enfoques que podem colaborar para fundamentar o professor sobre a forma de abordar a organização do conteúdo. Inicialmente identificam-se dois enfoques: a) Pontos de referência, pontos em torno dos quais se agrupa o conteúdo, formando teias de temas e lições. Essa representação está presente quando se fala de ensino por projetos, unidades interdisciplinares ou centros de interesse dos alunos; b) Sequência de ordem lógica do conteúdo, tradição esta apoiada em métodos expositivos, em abordagens lineares (imagem cumulativa de aprendizagem) ou em forma de espiral (abordagem cada vez mais complexa).

Além das justificativas identificadas, argumenta-se que a complexidade do conhecimento escolar, aliado ao desenvolvimento científico, torna difícil a divisão de conteúdos em ordem precisa. Dessa forma, para Gimeno Sacristán (1998), abordar os conteúdos em relação aos pontos de referência tem prevalecido como prática dos professores. Da análise realizada pelo autor, conclui-se que a abordagem em pontos de referência é mais vantajosa por: a) favorecer a motivação dos alunos; b) contar com a colaboração de professores de diversas áreas para definir a ordenação da aprendizagem; c) conectar conteúdos com atividades práticas; d) facilitar a adaptação aos diversos ritmos de aprendizagem; e) conseguir autonomia para regular o tempo do calendário escolar.

Verifica-se a existência de mais cinco critérios para escolha da sequência de conteúdos em Posner e Strike (1976), citados por Gimeno Sacristán (1998): a) Referência do mundo real. Aqui o conteúdo refletirá as relações espaciais e temporais; b) Referência das relações conceituais, com a prevalência da dependência dos conceitos em sua estrutura lógica. É a ordem baseada nas disciplinas; c) Referência de processos de indagação. São

derivados do processo de geração, descoberta ou verificação de conhecimentos; d) Referência de processos psicológicos de aprendizagem. O que é importante é o encadeamento de diferentes tipos de aprendizagens que levem em consideração o seu grau de dificuldade; e) Referência da utilização da aprendizagem em contextos sociais. São exemplo deste tipo de organização os conteúdos de centros de interesse em problemas sociais.

Nota-se, pelo desenvolvimento das argumentações, que outros critérios para abordar a organização dos conteúdos escolares podem ser elencados. No entanto, argumenta-se que não há uma forma única ou correta de abordagem, sugere-se apenas que o professor tenha clareza de algum tipo de parâmetro no qual deve se basear para realizar este trabalho.

### 3.5 OS ESPAÇOS DE AUTONOMIA DO PROFESSOR

O dilema apresentado sobre o desenvolvimento dos conteúdos de ensino pode ser confirmado por Nóvoa (1999). Conclui-se, pela elaboração do autor, que a escola pode ser entendida como espaço onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. Mas o mesmo dilema pode ser amenizado por Gimeno Sacristán (1998). Compreende-se, com o exposto pelo autor, que existem espaços relativos à autonomia dos professores claramente presentes na forma de abordar os conteúdos, as quais não dependerão das formas mais estruturais para seleção dos mesmos. Explica-se essa autonomia a partir do poder que o professor tem nas mãos, de mediadores da cultura. Isso pode ser encontrado, por exemplo, quando o professor analisa e critica os livros-textos e, a partir disso, os escolhe para iniciar o ano escolar, ou até mesmo quando escolhe a sequência das unidades a serem trabalhadas com seus alunos. Para Gimeno Sacristán (2000),

A mediação do professor ressalta sua influência e a importância de sua formação cultural e profissional. A qualidade do ensino, refletida na qualidade dos processos que se desenvolvem na prática pedagógica, tem, por isso, seu primeiro condicionante na qualidade do professorado. [...] Estes não são meros adaptadores de currículo, mas, através das

introjeções realizadas por eles dentro do próprio processo de desenvolvimento do currículo, se transformam em mediadores entre a cultura exterior e a cultura pedagógica da escola (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 193).

Entende-se que a mediação do professor no processo pedagógico, aliada à interação que ele faz entre os conhecimentos de conteúdos e a sua utilidade para enfrentar problemas vitais e sociais, produzem novos valores e novas concepções de conhecimento. O professor tem nas mãos um poder reflexivo sobre a própria prática que a torna transformadora, pois, em última análise, acaba por definir o posicionamento do aluno frente ao saber e à cultura. Já que o conhecimento se reconstrói a todo o tempo pelas determinações sociais, políticas e econômicas, essas mesmas determinações também podem se tornar instrumento de luta contra a hegemonia dos conteúdos tradicionais.

Identifica-se a profundidade das ideias de Nóvoa (1992) ao se tratar da importância da escola na elaboração do conhecimento. Considera-se como fundamentais, na seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, as influências da contextualização social e política das instituições escolares, o entendimento dos seus mecanismos de tomada de decisão e de suas relações de poder. O entendimento das organizações escolares como locais com relativa autonomia e dinâmica de produção e reprodução de conhecimentos leva a uma nova percepção do seu papel social. Seu funcionamento é fruto de compromissos da estrutura formal e das interações entre os diferentes grupos que a formam, o que pode favorecer a autonomia do professor. Para o autor,

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu* (NÓVOA, 1999, p.16).

Assim, os espaços de autonomia do professor podem ser mais bem aproveitados, adotando-se uma perspectiva reflexiva na escolha de certos conteúdos e na maneira de abordá-los. Observa-se como relevante no trabalho do professor: a) que ele tenha clareza dos valores implícitos nos conhecimentos herdados; b) que ele entenda o relativismo cultural e a necessidade de se incluírem interesses de todos os grupos da sociedade; c) que ele possa trabalhar sempre visando a busca por uma sociedade que democratize suas estruturas; d) refletir sobre a evolução da construção do conhecimento e de sua reconstrução.

### 3.6 CONCLUSÕES

Muitos elementos contribuíram para mudanças com relação à função do currículo em um sistema escolar ao longo dos tempos, mas muitas também foram as contribuições que cada teoria de currículo elaborou para ajudar na compreensão das relações de poder, controle e construção de identidades que possui um currículo. No centro de toda teoria de currículo está a pergunta: O que deve ser ensinado? Mas vinculado a ela, e mesmo anterior, está a pergunta: Que tipo de pessoa se quer formar? Assim, o currículo está diretamente ligado àquilo que somos e, por isso, além de conhecimento, o currículo também é uma questão de identidade. Conclui-se que, no fundo de qualquer teoria de currículo, encontram-se relações entre identidades que devem ser formadas e que serão definidas pela hegemonia dominante. Por isso, as relações entre conhecimento, identidade e poder estão diretamente interligados no currículo. É através da reprodução cultural dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente aquela que detém a hegemonia. No entanto, a hegemonia do que se constitui conhecimento dominante pode mudar, a partir de outras lutas pelo poder no mundo globalizado. Considerando-se a existência de diferentes grupos culturais, entende-se que não só as estruturas de classe são determinantes do currículo. Existem outras dimensões de desigualdades que não são geradas necessariamente pela desigualdade de classes. O poder passa a ser visto de forma mais descentralizada e pulverizada. Ainda assim, poder e conhecimento são mutualmente dependentes.

Alterando-se a organização curricular, altera-se também o poder nele envolvido, provocando mudanças que afetam a escola, o aluno, a família, a sociedade e o mercado de trabalho. No entanto, o currículo, enquanto capaz de moldar a sociedade, também sofre suas influências. Novos saberes são produzidos a partir das relações que ocorrem no âmbito da sociedade e cultura. Observa-se a existência de uma natureza cíclica nesse processo, pois, a partir dos “âmbitos de referência dos currículos”, nesse caso, na própria sociedade e suas práticas sociais é que são produzidos os conhecimentos escolares. Ou seja, o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e também pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder.

Das considerações sobre currículo e conhecimentos escolares abordadas ao longo deste texto, depreende-se que a responsabilidade de sua elaboração tem sido quase exclusivamente colocada nas mãos dos especialistas e dos profissionais da área administrativa, ignorando-se o papel crucial que o professor tem na sua transformação e utilização no contexto da sala de aula. Além disso, um currículo que pretende abraçar a diversidade não deve se limitar às áreas, temas ou disciplinas; deve ser entendido como a soma de todo tipo de aprendizagem. Dessa forma, não é possível pensar em currículo somente como algo elaborado nos documentos oficiais, mas também como algo efetivado no cotidiano das instituições. Ainda que não se possa desconsiderar a importância das disciplinas escolares na sociedade do conhecimento e que a abordagem dos conteúdos ou conhecimentos escolares dependam, em parte, das especificidades de cada área, os argumentos apresentados procuram levantar constantes reflexões sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar e o papel do professor nesse caminho.

No entanto, a pergunta principal é: o que poderia ser o currículo, se o professor tivesse o poder da sua definição? Afinal, selecionar é uma operação de poder. Os conteúdos curriculares que são desenvolvidos e a forma de selecioná-los fazem parte da configuração das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam. Mas, antes e para além dessa discussão, é necessário levarem-se em consideração as transformações que o conhecimento escolar sofre, até que se constitua em um “saber a ser ensinado”. Há que se considerá-lo como uma construção específica da área educativa e não como uma mera simplificação dos saberes científicos. Tão importante quanto selecionar os conhecimentos escolares é entender as transformações que esse conhecimento sofre até, que chegue aos programas curriculares e aos livros didáticos. Considerando-se que o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar através da “transposição didática” e, considerando-se também a interação que o professor faz entre os conhecimentos escolares e a sua própria prática, o papel do professor, nesse processo, pode tornar a educação transformadora. Destaque-se aqui também o papel do professor em transformar o “saber a se ensinar” (aquele que está nos parâmetros curriculares e livros didáticos) em “saber ensinado” (aquele que realmente acontece em sala de aula). Essas ideias convergem com as ideias de Gramsci (1982) sobre o potencial dos professores de serem intelectuais orgânicos. A partir da sua prática, os professores podem desenvolver uma consciência da complexidade de sua função, não apenas no campo produtivo, mas também das suas influências no campo social e político.

É preciso discutir o tema currículo e suas relações com o conhecimento escolar transmitido pela escola, pois cada proposta curricular seleciona e organiza seus conteúdos de acordo com objetivos próprios. De cada estrutura escolar fazem parte sujeitos únicos (estudantes e professores principalmente) que compartilham contextos diferentes, modificando o conhecimento para além do ambiente escolar. O conhecimento ali constituído já sofreu e continuará sofrendo influências das relações sociais, econômicas e culturais. Essa construção revela contradições entre o que está prescrito no currículo e o que acontece na prática e impõe ao professor um papel relevante. Coloca-se, como suposição, que o currículo praticado na escola investigada é o currículo tradicional, com marcas do desenvolvimento das áreas disciplinares e do desenvolvimento das ciências. O que, em certa medida, está coerente com o proposto por Young (2010) de ser o conhecimento poderoso. Considera-se que pensar em todos os contextos da política e prática curricular representa um grande desafio para o trabalho do professor.

## 4 O DESAFIO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

### INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste capítulo a discussão sobre o contexto atual das políticas curriculares educacionais, os principais condicionantes curriculares e suas relações com o micro e macro contexto. Destacam-se as contribuições da abordagem do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) nas análises das políticas educacionais. Em seguida, apresentam-se algumas experiências de políticas educacionais e reformas curriculares específicas, com interesse de que essas elaborações possam fornecer subsídios para reflexões. Alerta-se sobre a maneira como a reforma do currículo tem sido utilizada com um enfoque cada vez maior, a ponto de ser analisada como se fosse a própria reforma educacional. A discussão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos políticos pedagógicos nas escolas e nas propostas dos sistemas de ensino.

### 4.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES

O currículo não pode ser entendido sem a análise do contexto social em que foi elaborado, pois também fazem parte deste processo as políticas curriculares com base nas quais se desenvolve o currículo. Argumenta-se, inicialmente, que a política curricular norteia as decisões gerais e apresenta certa ordenação jurídica e administrativa com repercussões diretas sobre a prática e o papel dos professores. Sob esse aspecto, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas. Gimeno Sacristán (2000), ao falar de política curricular, explica que:

Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.109).

Contratando-se a essa ideia Gimeno Sacristán (2000) acrescenta que um político que pretende mudar a prática escolar simplesmente mudando o currículo, esquece que não são essas definições que incidem diretamente sobre a prática, pois, por mais específicos que sejam, não conseguem transmitir aos professores a maneira de lidar com os alunos. O currículo prescrito não coincide com o currículo realizado na prática dos professores. Apesar de a política ser um primeiro condicionante do currículo, até que se chegue ao currículo na prática escolar percorre-se um longo processo em seu desenvolvimento. Conclui-se, pelas referências do autor, que essas etapas podem ser agrupadas da seguinte forma:

- a) Currículo prescrito: É o conteúdo a ser trabalhado pelos professores. No entanto, apresenta regulações e orientações geralmente muito genéricas, atuando como referências para elaboração de materiais e para suporte no controle do sistema;
- b) Currículo apresentado aos professores: Elaborações de diferentes instâncias que têm função de traduzir para os professores o currículo prescrito, na medida em que este não tem informações suficientes para orientar as atividades de sala de aula. Geralmente se configuram em livros-texto;
- c) Currículo moldado pelos professores: É o próprio planejamento do professor. Sofre influências da sua própria cultura profissional, das prescrições administrativas, dos guias e livros-texto;
- d) Currículo em ação: São as tarefas acadêmicas propriamente ditas, o método de ensino empregado. Sofre condicionamentos, influências e interações escolares;
- e) Currículo realizado: São os efeitos complexos que se efetivam de forma explícita ou oculta e que são produzidos a partir da prática do professor. Por exemplo, efeitos cognitivos, sociais e morais;
- f) Currículo avaliado: A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, impondo critérios para o trabalho do professor e servindo para sancionar a promoção dos alunos. Pode ressaltar aspectos do currículo que nem sempre são coerentes com os próprios objetivos do professor.

Conforme visto no capítulo anterior, o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tão pouco independente das condições em que se desenvolve. Convergingo com essa ideia destaca-se, nas análises realizadas por Pacheco (2005), o esforço do autor em fazer um alerta: “reduzir o currículo a uma atividade política é considerá-lo um texto institucionalizado, legitimado por uma função burocrática direcionada para a eficiência de resultados” (PACHECO, 2005, p. 103). Sobre o uso do termo eficiência de resultados entende-se que o autor refere-se às consequências do desenvolvimento do capitalismo, o qual impõe às escolas a lógica de mercado, influenciando questões administrativas e pedagógicas. E, por esse motivo, entende-se que não se pode fugir à conclusão de que de fato a escola está condicionada também pela política e pelos mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo, com implicações diretas sobre a prática do professor. Entende-se que a política curricular é mais um contexto de influência e de desafios para o desenvolvimento do conhecimento escolar e para o trabalho do professor.

Considera-se, aqui, a atualidade de Gramsci *apud* Coutinho (1998) ao relacionar Estado, poder, hegemonia, socialismo e democracia. Entende-se, pela análise dos textos dos autores que refletem sobre os conceitos desenvolvidos por Gramsci, que o “poder” tem sido garantido fundamentalmente pela “hegemonia” cultural que as classes dominantes têm exercido sobre as dominadas, principalmente através do controle do sistema educacional, das instituições religiosas e dos meios de comunicação.

A atualidade do autor dos Cadernos do cárcere – ao contrário daquela de Maquiavel ou de Hobbes – resulta do fato de que ele foi intérprete de um mundo que, em sua essência, continua a ser o nosso mundo de hoje. Um de seus temas centrais foi o capitalismo do século XX, suas crises e contradições, bem como a morfologia política e social gerada por essa formação social; nesse particular, os problemas que ele abordou continuam presentes (COUTINHO, 1998, p. 16).

Compreende-se que a dialética de Gramsci, quando se refere ao Estado e à Sociedade civil, é apenas metodológica e que ambas podem mesclar-se na prática. Para o autor, quase nunca é possível o domínio bruto de uma classe sobre as demais, a não ser nas ditaduras abertas e terroristas. É, nesse ponto, que é possível entender que as arenas de debate curricular não são apenas as escolas, mas a sociedade como um todo. A educação está vinculada a questões sociais e à ideia de mudança. A classe social subalterna, se consegue indicar soluções concretas aos problemas deixados sem solução, torna-se

dirigente, formando um novo bloco social, que se torna hegemônico. Simionatto (1998) sucintamente explica essa ideia, utilizando-se do aparato conceitual de Gramsci:

Gramsci percebe que na sociedade capitalista madura o Estado se ampliou e os problemas relativos ao poder complexificaram-se, fazendo emergir uma nova esfera que é a “sociedade civil”, tornando mais complexas as formas de estruturação das classes sociais e sua relação com a política. É nesse contexto que indica as possibilidades de construção de uma nova sociabilidade, de transformação das condições de vida das classes subalternas, passando, necessariamente, pela construção de uma nova hegemonia, cujo processo de estruturação não ocorre somente a partir do campo econômico. Exatamente porque Gramsci tem a clara compreensão de que a estrutura da sociedade é fortemente determinada por idéias e valores, a luta pela hegemonia também encerra em si um debate sobre a cultura (SIMIONATTO, 1998, p. 41).

Das análises dos textos dos autores que fazem reflexões a cerca dos conceitos desenvolvidos por Gramsci, compreende-se que o socialista acreditava que a articulação entre o cotidiano, os valores e relações de poder presentes na sociedade servem de base para a construção de uma vontade coletiva e para o desenvolvimento de uma nova hegemonia. Nesse processo, a escola tem grande influência. A produção dessa hegemonia, sua reprodução e sua superação são elementos que fazem parte do sistema de ensino. Considera-se de fundamental importância compreender que a hegemonia também está presente no contexto da escola e no trabalho desenvolvido pelos professores.

Considera-se que a localização do poder na construção das políticas curriculares tem sido uma questão de grande debate. Administrativamente, o poder pode estar mais direcionado a nível central ou a nível local. Observa-se que a elaboração de políticas descentralizadas obedece a uma série de lógicas. Conclui-se, das análises das discussões de Pacheco (2005), que a lógica que melhor explica as ações observadas é a lógica do Estado regulador que se constitui nos princípios da lógica da economia, na melhoria da qualidade com foco na competitividade e nas delegações de decisões do centro para periferia. Entende-se que o autor faz um alerta: “[...] a descentralização não é uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional: ela foi desejada, definida, organizada e posta em prática pelo Estado” (PACHECO, 2005, p. 117). Utilizando-se tal política, as escolas passam a funcionar de acordo com as forças de mercado, de prestação de contas mediante avaliação e de responsabilização dos professores perante o público. O que se almeja é a qualidade do sistema, responsabilizando os professores e as escolas pela educação.

Destaque-se que o discurso do Estado, no entanto, é identificar as políticas descentralizadas como legitimadoras dos contextos locais. Mas até que ponto é possível para o Estado conferir autonomia curricular à escola local sem mediação de sua administração? Nota-se, nesse caso, que, para Pacheco (2005), as políticas curriculares descentralizadas têm funcionado mais no nível das estruturas e implementação do que propriamente no nível da concepção do currículo. Além disso, têm servido de estratégia para se colocar no terreno da escola a solução para os problemas mais complexos que o poder centralizado ainda não foi capaz de resolver. Conclui-se que o autor refuta o argumento de que a submissão da educação à economia é a condição necessária para a prosperidade econômica.

Refletindo-se ainda sobre as políticas educacionais, encontra-se em Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015) o debate que se refere às pesquisas desenvolvidas no cenário nacional e internacional que analisam políticas educacionais. Das considerações do autor entende-se que esse é um campo em permanente busca de consolidação. Nas décadas de 1970 e 1980, os debates internacionais sobre os modelos de análises dessas políticas educacionais eram basicamente modelos lineares. Em geral, esses modelos definiam as fases do processo como agenda, projeto, adoção, implementação, avaliação e reajuste das políticas educacionais. Após essa fase positivista que considerava o processo da política predominantemente técnico, várias outras metodologias foram sendo elaboradas, mas, contudo, passaram a dar relevância ao contexto onde as políticas são formuladas e incluíram nas análises a necessidade de se entender o processo político como algo dialético. Esse é o tema desenvolvido na próxima sessão.

#### 4.2 DESAFIOS DAS POLÍTICAS: ANÁLISES DO MACRO E MICRO CONTEXTOS

São muitos os fatores que podem estar condicionando uma política educacional. Com base nos estudos sobre o tema, observa-se a grande importância que têm os referenciais teóricos para análise dessas políticas. Examinando-se as macro e micro

políticas e, tendo como referência os textos de Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015) e Power (2011), além das metodologias desenvolvidas por Ball, Bowe e Gold (1992), pode-se argumentar que teorizações sobre políticas educacionais, fundamentadas em concepções centradas no Estado, oferecem pouca ajuda na compreensão do que acontece nas escolas. Entende-se que, para os autores, as políticas centradas no Estado servem a um propósito poderoso de tirar ainda mais poder das escolas. Em oposição a essa ideia, fica a argumentação de Ozga (1990) *apud* Power (2011). Entende-se que a autora acredita que as pesquisas sobre políticas e práticas educacionais tendem a ignorar o macro contexto e argumenta que a teoria centrada no Estado promove explicações mais adequadas e coerentes sobre a textura e a direção das mudanças educacionais. Conclui-se, com esse dilema, que nenhum dos contextos deve ser desconsiderado.

Ampliando-se as análises do macro e micro contextos, Power (2011) procura responder as críticas feitas por Ozga (1990), *apud* Power (2011), relacionadas a determinadas pesquisas realizadas no micro contexto escolar inglês. Entende-se que a autora argumenta que a referida pesquisa (e outras também realizadas) não consideravam a necessidade de relacionar aspectos estruturais, as macro análises dos sistemas e a investigação em nível micro. Pela análise da autora, mesmo o relato detalhado de uma questão específica pode abordar questões mais amplas. Enfatizando nas pesquisas apenas meras descrições dos micro contextos, corre-se o risco de a política educacional deixar de ser coerente. Apresentando-se seu contra argumento, Power (2011) considera que, da mesma forma, é importante também que a abordagem centrada no Estado possa demonstrar o papel que o macro contexto exerce em relatos mais detalhados.

Observa-se que Power (2011), na tentativa de explicar sua teoria, reconhece as dificuldades em relacionar a micro investigação com a macro análise. Para o autor, o problema se baseia no exagero das diferenças entre os dois modelos. Sob este ângulo, outras abordagens, principalmente pós-estruturalistas, indicam a necessidade da não existência de divisão de macro e micro contextos. As teorias que colocam as macro investigações como superiores são igualmente questionáveis, pois não oferecem referencial adequado para descrever os detalhes.

Percebe-se pela discussão do tema que o processo de localizar o “detalhe” no macro contexto também é difícil, pois é necessário relacionar as respostas locais da política à agenda do Estado. Para exemplificar essa questão, entende-se que Power (2011) propôs a análise de pesquisas relacionadas a quatro estudos de caso. Mesmo em uma etapa

inicial dessas pesquisas, observou-se a existência de fragmentação dos sistemas locais e o aumento das diferenças entre as escolas. No entanto, a nível de macro políticas foi possível observar que as diferenças encontradas entre as escolas estão relacionadas às diferenças socioeconômicas entre elas próprias e estas relacionadas a mudanças nos mecanismos de obtenção de recursos econômicos originados do Estado. Nessa lógica, não há dúvidas sobre a conseqüente polarização de escolas em “bem sucedidas” e em “fracassadas” e das influências dos macro contextos nos micro contextos.

O que se pode apreender da análise do macro e micro contexto é que a política não se reduz a um simples texto e o Estado é apenas um dos seus teorizadores. As políticas curriculares, sendo um subconjunto das políticas educacionais, também não são decididas em um ciclo prescritivo, mas, sim, em um ciclo de vários contextos relacionados. Os atores curriculares que se situam no contexto da escola são também produtores de discursos políticos e vice-versa. Assim, todos atuam também como decisores políticos. Entende-se que a defesa da análise dos macro e micro contextos tem sido considerada por diversos autores. Sob esse ponto de vista, Pacheco (2005) acrescenta:

[...] a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa e menos determinista ou num conjunto complexo de relações entre a escola, a experiência individual e a vida pública, ou ainda num espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses, dado que a política não pode esgotar-se no momento normativo como se o político fosse o actor por excelência na construção do currículo (PACHECO, 2005, p. 107).

Conclui-se que, para que se realize uma análise adequada de políticas curriculares, é necessário que sejam considerados os macro e micro contextos de sua produção. Com essa estratégia, o questionamento sobre as políticas educacionais pode estar mais bem fundamentado e poderá considerar, em sua análise, a organização dos poderes expressos em documentos curriculares oficiais, em momentos de produção desses textos, no contexto das escolas, dos professores, dos alunos e na configuração da prática do currículo. Espaços nem sempre controlados pela administração, pois a prática curricular é complexa, instável, sofisticada e com redes informais de decisão. Aqui também se expressa a autonomia dos professores, destacando as dinâmicas e as inter-relações que eles exercem enquanto atores das macro e micro políticas.

#### 4.3. PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DOS REFERENCIAIS ANALÍTICOS PÓS-ESTRUTURALISTAS E PLURALISTAS NA ANÁLISE DE POLÍTICAS

Na década de 1990, fortaleceu-se a ideia de que as políticas educacionais deveriam ser entendidas como processo e produto que envolviam articulações, como, por exemplo, entre o Estado, contextos econômicos, sociais e políticos, instâncias legislativas e escolas. As análises e pesquisas relacionadas às essas políticas educacionais se ampliaram na mesma medida e passaram a considerar também em seu desenvolvimento todos esses contextos. Para que as pesquisas conquistassem esse terreno, passaram a incluir contribuições das teorias pós-estruturalistas, teorias feministas e teorias pluralistas em suas análises.

Tendo-se como referência principal os estudos de Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015), compreende-se que a perspectiva pós-estruturalista ressalta a importância de se analisar o discurso<sup>8</sup> presente nas políticas. Nessa perspectiva, entende-se a política como uma disputa entre competidores, para se definir como o discurso pode ser usado de maneira estratégica. Enfatiza-se a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes atores. Segundo o autor, são exemplos da perspectiva pós-estruturalista: a) a análise crítica de políticas proposta por Taylor *et al.* (1997) realizada através da análise de “contextos, textos e de suas consequências”. Sob esse ponto de vista, a análise de política deve conter os níveis macro, meso e micro, além de considerar os antecedentes históricos, o contexto econômico, político, social e cultural; b) modelo de análise de políticas baseada na “análise do discurso”, de Gillian Fulcher (1999). Em síntese, essa perspectiva propõe que sejam analisados todos os diferentes níveis e arenas do aparato educacional, todas as disputas, embates e conflitos existentes no processo; c) modelo baseado no “ciclo de políticas”. Uma das contribuições mais difundidas dessa concepção é a de Ball, Bowe e Gold (1992), que propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como “texto” e como “discurso”. Como “texto”, as políticas são representações codificadas de um contexto mais complexo, com influência das agendas e das negociações do Estado. Como “discurso”, as políticas estabelecem limites para que algumas vozes sejam mais ouvidas

---

<sup>8</sup> Aqui se está designando discurso como a conjunção entre poder e conhecimento, como utilizado pelo autor de referência.

que outras. O que ocorre é que na prática alguns discursos serão dominantes. Considerando-se esse ponto de vista é necessário identificar nas análises das políticas as ideologias, interesses, conceitos, embates e as vozes presentes e ausentes no seu discurso.

De forma diferente contata-se, na perspectiva pluralista abordada nos textos de Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015), que determinações de diversas origens se entrecruzam e acabam por anular a exclusividade de qualquer instância reguladora das políticas. Assim, o Estado é apenas mais um foco de poder e de influência na política, dividindo espaço com outros grupos de pressão e de interesses. Segundo o autor, os principais modelos analíticos na perspectiva pluralista são: a) os relacionados ao modelo de “análise de políticas e programas de Cochran (1993)” que propõe a identificação e a associação de fatores causais de uma determinada política; b) e os modelos que se referem à “análise cognitiva das políticas de Muller (2000)” que destaca a importância concedida às crenças, aos valores, às ideias e às representações no processo de formulação de políticas.

Conclui-se que as principais contribuições das abordagens pós-estruturalistas e pluralistas para as pesquisas de políticas educacionais são: a) ruptura com modelos lineares, oferecendo uma estrutura conceitual para análise das políticas, nesse caso, encontra-se tanto o pós-estruturalismo quanto o pluralismo; b) abordagem do contexto mais amplo, bem como aspectos do micro contexto como escolas e salas de aula; c) análise através de uma perspectiva crítica dos textos das políticas, de sua implementação e de seus resultados; d) estímulo a posturas éticas do pesquisador, na medida em que precisam delinear estratégias para lidar com as desigualdades produzidas pelas políticas.

#### 4.4. A ABORDAGEM PÓS-ESTRUTURALISTA PARA ANÁLISES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Conforme visto no tópico anterior, a abordagem do ciclo de políticas é um método para a pesquisa de políticas educacionais, formulado por Ball, Bowe e Gold (1992) cujo estudo foi divulgado no Brasil principalmente por Mainardes (2006, 2009,

2011, 2015). Segundo Mainardes (2011), no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Ball, Bowe e Gold (1992) apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, descrevendo-o como um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática da política. Compreende-se, segundo os estudos de Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015), que a principal característica da abordagem do ciclo de políticas educacionais de Ball, Bowe e Gold (1992) é indicar que as políticas sejam analisadas como texto, como discurso e de se considerar as “fases” de realização da política. Cada uma dessas fases apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um delas envolve disputas e embates. Essas fases são consideradas como a agenda, a formulação, a decisão, a implementação e a avaliação da política. Esse processo trata da trajetória da política, em um movimento não linear, mas com momentos entrelaçados, com idas e vindas e conflitos diversos. Essa abordagem permite estabelecer uma ligação entre Estado e micro políticas e também entre os macro e micro contextos. Pois em uma perspectiva pós-estruturalista, de desconstrução de conceitos e busca de novos princípios explicativos, não se sustenta uma divisão rígida entre estes contextos.

Como se contata nas discussões de Mainardes (2011), foi em 1994 que Ball, Bowe e Gold (1992,1994) acrescentaram outros dois contextos ao seu ciclo de políticas: o contexto dos resultados e contexto da estratégia política. Um grande marco na inclusão das duas últimas dimensões é que, a partir daí, ficou clara a necessidade de se considerar que as fases de formulação e implementação das políticas não são separadas, pois, se assim fossem, reforçariam a racionalidade do processo de gestão. No ciclo de políticas, os contextos estão inter-relacionados, não têm dimensão temporal ou sequencial. Cada um deles apresenta arenas, grupos de interesses, disputas e embates.

Analisando-se o texto de Mainardes (2006) que trata do ciclo de políticas, compreende-se que é no contexto de influências que os discursos políticos são construídos e que os grupos de interesses disputam influências. Pertencem a esse contexto redes sociais, partidos políticos, comissões de grupos representativos, além de influências globais e internacionais no processo. Aqui, os conceitos legitimados formam um discurso de base para a política. Tal discurso está relacionado à disseminação de influências internacionais, aos grupos que vendem soluções por meio de publicações em periódicos, livros e conferências e o patrocínio de soluções oferecidas por agências multilaterais como

OCDE, UNESCO e o FMI. Segundo o autor, as influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas de forma a criar uma interação entre o global e local.

Compreende-se no texto de Mainardes (2006) que o contexto da produção de texto está relacionado ao contexto de influência, no entanto, se mantém articulado com interesses públicos mais gerais. Os textos políticos podem tomar várias formas, entre elas: textos oficiais, pronunciamentos formais sobre os textos, vídeos, etc. Os textos não são necessariamente coerentes ou claros, são resultados de disputas e acordos. Dando continuidade ao entendimento do ciclo de políticas, identifica-se que o contexto da prática é o lugar onde a política é reinterpretada, produz efeitos e pode provocar mudanças nas políticas originais. O que os autores chamam a atenção, nesse caso, tanto em Mainardes (2009) como em Ball, Bowe e Gold (1992), é que os professores e demais profissionais influenciam na interpretação da política e, conseqüentemente, na sua “suposta” implementação. Nas palavras de Ball (2009) *apud* Mainardes (2009):

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática (BALL, *apud* MAINARDES, 2009 p. 305).

Das palavras de Ball (2009) *apud* Mainardes (2009) compreende-se que uma das arenas de debate das políticas são propriamente as escolas e os locais de atuação dos profissionais da educação. No contexto da prática, os grupos de interesse identificados são os professores e demais profissionais que têm papel ativo na “aplicação” das políticas. Uma das etapas desse processo acontece quando a política chega à escola e é recontextualizada pelo professor que a utiliza na sua prática. Conclui-se que essa recontextualização acontece quando o professor que trabalha com a política a transforma, de uma modalidade textual para uma modalidade que acontece na ação. O professor vai interpretar a política, vai recriá-la, reinventá-la. Essa transformação sofrerá diferentes influências, uma vez que experiências, valores e interesses estarão em jogo nesse

processo, de diversas maneiras. Ampliando-se essa ideia, Ball (2009) *apud* Mainardes (2009), propõe que:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços (BALL *apud* MAINARDES, 2009, p. 305).

Compreende-se o que Ball (2009) *apud* Mainardes (2009) chamou de contextos “aninhados” uns dentro dos outros como sendo as experiências de utilização da política dentro do contexto da prática. Nesse sentido, a política sofrerá influências diversas e será reelaborada de alguma maneira por todos os profissionais que trabalham com ela. Não há neutralidade nesse processo.

Observa-se que o autor propôs mais dois contextos: o contexto dos resultados (ou efeitos), que está relacionado a questões de justiça social, e ao impacto que as políticas causam nas questões relacionadas a desigualdades existentes. E o último contexto, o contexto da estratégia política, que está relacionado à identificação de atividades que podem contribuir para diminuir as desigualdades reproduzidas pela política investigada.

Identificam-se em Mainardes (2006) as contribuições específicas do ciclo de políticas para a análise das políticas educacionais: a) possibilidade de utilização de diversos procedimentos para coleta de dados nas suas diversas fases; b) o contexto da prática pode ser associado a um micro contexto político, contendo contexto de influência, produção de texto, e a prática propriamente dita; c) a necessidade de que o pesquisador examine os contextos das macro e micro políticas, incluindo assim as interações entre relações globais, nacionais, locais e suas relações de poder.

Compreende-se que a importância do contexto para as análises de políticas educacionais reside na variada condição de recursos, na possibilidade de confronto com políticas anteriores, com valores e com as experiências utilizadas durante o seu uso. Para entender-se a importância do contexto na utilização das políticas a nível institucional, Ball (2009) *apud* Mainardes (2009), esclarece:

Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, o processo é diferente (BALL *apud* MAINARDES, 2009, p.305).

Analisando-se Ball (2009) *apud* Mainardes (2009), entende-se que algumas dimensões contextuais devem ser observadas nas políticas, como, por exemplo: a) Contexto local: cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos; b) Culturas profissionais: valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola; d) Contextos materiais: equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura; e) Contextos externos: nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação, divisões educacionais da secretaria de educação, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [Ideb, por exemplo], rankings, exigências e responsabilidades legais.

Ainda referindo-se à entrevista de Ball (2009) *apud* Mainardes (2009), entende-se que o autor reserva grande importância para a interpretação e tradução das políticas. Observa-se que esse processo está relacionado à maneira como é construído o sentido da política. Os professores podem questionar o que o texto significa para eles e o que deve ser feito. Essa leitura é uma decodificação feita em relação à cultura e à história da instituição e às histórias de vida dos profissionais que lidam com a política. A interpretação (tradução) que se faz dela está, em alguma medida, vinculada às linguagens da política, e se encontra mais próxima da linguagem da prática. Tradução é um tipo de terceiro espaço entre a política e a prática. É um processo interativo de criar outros textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, usando conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar websites oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. A interpretação cria diferentes possibilidades práticas e limites para a colocação da política em ação no contexto da prática.

Conclui-se, através da análise da entrevista de Ball (2009) *apud* Mainardes (2009), que a importância da utilização do macro e do micro contexto nas análises das políticas consiste da necessidade de suas respectivas articulações. Algumas reflexões sobre tal articulação podem ser feitas: a “pesquisa de campo” deveria ser tomada como

ponto de partida para a compreensão de questões mais amplas, pois, abordar conjuntamente o macro e micro contexto, demanda uma pesquisa de maior abrangência, exige diferentes estratégias de coleta de dados (como análise de documentos, entrevistas, observações etc.), exige o domínio de diferentes campos e áreas de conhecimento (política educacional, prática pedagógica, etc.). A preocupação maior não deveria ser a generalização, mas a contribuição para os debates sobre a área. Observa-se que o principal ponto debatido pelo autor em sua entrevista é que o ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Não é uma interpretação da maneira de como elaborar ou descrevê-las, mas sim uma maneira de pensar tais políticas e se saber como elas são “feitas”. A política é um meio para resolver conflitos instalados no entorno de problemas coletivos. Tal método propõe repensar essas políticas, tendo em vista questões que envolvam a observação e a análise das políticas educacionais.

#### 4.5 AS EXPERIÊNCIAS DE ALGUMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS REFORMAS CURRICULARES

As reformas educacionais são constituídas por muitos tipos de mudanças como alterações nas legislações, nas formas de financiamento, nas relações com as instâncias de poder oficial, na gestão das escolas, nos dispositivos de controle de formação profissional, na instituição de avaliações dos resultados das escolas. “As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional” (LOPES, 2004, p. 110). Nota-se, nesse caso, que as políticas educacionais atuais refletem as mudanças culturais e sociais da contemporaneidade, fortemente influenciadas pelo atual modelo econômico e, portanto, estão diretamente ligadas às práticas de governo, por isso o currículo vem assumindo centralidade nas políticas do mundo globalizado.

Observa-se que as recentes reformas educacionais do mundo ocidental são marcadas principalmente por mudanças na organização curricular em defesa de um currículo integrado. Entre estas reformas, destaca-se a da Espanha e Inglaterra, das quais

Lopes (2006) indica, como principais características, a inclusão de temas transversais nos seus currículos. No entanto, essas reformas, ainda assim, têm sofrido críticas, por exemplo, as sanções no trabalho docente. Essas são algumas das reformas curriculares e são muitas as questões que as motivaram, mas, para a autora, o mais importante é alertar para o fato de que essas propostas de currículo integrado são fortemente valorizadas nos documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento e em relatórios da Unesco. Esses textos têm influenciado significativamente as políticas de currículo.

Outras reformas curriculares podem ser encontradas nos debates de Moreira (2010). Compreende-se, através das análises do autor, que as experiências de currículo nacional desenvolvidas em outros países não fogem ao dilema existente entre currículo, controle, ideologia, poder, conhecimento e valores. Ao se referir à experiência da Espanha, o autor faz uma crítica a esse sistema escolar, acentuando que o currículo nacional vigente naquele país estabeleceu objetivos unificados para seus documentos institucionais, restringiu a autonomia docente, fortaleceu a inspeção de controle burocrático das escolas e a avaliação quantitativa da aprendizagem e do ensino, além de indicar, para dinâmicas de grupo nesse sistema, técnicas aplicadas nos setores de recursos humanos das empresas. Entende-se da análise dos currículos nacionais realizada pelo autor que os problemas relacionados a esse tema estão muito mais ligados ao tipo de indivíduos que esses currículos querem formar ficando o currículo, por diversas vezes, subordinado apenas aos interesses da economia. Ainda assim, observa-se um tom conservador nas reformas de currículo nacional, com predomínio da organização disciplinar dos conhecimentos escolares. Entende-se que é também essa a ideia de reforma curricular nacional que ocorreu na Inglaterra no final da década de 1980, e que pouco difere do currículo nacional prescrito em 1904.

Muitos autores afirmam que as políticas curriculares recentes ainda continuam baseadas nas duas ideologias principais: o tradicionalismo neoconservador e o técnico-instrumentalismo. Suas origens remontam ao currículo da Inglaterra e à antiga sociologia da educação. Àquela época, preocupava-se com o fracasso escolar dos estudantes da classe operária e não se questionava a natureza do conhecimento escolar ou papel do currículo na produção das desigualdades. Relaciona-se esse entendimento, por exemplo, para Young (2010). Para o autor, muitos foram os momentos em que o corpo tradicional de conhecimento foi ameaçado, mas o discurso que o justificava e o mantém vivo foi sempre o mesmo: o de que ele é tão antigo quanto a própria instituição escolar. Tratando-

se da importância das disciplinas os tradicionais neoconservadores afirmam que não são apenas os autores específicos da literatura inglesa que importam, mas, sim, a deferência para com um determinado corpo de conhecimento. Alguma diversificação de matérias foi incluída no currículo inglês, de forma que alunos de 16 aos 19 anos pudessem escolher as matérias que quisessem cursar, contudo, essas matérias apresentaram pouca relação com as transformações que tiveram lugar na sociedade ou com o desenvolvimento do próprio conhecimento. Observa-se que, na análise do autor, o técnico-instrumentalismo é comumente relacionado ao modelo americano, preocupando-se principalmente com valores econômicos. Para o autor,

Aqueles que Raymond Willians (1961) designou de “formadores industriais”, mas que aqui são apelidados de “técnico-instrumentalistas”, têm questionado consistentemente a perspectiva neoconservadora sobre a educação e, em termos políticos, são agora o grupo dominante (YOUNG, 2010, p. 62).

Para os técnico-instrumentalistas o que importa não é a natureza educativa, mas sim as necessidades da economia. Ao final dos anos 90, enfatizavam a necessidade de preparação das pessoas para a economia do futuro, globalizada e mais competitiva. Nota-se nas análises do autor que, mesmo nas reformas educacionais da Inglaterra que ocorreram no ano 2008, os currículos se mantiveram instrumentalistas. Entende-se que as pressões globais continuam a influenciar os formuladores de currículo. E, para esses, a reforma instrumentalista ainda é a solução de problemas como desemprego e a falta de interesse dos alunos, principalmente os de baixo rendimento. A principal característica dessa reforma curricular foi dar menos peso às disciplinas escolares e mais peso aos temas tópicos, relacionando-o o mais fortemente possível com as experiências cotidianas dos alunos. Esse currículo passou a enfatizar a flexibilidade e a relevância das experiências.

No entanto, contrário a esse tipo de reforma, encontra-se a posição de Young (2011). Para o autor, reformas baseadas no técnico-instrumentalismo se tornam um problema, porque permitem que se confunda a ideia de currículo com a ideia de pedagogia. Pois no currículo deveria estar presente apenas o conhecimento poderoso, ou seja, aquele que é considerado importante e que deveria estar ao alcance de todos os alunos, enquanto que as experiências cotidianas dos alunos deveriam ser utilizadas pelos professores como método de ensino. Considera-se, como outro forte exemplo da influência das demandas sociais na elaboração de propostas curriculares, o investimento

americano na educação em 1960 no contexto da guerra fria, que, em última análise, fortaleceu o desenvolvimento da ciência e das disciplinas escolares.

Durante a guerra fria, para vencer a batalha espacial, os americanos fizeram investimentos de recursos humanos e financeiros sem paralelo na história da educação. A justificativa desse empreendimento baseava-se na ideia de que, com a formação de uma elite de intelectuais da ciência, com jovens atraídos e preparados para seguirem as carreiras científicas, se garantiria a hegemonia norte-americana na conquista do espaço. Com esse objetivo, o sistema educacional foi reestruturado. Foi nesta conjuntura política e econômica de enfrentamento ideológico e de forças extremas nas disputas pelo poder entre americanos e russos que surgiram os primeiros projetos de currículo para o ensino de Física, Química, Biologia e Matemática.

Na medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, essa repercussão também influenciou todas as regiões sob influência cultural norte-americana, concretizando-se também em reformas curriculares. Exemplo atual desta influência foi a difusão dos jogos de xadrez. Considerado um jogo de estratégia e tática, o desenvolvimento dessas habilidades tornaram-se desejáveis, principalmente durante a guerra fria. Por esse motivo, o clima bélico entre americanos e russos também ganhou os tabuleiros. Para os americanos, vencer os russos em um esporte dominado pelos comunistas representava uma conquista também no campo político. Por isso, o jogo foi muito incentivado, inclusive midiaticamente. A continuidade dos argumentos baseados na demanda da sociedade é encontrada em vários relatórios bastante atuais como, por exemplo, o Relatório Leitch (2006) e o Relatório Dearing (1996).

Nota-se, pela própria natureza do Relatório Leitch (2006), citado pela UNESCO (2009), a grande influência das demandas sociais, nesse caso, as necessidades da economia na estrutura da educação do Reino Unido. O relatório intitulado “Prosperidade para todos na economia global: aptidões de nível internacional” também é informalmente conhecido como “formar para ganhar”. O relatório proporcionou uma explicação do panorama atual de aptidões de sua população e indicou outras aptidões para maximizar o crescimento econômico no Reino Unido. O que se concluiu com o relatório é que era necessário que a política inglesa de educação de adultos deveria estar impregnada da política relacionada à expansão da escolarização no local de trabalho. Para que isso se concretizasse, o Governo anunciou uma revisão das necessidades e aptidões para a

economia do Reino Unido que pudesse estar válida até o ano de 2020. O relatório prevê que a responsabilidade de se alcançarem os seus objetivos é dos governos, dos empregadores e dos empregados. Para a UNESCO, o efeito dessas mudanças foi a expansão maciça de um programa para apoiar a aprendizagem no local de trabalho, através de recursos públicos.

Observa-se que o Relatório Dearing (1996) propõe grande ênfase no instrumentalismo dentro das Universidades Inglesas. A regulação gerencial dos indicadores de desempenho desses alunos foi uma meta do relatório. Ele também propôs a não gratuidade dos estudos, pois os estudantes passariam a pagar 25% do custo. Indicou-se a necessidade de aumento do número de concluintes de graduação, abriu-se um leque de formação a nível superior muito mais diversificado e adaptado ao mundo do trabalho. Para isso, ele influenciou drasticamente a qualificação de jovens dos 16 aos 19 anos e o ensino superior. Os estudantes de todos esses níveis foram encorajados a combinarem disciplinas acadêmicas e disciplinas vocacionais. Nota-se na opinião de Young (2010) que a justificativa para o aumento do instrumentalismo foi a necessidade de aumento da empregabilidade, consagrando a lógica neoliberal.

Em se tratando de mudanças curriculares na América Latina, encontra-se em Santiago (2013) um bom debate. Nota-se que a autora destaca a participação do Brasil na composição em 1991, em conjunto com a Argentina, com o Paraguai e com o Uruguai, de um bloco de cooperação regional, denominado de Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O campo econômico foi prioritário nessa tentativa de integração regional, por causa da necessidade de articulação das diversas economias frente ao mercado mundial. Entretanto, a integração não foi somente econômica, mas também política, social e cultural. Nesse processo, percebe-se que as escolas vêm incluindo nos seus currículos algum nível de enfoque histórico centrado na América Latina. Os avanços conquistados foram um indicativo de alteração de propostas curriculares com inclusão da história das sociedades, das culturas indígenas americanas, a diversidade cultural e seus aspectos comuns, a construção da democracia e o processo de integração na região. Um exemplo dessas influências no Brasil pode ser encontrado nos PCN que passaram a privilegiar o tema das culturas indígenas americanas e o tema da democracia. Na Argentina, o currículo básico comum trouxe os temas da história das sociedades e das culturas indígenas. Para a autora, uma integração latino-americana, com a pretensão de formar a identidade regional, como objetiva o MERCOSUL Educacional, necessita retomar as discussões para

aprofundar o diálogo entre os especialistas, e buscar consenso sobre uma proposta curricular regional que integre o ensino e a pesquisa sobre a América Latina. Mas, tratando das influências do MERCOSUL nas escolas, a autora reforça que o viés econômico está sempre presente, mesmo porque a questão econômica foi o que realmente motivou a criação do grupo.

Em se tratando das reformas curriculares brasileiras, foi durante as décadas de 1950 e 1960, devido às transformações políticas do país que vivenciava algumas conquistas democráticas, que foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4024, de 1961. Essa lei ampliou a participação das ciências no currículo, aumentando a carga horária dessas disciplinas no antigo colegial. Além disso, iniciou uma mudança do papel da escola que passou a privilegiar uma maior apropriação cultural. Com a ditadura militar, esse enfoque foi substituído pela busca da formação do trabalhador, do técnico, cujo objetivo estava no seu treinamento.

Considerando-se as reflexões de Barreto (2006), esse preparo técnico, baseado na LDB 5692, de 1971, primava e tornava obrigatória, para o chamado segundo grau, uma habilitação profissional específica. Tal mudança gerou perdas significativas no tocante às abordagens das disciplinas científicas que passaram a ter um enfoque mais profissionalizante, com o objetivo de atender as demandas economicistas desse período histórico. A partir disso, o currículo de cada grau de ensino passou a possuir pelo menos dois núcleos, um comum obrigatório a todo o país e o outro que problematizaria as peculiaridades locais e de cada aluno. A centralização do currículo nas mãos do poder público é uma característica marcante da política curricular do Brasil. No entanto, a constituição brasileira de 1988 determinou a distribuição de recursos e atribuições do governo federal para estados e municípios, inclusive na área da educação. Por esse motivo, durante muitas décadas os sistemas estaduais de ensino tiveram a responsabilidade de elaborar orientações curriculares para suas redes de escolas, a partir de diretrizes muito gerais, provenientes da esfera federal. As propostas curriculares produzidas no âmbito de cada secretaria estadual de educação serviam também como referência às escolas estaduais, municipais e particulares dos respectivos estados, para a implementação dos seus currículos. Devido ao caráter descentralizador da Constituição de 1988, as propostas curriculares conseguiam, em alguma medida, contemplar as diferenças da clientela, a questão regional e local e o pluralismo de ideias e de orientações.

Na década de 90, intensificaram-se as orientações para as reformas curriculares e elas foram efetivadas a partir da LDB de 1996. Entende-se, pela exposição de Barreto (2006), que a LDB/96, de certa maneira, foi justificada pela dificuldade de implantação de uma política global de melhoria do ensino fundamental. De acordo com a LDB/96, é o governo federal, e não mais as secretarias estaduais de educação, que deve ter a incumbência de elaborar parâmetros curriculares nacionais (PCN) para todas as instituições educacionais brasileiras que passaram a compor o ensino básico. O princípio básico dos PCN é o de ser uma referência curricular para todo o país, abrangendo aspectos como o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural. No entanto, a proposição dos PCN teria sido decisivamente motivada pela necessidade de incrementar um sistema de controle da educação nacional por parte do poder público, mediante a criação de sistemas de avaliação em larga escala.

Na tentativa de seguir a tendência mundial de melhorar a qualidade da educação brasileira em 2006, a Lei nº 11.274 foi promulgada e alterou a LDB/96. Segundo o Ministério da Educação, a lei ampliou o tempo de escolarização obrigatória. Além disso, todas as crianças de seis anos de idade deveriam, necessariamente, ser incorporadas ao ensino fundamental obrigatório, que passa, assim, a ter 9 anos de duração. Até o ano de 2010, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal deveriam ter programado a implementação da nova política nas suas instituições de ensino. As orientações curriculares para a educação infantil e as do ensino fundamental conseqüentemente deveriam sofrer adequações. Os documentos e textos disponibilizados pelo MEC àquela época propunham novas diretrizes, mas deixaram claro que a definição do currículo para o ensino fundamental de nove anos é incumbência dos sistemas de ensino.

Atualmente cabe aos Municípios e Distrito Federal a atuação prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; aos Estados, no Ensino Fundamental e Médio e à União, no Ensino Superior, sendo a responsabilidade orientada pelo princípio da colaboração. À União compete formular as diretrizes, a política e os planos nacionais; aos Estados compete elaborar diretrizes, normas complementares e formular políticas; aos Municípios compete definir a política, elaborar o plano municipal de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de nove anos. Trata-se,

portanto, de criar um novo currículo para o Ensino Fundamental que abranja os nove anos de escolarização. Soma-se a tais dificuldades o fato de que, nessa etapa de escolarização, a permanência na escola é a mais longa (BRASIL, 2006).

No entanto, é importante destacar que, no transcorrer dessa pesquisa, foi observada uma mudança de rumos na elaboração de políticas educacionais. Na recente história brasileira, temos um exemplo de reforma educacional que foge às regras mais atuais sobre a necessidade do debate e participação popular para o exercício da democracia. Trata-se da Medida Provisória (MP 746/2016), aprovada pelo Senado e sancionada pelo presidente Michel Temer, apesar das fortes críticas, por parte da sociedade brasileira. A reforma do ensino médio foi pautada de forma acelerada e com ausência de diálogo com as entidades acadêmicas e representantes dos trabalhadores em educação. A implementação dessa reforma representará retrocessos históricos para a educação pública do Brasil. Além das críticas mais gerais em relação às etapas do processo, as concepções adotadas na medida provisória também são contrárias à posição dos educadores. Em relação à concepção de educação, por exemplo, a medida provisória reforça aspectos reducionistas, tecnicistas e hierárquicos. Seus significados políticos manifestam os interesses de grupos privados sobre a educação pública.

Entre as principais mudanças estão a ampliação de 50% para 60% na composição do currículo da etapa de ensino preenchido pela Base Nacional Comum. Os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, em que o estudante poderá escolher entre cinco áreas de estudo: linguagens, Matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O projeto prevê que os alunos poderão escolher a área na qual vão se aprofundar já no início do ensino médio. No entanto, nessa questão, a Reforma do Ensino Médio fez com que os estudantes sejam divididos entre aqueles que vão ter acesso a um ensino propedêutico e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico de baixa qualidade. A inclusão do ensino profissionalizante, dentre as trajetórias possíveis aos estudantes, durante o novo Ensino Médio, vai empurrar os jovens com menor renda para carreiras de subemprego, enquanto que os mais ricos poderão focar os estudos nas áreas que desejam.

Foi mantida ainda a permissão para que profissionais com notório saber, ou seja, sem formação acadêmica específica para lecionar possam dar aulas no ensino técnico e profissional. Isso permitirá, por exemplo, a um engenheiro dar aulas de Matemática ou Física e não mais necessariamente um professor com licenciatura nessas áreas. A reforma

do ensino acabou fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Fundeb sejam desconsideradas naquilo que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional. Essas medidas, a médio e a longo prazo, provocarão sérios prejuízos à formação de estudantes e consolidarão barreiras ao acesso à Educação Superior Pública. Nesse sentido, é fundamental que a sociedade fique atenta ao processo de implantação da MP do ensino médio nos municípios e estados, buscando intervir na reestruturação curricular e denunciando as consequências nefastas dessas mudanças para a educação pública, para os trabalhadores em educação e para a sociedade brasileira.

É certo que é preciso, obrigatoriamente, investir em uma nova forma de organizar o ensino, isso está presente no documento do Plano Nacional de Educação e passa, inclusive, pelas orientações da Base Nacional Curricular que também está atrelado ao PNE. Só que, em vez de buscar enfrentar essas questões estruturais, o governo federal optou por abandonar o PNE e, por Medida Provisória, forçar a implementação da sua política.

Antes que o processo de reforma do ensino médio viesse a ser aprovado por via de medida provisória, a Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora adotou o Ensino Fundamental de nove anos, de forma obrigatória, a partir de 2004. No ano de 2010, foi iniciada a elaboração de uma Nova Proposta Curricular para a Rede Municipal de Juiz de Fora. Apesar de a elaboração da proposta curricular para o ensino fundamental ter sido motivada pela obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove, anos é necessário saber se, transcorrido esse tempo, a proposta curricular já tem se efetivado na prática dos professores. Mesmo porque, essa proposta tornou-se um elemento importante de investigação por ter contado com a participação dos professores da Rede Municipal de Educação da cidade de Juiz de Fora na sua elaboração e por focalizar boas práticas em uma unidade pertencente ao sistema municipal de educação.

Mesmo havendo a possibilidade de distância entre o que está proposto nos documentos oficiais e a prática cotidiana, é inegável que a existência de documentos curriculares, de alguma maneira, afeta a prática pedagógica. Reformar currículos é desejar mudar a prática da educação. Para Silva (1990) *apud* Moreira (2000), trata-se de dois mundos separados e até então incomunicáveis. É necessário pesquisar a prática do professor, identificando as transformações e permanências ocorridas em sua atividade profissional com a implementação de Novas Propostas Curriculares.

#### 4.6 CONCLUSÕES

O currículo é inicialmente influenciado pela política educacional em que está inserido, mas sofre interferência não só dessa política, mas também do contexto em que se desenvolve. Os limites das forças que definem os espaços do poder central e local no desenvolvimento de um currículo obedecem a uma série de lógicas. Atualmente as políticas educacionais descentralizadas são entendidas como uma conquista do poder local, no entanto, é importante destacar que essa política foi planejada e posta em prática pelo Estado. Nesse sentido, o principal desafio das recentes análises das pesquisas educacionais é relacionar os macro e micro contextos. Uma alternativa a essa questão é utilizar as contribuições dos referenciais pós-estruturalistas, em especial a abordagem do Ciclo de Políticas, que traz várias contribuições para essas questões como, por exemplo, o entendimento de que a política educacional não é linear, envolve disputas, grupos de interesse, arenas, com idas e vindas, podendo, por esse motivo, estabelecer uma ligação entre Estado e micro políticas e entre macro e micro contextos.

Em numerosos estudos, inclusive nos citados neste texto, tem-se criticado as reformas educacionais promovidas em grande parte do mundo e suas tentativas de reformular os currículos. Entende-se que as correntes que têm mais fortemente influenciado as reformas curriculares ainda têm sido as tecno-instrumentalistas e as tradicionais neoconservadoras. As análises alertam que essas propostas estão legitimando os diversos processos que ocorrem nessas sociedades e acabam por expressar os interesses conservadores, aplicando às escolas a lei do mercado (MOREIRA, 2000). Nesse sentido, não causa tanto estranhamento a nova postura do Governo Federal em tratar de questões tão importantes como a Reforma do Ensino Médio (que apresenta a mesma versão dos tecno-instrumentalistas), de maneira autoritária, inclusive ferindo a democracia brasileira. A ideologia neoliberal tem se utilizado da educação em busca da sua hegemonia desde o início da colonização do Brasil e continua se utilizando da educação, por meio, por exemplo, das políticas educacionais, para atender a seus interesses mercantilizantes. Gramsci (1982), mesmo dentro das paredes do cárcere, sonhou com uma nova escola e uma nova sociedade. No entanto, uma nova escola que trabalhe para o pleno desenvolvimento humano e que, ao mesmo tempo, procure dar suporte às novas

solicitações da sociedade, precisa se fundamentar na convicção de que a educação é um nexo articulador e promotor da cultura e que pode elevar os alunos às condições de governantes. Para enfrentar todos esses desafios é cada vez mais necessário que o professor tenha o domínio dos fundamentos teóricos e históricos dos processos de elaboração e implementação do currículo que, afinal, dizem respeito à natureza da organização do trabalho pedagógico.

Com base nas ideias de Ball, Bowe e Gold (1992), podemos entender que a política curricular na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora também é um campo de disputa, uma vez que os sujeitos a recontextualizam a partir dos seus interesses políticos, das suas orientações pedagógicas, das experiências individuais dos profissionais, além da influência do micro contexto de cada escola. O que traz novas questões a serem investigadas é que, a partir desses dados, podemos refletir sobre o currículo que tem sido praticado na E. M. Cosette de Alencar. Busca-se entender as relações entre o currículo prescrito, as recontextualizações dos professores, os interesses de grupos políticos e, a partir disso, já colocar como possibilidade que o currículo prescrito não coincide com o praticado.

## 5 O MUNICÍPIO INVESTIGADO: JUIZ DE FORA

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo faço uma breve caracterização da cidade de Juiz de Fora e da Rede Municipal de Educação. Discuto a estrutura organizacional da Secretaria de Educação, a evolução dos índices da educação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e apresento as ações da Secretaria Municipal de Ensino de Juiz de Fora para fortalecer sua rede de escolas.

#### 5.1. DADOS DE JUIZ DE FORA

O município de Juiz de Fora se localiza na Zona da Mata mineira, a 272 quilômetros de distância de Belo Horizonte, a capital do estado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualmente Juiz de Fora possui cerca de 500 mil habitantes e está entre as 100 cidades brasileiras com as melhores condições para investimentos tendo, como principais setores econômicos, os serviços e a indústria. A cidade é um dos polos industriais pioneiros de Minas Gerais, onde foi construída a primeira estrada de rodagem do país e a primeira usina hidroelétrica de grande porte da América do Sul. Com bons índices de qualidade de vida, a cidade tem um PIB per capita de R\$ 6,2 mil e uma das mais altas expectativas de vida do Brasil.

Estrategicamente localizada entre os maiores mercados consumidores do país, é dotada de toda a infraestrutura exigida para modernos empreendimentos. O município conta, ainda, com uma importante tradição cultural, que vai desde o seu artesanato até o teatro, a música e o esporte. Juiz de Fora também é destaque no turismo, com seus diversos atrativos culturais, naturais e arquitetônicos. Alguns dos principais são o Museu

Mariano Procópio, o Cineteatro Central e o Parque da Lajinha. A cultura da cidade é constituída por uma mistura das culturas de diferentes povos que vieram compor a população, como os portugueses, os negros, os imigrantes alemães, italianos, sírios e libaneses. O município é um importante polo educacional, abrigando mais de dez instituições de ensino superior, entre elas a Universidade Federal de Juiz de Fora, que atende cerca de 20 mil pessoas, entre alunos e funcionários.

O sistema municipal de ensino possui uma rede escolar bem desenvolvida, considerada um polo educacional na região. A Rede Municipal de Ensino oferece os diferentes níveis da Educação Básica, atendendo prioritariamente ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. O Ensino Fundamental, no município de Juiz de Fora, atualmente tem duração de nove anos e pode ser organizado em ciclos de formação ou em regime de seriação anual, de acordo com o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Segundo dados do IBGE 2012, a cidade conta com um total de 281 escolas municipais, estaduais, federais e particulares. Destas, 94 são municipais, atuando somente no Ensino Fundamental (EF). No total, são 5.798 docentes na cidade atuando no Ensino Fundamental e Ensino Médio (EM), sendo que 1.919 atuam na Rede Municipal, no EF. No ano de 2012 foram matriculados 20.584 alunos no EM da cidade e 64.749 alunos no EF, sendo que, dos alunos matriculados no EF, 28.116 estão na Rede Municipal. Segundo dados da PMJF, a população alfabetizada em 2010 era de 466.190 (90,30% da população).

## 5.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA

A Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora foi criada no final da década de 1960. Completou, portanto, no ano de 2015, 46 anos de existência. Ao se analisar a sua trajetória, percebe-se um movimento de constante modificação na sua estrutura organizacional, cujas mudanças buscaram se ajustar às demandas emergentes do contexto educacional, assim como atender às concepções de educação e às políticas de cada período governamental. Entre essas mudanças, podemos destacar a introdução dos

PCN no ensino fundamental e a influência do Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais na elaboração das propostas curriculares na cidade.

A SE/JF é um órgão da Administração Direta do Município, conforme divulgado pelo site da Prefeitura de Juiz de Fora, sendo dotada de autonomia administrativa, orçamentária e financeira, como demonstra o Decreto nº 11.962 de 12 de maio de 2014, que regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação (JUIZ DE FORA, 2014).

A figura 1, a seguir, retrata a organização da SE/JF, relativa ao período de 2009 a 2012 e, cujo organograma colabora para entender parte da organização da Secretaria de Educação no referido período.

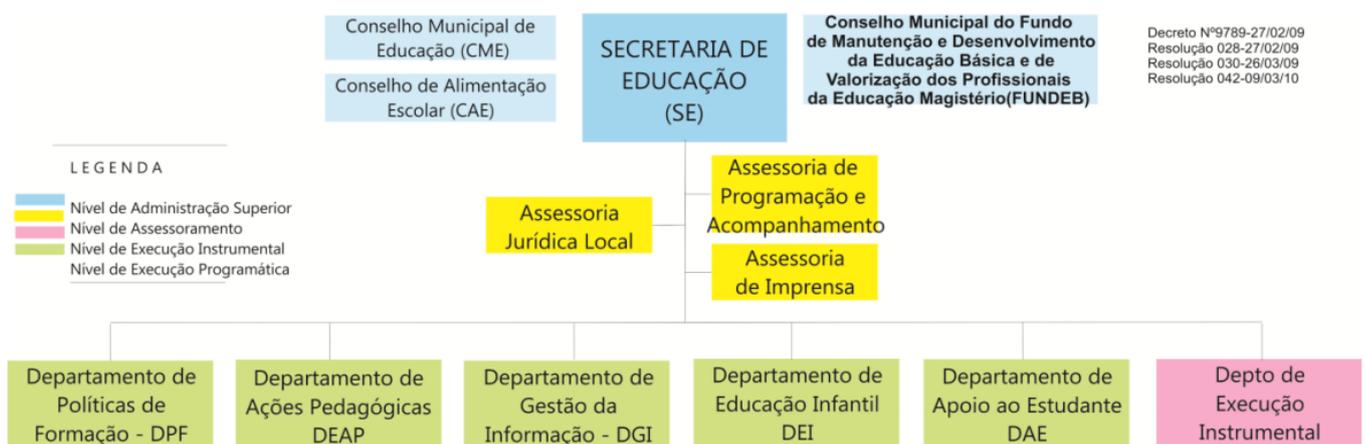


Figura 1: Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. 2009-2012  
Fonte: PJF/SARH/SSDI/DOPT/SMDP-2014.

É interessante observar que, na estrutura apresentada pela figura 1, a Supervisão do Ensino Fundamental está inserida no Departamento de Ações Pedagógicas, com suporte oferecido pelas demais supervisões.

Em 2014, o organograma foi novamente reformulado pela administração iniciada no ano de 2013, dessa vez com mudanças significativas, como a criação do Departamento de Ensino Fundamental e a reformulação de diversos serviços, realocando-os em outros setores. A figura 2 apresenta o organograma da SE/JF reformulado, que permanece atual, e nos permite uma melhor compreensão sobre como estão organizados os diversos setores da educação e os níveis de atuação de cada um deles no interior do órgão central de Educação Municipal de Juiz de Fora. Um dos aspectos de destaque foi a criação de

diversos comitês, sugerindo haver a intencionalidade de uma gestão mais participativa. Destaque-se o Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (COMAPE) que possui, como principais atribuições, a promoção de debate das políticas educacionais do Município, buscando garantir a evolução do processo de aprendizagem e a evolução da qualidade de ensino. Houve uma ampliação do número de supervisões no Nível de Execução Instrumental e reformulações e adequações no nível de Execução Programática, ressaltando, neste nível, a criação da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais (SSAPE).

Subordinado ao SSAPE ficou o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação, passando a ser responsável pelo apoio administrativo aos diretores e pelo monitoramento dos resultados de desempenho das escolas.

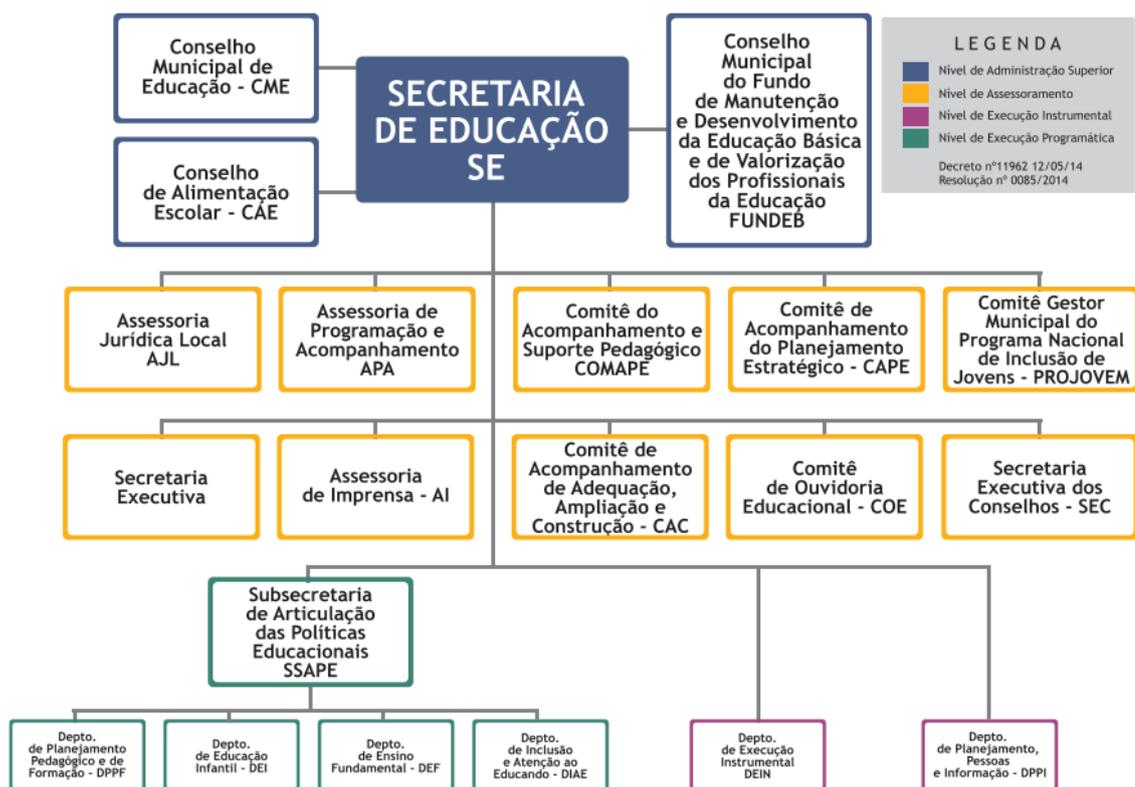


Figura 2: Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2014)

Fonte: PJF/SARH/SSDI/DOPT/SMDP-2014.

De acordo com o organograma apresentado pela SME/JF, por suas leis e decretos destacam-se alguns que estão mais relacionados com o processo pedagógico de elaboração e implementação de Propostas Curriculares em Juiz de Fora.

O Art. 6º do Decreto 11.962 explicita, como algumas competências da SME/JF, formular e implementar as políticas públicas educacionais de forma integrada com as políticas federais, estaduais e demais órgãos ou entidades que atuam na área educacional; formular e implantar as diretrizes para a Educação Básica no Município de Juiz de Fora; propor ações que consolidem a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino, assessorando e acompanhando a execução dos trabalhos dos Conselhos Municipais da área educacional; promover a construção de modelo educacional que vise garantir a educação de excelência para todos, por meio da qualidade de ensino. A atuação dos seis departamentos subordinados à Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais (SSAPE) indica, como algumas de suas competências, as ações relacionadas à avaliação do desempenho das escolas.

Destaca-se, no mesmo decreto, o Art. 19, que declara como competências do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF): acompanhar a prática pedagógica das escolas municipais, propondo ações que visem ao aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem com foco na qualidade e no rendimento escolar; elaborar, atualizar e normatizar o currículo da Educação Básica, garantindo efetivamente a implantação de um projeto político-pedagógico consistente.

Também no decreto citado destaca-se o Art. 21 que trata do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), ao qual compete: apoiar as unidades escolares municipais, na organização interna e no pleno funcionamento, acompanhando e assessorando na implementação das diretrizes pedagógicas, a partir de estudos e pesquisas para o atendimento educacional aos alunos da Rede Municipal de Ensino, em consonância com as normas e orientações dos Sistemas Federal e Estadual de Ensino; acompanhar, em parceria com o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), o processo de desenvolvimento das crianças do Ensino Fundamental das escolas municipais, por meio dos indicadores educacionais federal, estadual e, sendo o caso, municipal; além disso, coletar, agrupar dados, analisar, construir indicadores e informar aos setores competentes, especialmente o Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação (DPPI).

Ainda sobre o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação e da competência de sua subsecretaria, em seu Art. 23, ele trata especificamente do desenvolvimento do ensino e avaliação escolar. Indica-se como seus objetivos: gerenciar pesquisas e processos de avaliação educacionais de acordo com os sistemas de avaliação

nacional, estadual e municipal; realizar diagnósticos, analisar resultados de pesquisas e avaliações, elaborando recomendações para subsidiar a formulação das políticas, programas e projetos educacionais; propor a definição de parâmetros e mecanismos para a realização de processos de avaliação de desempenho da Educação Básica do Município de Juiz de Fora; consolidar os resultados das avaliações, produzindo informações, estatísticas, indicadores e metas educacionais; analisar os resultados das avaliações, propondo ações de intervenção pedagógica, acompanhar o planejamento pedagógico e a sua aplicação pelos profissionais do magistério em sala de aula, inclusive, orientando-os para a implementação de medidas que garantam a organização e o pleno funcionamento das unidades educacionais; acompanhar, opinar e apresentar as correções necessárias no currículo, inclusive, dos projetos intracurriculares, em conjunto com os demais setores pertinentes.

E, finalmente, na resolução nº 025 de 2008, em seu Art. 44, encontra-se, como competência das escolas, divulgar, internamente e externamente, os dados relativos a indicadores e estatísticas do desempenho escolar dos alunos e os resultados obtidos nas avaliações externas; medidas, projetos, propostas e ações desenvolvidas e previstas para melhorar sua atuação.

O quadro organizacional que hoje se apresenta na SME/JF revela maior potencial para desenvolvimento da política curricular, tanto em relação aos serviços e setores delineados, como em relação ao material humano para a realização do planejamento, execução e monitoramento do processo de implementação de políticas curriculares. No entanto, esses mesmos documentos estão bastante interligados no que se referem às avaliações educacionais, indicando que elas têm, como papel, principal amparar a Secretaria na tomada de decisões quanto à política educacional, além de fornecer informações às instâncias do sistema de ensino para capacitar professores, aprimorar a proposta pedagógica e o planejamento escolar e, fundamentalmente, melhorar a qualidade do ensino.

Para muito além de mecanismos meritocráticos, com enfoques apenas no desempenho dos alunos, a avaliação educacional pertence a uma dinâmica contemporânea e globalizada que se remete às próprias finalidades da educação e engendra mudanças nas políticas e práticas curriculares. Não há dúvidas de que a avaliação se tornou uma necessidade educacional e social, podendo dotar de transparência o trabalho escolar, possibilitando o acompanhamento de práticas curriculares ou, contrariamente, podendo ter

consequências negativas em relação à segmentação escolar. Nesse sentido, esse tema ressalta a necessidade de outras reflexões e de transformações nas condições e na qualidade do processo educativo que possam nortear ações no interior das escolas, buscando a qualidade da educação.

### 5.3 EVOLUÇÃO DOS ÍNDICES DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como meio de monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer os seus subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Essa ênfase nas avaliações externas, como uma característica da política educacional brasileira, se fortaleceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, a qual atribuiu ao governo federal a responsabilidade por avaliar os sistemas de ensino. Nesse sentido, passa a ser incumbência da União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental.

A ênfase na avaliação externa dada pela legislação também se destaca no decreto nº 6.094 de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”. De acordo com o decreto, a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, deve dar ênfase à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Não fugindo à regra, ficou a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora subordinada ao Sistema de Avaliação da Educação Nacional. As escolas públicas de Juiz de Fora que oferecem ensino fundamental têm sido avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), desde 2005.

O Ideb é um indicador de qualidade educacional, calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do

ensino fundamental e 3ª série do ensino médio). Portanto, para compor o índice do Ideb, além da prova, são utilizados também os índices de aprovação durante o ano escolar.

As metas projetadas pelo Ideb são calculadas no âmbito do programa “Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação que trata da educação básica. A expectativa é que a pontuação do Brasil atinja a média de 6,0 pontos em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022. As metas são o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que tem hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional de 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0. As metas e os valores observados para o Ideb de 2013, a nível nacional e municipal, referentes aos alunos matriculados no nono ano do EF, foram as seguintes:

**Anos Finais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Tabela 1: Metas e Ideb Nacional observado.

Fonte: Ideb/Inep.

**Anos Finais do Ensino Fundamental**

	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Município	3.1	3.7	3.9	4.0	4.1	3.1	3.3	3.5	4.0	4.4	4.6	4.9	5.1

Tabela 2: Metas e Ideb observado da rede pública municipal de Juiz de Fora.

Fonte: Ideb/Inep.

Analisando os dados da tabela, observa-se que o município de Juiz de Fora não só alcançou, como também ultrapassou a meta projetada de pontuação no Ideb 2013 para o período. O município ultrapassou também a meta nacional projetada para a rede pública municipal. Portanto, os alunos do EF dos anos finais conquistaram avanço nos índices do município. No entanto, segundo o próprio relatório do Ideb 2013, nos anos finais do EF, a Rede Municipal atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou a pontuação 6,0 (meta do

Ideb), e, segundo a classificação do próprio Ideb 2013 – “pode melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado”. Em 2014, a própria Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora divulga dados do Ideb 2013, noticiando que “Juiz de Fora ultrapassa meta nacional do MEC para as redes municipais” e que “o município tem promovido ações importantes para melhorar os índices da educação em Juiz de Fora”, e ainda “Nos anos finais das escolas municipais, que são o grande gargalo de toda a educação nacional, Juiz de Fora teve um avanço considerável, demonstrando que estamos no caminho certo” evidenciando seu interesse na melhora dos índices (JUIZ DE FORA, Tribuna de Minas, 2015).

O gráfico 1 mostra mais nitidamente a evolução do Ideb em Juiz de Fora, para alunos do EF nos anos finais, sendo comparado com a meta projetada para a cidade. Pode-se verificar que os resultados melhoraram ao longo dos anos, com um crescimento relevante de 2009 para 2013, convergindo com as informações indicadas pela SME/JF.

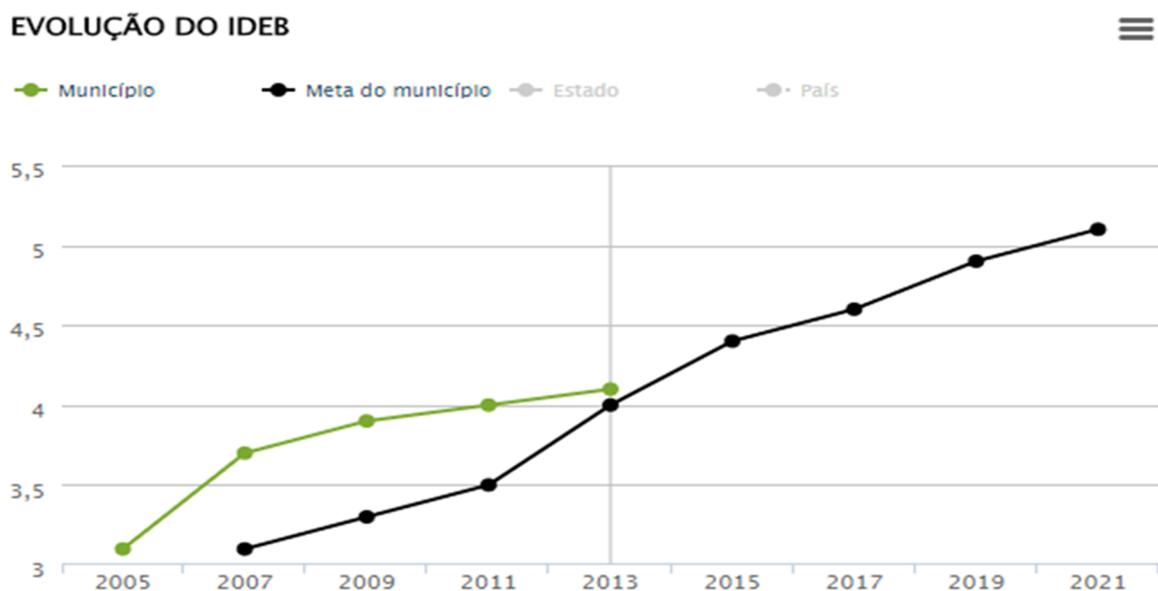


Gráfico 1- Evolução do Ideb em Juiz de Fora.  
Fonte: Censo Escolar 2013, Inep.

Outras informações importantes sobre a educação municipal na cidade de Juiz de Fora podem ser fornecidas também pelos dados da Prova Brasil. Para esse índice, o resultado do aluno é apresentado em forma de pontos em uma escala. De acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Os alunos com **aprendizado adequado** são aqueles que estão nos níveis: **proficiente e avançado**.

Com base nos resultados da Prova Brasil 2013, calcula-se a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar em Juiz de Fora. Os dados comparativos para evolução do ensino municipal fornecidos pelo Censo Escolar/Inep 2013 mostram que, na prova de Português no EF anos finais, a proporção de alunos que aprenderam o **adequado** foi de 34%. Isso significa que, dos 1.546 alunos, 521 demonstraram o aprendizado adequado. As informações sobre a evolução do aprendizado adequado para Português são as seguintes: 2009: 33%, 2011: 31% e 2013: 34%. Uma análise similar à anterior pode ser realizada também para a prova de Matemática no EF anos finais. Nesse caso, 17% foi a proporção de alunos que aprenderam o **adequado** na competência de resolução de problemas, isso significa que, dos 1.546 alunos, 254 demonstraram o aprendizado adequado. As informações sobre a evolução do aprendizado adequado para Matemática no EF anos finais são as seguintes: 2009: 23%, 2011: 20% e 2013: 17%.

Além das informações anteriores, outro dado comparativo da evolução do ensino municipal de Juiz de Fora pode ser encontrado analisando-se o Rendimento Escolar. Ao final de um ano letivo, os alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada uma destas situações constitui a Taxa de Rendimento: Aprovação + Reprovação + Abandono = 100%. A Taxa de Rendimento em Juiz de Fora mostra a proporção de alunos com reprovação ou abandono em 2013, segundo indicadores do Inep. O gráfico 2 apresenta esse indicador em cada ano escolar para a cidade de Juiz de Fora.

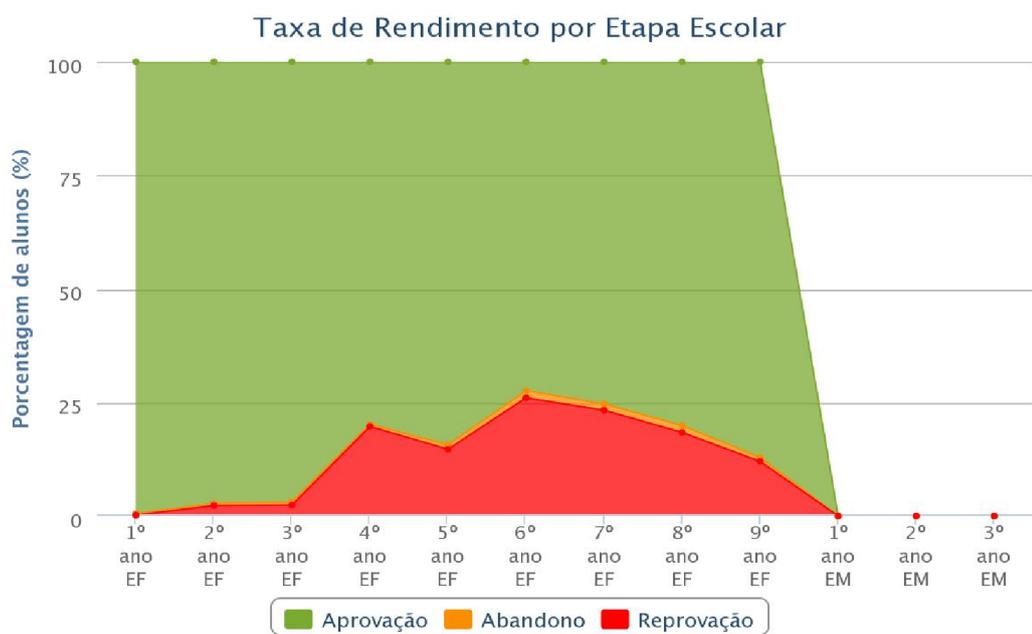


Gráfico 2 - Taxas de Rendimento em Juiz de Fora em 2013 por ano escolar.

Fonte: Censo Escolar 2013, INEP.

As taxas de rendimento escolar no EF anos finais em Juiz de Fora indicam uma média de reprovação de 20,8%, abandono de 1,5% e aprovação 77,7%. Essa situação sugere que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola e os índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série. De acordo com o Inep - 2103, a proporção da distorção idade-série para todo EF anos finais, dada pela proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, já está em torno de 41%. Pelas indicações do Inep, valores acima de 5% já indicam a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar.

Os dados divulgados pelo Ideb permitem diversas análises a respeito da educação, porém, vale registrar que, por meio de um único indicador, é prematuro expressar um diagnóstico de ensino por “nível de qualidade”, dada a complexidade de variáveis existentes no sistema educacional. Por outro lado, se bem interpretados, os resultados do Ideb podem ajudar a melhoria da qualidade com equidade nas escolas. Analisando as informações anteriores, observa-se que alguns dados mostram resultados positivos para a educação no município de Juiz de Fora. No entanto, nos detendo um pouco mais nessas comparações, encontramos grandes desafios na educação municipal para o EF anos finais. Entre eles, a pequena proporção de alunos que aprenderam o adequado em Português e em Matemática, as reprovações e consequentes distorções entre idades e anos escolares.

Alguns resultados do Ideb 2013 apresentados aqui não são animadores, mas é importante observar que os alunos que realizaram a prova naquele ano são os mesmos que efetivamente ingressaram na escola aos seis anos de idade, no ano de 2004, ano da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos em Juiz de Fora (Resolução 1/2003 – Juiz de Fora). Eles são, portanto, os primeiros frutos do ensino fundamental de nove anos no município. Por esse motivo, é importante investigar as repercussões da Nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora no trabalho de professores do ensino fundamental (anos finais). Essa proposta tornou-se um elemento importante que pode se configurar como parâmetro de qualidade da educação, por ter contado com a participação dos professores da Rede Municipal de Educação na sua elaboração.

#### 5.4 AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA PARA FORTALECER SUA REDE DE ESCOLAS

A investigação educacional das últimas décadas mostrou de maneira clara que não se pode atribuir um mau resultado nas avaliações externas apenas a características individuais dos alunos.

Os estudos clássicos de BOURDIEU e PASSERON (1964, 1967), o RELATÓRIO COLEMAN (1966) e estudos de sociólogos dos anos 70 revelaram que as variáveis sociais, culturais e familiares interferem no sucesso dos alunos, mas que estas diferenças só se tornam desigualdades devido à estrutura e funcionamento do sistema educativo (NÓVOA, 1999, p.15).

Entende-se pela discussão de Nóvoa (1999) que há uma grande diferença de atuação mesmo nas escolas que atendem, por exemplo, estudantes com o mesmo nível sócioeconômico. As políticas e práticas de cada escola podem fazer muita diferença no aprendizado dos alunos, mesmo pertencendo a escolas de mesma rede e que tenham os mesmos recursos escolares. Diferenças podem ser encontradas, por exemplo, na gestão pedagógica, na forma de ensinar, na cultura, nos valores da escola ou no projeto pedagógico.

Os resultados insatisfatórios nas avaliações do Ideb, aliados aos compromissos assumidos pela SE/JF durante a elaboração da proposta curricular de JF e à agenda nacional de ações governamentais, a SE/JF tem promovido ações importantes para melhorar os índices da educação no município. Dentre elas, destaca-se:

- a) Adoção do bloco pedagógico em 2011. Sua característica principal é a não interrupção dos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental, com objetivo de garantir mais oportunidades de sucesso na escola;
- b) Adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013. Sua finalidade é garantir a alfabetização plena das crianças com até oito anos de idade. A principal função é a formação continuada de professores alfabetizadores, que irão atuar nas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental;
- c) Adesão ao Proalfa, Programa de Avaliação da Alfabetização, já atingindo em 2013 melhores resultados que no ano de 2012;

- d) Criação do Centro de Formação do Professor (CFP). Espaço virtual onde estão disponibilizadas informações sobre os eventos de formação continuada da Rede Municipal de educação de Juiz de Fora. Tem como objetivo proporcionar momentos de trocas de experiências e discussões teórico-práticas para atender as especificidades da Rede Municipal de Ensino;
- e) Cadernos para o professor. Publicação oficial da Rede Municipal de Ensino, destinada à divulgação da produção científica e pedagógica de interesse amplo e relacionado à educação básica. As publicações ficaram disponíveis no site da PMJF a partir de janeiro de 2013;
- f) Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME). Nesse processo, foi realizada a análise das metas do PNE, com visão das demandas da cidade, o diagnóstico do panorama da educação no município e seu alinhamento com os planos locais. Deverá vigorar entre 2016 e 2025 e se adequar às propostas do PNE;
- g) Criação do Fórum Municipal de Educação (FME), em 2015. O FME possui caráter permanente e tem como representantes 25 instituições da cidade. Seus objetivos principais são a discussão do Plano Municipal de Educação (PME) e a ampliação do espaço de discussão entre o Estado, a sociedade e todos aqueles que são responsáveis pelo processo educacional em Juiz de Fora.

Essas ações afetam a instituição escolar, na medida em que são políticas educacionais. Entende-se, por esse motivo, que o ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) pode ser utilizado para o estudo de políticas educacionais da SME/JF. De maneira bastante resumida, a análise em questão já indica uma influência dos textos produzidos na e para a escola, mostrando-os como construções históricas e sociais em meio a tensões e conflitos. Entre as ações da SME/JF citadas anteriormente, referentes ao ano de 2015, que estão relacionadas ao ciclo de políticas, podemos destacar: os grupos e entidades ligados à educação, à qualidade do ensino, à valorização dos professores, à produção científica e à adesão a sistemas de avaliação externos. Localmente esses grupos disputam demandas a serem legitimadas na definição das políticas. No entanto, ao mesmo tempo, utilizam, em seus debates, textos produzidos em âmbito nacional e textos produzidos na própria instituição escolar, mostrando que o processo contém contextos inter-relacionados. De

acordo com a SME/JF, os educadores têm assumido uma coparticipação nas ações de organização da escola, da mesma forma que a SME/JF tem-se empenhado em dar espaço para representação de diversos grupos que, em última análise, levaram à elaboração da proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos no município.

Contrariamente à política educacional adotada no município até então, causou muita estranheza aos educadores da Rede Municipal de Educação a mudança nas “Ações da Secretaria Municipal de Ensino Juiz de Fora para fortalecer sua rede de escolas”. Como relatado em capítulo anterior, houve recentemente grande mudança da postura do Governo Federal na forma de tratar as políticas educacionais. Reflexo disso se percebeu também no município, pois as expectativas de elaboração do Plano Municipal de Educação como estavam previstas não se concretizaram. O texto, construído através de amplo debate e aprovado pela Conferência Municipal de Educação, pautou-se pela precisão técnica, fidedignidade à Constituição, à LDB e às demais legislações vigentes e, sobretudo, no verdadeiro compromisso com a Educação Pública de Qualidade para o município de Juiz de Fora. No entanto, ficou engavetado pelo Executivo, por um ano, sem que nenhuma consulta ou pedido de esclarecimentos tivesse sido feito. Durante esse tempo, não foi pedido à Conferência Municipal de Educação ou ao Fórum Municipal de Educação nenhum tipo de esclarecimento com relação ao texto que fora elaborado. No entanto, o texto levado à votação não foi o elaborado pela CME. Para a classe dos professores municipais da SME/JF, a Câmara Municipal de Juiz de Fora não respeitou o documento que havia sido debatido e elaborado pelo magistério.

Para além dos desafios, crescimentos, retrocessos e avanços da educação no Brasil, persistem expressivos índices de baixa aprendizagem, repetência e abandono escolar, que também influenciam a Rede Municipal de educação de Juiz de Fora. No entanto, como já indicadas nessa pesquisa, são limitadas as visões de qualidade em educação centradas apenas nos resultados das avaliações externas, mas ainda são poucas as políticas que estão centradas nas ações pedagógicas no interior das escolas, às quais poderiam ser atribuídas as verdadeiras condições para se obter um ensino de qualidade. Observou-se, até então, na elaboração da proposta curricular e na forma de organização escolar de Juiz de Fora, a coparticipação dos professores. Acredita-se como Nóvoa (1999), “esta é uma boa direção a ser seguida, pois os professores e cientistas da educação não gostam que seu trabalho seja pensado com base em reflexões apenas sobre resultados alcançados, se aproximando do universo econômico e empresarial” (NÓVOA, 1999, p.

15). Reforçando-se a ideia sobre as consequências da avaliação externa, Gimeno Sacristán (1998) alerta que:

[...] é uma forma de controle sobre o currículo que se retira a exclusividade da avaliação de alunos/as pelos professores/as, diminuindo-lhes a autonomia no planejamento e a realização de sua prática (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.319).

Nesse sentido, entende-se que a avaliação externa, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, além de submeter os professores a uma pressão externa, subtraindo-lhes a autonomia profissional, acaba por impedir que desenvolvam um trabalho efetivo. A resistência dos professores é legítima e necessária para que não se perca de vista a especificidade do trabalho educativo. É evidente que, para se efetivar uma reforma educacional, é necessário mais que pequenos grupos de professores trabalhando em suas respectivas escolas. Eles precisam cumprir uma missão eminentemente política. Os contextos escolares adquiriram uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, onde também se tomam decisões importantes acerca de processos pedagógicos e curriculares. Essa proposta tornou-se um elemento importante que pode se configurar como parâmetro de qualidade da educação, por ter contado com a participação dos professores da Rede Municipal de Educação na sua elaboração.

## 5.5 CONCLUSÕES

O direito à educação, que durante anos significou, no Brasil, apenas o direito à matrícula em alguma escola, tem tentado se concretizar atualmente como direito a uma educação de qualidade. Embora a concepção de qualidade associada ao Ideb seja um tanto reducionista, por não contemplar outros aspectos relevantes do processo pedagógico, além das médias das provas e do fluxo escolar, entende-se que dois desses tópicos não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretenda como de qualidade. Nessa perspectiva, o Ideb pode ser um importante condutor dessa política pública. Mas a expansão das avaliações externas pode ser analisada também em relação à forma como o tema entrou na agenda da política educacional, especialmente numa perspectiva de

controle a partir de avaliações padronizadas. Coloca-se como suposto que, apesar das possibilidades de desenvolvimento curricular propostas pela organização da SME/JF, as avaliações externas, em certa medida, acabam por condicionar o trabalho dos professores em direção ao cumprimento curricular. Nota-se que a agenda nacional foi reproduzida também nos âmbitos estadual e municipal com ações que se aproximam da mesma perspectiva de ação reguladora do sistema de ensino. Essas proposições estão claramente expostas também na estrutura organizacional e nas ações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Assim, a avaliação ocupa centralidade, quando se trata de mudança no campo político das políticas públicas delineadas no sistema educacional.

O quadro organizacional que hoje se apresenta na SME/JF visa fortemente o desenvolvimento da política curricular, tanto em relação aos serviços, como em relação ao material humano necessário para a realização do planejamento, execução e monitoramento do processo de implementação de políticas curriculares. Considerando-se que as consequências da imposição do Plano Municipal de Educação (ocorrido em março de 2017) não terão reflexos na estrutura das escolas até o final dessa pesquisa, e considerando-se também a conhecida ligação do quadro organizacional da educação no município com as avaliações externas, mantém-se a relevância em investigar a proposta curricular, por ela ter sido uma das últimas investigas de políticas educacionais de caráter democrático do atual Governo Municipal. É ainda mais relevante a investigação da interação dos micro e macro contextos do sistema educacional. As propostas da secretaria municipal de educação de Juiz de Fora ainda estão vigentes, pelo menos textualmente, demonstrando interesse nos processos permanentes de formação de professores e de interligá-los ao movimento de renovação curricular, com intenção de que ambos possam se influenciar. É importante analisar esse contexto, para se saber como a proposta curricular tem-se efetivado na prática dos professores.

## **6 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM JUIZ DE FORA**

### **INTRODUÇÃO**

Para examinar o processo de elaboração e implementação da proposta curricular para o ensino de nove anos na Rede Municipal de Juiz de Fora, será utilizado nesse estudo o método para a pesquisa de políticas educacionais, formulado por Ball, Bowe e Gold (1992). Alguns eventos exerceram influência sobre a elaboração de um novo currículo para a Rede Municipal de Juiz de Fora e sobre o processo de construção do texto curricular. Primeiramente discute-se o contexto de influência, retomando a proposta do ensino fundamental de nove anos e os aspectos que indicaram a necessidade de definição de um novo currículo. Descreve-se o processo em que essas proposições foram elaboradas em Juiz de Fora, identificando-se os agentes envolvidos nessa produção. Será analisado, basicamente, o contexto de influência e da produção de texto curricular, pois o contexto da prática que é o tema central desse trabalho será tratado mais especificamente em capítulo posterior. Foram utilizados como fontes de informação documentos do MEC, da SEE/MG, SME/JF, a dissertação de Lima (2011) em que se discute as repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular de Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e a pesquisa de Teixeira (2012) em que se discute a experiência de Juiz de Fora na construção da proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos.

## 6.1 A INFLUÊNCIA DO MACRO CONTEXTO PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O EF DE NOVE ANOS NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA.

Tendo como referencial o macro contexto político para construção da proposta política curricular do Ensino Fundamental (EF) de nove anos em Juiz de Fora, algumas questões foram formuladas, utilizando-se a teoria do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992). Essas questões foram adaptadas de Mainardes (2006) e são entendidas como ponto de partida para as análises do contexto de influência para elaboração da proposta curricular. Destacam-se as questões relacionadas às influências e tendências globais, nacionais e locais, presentes na política, a maneira como o discurso foi constituído ao longo do tempo, as instâncias de maior poder de decisão e configuração de diferentes versões da política.

A obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos em Juiz de Fora, a partir do ano de 2004, foi, em última análise, o que tornou imprescindível a elaboração de uma proposta curricular para o ensino fundamental na cidade. Esse processo, no entanto, passou por muitos antecedentes, mas se concretizou com os objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001, mostrando, com clareza, que a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades sociais e regionais de acesso e de permanência na educação pública sempre foram o foco das instâncias governamentais. O tema da melhoria da qualidade educacional esteve presente nos textos do MEC, nas últimas duas décadas, como sendo um dos pilares para implementação do ensino fundamental com nove anos de duração. No primeiro relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, encontra-se:

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos (BRASIL, 2004a, p.1).

Na tentativa de se universalizar o acesso à educação básica e de se aproximar de uma tendência mundial de aumento da duração desse nível de ensino, o MEC tem influenciado efetivamente no que tange à duração do tempo do EF e na elaboração de leis que colaborem com esse processo. Nesse sentido, foram promulgadas no Brasil várias leis

relacionadas à duração do tempo do EF. Fazem parte dessa relação a lei 4.024 de 1961 que estabelecia a duração de quatro anos para a escolarização obrigatória. No ano de 1971, uma nova lei estendia para oito anos o formato padrão do EF brasileiro. Já em 1996, além de estabelecer novas diretrizes e bases da educação nacional, a Lei 9.394 facultou o ensino obrigatório com nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. A partir da Lei nº 10.172/2001, a política do EF com nove anos de duração tornou-se uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274/2006 tornou obrigatória a inclusão de todas as crianças de seis anos de idade no EF. No entanto, mesmo após a promulgação da lei, no início de 2006, os sistemas tiveram ainda até o ano de 2010 para implementá-la.

Para concretizar seus objetivos, em 2004, o MEC criou o programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, com apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF). Nota-se que documento do MEC (BRASIL, 2005d) relata que seu objetivo era desenvolver mecanismos no sentido de apoiar os sistemas de ensino na implantação do programa.

Entre as principais ações do MEC nesse programa, destaca-se a realização de sete encontros regionais em 2004 para discutir a implementação dessa política, com a participação de estados, municípios e suas respectivas secretarias educacionais de representação. Desses encontros surgiu o documento intitulado Encontros Regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Nesse documento, constam os tópicos: “Justificativas para a ampliação, Fundamentos legais (Lei nº 10.172/2001/PNE, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), Orientações pedagógicas e administrativas, Proposta de roteiro de um plano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, Proposta de acompanhamento e avaliação dos resultados da ampliação” (BRASIL, 2004a, p. 4).

Dando continuidade ao debate nacional sobre a ampliação do EF para nove anos, o MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, realizou em Brasília, em novembro de 2004, o Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos que contou com a participação de representantes dessas Secretarias e de especialistas convidados. Desse grupo de trabalho, surgiu o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais (BRASIL, 2005d), na perspectiva de divulgar, para todas as Secretarias de Educação do país, subsídios para a política de ampliação do EF.

Percebe-se que, a partir dos encontros, o MEC pôde identificar a demanda dos sistemas de ensino e colher sugestões sobre como prosseguir na sua assistência.

Assim, é de suma importância que os sistemas induzam e estimulem as linhas de ação coletiva nas escolas, intencionalmente voltadas para a construção de um projeto pedagógico que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar. Nessa perspectiva, caberá ao conjunto da comunidade escolar, impulsionado pelos sistemas, a sistematização do comprometimento de todos com aquilo que se elencou como relevante para orientar as ações da escola em busca de um ensino de qualidade, inclusive a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Os princípios, objetivos e metas de cada projeto originam-se do diagnóstico da escola e são estabelecidos pelo coletivo. Refletem o que este realmente deseja e pode realizar (BRASIL, 2004a, p. 20).

Desta forma, O MEC estabeleceu uma nova forma de relacionamento com as secretarias estaduais e municipais de educação, mais participativa e democrática, já planejando como ressaltado no segundo relatório do Programa: “[...] não só uma maior reflexão para o aprofundamento da temática, como também para a criação de estratégias cada vez mais exitosas de implantação e implementação”(BRASIL, 2005d).

Entende-se que a implementação da lei de ampliação do EF para nove anos de duração não poderia se constituir em apenas uma medida meramente política e/ou administrativa. Ela também exigiu um tratamento pedagógico, que atendesse às exigências desse novo perfil de aluno ingressante no Ensino Fundamental. O MEC recomendou que as propostas pedagógicas das Secretarias de Educação e os projetos pedagógicos das escolas fossem reelaborados, com base em estudos, debates e entendimentos, de forma criteriosa e no próprio âmbito de cada sistema de ensino. Sob essa lógica, foi delegada às comunidades escolares (o que inclui gestores, professores, alunos, funcionários, membros dos conselhos e representantes das comunidades) “a responsabilidade de estruturarem suas propostas curriculares, a partir de discussões e demais ações coletivas voltadas para um projeto que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar” (BRASIL, 2004b). Portanto, conclui-se que não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, agora com um novo perfil de aluno. Também não foi recomendada uma simples compilação dos conteúdos das duas etapas da educação básica.

Nota-se, como observado em Teixeira (2012), que o MEC não apresentou uma Matriz Curricular<sup>9</sup> pronta para que fosse utilizada diretamente durante a implementação do EF de nove anos. Enfatiza-se aqui que essa ação foi bastante diferente da adotada na implementação dos PCN, em sua versão preliminar. Para que a política de implementação do EF de nove anos se desse de forma mais democrática, de maneira que os diferentes atores desse processo educacional se sentissem de fato nele inseridos, o MEC buscou fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a Educação Básica, subsidiando tais discussões com documentos orientadores que construiu posteriormente.

Conforme percebe-se pela análise de um dos documentos do MEC (BRASIL, 2009b), o Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento às suas funções normativas e de atividade permanente, foi encarregado de fornecer orientações aos sistemas de ensino, para a reorganização do EF de nove anos. Às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação coube a atualização das respectivas propostas pedagógicas, bem como a elaboração do Plano de Implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Finalmente, às escolas foi requerida a reformulação do Regimento Escolar. Para tanto, em todas as instâncias educacionais deveriam ser consideradas a reestruturação do EF e suas novas exigências estruturais, administrativas, pedagógicas e curriculares. O acréscimo de um ano no tempo de escolarização obrigatória exigiu uma série de modificações em toda a estrutura do EF, tanto no que diz respeito à organização administrativa, quanto à pedagógica e dentre essas, também a curricular. De acordo com a Lei nº 11.274/2006, o MEC incumbiu aos sistemas a reorganização de suas propostas curriculares, adequando-as às novas exigências do EF de nove anos (BRASIL, 2006). Encontram-se as orientações curriculares do MEC presentes, basicamente, em três documentos: o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, o Indagações sobre currículo e Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009c).

De acordo com o ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992), as políticas envolvem relações de poder. Por essa via conclui-se que, uma vez que o aumento do número de anos do EF tenha entrado para a agenda das políticas públicas, os órgãos do governo, secretarias, sindicatos, associações, universidades, centros de pesquisa, além de agências internacionais e demais instituições, passaram também a ter poder decisório

---

<sup>9</sup> A Matriz Curricular é um documento norteador da escola. É o ponto de partida de sua organização pedagógica. É a partir da matriz que se definem que componentes curriculares serão ensinados na escola.

diferenciado entre si no trato desse tema. O processo de formulação não tem sido meramente técnico, mas muito mais político e tem refletido os valores dos participantes do processo. Verifica-se que as orientações publicadas vêm se consolidando em meio a discursos diversos sobre a qualidade do ensino, sobre o efeito das políticas curriculares para o êxito dos sistemas educativos e sobre o trabalho do professor frente à exigência de uma educação de qualidade para todos.

## 6.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO EF DE NOVE ANOS EM MINAS GERAIS

É necessário voltar a destacar que a ampliação do EF para nove anos já estava prevista na LDB/96, ou seja, dez anos antes da sua implantação nacional em 2006. Nesse período, o EF ampliado, com matrículas a partir dos seis anos de idade, já era realidade em vários estados e municípios do Brasil. No entanto, muitos outros optaram pela implementação até o ano de 2010, como autorizava a lei. Tratando-se especificamente do desenvolvimento das políticas para EF de nove anos em Minas Gerais verifica-se, através da análise do documento (MINAS GERAIS, 2003), que todas as escolas da Rede Estadual de Ensino tiveram que se adequar para implantá-lo. Nesse estado, a ampliação do ensino foi motivada pelos resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala que aconteceram no estado de Minas Gerais e pelo compromisso assumido pela secretaria de estado de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, meta traçada para o ano de 2010.

Nota-se que as primeiras ações para implementação do EF de nove anos em Minas Gerais foram investimentos em equipamentos e material pedagógico. Com relação a esses procedimentos, a SEE/MG indica que “com os recursos encaminhados pela Secretaria, a escola pode começar a investir na adequação do ambiente físico, adquirindo mobiliários apropriados à faixa etária dos alunos e fazendo adaptações nas instalações sanitárias e bebedouros” (MINAS GERAIS, Orientação, 2004, p. 8). Além dessas ações, verifica-se que também houve treinamentos regionais, realização de três grandes congressos com amplas discussões. Esses eventos se concretizaram em forma de reuniões,

seminários e encontros de profissionais da educação e divulgação de outras orientações pedagógicas.

Com relação às ações das secretarias regionais de ensino, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais indicou que “compete às Superintendências Regionais de Ensino organizarem-se para acompanhar o desenvolvimento do trabalho das escolas, dando-lhes suporte pedagógico e administrativo para a implementação da proposta de reorganização do ensino fundamental” (MINAS GERAIS, Orientação, 2004, p.12). Nota-se que, com base nessas orientações, cada escola ficou com a tarefa de refletir e planejar ações para a implementação da proposta. Dando continuidade às ações para implementação, alguns aspectos pedagógicos e estruturais do EF com duração de nove anos também foram detalhados pela SEE/MG. Observa-se que, no que se refere à organização curricular a SEE/MG,

Determinou que a abordagem dos conteúdos curriculares, nos anos iniciais, deveria ser interativa e contextualizada. Além disso, a Secretaria de Educação iria definir os objetivos relativos aos conteúdos curriculares, tomando referência as diretrizes curriculares nacionais (MINAS GERAIS, Resolução 469, 2003).

Entende-se que a Secretaria de Educação, na tentativa de auxiliar as escolas nesse processo de elaboração e implementação de propostas para o EF, buscou parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a elaboração de materiais orientadores. Esse material consistiu-se de um conjunto de quatro volumes, intitulados de Cadernos de Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (UFMG, 2004). A primeira versão desse material também foi apresentada e discutida no Congresso Estadual de Alfabetização, no final de 2003. Como relatado no documento, participaram desse processo órgãos regionais e escolas, professores e especialistas educacionais que trouxeram subsídios para a reelaboração do conjunto de documentos orientadores organizados pela SEE/MG. Essa segunda versão foi distribuída para todas as Secretarias Regionais de educação (SER) e todas as escolas estaduais de Minas Gerais em 2004, para servirem de subsídio para a reorganização das respectivas propostas pedagógicas.

Com o exposto, conclui-se que o Governo de Minas Gerais passou a investir em várias ações nos anos iniciais do EF, na tentativa de alcançar as metas estabelecidas, entre elas a de maior importância que foi a de alfabetizar, até o ano de 2010, todas as crianças até os oito anos de idade. Isso porque, para o Governo, essa era uma condição básica para o sucesso na vida escolar. Todo o plano curricular, bem como a sua implementação no

cotidiano do trabalho escolar, deveriam estar coerentes com as orientações e normas definidas pelo conjunto do sistema educacional.

### 6.3 O MICRO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO CURRICULAR DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE NOVE ANOS EM JUIZ DE FORA

Nota-se em Mainardes (2006) e em Ball (2009) *apud* Mainardes (2009) que, mesmo dentro do micro contexto político, existe o contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Tendo como referencial o micro contexto e a implementação da política curricular do EF de nove anos em Juiz de Fora, algumas questões foram formuladas, utilizando-se da teoria do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992). Entende-se que essas questões são pontos de partida para as análises do contexto de produção do texto curricular da proposta de JF. Destacam-se as questões relacionadas à maneira como a Rede Municipal participou do processo de discussão da proposta curricular, as principais dificuldades encontradas pelas escolas, se as escolas tiveram autonomia ou houve alguma “pressão” para implementarem a política, a qual suporte (financeiro, material, orientador) as escolas tiveram acesso, os espaços para participação ativa dos professores durante a sua produção, as vozes que estão presentes e ausentes no texto curricular final, a linguagem do texto e a existência de produção de textos secundários.

Identifica-se, no documento da SME/JF (2008), que o EF de nove anos em Juiz de Fora teve início facultativo no ano 2000, com a ampliação do tempo do aluno em algumas escolas que optaram pela organização escolar em ciclos de formação. Em 2003, a Resolução nº 1/2003 (JUIZ DE FORA, 2003), da Gerência de Educação Básica (GEB), estabeleceu que, para universalizar o EF e ampliar o tempo do aluno na escola, o EF no município deveria ter obrigatoriamente nove anos de duração, com matrícula aos seis anos de idade. Dessa maneira, a partir de 2004, assim como na Rede Estadual, o EF de nove

anos passou a ser obrigatório em toda a Rede Municipal de Juiz de Fora, desde que a escola tivesse condições para essa ampliação.

Destaca-se, segundo Lima (2011), que a maioria dos profissionais conheceu a política de ampliação do EF primeiramente através da legislação, pois alguns já haviam atuado na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, na qual as discussões sobre a lei estavam mais adiantadas. Segundo a autora, os profissionais que já trabalhavam na Rede Estadual receberam material orientador da SEE/MG sobre a proposta de ampliação no estado, o qual a Rede Municipal também teve acesso a partir de 2009. Esses profissionais já entendiam que, sendo a ampliação implantada no estado de Minas Gerais, ela chegaria também ao município de Juiz de Fora. Infelizmente, as modificações administrativas realizadas pelas escolas municipais naquele momento foram pequenas, apenas para se adaptarem ao determinado pela lei. A mais notável delas foi um pequeno aumento no número de professores, uma vez que, em algumas escolas, com o EF de nove anos, mais turmas foram atendidas pela mesma instituição.

Para efetivar a implementação do EF de nove anos em conformidade com as orientações nacionais, a SME-JF se esforçou para que todo esse processo de ampliação passasse por momentos de discussão, reflexão e planejamento coletivo, atendendo às necessidades e especificidades do seu público. Mas observa-se em Mainardes (2006) o alerta de que não existe garantia de que o vínculo estabelecido entre secretaria, escolas e professores tenha sucesso na sua implementação, pois cabe considerar que a capacidade de negociação e o poder de cada um desses atores pode também variar consideravelmente em cada uma de suas arenas. Sob essa ótica, deu-se continuidade às discussões para a construção da proposta curricular para o EF de nove anos na Rede Municipal de JF e seu desenvolvimento.

Entende-se, com base nas leituras dos documentos oficiais e pesquisas relacionadas ao tema que, no ano de 2005, a própria SME/JF elaborou e repassou para as escolas da sua rede o Documento Introdutório das Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Escola com compromisso social. O objetivo do documento era de orientar as escolas em sua reorganização. Em 2006, o documento sofreu alterações e foi intitulado de O Ensino Fundamental de nove anos: orientações iniciais. Foram realizadas várias reuniões e, nesse momento, houve a participação de professores do EF da Rede Municipal para que pudessem contribuir com sua elaboração. Foram discutidas as concepções e práticas pedagógicas dos professores que atuavam nessa etapa

de escolarização e, já na versão final, o documento foi publicado e divulgado. Nos anos de 2006 e 2007, a SME/JF deu continuidade a esse projeto, incluindo discussões teóricas sobre o tema da ampliação do EF, a avaliação no EF ampliado e reorganização dos anos finais do EF, na mesma perspectiva da dos anos iniciais.

No ano de 2008, foi elaborado um novo documento contendo as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, citado no documento “Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana” (JUIZ DE FORA, 2010). Nota-se que esse documento marca a contribuição de professores da UFF na elaboração de linhas orientadoras para o ensino fundamental de nove anos na Rede de Juiz de Fora. A partir dessas discussões, passou-se a determinar que o currículo para o EF da Rede Municipal de Juiz de Fora preveja os componentes curriculares da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física, Educação Religiosa na forma prevista pela LDB/96) e, ainda, seja complementado de forma interdisciplinar e contextualizada, por uma Parte Diversificada: Saúde, Sexualidade; Vida Familiar e Social; Meio Ambiente; Trabalho; Ciência e Tecnologia; Cultura. Além disso, observa-se no documento que ele também apresenta os eixos temáticos previstos na legislação, a serem desenvolvidos no trabalho curricular do EF, de forma interdisciplinar e contextualizada.

Concluindo-se a elaboração curricular e baseando-se no relatório do próprio documento publicado pela SME/JF, foram realizados, do ano de 2010 até o ano de 2012, três seminários com propósito de continuar a organizar a proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Note-se, no entanto, que, antecipando-se aos seminários, professores especialistas convidados constituíram grupos de trabalho com o intuito de elaborarem Pré-propostas para o ensino das diferentes disciplinas escolares, as quais foram apresentadas e discutidas no I Seminário sobre currículo da Rede Municipal, promovido pela SME/JF. Reuniram-se técnicos de todos os departamentos da SE, diretores, coordenadores e professores das escolas municipais para elaboração de um novo documento, fruto desses seminários. Já em 2010, esse novo documento foi enviado às escolas para que pudessem utilizá-los como referenciais para a reconstrução de suas propostas pedagógicas e de seus planejamentos para o ano letivo de 2011. Para tanto, coordenadores pedagógicos foram os articuladores das discussões nas suas respectivas escolas. Assim, a proposta inicial de cada disciplina foi revisada e as sugestões complementares que foram enviadas pelas escolas da Rede foram amplamente discutidas

por professores, coordenadores e diretores que estiveram presentes no II e no III Seminário sobre currículo, da Rede Municipal de Juiz de Fora. (JUIZ DE FORA, 2012)

Nota-se que, durante o II e III Seminário sobre currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora, foram criados novos grupos de estudo, presenciais e à distância, discussões regionalizadas com professores e realização de seminário interno com os profissionais da Secretaria de Educação juntamente com as equipes de especialistas. Esse processo encerrou-se no final do mês de outubro de 2012, quando foi realizado o III Seminário do Currículo e consolidados os documentos para publicação. Destaca-se pela indicação de Teixeira (2012) que, durante o seminário, surgiram solicitações de ampliação da proposta, com a inserção de questões práticas que subsidiassem as abordagens teóricas que fundamentavam o currículo. Diante desta necessidade apresentada, surgiu a possibilidade de criação de cadernos periódicos que articulassem teoria e prática, visto que o currículo não trazia, em seu corpo, uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos no espaço escolar.

Considera-se que esses seminários tiveram como objetivo o envolvimento de todos os professores interessados nos debates sobre o tema para a preparação do documento norteador, estimulando a construção coletiva da identidade institucional da escola:

A partir deste documento, espera-se que a escola possa refletir e decidir sobre competências, conteúdos e procedimentos pedagógicos fundamentais a seus alunos, considerando, tanto os conhecimentos historicamente construídos, de aprendizagem imprescindível, como os saberes necessários, guiados pelas demandas locais, pela realidade, o entorno, a comunidade, enfim (JUIZ DE FORA, 2010).

Conclui-se com o exposto que as escolas ficaram incumbidas de desenvolverem ideias baseadas na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e psicossocial de seus alunos, capacidades essas que se constroem, de forma processual, na interação. Assim, conforme orientações da SME/JF, para que a proposta curricular se torne um documento vivo e produzido por uma base sólida, foi proposto à comunidade escolar refletir sobre sua organização curricular em estreita relação com as questões da aprendizagem. Para tanto, o documento inicial e orientador, contendo as propostas curriculares das diferentes disciplinas para a Rede Municipal, não apresentou uma Matriz Curricular fechada, mas, sim, o resultado de uma reflexão teórico-prática, legitimada pelo envolvimento de todos os responsáveis pela educação no município. Durante o processo, a Secretaria ficou responsável por uma parte do trabalho, enquanto a outra parte ficou sob

responsabilidade do coordenador, do diretor e, principalmente, do professor nos diversos contextos debatidos. Observa-se nos objetivos da proposta a intenção de que o professor deixe de ser apenas um mero executor, participando efetivamente da relação dialógica entre as escolas e destas com a secretaria de educação.

[...] fortalecer a Rede Municipal em sua unidade, sem perder de vista a diversidade, na certeza de que, uma vez estabelecida a relação dialógica das escolas entre si, e com a Secretaria de Educação, as discussões e propostas elaboradas terão repercussão na prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, no sucesso da aprendizagem de todos os alunos (JUIZ DE FORA, 2010).

No entanto, do que foi apresentado até aqui sobre a elaboração da proposta curricular na cidade de Juiz de Fora, é necessário fazer alguns destaques que se referem aos contextos de influência, elaboração e implementação pelos quais a proposta passou. Nota-se, como ressaltado por Moreira (2000), que é a partir de discussões e de críticas às práticas e às atividades já desenvolvidas que devem ser tomadas as decisões referentes à construção de uma nova proposta curricular. Aos moldes do que propôs o MEC e a SME/MG, a SME/JF também optou pelo debate e pela construção coletiva de orientações para elaboração da proposta. Conclui-se pela leitura dos documentos oficiais e análise das pesquisas de Lima (2011) e Teixeira (2012) que os professores puderam participar da formulação e implementação das políticas curriculares no município. No entanto, observa-se também que, durante todo o processo desenvolvido, as secretarias e os demais órgãos oficiais influenciaram fortemente na elaboração da proposta, na medida em que, antes de cada encontro, foram apresentadas pré-propostas para discussão, com a finalidade de subsidiar e assessorar as escolas nesse trabalho.

Pode-se perceber nesses antecedentes a existência dos contextos de influência e, ao mesmo tempo, o contexto de produção do texto curricular. Em relação ao contexto de influência, é possível encontrar, na trajetória da elaboração da proposta curricular de Juiz de Fora, elementos que influenciaram a produção do texto curricular. No seu contexto de influência estiveram presentes ações referentes à tendência mundial de elevação global do nível de escolaridade da população, à melhoria da qualidade do ensino, resultados de avaliações em larga escala, ações do MEC, do PNE, da SME/MG, da SME/JF e conhecimentos de especialistas indicados pelos diversos níveis governamentais. Em decorrência, os textos se tornaram fragmentados ao circularem por todo o processo, alguns fragmentos foram mais valorizados em detrimento de outros, sofreram negociações

apontando sucessivos processos de hibridação, foram recontextualizadas e produziram novos textos.

Destaca-se que, para Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015), o ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise, uma vez que necessita articular as perspectivas dos macro e micro contextos. Assim, a proposta curricular do EF de nove anos em Juiz de Fora também tem sofrido influências globais e internacionais, por meio dos fluxos de ideias das próprias redes políticas e sociais em dimensão internacional, como as descritas pelo Banco Central, das agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas mundiais interessadas nas linhas de mercado e, por fim, ainda engloba influências de comunidades epistêmicas. Estas últimas, identificadas como grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder. Como descrito no histórico da elaboração da proposta curricular de Juiz de Fora, identificam-se as seguintes comunidades epistêmicas e órgãos oficiais que contribuíram para a produção dessa proposta curricular: UFJF, UFMG, UFF, representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e gerentes municipais do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). E, ainda, conclui-se com Mainardes (2006), que vários estudos mostram que a globalização tem contribuído com a migração de políticas, que não é uma mera transposição de ideias, depende sempre de como serão recontextualizadas dentro de um contexto nacional específico.

É importante observar-se, no entanto, que as pesquisas de Lima (2011) e Teixeira (2012) alertam para a grande tensão que acompanhou o trabalho dos professores durante esse processo. A construção do texto curricular e sua implementação aconteceram simultaneamente, uma vez que, diante da inexistência de uma proposta curricular já pronta, as escolas se encontravam desenvolvendo atividades em consonância com as orientações das pré-propostas, ao mesmo tempo em que suas práticas estavam fundamentadas nas orientações e determinações legais já existentes. Este processo confirma a não linearidade do ciclo de políticas. Entre as determinações já existentes que influenciaram diretamente o processo podemos citar os PCN, o CBC de Minas Gerais, livros didáticos e processos de formação de professores.

Para além das experiências e tensões vividas durante a elaboração dessa proposta, reforça-se em Mainardes (2006) que, ao chegar ao contexto da prática escolar, a proposta curricular também é interpretada e reinterpretada, a partir da experiência, das vivências e concepções que o grupo traz, influenciadas pelos conflitos e pelas pluralidades que se articulam dentro daquele contexto específico, daquela escola e que, por sua vez, se diferenciam dos contextos das demais unidades educacionais. Assim, podem ser encontrados no próprio texto da proposta curricular da SME/JF vários fragmentos que reforçam a ideia do autor:

Na elaboração de uma matriz curricular que possa nortear o trabalho com a Matemática nas escolas da rede Municipal de Juiz de Fora consideramos, inicialmente, o sentido do currículo como resultado de uma composição em que contribuem: o conteúdo disciplinar, as práticas pedagógicas e as abordagens metodológicas, no contexto de cada escola e, mais ainda, concretamente em cada sala de aula. (JUIZ DE FORA, Proposta Curricular de Matemática, 2012, p. 20).

E,

As sugestões de conhecimentos seguintes estão traçadas de forma que sejam um eixo mínimo para nortear a organização do trabalho da rede municipal, mas não significa uma estrutura única e muito menos fechada (JUIZ DE FORA, Proposta Curricular de Geografia, 2012, p. 27).

E ainda:

Os quadros 4 e 5, a seguir, são um cardápio de sugestões de distribuição dos gêneros textuais, que poderão ser trabalhados nos anos/séries do Ensino Fundamental, tomando como princípio a abordagem em espiral (JUIZ DE FORA, Proposta Curricular de Português, 2012, p. 37).

Nota-se nos trechos indicados que eles não são confluentes em relação à, por exemplo, forma de nomear o conhecimento escolar. Utilizam-se os termos “Matriz Curricular”, “sugestões de conhecimentos” e “cardápio de sugestões de gêneros textuais” de forma análoga. Além das dúvidas que esses diferentes termos podem gerar, as propostas também têm formas distintas de apresentar a principal referência curricular de cada disciplina. Na proposta curricular de geografia, por exemplo, existem vários espaços na própria tabela de “sugestões de conhecimentos” que devem ser complementados por cada escola com o conhecimento escolar mais adequado ao seu contexto. O mesmo não ocorre nas propostas curriculares de Português e Matemática que, apesar de sugerirem uma grande autonomia para a escola na aplicação da proposta curricular, apresenta a tabela da “Matriz Curricular” ou do “Cardápio de Sugestões de Distribuição dos Gêneros Textuais” fechada.

Além das diferentes interpretações que os textos de qualquer proposta curricular possam apresentar, nota-se, pela análise de Lima (2011), que, mesmo no início do funcionamento do EF de nove anos, as escolas estavam em um estado de espera e de tensão, aguardando as definições oficiais da SME/JF para poderem se organizar efetivamente. Enquanto isso não aconteceu, os professores, sem muitas alternativas, continuaram adequando suas antigas propostas. A autora afirma que, durante a realização dos Seminários, foi possível perceber que houve um movimento maior de repasse de informações dos professores que participaram das discussões para os demais professores das escolas em que atuavam, em uma tentativa de envolver toda a equipe pedagógica de cada escola na construção da nova proposta curricular. Também aconteceram reuniões pedagógicas periódicas e o oferecimento de vários cursos voltados para a capacitação dos professores e coordenadores, com foco no embasamento teórico para implementação da proposta. Enquanto as proposições curriculares eram elaboradas e discutidas nos Seminários, no contexto da escola, as professoras relatavam suas dificuldades, dúvidas e incompreensões em relação às Proposições Curriculares apresentadas e as repassavam para os próximos encontros. Tais pressupostos sugerem a existência de reinterpretações e consonâncias da proposta curricular municipal com as orientações nacionais e estaduais e vice-versa. Conclui-se que as análises de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) parecem ser eficientes para explicar o processo de elaboração dessa proposta curricular, pois existe uma compreensão de que ela foi permeada de relações de mudanças e interpenetrações baseadas no geral e local, nas macro e micro influências. Nas palavras de Mainardes (2006),

O contexto da influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção do texto. [...] O contexto da influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas; os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006, p. 97).

Reforça-se, nesse ponto, que os textos políticos não são necessariamente claros e coesos, mas podem abarcar uma indefinição de significados internos, sendo até contraditórios. Tem-se como mais um exemplo dessa característica as diferentes interpretações possíveis de termos como “Matriz Curricular”, “Proposta Curricular”, “Matriz de Referência de Avaliação”, “Diretriz Curricular” e “Referência Curricular”, todas no mesmo documento de proposta curricular para a Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Algumas dessas informações podem gerar mais dúvidas do que

compreensões, enquanto que outras nem mesmo se encontram esclarecidas nos textos. Analisando-se mesmo superficialmente os textos das propostas curriculares encontra-se, por exemplo, o tema sobre “Processos Avaliativos”, presente nas propostas de Artes e Inglês e em outras disciplinas, que está diluído de forma superficial e, em outras, ainda sequer existe discussão sobre o tema. Algumas outras diferenças são marcantes e dizem respeito, por exemplo, à inclusão do tema “Desafios para implementação da proposta” em algumas propostas e em outras não.

É válido supor, como acredita Mainardes (2006), que os textos publicados são resultado de disputas e acordos entre aqueles que atuam em diferentes lugares na produção dos documentos. Em função disso, as políticas não são finalizadas na hora da materialização dos textos que, por isso, devem ser lidos levando-se em consideração o tempo e o local específico onde foram produzidos. Observa-se em Teixeira (2012) que os professores e gestores da SME/JF apresentaram uma enorme dificuldade de lidar com a nova realidade de formular e implementar uma proposta curricular e, ao mesmo tempo, trabalhar com a justaposição de turmas de crianças de seis anos de idade e turmas de crianças do EF tradicional. A autora explica que:

Além da publicação no site da SME – JF (Juiz de Fora, 2011), os documentos foram enviados para todas as escolas. Tais deveriam ser apropriados por essas instituições, orientando a elaboração de sua proposta pedagógica e curricular para o ano de 2011. Isso funcionaria como um pré-teste para orientação de cada disciplina (TEIXEIRA, 2012, p. 174).

Observa-se que, apesar de todo o processo de elaboração da proposta curricular para a Rede Municipal de Juiz de Fora indicar a participação de diversos organismos em seus seminários, é justamente a partir da ocorrência do III seminário que se identifica a potencialidade do que poderia ter sido a pré-testagem de cada disciplina. Segundo a autora, esse poderia ser um passo conclusivo no processo de criação da proposta curricular, em que formulação e implementação estariam melhor associadas. É, nesse ponto, que o contexto da escola adquire uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, onde também se tomam decisões importantes acerca de processos pedagógicos e curriculares. Constata-se que, apesar de o contexto de influência e de construção do texto curricular limitar algumas vezes a participação ativa dos professores, existe ainda o contexto da prática que não anula a voz do professorado, pelo contrário. Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e

reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas na prática. O caminho que o professor percorre a partir da proposta curricular até chegar à sua prática não é linear e não tem uma relação direta, portanto, só pode ser analisada em condições concretas.

#### 6.4 CONCLUSÕES

O Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial motivado principalmente pela preocupação com a melhoria da qualidade educacional. Essa intenção sempre esteve presente nos textos educacionais brasileiros e em diferentes discursos, no micro e no macro contexto. Visando à qualidade do ensino, o MEC atuou de forma a induzir o debate sobre EF de nove anos por meio de uma série de encontros. Seu interesse foi o de produzir soluções cada vez mais exitosas em relação à implementação de suas políticas. Esse processo priorizou as linhas de ação coletiva das escolas na elaboração das políticas educacionais. Seguindo a mesma metodologia, o debate em seminários tem sido adotado por todos os demais sistemas de ensino. Mas não existe garantia de que o vínculo estabelecido tenha sucesso na sua implementação, pois cabe considerar que a capacidade de negociação e o poder de cada um desses atores, em suas respectivas arenas, pode também variar consideravelmente. E esse é o pressuposto considerado nesta pesquisa, pois se transcorreu muito tempo entre a implantação do EF de nove anos, cujo início foi 2005, e a publicação da proposta curricular em 2013. Muitas adaptações podem ter sido construídas e consolidadas durante esse tempo transcorrido.

Além disso, e no caso específico da proposta curricular de Juiz de Fora, o período da construção do texto curricular passou entre 2005 e 2012 por duas gestões administrativas que, apesar da decisão política de continuidade de algumas ações, podem, ainda assim, ter influenciado o processo de diversas maneiras. No entanto, entende-se que existe uma relação de dependência entre as escolas e resultados de avaliação externas, pois toda a estruturação do EF de nove anos esteve pautada a melhoria da qualidade da

educação, baseando-se nos resultados das avaliações externas. Aqui já se observa uma constante tensão entre o discurso governamental e a autonomia da escola, pois a produção das políticas vai além das ações do Estado: a proposta curricular de Juiz de Fora foi elaborada tendo como referência propostas de outros estados, outros municípios, mas também por meio de reinterpretações realizadas por diversos pesquisadores e educadores. Sendo uma política pública, não há neutralidade no processo. É um ciclo com momentos de idas e vindas inteiramente entrelaçados. O texto revela que as etapas e os ciclos da política não se apresentaram de modo sequencial. Entende-se que o trabalho docente e o currículo estabelecem, entre si, uma relação de interdependência e, por isso, é necessário saber como a proposta curricular tem-se efetivado na prática dos professores.

## 7 ESCOLA MUNICIPAL COSETTE DE ALENCAR: A ESCOLA VIVA

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo são feitas breves considerações sobre a escola municipal Cosette de Alencar descrevendo-se sua origem, seus projetos, os recursos humanos e materiais disponíveis, seu dia a dia, os principais aspectos de sua organização pedagógica e administrativa e a organização do Ensino Fundamental (EF) anos finais. Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com coordenadores, diretores e professores, análise inicial de alguns documentos da escola, além de um roteiro de observação do cotidiano escolar.

#### 7.1. A ESCOLA MUNICIPAL COSETTE DE ALENCAR – DADOS BÁSICOS

A escola Municipal Cosette de Alencar está localizada em um bairro de classe média da cidade. Inaugurada em 1969, recebeu o nome em homenagem à escritora juiz-forana Cosette de Alencar. Inicialmente a escola oferecia ensino de 1ª à 4ª série e, posteriormente, Educação Infantil, além de dar atendimento aos alunos com baixa acuidade visual e/ou cegos. Atualmente conta com um corpo discente de aproximadamente mil alunos, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), possui 30 turmas, além de atender aos alunos com necessidades especiais. A estrutura externa do prédio principal está bem conservada. A construção foi feita em torno dos anos 60 e, apesar de ter sofrido muitas reformas ao longo do tempo, mantém vivas as características das construções daquela época. É um prédio de três andares cercado de grades altas.



Imagem 1: Entrada principal da Escola Cosette de Alencar, vista parcial do 2º e 3º andares.  
Fonte: gl.globo.com

Os dados do censo escolar de 2012 não dão a dimensão do trabalho na escola, apresentam apenas os insumos básicos para o seu funcionamento. Ainda assim, eles existem e podem ser elencados: água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet, banda larga. Em relação às dependências da escola, são 14 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, refeitório, despensa. A escola contém os seguintes equipamentos: TV, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), Fax e câmera fotográfica/filmadora.

## 7.2 PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A entrada principal do prédio é composta apenas por uma pequena varanda que dá acesso a um portão de ferro que separa o espaço externo do interno. O atendimento ao público é feito através das grades de uma janela localizada nessa varanda e, qualquer pessoa que queira entrar em qualquer espaço da escola tem que, necessariamente, passar por esse portão. Com pouca visibilidade do que acontece internamente, o portão só é aberto pelo pessoal da secretaria. Estando mais alguns minutos na pequena varanda, agora

já do lado de dentro do portão, desenhos, origamis e outros tipos de arte chamavam a atenção nos quadros de aviso. Bem em frente ao portão de entrada, em um grande banner, encontra-se escrito “Na Diversidade é que Construimos a Igualdade” que é o lema principal da escola, ligado diretamente à sua origem.



Imagem 2: Banner da entrada da escola  
Fonte: arquivo da autora

No entanto, na medida em que se entra pela escola em meio a corredores escuros e sem janelas, esses desenhos e pinturas já mostravam alguma intencionalidade, impulsionados por um dos projetos da escola. Conseguem manter um ambiente de leveza, frente à dureza da estrutura do prédio.

### 7.3 OS PROJETOS

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é a principal fonte de informação sobre o funcionamento de seus projetos educacionais. Uma cópia desse documento foi cedida pela direção da escola para que pudesse ser analisado. Com base na sua interpretação, nas observações e entrevistas realizadas é possível identificar que a construção do conhecimento escolar tem sido bastante auxiliada pelos recursos de utilização dos projetos, por se considerar que essas experiências devem fazer parte das vivências dos alunos. O que se percebe é que a inclusão de alunos com alguma necessidade especial se tornou uma das prioridades da escola. Com esse objetivo, a instituição tem desenvolvido vários projetos voltados para tais estudantes, a fim de

estimular o seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Essas ações têm possibilitado a estes alunos estarem dentro dos mesmos espaços que os demais estudantes, incluindo sala de aula e sala de projetos, resultando em uma maior dinâmica na parte pedagógica dos estudantes e sua inclusão em toda a escola.

**Projeto aprendizado da leitura em braile.** Esse projeto é um dos principais motivos da criação da escola, pois sofreu/sofre grande influência da Associação dos Cegos da Cidade de Juiz de Fora. A escola oferece, não só o aprendizado da leitura em braile, como também atividades didáticas escritas nessa linguagem, destinadas ao aprendizado dos alunos com necessidades especiais. A escola possui máquinas e espaço específicos para se fazer essa decodificação e impressão de atividades, atendendo também a alunos que ainda não se familiarizaram com a leitura desse código. De acordo com a coordenadora do projeto, as professoras dos alunos com necessidades visuais especiais indicam o material que deve ser utilizado pelo aluno e, em seguida, produzem o material em braile. Em consequência, alguns desses alunos conseguem se aproximar do aprendizado de outros alunos de sua turma. Esse projeto é referência em Juiz de Fora e, segundo uma das coordenadoras, é um dos carros chefe da instituição.

**Projeto de integração da criança com necessidade especial.** Desde 1984 foi iniciado um processo de integração, nas salas de aula, dos alunos com deficiência que anteriormente eram atendidos em salas especiais. Hoje são 27 alunos com algum tipo de necessidade especial, integrados na sala de aula. Entre as atividades específicas programadas para eles estão aulas de braile, atividades didáticas para os alunos cegos (deficiência visual) ou com algum grau de autismo. Para que isso se concretize, as turmas são compostas por professores no esquema de bidocência<sup>10</sup>. Os dois professores atuam nas turmas, dando suporte também aos alunos com necessidades especiais no que eles precisarem, desde atividades relacionadas ao aprendizado, até atividades cotidianas da escola, como lanchar, subir as rampas, organizar o material, etc.

**Projeto de contadores de história.** Esse projeto tem como objetivo estimular a criatividade, a imaginação, desenvolver a linguagem oral, escrita e visual e articular conceitos que colaboram para a formação da personalidade dos alunos. É um projeto integrado à biblioteca da escola, realizado pela própria professora responsável pela

---

<sup>10</sup> É o esquema de sala de aula composta por dois professores: o regente de turma e um segundo professor chamado de colaborativo. No entanto, a regência da turma é de responsabilidade dos dois profissionais, de forma que ambos precisam conhecer as especificidades de todos os alunos incluídos na turma em geral.

biblioteca, mas que busca fazer um trabalho interdisciplinar. Apesar de não ter sido oficializado na proposta pedagógica, ele é reconhecidamente valorizado pela comunidade escolar. Nas palavras da professora responsável pela biblioteca, “muitas pessoas acham que biblioteca é lugar de descansar, mas, na verdade, se você quiser fazer um bom trabalho, não dá para descansar não”.

**Projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE).** O objetivo desse espaço é favorecer a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula, além de fomentar reflexões e discussões acerca da diversidade, proporcionando uma mudança de postura e de atitudes do corpo docente e de toda a comunidade escolar. O projeto de AEE disponibiliza um professor e materiais necessários para o trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais e acontece extracurricular. O profissional deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial. Na sala onde se realiza é proposto o desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos, informática acessível, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.

**Projeto de informática.** O trabalho na sala de informática visa contribuir para a aquisição do conhecimento através da informática na educação. Tem como objetivo instrumentalizar os alunos na utilização de ferramentas básicas de informática para produção de textos, apresentações, gráficos, pesquisas na Internet, comunicação via rede através do correio eletrônico, entre outros. Para que isso aconteça, o professor de cada turma direciona e acompanha o trabalho na sala de informática, juntamente com o professor coordenador do projeto, de forma que a demanda de trabalho de sala de aula possa ser atendida.

**Projeto Arte Inclusão.** O objetivo do projeto é resgatar o potencial de criatividade, imaginação, percepção, sensibilidade, autoestima dos alunos, através dos trabalhos práticos que são desenvolvidos durante a análise de obras de arte. A falta de limites para criar proporciona aos alunos a expressão de sentimentos e emoções, auxiliando no crescimento afetivo, psicomotor e no desenvolvimento da auto expressão do aluno. Todos os alunos são atendidos, inclusive os que têm algum tipo de necessidade especial, seja intelectual, física, baixa acuidade visual ou deficiência visual.



Imagem 3: Alunos do projeto 'Arte inclusão' recriam obras do autor russo Kandinsky e participam da 7ª Mostra Estudantil de Arte.  
Fonte: [www.tribunademinas.com.br](http://www.tribunademinas.com.br)

**Projeto de Laboratório de Aprendizagem (LA).** O objetivo é trabalhar com os alunos com dificuldade/defasagem de aprendizagem, oferecendo oportunidade para que os mesmos possam vencer tais dificuldades e alcançar as competências e habilidades esperadas para a idade e ano de escolaridade. O trabalho é realizado em horário extracurricular, por professora do quadro efetivo da escola, destinada a essa atividade. As atividades são planejadas de acordo com a necessidade dos alunos, pela professora do L.A., acompanhadas pela coordenadora, e também por indicação das professoras regentes.

#### 7.4 OS PROJETOS NA SUA PRÁTICA

Parte do espaço da escola foi reformada, ficando uma ampla área destinada à biblioteca. Constituída por grandes mesas e prateleiras baixas, e com material separado pelos segmentos do Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e outros materiais destinadas aos professores, a biblioteca é o principal espaço de desenvolvimento de alguns projetos, sendo que um deles é o projeto de contadores de história. Na biblioteca, os alunos têm autonomia para escolher os seus livros, e, seguindo a orientação da profissional responsável pelo espaço, os alunos não têm número máximo de empréstimo de livros por semana. Durante a permanência dos alunos na biblioteca, eles são incentivados a contar o que leram e algumas outras discussões referentes ao trabalho de contadores de histórias são realizados. O incentivo diário à leitura é facilitado pelos profissionais responsáveis pela biblioteca escolar, além da participação efetiva de

professores/as referências pelas turmas em horários previamente definidos. Encontram-se, ainda, fantoches e algumas fantasias para dramatizações das histórias e contos.

No entanto, diferente do trabalho realizado para o Ensino Fundamental anos iniciais, para o Ensino Fundamental anos finais a proposta de trabalho na biblioteca é outra. O próprio professor responsável pela biblioteca e pelo trabalho com o EF anos finais informou que a programação da visita dos alunos à biblioteca é quinzenal. Em sua rotina, o professor distribui alguns livros sobre uma longa mesa e dá sugestões de leituras. O número de empréstimos de livros também não tem um limite muito bem definido, desde que atenda à proposta de trabalho sugerida pelas professoras de Português e produção literária. Um tema é definido para orientação da escolha dos livros e, depois de feitas as leituras, são feitos fichamentos nos cadernos e alguns trechos são escolhidos para o trabalho com outros conteúdos.

Apesar da reforma do 3º andar ter sido bem sucedida no que se refere à instalação da biblioteca e das salas de aula e, apesar de a escola ter como principal projeto a integração de crianças com necessidades especiais, não existe acesso para cadeirantes para o 3º andar. Posteriormente, fui informada que no ano de 2016 será feita uma rampa externa para possibilitar o referido acesso. Para as outras dependências da escola existe acesso para cadeirantes, mas é possível perceber que não se integram à arquitetura do prédio. Pelo que parece, a escola foi crescendo aos poucos e as adaptações nas instalações foram feitas de acordo com esse crescimento. Nesse prédio está a maior parte das salas de aula e salas especializadas para realização de projetos. No entanto, a quadra de esportes é o principal espaço para apresentações de projetos e outras atividades culturais desenvolvidas na escola.

No 1º andar ficam a cozinha, o refeitório e algumas salas de aula. Mais uma vez a importância do projeto Arte inclusão fica evidente e justifica a exposição de vários trabalhos de artes espalhados pela escola, inclusive no refeitório. Nas telas produzidas pelos alunos, salta aos olhos também numa profusão de cores e formas. Segundo a informação de uma das coordenadoras, os alunos têm merenda fornecida de acordo com orientação nutricional. O espaço do refeitório também não é grande e, por isso, foram feitas adaptações de horário da merenda escolar. Durante todo o recreio os funcionários da escola se revezam para observar a movimentação e ajudar os alunos com necessidades especiais na sua locomoção. O retorno para a sala de aula é barulhento, ecoa nos corredores estreitos e é bastante demorado, mas nada diferente de outras escolas.



Imagem 4: Projeto Arte e Inclusão - quadros de diferentes texturas feitos pelos alunos.

Fonte: br.noticias.voxquo.com

## 7.5 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E SEU COTIDIANO

A organização escolar envolve diferentes setores da escola e, em sua estrutura básica, constam gestores, coordenação pedagógica, professores, alunos, conselho escolar/ colegiado, conselho de classe, secretaria, serviços gerais, serviços pedagógicos.

Ao todo a escola atende, aproximadamente, 860 alunos, distribuídos em 30 turmas de 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Desse universo de estudantes, 17 têm alguma deficiência: intelectual, física, baixa acuidade visual ou deficiência visual. Os alunos com necessidades educativas especiais são atendidos considerando-se o máximo de 02 alunos por turma, com o mesmo tipo de necessidade. As turmas com atendimento de alunos com necessidades educativas especiais podem atender até no máximo 25 alunos. São 15 salas de aula divididas em dois prédios, em cada um há uma sala para professores.

A partir do **projeto de integração da criança com necessidade especial**, a escola passou a contar com o sistema de **bidocência** que, como descrito anteriormente, conta com a participação de uma professora regente de turma e uma professora colaborativa. Esse sistema está baseado na legislação vigente que propõe assegurar condições necessárias para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar. Esses profissionais atuam na sala de aula e também nas salas onde é realizado o trabalho multifuncional, de forma que eles conheçam as especificidades de todos os alunos incluídos na turma em geral.

Diferente do padrão de funcionamento de outras escolas, na Cosette de Alencar as turmas de 1º, 2º e 3º anos do EF anos iniciais funcionam no turno da tarde, concomitantemente com os 7º e 8º anos do EF anos finais. Já no turno da manhã funcionam os 4º, 5º, 6º e 9º anos. De acordo com uma das coordenadoras, essa experiência acontece há muitos anos e tem dado certo.

Em se tratando ainda do funcionamento do 1º, 2º e 3º anos do EF anos iniciais, a escola optou pelo trabalho em sistema de Bloco Pedagógico (ou ciclo) apenas para esses anos. Com o Bloco Pedagógico, os alunos que, ao final do 3º ano não atingirem os objetivos previstos no bloco da alfabetização, são encaminhados para o 4º ano com uma proposta diferenciada, adotando-se diversas estratégias de aprendizagem/avaliação para que os mesmos consigam superar as dificuldades. Não conseguindo superá-las, os alunos deverão permanecer mais um ano nessa etapa.

Atualmente os 7º e 8º anos têm três turmas com 32 alunos cada, sendo que no 7º ano existe uma turma com professor bidocente. No entanto, nas demais turmas de 7º e 8º existem outros alunos com algum tipo de necessidade especial, que se tornaram bastante independentes e passaram a receber apenas a ajuda dos demais colegas durante a aula. Em relação ao 6º e 9º ano, são quatro turmas com 30 alunos cada, sendo que no 6º ano existe o esquema de professor bidocente.

Em relação ao tipo de clientela, são poucos os alunos que moram no próprio bairro. A maior parte reside em bairros muito distantes da escola e busca matrícula na Cosette de Alencar em função de sua valorização na comunidade local. Os estudantes pertencem a camadas sociais diversas, mas uma boa parcela pertence à classe média. É possível observar isso durante o horário de entrada e saída dos alunos: alguns vêm de transporte escolar e, muitos, de carro particular.

Um procedimento adotado na escola é a “enturmação” dos alunos, realizada ao final de cada ano. Os critérios são definidos por meio de uma avaliação diagnóstica, realizada pelos professores da turma em reunião específica. Para o 1º ano, como os alunos não são conhecidos ainda, o cuidado para fazer a enturmação é o de deixar as turmas com o mesmo número de meninas e meninos e depois distribuir entre as turmas os alunos com necessidades especiais, de acordo com os laudos fornecidos pelas famílias. Nos anos seguintes, as professoras das turmas se reúnem e redistribuem os alunos para que as turmas fiquem mais homogêneas entre si em relação ao seu aprendizado. O que se propõe é que dentro de cada turma exista a vantagem da diversidade, de forma que os que têm

dificuldades sejam mais facilmente motivados pelo exemplo de outros colegas, tornando o relacionamento mais rico e estimulante e o ambiente na sala de aula mais cooperativo.

Segundo uma das coordenadoras entrevistadas, os professores têm uma reunião pedagógica mensal, remunerada, destinada a tratar das questões essencialmente pedagógicas, planejamento de atividades, orientação de materiais e conteúdos a serem utilizados, conselhos de classe e estudos em geral. As dúvidas e questões debatidas nas reuniões pedagógicas geralmente giram em torno da aprendizagem dos alunos, os problemas inerentes a esse processo e os referentes à escrituração escolar (diários de classe). Para essas reuniões, as coordenadoras trazem os materiais que devem ser consultados. Entre eles, encontram-se referenciais curriculares da Rede Municipal, alguma bibliografia indicada, sites oficiais, livros didáticos e paradidáticos, livros de literatura e materiais impressos dos mais variados. Esses são os momentos “oficiais”, mas, em caso de maior necessidade ou urgência, a escola sempre cria meios para esse atendimento/acompanhamento.

No entanto, na organização do planejamento diário, cada professor faz o seu, mas considerando a proposta curricular da rede. De acordo com a coordenadora, é possível observar que o conteúdo lecionado é o mesmo, embora o material utilizado possa variar entre as turmas. Além disso, as aulas são sempre muito dinâmicas e diversificadas, procurando atender, da melhor forma possível, ao interesse do aluno.

Portanto, para além do planejamento diário, a forma de troca de ideias entre os professores acontece em reuniões oficiais e no dia a dia da escola. Segundo a coordenadora, os professores são muito comprometidos e competentes, ainda que durante sua entrevista ela tenha destacado alguns problemas: desinteresse de alguns alunos, omissão de algumas famílias e descaso por parte do sistema. Além disso, acrescenta que há mudanças no modo como a rede trata algumas questões disciplinares, trazendo consequências na perda gradativa da relação de autoridade da escola e do professor. Há disseminação de conceitos equivocados entre os alunos e famílias, como por exemplo, a ideia de que “não precisa estudar para passar”, “ninguém vai ser reprovado”, “o aluno sempre está certo”, entre outros, que vêm tomando força nas escolas, contribuindo para a desmotivação do professor.

Para a escola, a avaliação tem natureza diagnóstica, contínua, cumulativa e formativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo considerados a aprendizagem e os resultados ao longo de todo ano. O sistema de avaliação

da escola conta com vários instrumentos. Especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental existem duas avaliações bimestrais, trabalhos, acompanhamento de cadernos e conceito. No entanto, o projeto de Laboratório de Aprendizagem, que poderia contemplar alunos com dificuldade de aprendizagem só acontece para os anos iniciais do EF. Isso ocorre, segundo as coordenadoras, porque a rede não disponibiliza um profissional para esse segmento, como também não disponibiliza o professor eventual. Dessa forma, a recuperação dos alunos que estão abaixo da média é feita pelo próprio professor da disciplina durante o horário normal de aula, e, quando é possível, disponibiliza-se tempo para a revisão de conteúdo. Uma segunda avaliação para recuperação de notas e conteúdos é realizada nas semanas seguintes.

Os professores que participam do projeto de Laboratório de Aprendizagem (L A) recebem capacitação da SE por meio do curso “Extrapolando a Sala de Aula”. Segundo a coordenadora do projeto, a proposta é muito boa, mas como constatado, há problemas que a inviabilizam em alguns aspectos: um professor não é suficiente para atender à demanda da escola; um número bem maior de alunos necessitaria frequentar o LA, porém somente os casos muito graves de defasagem de aprendizagem são atendidos. A frequência extraturno também não é satisfatória, o que prejudica o trabalho. A falta a essas aulas é justificada pelas famílias por motivos variados. O aspecto positivo é que, sem dúvida alguma, o aluno que tem a oportunidade de frequentar o LA acaba apresentando uma melhora na aprendizagem, mesmo que pequena. Portanto, mesmo com as dificuldades apontadas, o trabalho tem resultados positivos, o que foi confirmado pelas coordenadoras do EF em outros momentos das entrevistas.

A comunicação da família com a escola é considerada primordial. Para facilitá-la, os alunos recebem no início do ano uma agenda escolar para que sejam realizadas todas as anotações importantes do processo ensino-aprendizagem. Nela, além dos princípios filosóficos, informações sobre as avaliações, normas, deveres e direitos dos alunos, orientações de estudos e calendário escolar, há espaço para registro de ocorrências registradas pela coordenação e professores, referentes às atividades dos alunos na escola.

Segundo a coordenadora, o acompanhamento dessa agenda é contínuo e levado a sério. Também é constante a atribuição de deveres para casa, para que os alunos exercitem o aprendizado e a realização destas atividades é acompanhada pelo professor da disciplina. Quando as atividades de casa não são realizadas pelo aluno, o fato é comunicado à família através da agenda escolar. Fichas de registro de problemas escolares também foram

desenvolvidas, baseadas nas principais ocorrências, o que agiliza a comunicação com a família e a resolução do problema a ser solucionado.

As reuniões de pais são realizadas três vezes durante o ano. Na primeira delas, é feita uma apresentação geral da direção sobre as atividades que irão acontecer durante o ano. Nas seguintes, o objetivo principal é a entrega dos boletins, além de oferecer momentos de debate com os pais sobre temas relacionados às questões de interesse naquele momento. Os pais que querem conversar com os professores de maneira particular aproveitam o final da reunião para fazê-lo. No entanto, o atendimento das famílias e a resolução de problemas relacionados ao aprendizado dos alunos acontecem com mais eficiência no cotidiano da escola: tanto os pais levam questões para serem resolvidas pela escola, como também a escola notifica os pais para tratarem de algum problema relacionado ao cotidiano.

As turmas dos anos finais do EF não participam de um projeto maior do tipo interdisciplinar, mas sim de projetos dos próprios professores nas suas disciplinas. Os professores são muito comprometidos, têm iniciativa e autonomia para isso. Cada turma tem um professor articulador da turma, um aluno representante de turma e um mapa de sala, organizando-se de maneira democrática. Em relação aos projetos e atividades desenvolvidos por cada turma, o professor articulador é quem tem a função de reportá-los e discuti-los com as coordenadoras do segmento e demais professores.

Em relação às aulas de português, por exemplo, além do conteúdo ministrado, é muito comum que os alunos participem de viagens de pesquisa de campo, visitas ao teatro, aos pontos turísticos da cidade, a museus, além de promoverem intercâmbio entre escolas e apresentações artísticas. Em relação às aulas de geografia, além do conteúdo planejado, o professor trabalha com notícias de jornais, para que os alunos produzam um telejornal semanal, utilizando o assunto em questão. Além disso, as coordenadoras afirmam que a iniciativa de participar de competições, como olimpíadas e avaliações externas, tem sido iniciativa cotidiana dos próprios alunos.

Atividades culturais também fazem parte do cotidiano escolar, das quais, todos os estudantes participam. Além de atividades realizadas na escola, os alunos também participam de diversas atividades como excursões em museus, cidades históricas e exposições de arte e outras. A intenção é ampliar a cultura do aluno. Questionadas especificamente sobre a rotina dos alunos do EF anos finais, as coordenadoras foram

unânicos em dizer que existe na comunidade escolar uma “cultura” de autonomia e responsabilidade compartilhada por professores, funcionários e alunos.



Imagem 5: Museu na Escola - E.M. Cosette de Alencar promove evento junto com alunos e comunidade  
Fonte: [www.pjf.mg.gov.br](http://www.pjf.mg.gov.br)

## 7.6 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO DA E.M. COSETTE DE ALENCAR

O projeto político pedagógico (PPP) da escola inclui algumas considerações acerca de como se deu a participação da escola no processo de elaboração da proposta curricular e faz algumas considerações sobre esse trabalho na sala de aula. No entanto, as repercussões dessa nova proposta no trabalho dos professores serão aprofundadas posteriormente.

Segundo o texto do PPP, representantes do corpo docente reuniram-se com a Rede Municipal e, posteriormente, com os professores do 1º ao 9º ano para discussão do currículo. Esses encontros por áreas de conhecimento possibilitaram uma reconstrução de metas e proposta para uma educação inclusiva e multiculturalista. Eles foram baseados na proposta dos PCN's, na proposta curricular da Rede Municipal de Educação, nas legislações vigentes e nas interlocuções construídas no seminário de currículo. Partindo dessa proposta, o grupo de professores dos anos iniciais discutiu e construiu o planejamento anual para atender à proposta pedagógica do Bloco Pedagógico e os professores dos anos finais elaboraram seu plano de curso para cada conteúdo, incluindo objetivos específicos, metodologia e avaliação, conforme a nova proposta curricular.

Para a direção da escola, a partir desses encontros a comunidade escolar entendeu o quanto se faz necessário mudar a prática atual e que um planejamento bem elaborado por todo o corpo docente deve contemplar a interdisciplinaridade necessária na atualidade. Para se adequar à nova proposta curricular, depois de realizadas as leituras indicadas, a participação em palestras e os encontros de formação, uma variedade de assuntos do cotidiano passaram a fazer parte dos planejamentos dos professores. Segundo a direção da escola, esses planejamentos devem relacionar os conteúdos a serem trabalhados à forma de avaliar. Além disso, um eixo temático para a educação deve ser definido, um tema atual e de interesse dos alunos. Esse tema deve funcionar como dinamizador de projetos interdisciplinares e de contextualização dos conteúdos. O objetivo é que a escola seja uma totalidade e deixe de ser um espaço fragmentado em turnos, modalidades de ensino, atividades administrativas e atividades pedagógicas.

Numa tentativa de correção de rumos especialmente a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, a escola procurou contemplar um objetivo comum a todos os componentes da área de conhecimento. Assim, considerando as dificuldades dos alunos na resolução de situações-problema em Matemática, ficou estabelecido, como objetivo no currículo na escola, desenvolver a escrita, a leitura, a compreensão e a interpretação de textos em todos os conteúdos, alinhando a interdisciplinaridade a um currículo dinâmico. Os objetivos de cada uma das disciplinas e suas respectivas metodologias encontram-se detalhadas no corpo do texto do PPP.

## 7.7 A ESCOLA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

No texto do Projeto Político Pedagógico da escola podemos encontrar os objetivos da escola também relacionados ao desempenho nas avaliações externas. Segundo o texto,

continuar despontando como escola de melhor índice no IDEB, melhorar o desempenho dos alunos, produzir uma verdadeira aprendizagem da leitura e da escrita, se constituem e se constituirão como objetivos a serem perseguidos sempre (JUIZ DE FORA, PPP, EM Cosette de Alencar).

Neste sentido, observando o movimento na sala de uma das coordenadoras, foi possível encontrar diversos boletins informativos sobre avaliações externas, como o boletim do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave). Segundo a coordenadora, estes procedimentos e resultados avaliativos são valorizados pela escola, alunos e familiares. Os resultados são apresentados nas reuniões de pais e os dados do Ideb e Simave são os mais importantes para a comunidade escolar. Tais avaliações ajudam a entender o que se passa naquela escola e no sistema municipal, pois há sempre comparações. Apesar disso, as definições de ações tomadas na escola não são baseadas apenas nesses resultados e, sim, na discussão coletiva dos problemas a serem enfrentados.

Em se tratando de outros resultados positivos da E.M. Cosette de Alencar, podem ser destacados os resultados do 9º ano na Prova Brasil 2013. Segundo os dados do Ideb 2013, em Português, 66% dos alunos aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos e, em relação à Matemática, 52% dos alunos aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas. Os resultados da escola são relativamente melhores do que a média dos resultados na Rede Municipal de Juiz de Fora. Considerando-se toda a rede, em Português apenas 34% dos alunos aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano e, em Matemática, apenas 17% dos alunos aprenderam o necessário na resolução de problemas até o 9º ano. Uma das diretoras afirmou que o sucesso da escola já era conhecido antes dos resultados das avaliações externas serem divulgados e que ela valoriza muito mais o desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos. Percebe tal desenvolvimento quando os alunos passam para outra escola para frequentar o ensino médio, pois os alunos enfrentam a mudança de maneira bastante amadurecida, mostrando-se prontos para seguir os estudos em qualquer escola.

Os alunos estão sempre sendo incentivados a participar de olimpíadas de diversas áreas e o trabalho dos professores é essencial. São exemplos de premiações uma medalha de prata e duas medalhas de bronze recebidos pelos estudantes da escola na XV Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA). Além dessas medalhas, os alunos da escola já receberam mais de 20 outras. Segundo o professor de geografia da escola, a tendência é só aumentar, em função do apoio constante da direção. Para esse professor, o principal objetivo desse trabalho é difundir o ensino das ciências astronômicas, já que as escolas não têm essa disciplina específica. “O importante é despertar o interesse pela

ciência.” Ele acrescenta: “Se eu deixar, as crianças ficam o ano inteiro falando de astronomia. É um assunto que desperta muito interesse”.

Segundo a direção, continuar despontando como escola de melhor índice no Ideb e melhorar ainda mais o desempenho dos alunos, produzindo uma verdadeira aprendizagem da leitura e da escrita, tanto do código escrito quanto da leitura e escrita do mundo e da própria história se constituem e se constituirão em objetivos a serem perseguidos sempre.

## 7.8 A ROTINA DA ESCOLA

Observando o horário do final do recreio do turno da manhã, chama a atenção o fato de alguns alunos exaltados no corredor se dirigirem à sala da direção, localizada atrás da secretaria. Eles chegam até lá sem serem interrompidos, aguardam alguns minutos e são prontamente atendidos pela direção da escola. Parece haver um consenso de que os alunos devem ser ouvidos e serem atendidos em suas necessidades dentro dos limites possíveis. O que ocorre é que o professor do horário seguinte ao recreio não compareceu à sala de aula. Para resolver o caso, a diretora acabou por ficar aguardando o próximo horário de troca de professores na sala de aula, pois a escola não tem em seu quadro de funcionários um professor eventual, de modo que o trabalho só é possível contando com a colaboração de outros colegas. Segundo relato de uma das coordenadoras do EF anos iniciais, a falta de professores é um dos problemas mais sérios enfrentados pelas escolas municipais.

Considerando o envolvimento dos profissionais da escola, foi possível encontrar também o professor bidocente atuando na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em um dado momento, essa professora precisou agir de maneira diferenciada com um dos alunos especiais do 6º ano que era autista. As atividades realizadas na AEE o deixaram mais tranquilo e seguro. Essa é uma situação na qual a sala de AEE também funciona, oferecendo um novo espaço para esses alunos, com outros tipos de atividades. A atuação conjunta dos funcionários da escola ficou evidente. Foi possível perceber que,

quando algum aluno precisa de ajuda especial, não só sua professora atua, bem como os outros professores, coordenadores ou funcionários da escola que estejam disponíveis naquele momento.

Exemplos como esse foram também observados em relação ao pessoal da limpeza, que, com livre acesso às coordenadoras, trazem recados, compram material não relacionado especificamente à sua função de trabalho, eventualmente cuidam da lanchonete da escola e de suas encomendas, mostrando que o trabalho cooperativo é realidade da escola, não sendo observado só no trabalho dos profissionais da educação. Em uma rápida fala com a diretora, ela afirma sentir-se como uma mediadora e não dona da escola: percebe claramente o envolvimento de todos os profissionais em suas atividades diárias.

O movimento da escola é constante e intenso, não sendo diferente na secretaria. Professores e secretários se misturam em um entra e sai bastante frenético. Existe apenas uma linha de telefone que está fixa na secretaria o que faz com que mesmo as ligações sigilosas se tornem públicas. Como já mencionado, mesmo sendo dadas oportunidades de debates, através de reuniões de pais, existem situações de conflitos dos pais com a escola e um deles foi presenciado por toda a secretaria e os funcionários que lá estavam presentes naquele momento na secretaria. Como afirmado pela diretora, “ela está lá para atender os pais e atende todos que aparecerem sem distinção e a qualquer horário”, “resolver os problemas o mais rápido possível facilita o cotidiano da escola”. Apesar de alguns conflitos diários, as reuniões de pais acontecem de maneira bastante tranquila.

Observando a atuação de uma das coordenadoras, foi possível presenciar uma das notificações para a família de um dos alunos. A coordenadora, depois de fazer algumas atividades diagnósticas com os estudantes e de debater o tema com a professora da turma, enviou uma notificação para a casa de um dos alunos, pedindo o comparecimento dos pais na escola. A coordenadora informou que se tratava de uma atividade cotidiana e que os problemas são todos resolvidos no momento em que são diagnosticados.

## 7.9 DEMANDAS INICIAIS

São muitas as demandas da escola, mas algumas delas foram recorrentes nas falas dos entrevistados. A formação adequada é uma: os professores responsáveis pela biblioteca não têm formação específica na área de biblioteconomia, apesar de relatarem o prazer de trabalhar com os alunos e os inúmeros esforços que têm realizado para se qualificar para o cargo. Além disso, é possível perceber que, para completar sua carga horária na escola, esse professor é também quem coordena o projeto de informática.

Outras queixas dos coordenadores foram referentes ao posicionamento da SME/JF quanto à falta de professores contratados para repor a greve recente, o que prejudica diretamente os alunos. O que ocorre é que os professores contratados que participaram da greve tiveram seus contratos encerrados durante aquele movimento e os professores que assumiram seus contratos após a greve não têm garantia de que, repondo as aulas para os alunos, esse trabalho seja remunerado. Com essa situação, até o momento, os alunos não têm garantia de reposição de aulas de algumas das suas disciplinas.

Além desse, mais dois problemas relacionados à greve são vivenciados pela escola. Nem todos os professores participaram da greve, o que tem feito com que os alunos tenham aulas de algumas disciplinas normalmente, de acordo com o calendário letivo previsto no início do ano. Isso desencadeou a necessidade de coexistirem dois calendários de aulas: um para professores que fizeram greve e que se estenderá até fevereiro de 2016 e outro calendário que finalizará em dezembro de 2015.

A organização desse novo horário de aulas tem gerado problemas relacionados à disponibilidade de horário dos professores. Como consequência, não se consegue manter os alunos na sala de aula durante todo o tempo normal. É possível perceber que algumas turmas saem mais cedo, enquanto outras turmas começam o seu horário de aulas mais tarde. Por várias vezes, os alunos se reportam à coordenação para esclarecimentos referentes ao horário de aula. Segundo a coordenadora, as atividades de projetos ficaram prejudicadas, mas os professores estão comprometidos com a reposição de conteúdos.

Outros problemas foram levantados com relação à postura da SME/JF, como a referente à atuação da professora bidocente na escola. Apesar de existir a disponibilidade, na verdade esse profissional é sempre um professor por formação que busca conhecimento

sobre o trabalho com alunos com necessidades especiais por meio de cursos e palestras oferecidos, na maioria das vezes, pela própria SME/JF. Essa formação é frágil, não dando suporte total para o professor trabalhar com todos os tipos de necessidades especiais.

Atualmente existem na escola alunos com vários graus de autismo, baixa visão ou cegos e dificuldades de locomoção total ou parcial, inclusive no EF anos finais. A escola se esforça para dar apoio aos profissionais que lidam diretamente com tais alunos, propondo discussões em reuniões, debatendo textos relativos a todo tipo de demanda e propondo soluções. O trabalho de um dos professores de educação física, por exemplo, busca promover a independência de locomoção desses alunos, fato que se observa o tempo todo. Segundo a coordenadora, tal trabalho se estende para além dos muros da escola.

O que chama a atenção na fala de todos os profissionais é que todos consideram existir na Cosette de Alencar um tipo de cultura de responsabilidade, autonomia, respeito à diferença, que é anterior à chegada aos atuais profissionais e alunos na escola. Muitos tiveram experiência em outras escolas da Rede Municipal e Estadual, mas julgam que, estar na Cosette de Alencar, é motivo de orgulho, pois o trabalho na escola funciona. O que se percebe é que, apesar da rotatividade de professores e funcionários, a cultura se perpetua, repassada ano a ano, e é motivo de incentivo para professores e alunos.

## 7.10 CONCLUSÕES

A boa organização do material de informação disponibilizado para o aluno durante o ano escolar e o entrosamento da equipe é evidente. No entanto, a sobrecarga de tarefas docentes, a rotatividade dos professores e as dificuldades trazidas com as constantes greves dificultam a edificação e o compartilhamento do trabalho coletivo, colocando em risco a continuidade de alguns projetos. O projeto político e pedagógico traz algumas considerações acerca de como se deu a participação da escola no processo de elaboração da proposta curricular, destacando uma participação efetiva dos professores.. A E. M. Cosette de Alencar, com suas características próprias e bastante específicas, tem conseguido articular de forma eficiente o trabalho docente e o currículo aos contextos

global, nacional e local. Isso é o que apontam os resultados das avaliações externas, apesar de eles não terem sido as únicas referências para a construção dos critérios de definição de escola de qualidade, utilizadas nesta pesquisa.

A importância da reflexão a partir da prática pedagógica é de alta relevância para que não se torne apenas reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas a demandas ou ordens externas. Assim considerando, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável. A posição a ser assumida pelos professores nos processos que desencadeiam reformas curriculares é primordial. No entanto, observa-se que a rotatividade de professores tem implicações provavelmente muito relevantes também no contexto da prática dessa proposta curricular. A intenção aqui é de analisar como o contexto da prática está relacionado aos complexos processos de negociação, nos quais momentos de produção de documentos legais continuam acontecendo. Nesse contexto, os sujeitos confrontam o texto político com suas histórias, experiências, valores e propósitos, expressando diferentes interesses e interpretações em relação à política proposta. E é, por esse motivo, que a escola, em seu micro contexto da prática, passou a fazer parte desta pesquisa.

## 8 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS E DA PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir alguns elementos-chave presentes no texto curricular das Propostas de Português e de Matemática do Ensino Fundamental de nove anos da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. As análises das propostas curriculares basearam-se no ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) e tomaram, como ponto de partida, os eixos temáticos dessa teoria, dos quais foram analisados os grupos de interesses que estão sendo representados nos documentos, os espaços de participação ativa dos professores, os consensos na construção do texto e ideias-chave predominantes.

#### 8.1 O FORMATO DO CURRÍCULO

Entre especialistas do desenvolvimento curricular registra-se um amplo consenso quanto aos textos que têm fundamentado, ainda hoje, o formato do currículo. O clássico "Princípios Básicos de Currículo e Ensino", de Ralph Tyler, embora datado do final da década de 40, fundamentou a construção de várias propostas curriculares por várias décadas. Nota-se que para Gimeno Sacristán (1998), os modelos de construção de currículo de Tyler influenciaram os esquemas elaborados por Taba (1974), Wheeler (1976) e Coll (1987) entre outros, mesmo que seus componentes pudessem estar, em algum grau, diferentemente expressos. As questões formuladas por Tyler tendem a servir de guias para a maioria dos projetos curriculares elaborados por administradores ou supervisores dos sistemas educacionais. Todos esses textos apresentam, de alguma maneira, a mesma estrutura básica com objetivos, conteúdo, critérios de avaliação e

orientações didáticas. A base racional proposta por Tyler centra-se em quatro questões fundamentais:

- a) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- b) Que experiências educacionais podem ser oferecidas para que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- c) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- d) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

A partir dessas bases racionais, uma variedade de modelos de currículos pode ser desenvolvida, tendo o poder de influenciar, em alguma medida, a prática curricular e, conseqüentemente, a prática docente. Os tipos curriculares mais comuns discutidos na literatura são:

- a) Currículo agrupado em cadeiras (componentes justapostos, coleção ou mosaico),
- b) Currículo agrupado por áreas (ou integrado) e currículo agrupado por projetos curriculares (que se apresentam como uma forma indireta de integração);
- c) Currículo organizado por ciclos, em níveis anuais ou trimestrais.

O currículo também irá variar a depender de sua estrutura pedagógica, das definições de aprendizagem adotadas pelos professores e pelas instituições escolares, dos métodos e práticas pedagógicas, dos conteúdos educacionais, do entendimento do aluno no processo educacional e do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a forma de ordenação administrativa, seus órgãos de gestão, o grau de participação do poder público na administração e na fiscalização do ensino, a forma de abordar relações sociais na escola também são fatores determinantes da elaboração curricular.

No entanto, para além do que se pode sistematizar em relação ao formato de uma proposta curricular, as discussões sobre as políticas educacionais que as fundamentam devem ser tomadas como prioritárias. Nesse ponto, intensifica-se a força do caráter social e histórico do conhecimento e de suas relações de poder. Sob esse tema, Ball (2009) *apud* Mainardes (2009) salienta que o texto político representa a política educacional adotada e o resultado de disputas, acordos e consensos entre os grupos que atuam em diferentes

posições na produção do texto. Para Ball (2001), a criação das políticas “é um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, [...]” (Ball, 2001, p.102). Destaca-se que, para o autor, os textos das políticas educacionais possuem uma lógica muito diferente da lógica da prática escolar. Além disso, os documentos são passíveis de contestações, de distintas interpretações e de diferentes respostas por parte daqueles que, na prática, vivenciam a política que esses textos buscam instituir.

## 8.2 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DA PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA

O texto da Proposta Curricular de Matemática está dividido da seguinte forma:

- a) Introdução: principais abordagens matemáticas: (Matemática como conhecimento científico, Matemática do dia a dia, Matemática da escola);
- b) Matemática escolar: propostas de metodologias de ensino (regularidades, jogos, modelagem matemática, resolução de problemas, história das ideias matemáticas)
- c) Matriz curricular de Matemática: concepção de currículo, definição de matriz de referência para avaliação, orientações para o currículo pautado em conexões, discussão sobre as intenções matemáticas de cada um dos cinco blocos matemáticos. Os blocos matemáticos estão divididos em eixos, objetivos, ideias e conteúdos, distribuídos por ano de escolaridade (1º ao 9º ano), com indicação da perspectiva de aprendizagem em espiral.
- d) Abordagens e conteúdos matemáticos: sugestão e discussão de práticas pedagógicas encontradas em publicações da área de Educação Matemática e de práticas construídas pela equipe que elaborou o documento.
- e) Referências bibliográficas, 74 páginas.

### 8.3 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DA PROPOSTA CURRICULAR DE PORTUGUÊS

O texto da Proposta Curricular de Português está dividido da seguinte forma:

- a) Introdução: breve histórico da elaboração do documento e da necessidade da continuidade de participação dos professores no trabalho de co-construção da proposta;
- b) Concepção de aprendizagem da proposta: concepção interacionista de aprendizagem. A linguagem é considerada como mediadora da interação entre sujeitos e é também objeto de estudo;
- c) Concepção de linguagem e ensino de língua portuguesa: são os mesmos recomendados pelos PCNs, porém, ampliadas pelos estudos do interacionismo sociodiscursivo. A seção está organizada em perguntas e respostas, envolvendo também questões metodológicas;
- d) Gêneros textuais e ensino: esclarece alguns conceitos como, por exemplo, gêneros e tipos textuais. Ressalta a importância do ensino da língua baseado também em gêneros orais, visando à interação social do aluno. Apresenta uma sequência didática e a indicação de que todos os gêneros textuais devem ser ensinados de 1º ao 9º ano, em perspectiva espiral;
- e) Alfabetização e letramento, revendo conceitos: discussões metodológicas sobre alfabetização e letramento, considerando-os como indissociáveis;
- f) A oralidade como objeto de ensino: discussão que coloca a escola como lugar da prática privilegiada da expressão oral;
- g) Eixos organizadores do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental: indica que estão apoiados nas orientações para o ciclo inicial de alfabetização (CEALE, FUNDEP e Governo de Minas Gerais, 2003) e no Guia do Pró-letramento (MEC, SEB, 2007). O trabalho pedagógico está pautado no estudo dos gêneros, em relação à leitura, escuta, produção oral e escrita, não excluindo o ensino planejado e progressivo do sistema de escrita alfabético-ortográfico. Está dividido em seis eixos organizadores (Compreensão e

valorização da cultura escrita; Apropriação do sistema de escrita; Leitura e gêneros textuais; Produção escrita e gêneros textuais; Produção oral e gêneros textuais; Reflexão linguística e gêneros textuais), esses divididos em conhecimentos e atitudes, com desdobramentos ao longo do Ensino Fundamental (descritos por **Introduzir e Consolidar**. A decisão de **Retomar – Trabalhar e Aprofundar** fica a cargo de professores e coordenadores);

- h) Sugestões de progressão didática de gêneros textuais, uma abordagem em espiral: apresenta sugestão para a abordagem de cada gênero textual a partir das tipologias textuais (narrar, relatar, expor, descrever ações/instruir, argumentar) em todos os anos escolares, em um movimento de retomada e aprofundamento de conteúdo;
- i) Referências e sugestões para leitura, 89 páginas.

#### 8.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

Para se efetivar esta pesquisa documental, foi inicialmente realizada uma pré-análise, na forma de “leitura flutuante”. Posteriormente, um exame do material foi realizado, buscando-se encontrar eixos temáticos recorrentes e elaboração de categorias de análise. Os eixos temáticos de referência, adaptados de Mainardes (2006), referem-se aos grupos de interesses que estão sendo representados nos documentos, espaços de participação ativa dos professores, os consensos na construção do texto, ideias-chave predominantes, intenções ocultas no texto, influência de agendas globais ou autores com representação especial, tipo de linguagem do texto, inconsistências ou contradições, destinatários (leitores) e receptores do texto, produção de textos secundários e tipo de acesso aos documentos.

A partir dos eixos temáticos, foram incorporadas as seguintes categorias para análise: documentos curriculares, comunidades epistêmicas, atuação dos professores, planejamento, ideias predominantes, autores com representação especial, destinatários e

receptores do texto, avaliação, projeto político pedagógico, organização e relações de trabalho, avaliação, documentos curriculares, projeto político-pedagógico, projeto coletivo, práticas sociais, prática escolar, gestão do tempo escolar, disciplinas escolares, metodologia, ensino, apoio pedagógico, uso do livro didático, datas comemorativas, conteúdo, contextualização, necessidades do aluno, formação de professores.

## 8.5 A ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

O próprio texto curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora apresenta sua trajetória como uma política curricular diferenciada, por ter sido produzida em instâncias locais, oportunizado aos professores de sua rede de ensino participarem dos diferentes momentos estipulados para a construção desse documento. Torna-se, assim, uma diretriz importante, na medida em que promoveu a participação docente em várias etapas, descaracterizando a verticalização e a centralidade do Estado nas construções curriculares. Destaca-se que esse processo já apresenta certo avanço, pois se diferencia da ideia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a ele.

A forma como se deu a produção do texto curricular abriu espaço, em alguma medida, para a negociação de saberes escolares através de discussões entre os próprios professores da rede e o contexto da prática dos mesmos, salientando a importância da articulação entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. Percebe-se, pelas leituras de Ball, Bowe e Gold (1992), que a produção das políticas nunca é resultado da ação exclusiva do Estado e o seu entendimento se dá pela análise das interpenetrações entre o global e local. Sobre as políticas globais e suas relações políticas locais em educação, Ball (2001) reforça:

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p.102).

No entanto, enquanto política pública, ela é proveniente de interesses públicos e não há neutralidade nas decisões que envolvem as questões em disputa. Os conflitos vão sendo resolvidos por debate, acordos e coalizões. Observa-se essa característica no processo de elaboração dessa proposta curricular, pois o seu tempo de elaboração textual durou aproximadamente quatro anos, passando, inclusive, por duas gestões políticas diferentes. A partir do primeiro ano de discussão da proposta houve a intenção de limitar a duração do processo de elaboração do texto curricular e, para que se alcançasse esse objetivo, suas etapas foram bem marcadas. Apesar de suas decisões terem sido resolvidas no próprio ambiente de implementação, sua origem se deu por necessidade de implantação de lei federal. Portanto, na elaboração do texto da proposta curricular influenciaram a delimitação do tempo para elaboração, gestores, políticos, adequação dos recursos físicos e financeiros, adequação às leis e às expectativas federal, estadual e municipal, o que reforça o papel da dimensão política analisada.

É indiscutível, como indicado nas referências dos textos curriculares analisados, que as orientações centrais que se seguiram à LDB 9.394/96 e aos PCN direcionaram a elaboração do texto curricular das disciplinas Matemática e Português. Além dessas similaridades entre os dois textos, também pode ser encontrado na introdução dos documentos que “a proposta curricular deve ser a base de sustentação do projeto político pedagógico de cada escola e deve refletir a intenção de oferecer um currículo que atenda às demandas docentes como possibilidade de orientação de seu trabalho.” No entanto, a partir da introdução, os documentos acabam por apresentar elaboração própria de cada disciplina, baseando-se no modo como cada uma se relaciona com as orientações dos seus conteúdos. No caso da disciplina Matemática, por exemplo, os documentos citados como referência são os indicados pelo Proletramento (Programa de Formação continuada de professores das séries/anos iniciais, Matemática, MEC, 2007). Para a disciplina de Língua Portuguesa, os documentos citados como referência são PCNs, orientações para o ciclo inicial de alfabetização (CEALE, FUNDEP e Governo de Minas Gerais, 2003) e Guia do Pró-letramento (MEC, SEB, 2007).

Nos documentos analisados, observa-se que **as disciplinas são valorizadas** e cada proposta curricular se posiciona em relação ao conjunto próprio de perspectivas teórico-metodológicas de ensino, dentro dos componentes curriculares indicados por elas. Apesar de a forma prescritiva de currículo parecer atenuada, percebe-se uma inclinação de detalhamento do que se deve ensinar e de como o processo ensino/aprendizagem deve ser

conduzido ao longo do ensino fundamental. Essa é a ideia principal da teorização de César Coll, consultor também das equipes responsáveis pela elaboração dos PCN no Brasil. Portanto, todas essas conexões reforçam a tese de que existe uma pré-disposição de prescrição curricular também nos documentos curriculares na Rede Municipal de Juiz de Fora que só pode ser atenuada se for colocada em prática a proposta “como possibilidade de orientação de trabalho docente.” Interpretação que irá depender muito de cada contexto escolar.

A apresentação dos conteúdos nos documentos curriculares pode ser avaliada, apoiando-se também nas teorizações de Bernstein (1984). Nesse sentido, as **fronteiras entre as disciplinas** estão bem marcadas, o que indica uma forte classificação. Conseqüentemente, como indica Bernstein, é forte também o enquadramento das disciplinas, pois possibilita um forte controle do professor na condução do processo de ensino/aprendizagem. Esse controle que o professor tem de sua prática, derivado das fronteiras bem marcadas entre as disciplinas, confere também, ao professor, maior autonomia em seu trabalho docente. Nota-se com relação ao texto analisado que, ao mesmo tempo em que é concedida ao professor essa autonomia, o próprio texto das propostas curriculares indica a progressão e o compasso dos conteúdos e dos tempos de aprendizado em relação ao seu domínio e sua aplicação. Portanto, mais do que transmitir concepções que orientariam a ação do professor, os documentos tendem a organizar a prática dos professores, elencando os temas, conteúdos, atividades e também indicando uma maneira de como ensiná-los. A ambigüidade relacionada à **autonomia docente** mostra quão importante é o papel do professor no intuito de equilibrar essas duas vertentes.

Sobre a abrangência da **prescrição na prática do professor** de Matemática, está indicado que “essa proposta pretende abordar tanto conhecimentos, quanto propostas metodológicas”. E que a apresentação dos conteúdos da Matriz Curricular na Proposta de Matemática para a Rede Municipal de Juiz de Fora está organizada em cinco blocos desenvolvidos “em eixos, objetivos, ideias e conteúdos, com indicação de momentos de se Introduzir, Trabalhar e Consolidar as ideias matemáticas ao longo dos anos escolares”. Observa-se, também, o mesmo no texto da Proposta Curricular de Português quando apresenta, de forma bastante prescritiva, uma Sequência Didática (SD). No documento “a SD tem o objetivo de desenvolver a competência linguística e discursiva do aprendiz e definir os objetos/conteúdos de aprendizagem dos alunos”. São descritos por Introduzir e

Consolidar ao longo dos anos escolares. Nesse ponto, o que diferencia as duas disciplinas é que aqui a decisão de **Retomar, Trabalhar e Aprofundar** fica a cargo de professores e coordenadores de Português. Questões sobre as outras possibilidades de autonomia docente podem ser encontradas no texto da Proposta Curricular de Matemática, quando apresenta “sugestões para o trabalho com a Álgebra, com a intenção de ajudar o(a) professor(a) a ir constituindo o currículo matemático de sua escola”. Já o texto da Proposta Curricular de Português indica que aquele documento deve ser apresentado, “para análise e avaliação da comunidade escolar”.

A opção da proposta curricular é disciplinar, mas, discute-se que a **interdisciplinaridade** deve ser perseguida. Observa-se que a recorrente menção à interdisciplinaridade parece ser uma forma de atender às normativas oficiais das diversas instâncias reguladoras dos documentos curriculares. Para tratar dessa questão, o documento de Matemática indica que “é adequado que, antes de propor esses trabalhos em sala de aula, o(a) professor(a) faça um planejamento que permita inter-relacionar, também, outras disciplinas escolares contribuindo para que o currículo atenda as atuais demandas de um currículo em rede.” Já no texto curricular de Português, a palavra interdisciplinaridade não aparece, mas ela é indicada visto que “a linguagem é considerada como mediadora da interação entre sujeitos”.

Em relação à seleção de conteúdos, a **dicotomia entre o global e o local** está presente nos documentos curriculares e fazem menções ao papel da escola e dos professores na contextualização dos conhecimentos prescritos, quando indicam que “as ações de linguagem são socialmente contextualizadas, portanto, os gêneros textuais são, assim também, realizações discursivas, contextualizadas”. Observa-se que, no documento da proposta de Matemática, há indicação da necessidade de se discutir “propostas de trabalho pedagógico, tais como: o uso da história da Matemática, a Resolução de Problemas, os Jogos, a Modelagem Matemática, entre outras, entremeando essas possibilidades com uma reflexão sobre os conteúdos matemáticos e de modo contextualizado”. Além disso, de acordo com a mesma proposta a “utilização dos problemas do cotidiano possibilita aos alunos a construção de ideias Matemáticas ao longo das atividades, contribuindo para que vejam a Matemática como um instrumento de leitura do mundo”. Outras poucas referências à articulação de aspectos globais com os aspectos locais, além das indicadas, dizem respeito à elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola, de forma que levem em consideração os contextos em que

estejam inseridas. Apesar de reforçarem a necessidade de contextualização, os documentos das duas propostas apresentam apenas referências a conhecimentos universais, pois não é mencionada qualquer proposta concreta que se refira ao contexto local da cidade onde a proposta foi elaborada. Por esse aspecto, a via de articulação entre o global e local e suas contextualizações são bastante superficiais nas duas propostas.

Nota-se que a temática da **diversidade** não é discutida nas propostas curriculares e parece ser entendida de forma que os conteúdos previstos no currículo procedam a uma adequação ao meio em que está inserida a escola e a vivência dos alunos. A política adotada passa a delegar para as escolas a escolha e o modo de tratamento desta questão. O programa curricular de Português, por exemplo, faz apenas o alerta de que “é preciso considerar, no entanto, que, com a universalização do ensino fundamental, as salas de aula tornaram-se heterogêneas em etnias, valores e em culturas. E as escolas não aprenderam a lidar com toda essa diversidade”. Essa questão foi identificada por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998). Segundo os autores “a diversidade de estudantes e o currículo comum podem ser vistos como incompatíveis ou, pelo menos como duas aspirações muito conflitantes” Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.186). Para esclarecer essa questão, os estudos clássicos de Bourdieu e Passeron (1964, 1967) podem ser citados como exemplo, pois revelaram que as variáveis sociais, culturais e familiares interferem no sucesso dos alunos, mas que essas diferenças só se tornam desigualdades devido à estrutura e funcionamento do sistema educativo. Os alunos não têm as mesmas oportunidades quando entram nas escolas, seus pontos de partida para aprendizagens de conteúdos, necessidades e interesses são diferentes, e as escolas, por sua vez, devido a sua estrutura e funcionamento, tendem a padronizar os tratamentos. A discussão do tema da diversidade no currículo implica posicionamento político, reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professores, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática diante do diverso. A não discussão desse tema nas propostas curriculares é, sem dúvida, uma questão política pela qual se pretende ter apenas uma solução didática.

Na medida em que são múltiplos os produtores dos textos e discursos curriculares, são múltiplas e desiguais suas interpenetrações, seus sentidos e seus significados em disputa. Neste sentido, observa-se também no texto da proposta curricular de Português e Matemática a influência das **comunidades epistêmicas**. Além das influências dos documentos governamentais já citados, as comunidades epistêmicas que

atuaram fortemente na elaboração das propostas curriculares são representadas na disciplina de Matemática por consultores da UFJF, UFF, consultores de Educação Matemática, além de autores com representação especial como Ponte (autor de renome internacional, que aborda a Álgebra como um dos quatro grandes temas da Matemática) e Smole, (que aborda questões sobre a Matemática em sala de aula e também é consultora de Matemática dos Parâmetros Curriculares Ensino Médio). Já para a disciplina de Português, as comunidades epistêmicas representadas no texto referem-se a consultores da UFJF, UFF e aos autores Schneuwly, Dolz e Marcuschi (autores de renome internacional que tratam de gêneros orais e escritos na escola e também da prática de oralidade). A concepção de linguagem e ensino de língua portuguesa são as mesmas recomendadas pelos PCNs, porém, na proposta ela foi ampliada pelos estudos da concepção sociointeracionista.

Conclui-se com o exposto anteriormente que, por meio das comunidades epistêmicas que circularam diagnósticos sobre a situação educacional e, a partir destas constatações, elas organizaram modelos de solução para os problemas identificados. Além das influências teóricas das comunidades epistêmicas, são apresentadas também, nos textos curriculares, algumas sugestões de atividades. Ao proceder assim, entende-se que as comunidades epistêmicas continuam valorizando seus próprios conhecimentos como fonte para as soluções dos problemas educacionais diagnosticados por elas. Nesse processo, os sentidos da política transcendem para todos os contextos, influenciando-se mutuamente e, conseqüentemente, influenciando também o macro e micro contexto escolar. Nota-se, tanto em Ball (2001) e em Ball (2009) *apud* Mainardes (2009), que os discursos das políticas educacionais circulam em espaços internacionais, na esfera governamental, no mercado editorial e nos contextos locais de “aplicação” das políticas, como as escolas e universidades, em um processo de contextualização e hibridismo.

Percebe-se, pela análise das propostas, que a tendência prescritiva não está restrita apenas ao texto político. Também é possível encontrar traços dessa tendência no discurso educacional sobre a necessidade de se adotarem **livros didáticos**. Conclui-se, nesse sentido, com base em Gimeno Sacristán (2000), que é real a “dependência do professorado de algum material que estruture o currículo, desenvolva seus conteúdos [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.150). No entanto, o autor aleta que esse material pode exercer mecanismos de controle sobre a prática profissional dos professores e são um recurso eficaz de controlar as mensagens culturais e códigos pedagógicos que chegam aos

professores e alunos. Apesar de serem vistos como produtos comerciais, planejados fora das condições de sua prática se tornaram historicamente legítimos tendo poder de controlar, em alguma medida, o currículo e a atividade escolar. Além disso, os livros didáticos não costumam ser avaliados e experimentados antes de serem produzidos em massa. Os professores os escolhem, muitas vezes, sem conhecimento de opções diferentes e nem mesmo foram informados convenientemente para selecioná-los. No entanto, à medida que o livro didático indica o que deve ser ensinado, lembrado, memorizado, dirigem a sequência de ensino e sugerem exercícios, passando também a influenciar na capacidade de planejamento do professor. Quanto maior a dependência do professor em relação à utilização do livro didático, menor a autonomia profissional deste professor.

Conclui-se, com esse debate, que é necessário reconhecer o **valor de um currículo que proponha nos seus elementos estruturadores o desenvolvimento da capacidade profissional dos professores**. E mesmo reconhecer que materiais didáticos podem ser tomados como estratégia de inovação de práticas, se forem aproveitados adequadamente. No caso das propostas curriculares de Matemática, nota-se que existe a indicação de muitas atividades que podem ser aproveitadas dos livros didáticos, no entanto, há sempre o alerta de que “muitos jogos que são apresentados em manuais ou até em livros didáticos com o objetivo de trabalhar conteúdos específicos de Matemática não se inserem na perspectiva aqui adotada.” Já na proposta curricular de Português, fica claro a crítica ao “livro didático tradicional que foca o ensino de língua nos tipos textuais, e a sequenciação linear”. A indicação é que se use o livro apenas como recurso para discussão de texto expositivo. A utilização do livro didático nas duas propostas é indicada com reservas, caracterizando a necessidade de desenvolvimento da autonomia do professor em seus planejamentos.

As influências externas às decisões que os professores tomam, sobretudo em relação ao desenvolvimento do currículo, são muitas: propostas curriculares, provas externas, material didático, o **curso de formação**, pautas de funcionamento da escola, etc. No entanto, percebe-se, pelo debate de Gimeno Sacristán (2000), que uma formação sólida no terreno cultural, científico e pedagógico dificulta o intervencionismo na prática pedagógica. O autor defende a necessidade de que o professor seja um profissional mais ativo e autônomo. Nessa perspectiva, a qualidade do ensino está diretamente relacionada aos processos que se desenvolvem na prática pedagógica, portanto, diretamente ligada também às características dos professores dentro desses processos.

Encontram-se no texto da Proposta Curricular de Matemática algumas das dificuldades dos professores durante suas práticas docentes que efetivamente se originaram dos  **cursos de formação de professores**. A preocupação se dirige ao “desafio dos professores que, possivelmente em sua formação, tiveram pouca oportunidade de discutir o caráter humano e cultural do conhecimento matemático, centralizando sua prática pedagógica em torno da transmissão de conteúdos matemáticos descontextualizados”. O mesmo debate encontra-se na proposta curricular de Português, quando sugere que “as questões metodológicas precisam entrar na pauta das pesquisas e nos currículos de formação de professores”. Os documentos também trazem à tona reflexões sobre práticas educacionais que ainda se encontram enraizadas nas experiências escolares dos professores e que acabam por centralizar sua prática pedagógica, ainda hoje, em torno da transmissão de conteúdos descontextualizados. Apesar de a Matriz Curricular de Matemática e da Sequência Didática de Português tenderem à prescrição curricular, as propostas sugerem que os professores devam ser capazes de desenvolver sua prática, sua autonomia e sua profissionalização através da  **participação em novos espaços de discussão** que envolvam as disciplinas escolares e o compartilhamento de ideias.

Os  **espaços de autonomia do professor**, indicados na proposta de Matemática, referem-se principalmente aos planejamentos e às maneiras de se abordarem os conteúdos, a criação de situações que possibilitem ao aluno procurar desenvolver estratégias que lhe permitam vencer os desafios propostos, a contribuição para a organização do currículo de Matemática, além de atuar no planejamento do projeto político-pedagógico de cada escola. Entretanto, a Matriz Curricular de Matemática se apresenta fechada, sem lacunas ou espaços para decisões nas escolas. Já na Sequência Didática de Português (SD), existe mais flexibilidade para o desenvolvimento da autonomia docente, uma vez que caberá aos professores e coordenadores preencherem as colunas referentes às formas de abordagem nos anos subsequentes ao ano no qual determinado desdobramento foi introduzido, levando em consideração os conteúdos básicos, o nível de desenvolvimento dos alunos, as circunstâncias do trabalho docente e o projeto pedagógico da escola. Além disso, no mesmo documento há indicação de que cabe ao professor, em reunião de planejamento pedagógico com seus pares, definir com quais gêneros irá trabalhar em determinado ano letivo. O que está proposto, com certo nível de variação na prescrição, é que o professor planeje sua prática em certa ordem, de forma que ela tenha uma continuidade e seja adequada aos seus alunos. É, nesse ponto, onde se encontra o maior espaço para

desenvolvimento da autonomia docente: o espaço da prática de sala de aula. Por mais que o professor sofra influências externas, sejam elas relacionadas a avaliações externas ou a prescrições curriculares, o professor é o único dono de sua prática educativa e a prática é sempre um ato de criação nunca repetido, sempre recriado.

Conclui-se, com o debate de Mainardes (2006), Ball (2001) e Ball (2009) *apud* Mainardes (2009), que o contexto da prática pode ser entendido como um micro processo político. É a dimensão da política local, interferindo no cotidiano escolar. Isto envolve identificar processos de resistência, acomodações, onde estratégias são definidas e processos articulatórios são estabelecidos. Nos textos das propostas curriculares de Português e Matemática são identificados momentos onde a dimensão do **planejamento escolar** deve ser realizada em conjunto, com a participação de diversos atores: professores da mesma disciplina e disciplinas diferentes, coordenadores e diretores. É importante indagar que tipo de planejamento as propostas permitem que seja realizado, como elas estão sendo interpretadas e reconhecer que, em cada uma delas e, mais especificamente, em cada contexto escolar existem estruturas de relações de poder. Algumas questões podem ser feitas sem, no entanto, encontrar uma resposta efetiva nos textos analisados: A) As pessoas que planejam e executam são as mesmas? B) Se não são as mesmas, para quem essa separação é conveniente? É importante analisar em que medida o professor passa a ser apenas **executor** e em que medida ele consegue ter autonomia e capacidade para elaborar e colocar em prática seu planejamento escolar. Esse processo não pode ser visto como apenas um recurso técnico, sem a consideração das dimensões sociais e profissionais, pois são os professores de cada turma, em especial, que estão em contato direto com a prática da sala de aula.

Na elaboração do **projeto político-pedagógico** de cada escola, as duas propostas indicam que “o currículo seja a base e a sustentação do projeto político-pedagógico da escola”. As duas propostas curriculares consideram o currículo a base de sustentação do seu projeto político-pedagógico, de forma que as orientações apresentadas irão, em alguma medida, repercutir também na organização do trabalho pedagógico. Além disso, as propostas indicam que elaboração do projeto político-pedagógico escolar deve favorecer uma atuação democrática da escola. No entanto, nenhum outro detalhamento pôde ser encontrado nos textos analisados. Devido à importância do projeto político-pedagógico para a escola, o qual envolve diretamente ações de gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre sua

rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nos textos analisados, considera-se que a ideia de gestão democrática assumida é suficiente por si para que a escola encaminhe suas políticas de acordo com sua visão de educação, mas os documentos se esquecem de que a elaboração do projeto político-pedagógico certamente estará também envolvida em constantes relações de poder.

Deve fazer parte das decisões do âmbito curricular ponderações em termos de **gestão do tempo escolar**. No entanto, nota-se que não é encontrada nos documentos analisados a indicação pormenorizada de organização de tempos/espços escolares. Há apenas a indicação da **proposta seriada**. Os textos de cada disciplina discutem apenas questões pontuais a cerca da gestão do tempo escolar em cada campo de atuação. No texto de Português, por exemplo, o professor é constantemente alertado sobre a necessidade de inclusão de um tempo específico para o ensino da oralidade. No texto da proposta de Matemática, discute-se o tempo que “aparentemente” se perde no que se refere ao conteúdo que possivelmente será deixado de lado, quando se utiliza o jogo como estratégia de ensino. No mesmo texto há um alerta em relação ao que acontece com o conteúdo de geometria, que frequentemente tem sido deixado para o final do ano escolar e, muitas vezes, sequer tratado.

O debate a cerca da **gestão do tempo escolar** seria ainda mais produtivo se incluísse a consideração sobre número de aulas de cada disciplina, tempo disponível para o professor participar de formação continuada (dentro e fora do ambiente escolar) e para acompanhar a evolução do projeto político pedagógico da escola. Além dessas dimensões, o tempo escolar também precisa ser analisado na perspectiva do aluno, o qual se submete ao tempo de cada aula e a uma sucessão de disciplinas desencadeadas, de um horário para o outro, sem que haja sequência lógica entre elas. De forma geral, o tempo escolar passou a ser naturalizado nas propostas curriculares, inclusive nessas analisadas, tornando-se apenas uma ordem a ser cumprida. Ainda assim não são neutros, pois se tornaram um condicionante da dinâmica social, cultural, repercutindo diretamente na prática do professor.

Com relação ao uso dos termos **criança ou aluno** nas propostas curriculares, o que se observa é que são usados indistintamente, naturalizando ambos apenas como aprendizes. No texto de Matemática, o termo criança é citado 55 vezes e o termo aluno 115. No texto de Português, o termo criança foi citado 3 vezes e o termo aluno 47 vezes. No entanto, apesar das citações, as duas propostas deixaram de abranger as características

pertinentes a cada faixa etária (estudantes de 6 a 14 anos), tendo em vista os tempos de formação da criança, do pré-adolescente e do adolescente, deixando também de contribuir com considerações pedagógicas e metodológicas. A influência do currículo, nesse ponto, se dá na medida em que ele é o mediador na relação entre professor e aluno, fixa seus lugares em relação à transmissão do saber e define identidades a partir dessa posição. Em relação aos enunciados das atividades propostas pelos professores, por exemplo, eles sempre vão se dirigir a alguém e à dinâmica social envolvida nesse processo. Por esse motivo, deve sempre se apresentar adequada à faixa etária das crianças ou alunos envolvidos. Considera-se que, nas propostas de Português e Matemática, a discussão a cerca das **questões que envolvem a transição de uma etapa da Educação Básica para a outra não foi contemplada.**

Apesar de questões específicas de cada faixa etária não terem sido aprofundadas nas propostas curriculares, outras abordagens sobre as **necessidades dos alunos** foram discutidas nos textos das duas propostas curriculares. Entende-se que a proposta de Matemática, por exemplo, indica que é função da escola “a construção do currículo de Matemática que atenda às necessidades de seus alunos e de sua realidade sociocultural.” Ao longo dos dois textos se discutem estratégias de aprendizagens que atendam as necessidades dos alunos, além de se indicarem os pontos críticos de cada disciplina que tem mais impacto no desenvolvimento do aprendizado dos mesmos. Trata-se dos problemas corriqueiros no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os trechos a seguir fazem uma referência a esse aspecto: “A utilização da Modelagem na Educação Matemática valoriza o “saber fazer” do aluno”, “é preocupação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental a dificuldade dos alunos frente a atividades Matemáticas que demandem algum tipo de raciocínio algébrico ou ante a utilização de ferramentas de caráter algébrico.” No texto de Português, há a indicação de que “O professor precisa ter o conhecimento de gênero que o aluno traz para a escola, a partir de suas vivências como usuário da língua.” Além disso, “Para definição da forma de abordar o conteúdo deve-se considerar também o nível de desenvolvimento dos alunos”.

Observa-se que não são tratados nos textos curriculares analisados as demandas de alunos com necessidades especiais, os quais deveriam merecer um capítulo específico para sua reflexão. Também não são tratadas questões de abordagem das dificuldades normais de aprendizagem dos alunos, ou seja, a maneira de lidar com dúvidas individuais destes. As questões discutidas nos textos das propostas sempre têm como **referência um**

**agrupamento de alunos representados pela sua turma.** Para esses grupos os textos analisados indicam a necessidade de se considerarem diferentes metodologias e diferentes tempos para aprendizagem. Além disso, há também o entendimento de que as manifestações das dificuldades de aprendizagem na escola são um continuum, e que podem e devem ser resolvidas ao longo do trabalho pedagógico. Caso contrário, acabam por se manifestar de forma mais persistente, requerendo o uso de recursos especiais para solucioná-los. Os pontos indicados no texto das propostas de Português e Matemática contribuem para que o professor reflita sobre as possíveis adequações necessárias em seu planejamento que estão relacionados a adaptações de objetivos, de conteúdo, de método, de organização didática, de avaliação e de temporalidade para o aprendizado de uma sala de aula ou um grupo específico de alunos. Não existem referências às dificuldades normais de aprendizagens dos alunos.

A relação entre a ideia da utilização da **avaliação** em larga escala como instrumento de monitoramento da qualidade do ensino, bem como de indutor de política pública, já foi amplamente discutida em diferentes estudos. Talvez, por essa razão, a avaliação, em qualquer de suas formas, tenha sido tão fracamente discutida nas propostas analisadas. No texto de Matemática, por exemplo, há preocupação de se deixar claro que “a Matriz de Referência não deva direcionar o ensino, pois não se trata, no trabalho escolar, de treinar o aluno para fazer inúmeras provas de avaliação em larga escala”. Isso indica que os currículos não foram criados para atender à avaliação externa, e sim, o contrário: os sistemas de avaliação decorrem do documento curricular. Fica definido, assim, que a Matriz de Referência para as avaliações está subordinada à Matriz curricular. Na Proposta Curricular de Português, a avaliação não é discutida.

Ambigüamente nesse contexto, é importante registrar-se que a Rede Municipal de Juiz de Fora participa do monitoramento do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) desde 2007 e esse processo parece estar incorporado às práticas educacionais das escolas da Rede Municipal de Educação. O monitoramento da educação através de avaliações externas está legitimado nos documentos da Secretaria Municipal de Educação. Tal lógica tende a minimizar a dimensão cultural do currículo de forma que melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado. Para finalizar, nota-se também que o tema da avaliação da aprendizagem contínua dos alunos em sala de aula não foi contemplado, nas discussões dos textos curriculares analisados.

Entende-se que as **ideias-chave** predominantes no texto das propostas curriculares se referem às inovações curriculares resultantes da implantação do ensino fundamental de 9 anos e da necessidade de divulgação de ideias e de trabalhos realizados por profissionais em todas as escolas da rede. A leitura indica que a elaboração do texto foi fruto da necessidade de diálogo entre teoria e prática no Ensino Fundamental e a necessidade de se ter uma referência curricular comum na Rede Municipal de Juiz de Fora. Entende-se, também, que, nos textos dos documentos, existem reflexões que indicam a necessidade de que a proposta deva ser apropriada pelas escolas em vários desdobramentos, como seu estudo, sua compreensão e sua utilização como norte.

Nota-se que o **sentido do termo currículo** encontrado nas propostas mostra-o relacionado ao resultado de uma composição em que contribuem o conteúdo disciplinar, as práticas pedagógicas e as abordagens metodológicas, no contexto de cada escola e, mais ainda, concretamente em cada sala de aula. Entende-se o currículo como um instrumento vivo que se modifica constantemente com o processo de desenvolvimento da prática pedagógica que ele próprio desencadeia e inspira.

Considera-se que o **sentido do termo ensino**, presente nos textos, é expresso de forma que ele seja contextualizado, dando ferramentas que auxiliem o aluno a ler melhor a realidade em que está inserido e possibilitando intervenções necessárias. No texto está presente a preocupação com o reflexo do ensino tecnicista no qual os professores foram formados, e que ainda os faz privilegiar procedimentos e técnicas, em detrimento de atividades de compreensão.

Verifica-se que o **sentido do termo conhecimento** é apresentado de formas diferentes nas propostas. No texto da Proposta de Português, o termo “conhecimentos” designa os conteúdos que compõem um programa de ensino, e o termo “atitudes” designa crenças, disposições, o modo de apropriação e aplicação do conhecimento. No texto da Proposta de Matemática, o termo “conhecimentos” está relacionado às ideias e conceitos originados da ciência em construção. No entanto, na Matriz de Matemática são apresentados quadros referentes aos blocos de conteúdos que devem ser desenvolvidos nas escolas com seus respectivos conteúdos. Sob esse ângulo, as duas propostas não convergem por inteiro no entendimento do significado do termo “conhecimento”, apesar de se encontrar nas duas propostas, atrelados aos conhecimentos, os seus respectivos conteúdos disciplinares.

## 8.6 CONCLUSÕES

As propostas curriculares de Português e Matemática são, em grande parte, coerentes entre si e entre as orientações centrais, se aproximado, também, em relação aos aspectos de prescrições, mas sempre deixando algum nível de determinação às escolas. Enquanto são indicadas proposições mais democráticas para a elaboração do projeto político-pedagógico, observa-se, também, um esforço para superar concepções e práticas já insuficientes e inadequadas. Apesar da fundamentação consistente em todas as disciplinas, existe permanência de indicações mais tradicionais de conteúdos. As propostas curriculares analisadas se apresentam em forma de currículo em cadeiras (disciplinar) do tipo anual. Os documentos incluem os conteúdos por ano escolar e cada disciplina apresenta uma proposta de sequenciação.

Evidencia-se, nos documentos elaborados, a busca de caminhos mais participativos para sua produção, incluindo representantes da Rede Municipal, sindicatos e a assessoria de professores das universidades federais. Quanto à fundamentação das propostas, é central a concordância com as indicações teóricas presentes nas orientações oficiais centrais, principalmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Diferentes concepções, tendências e tradições pedagógicas, detectadas no campo pedagógico, misturam-se, fundem-se com as orientações citadas, produzindo explicações e abordagens que fazem sentido e confirmam o hibridismo de contribuições distintas na constituição das propostas.

No trato dos conteúdos, indica-se a importância de se considerarem os conhecimentos prévios dos alunos e a cultura local, como pontos de partida para a aprendizagem escolar. No entanto, tais relações estão presentes apenas em orientações gerais. Não foram tratados conteúdos e contextualizações nos quadros detalhados das disciplinas distribuídas ao longo do ano escolar. Ganhou pouco espaço o trato com questões relacionadas ao atendimento de alunos com necessidades especiais, atendimentos de alunos com dificuldades individuais e questões relacionadas às tecnologias de informação e comunicação.

Nota-se que as propostas curriculares não explicitam sua vinculação com os resultados da avaliação externa realizada nas escolas da Rede Municipal, mas,

inegavelmente, o não aprofundamento do tema avaliação nas propostas acaba por reforçar que os “resultados/conhecimentos”, mesmo naturalizados, possuem o seu valor de troca. No geral, o que se enfatiza sempre é que conhecimento tem que servir para alguma coisa que não é exatamente conhecer. O conhecimento é necessário para resolver problemas, enfrentar situações, tomar decisões, produzir alternativas, é meio para conquistar cidadania competente. Isso embute a perspectiva da adaptação ao mundo do trabalho, às regras do jogo da vida produtiva e da vida social.

O que também não se encontra nos documentos analisados são suas condições de execução ou o planejamento para implementação curricular. O que ocorre é que cada escola tem que se adaptar à proposta curricular elaborada, sem que antes haja uma análise prévia das condições dos fatores de organização escolar que podem facilitar ou prejudicar sua implementação. Uma avaliação pouco realista de tais fatores e condições escolares distanciam de tal modo a possibilidade de sucesso de implementação que a consequência mais natural é que a proposta curricular possa vir a ser desacreditada por se revelar inviável.

Destacam-se alguns aspectos que deveriam ter sido analisados para adequação de implementação da proposta curricular como, por exemplo, discussão sobre carga horária destinada às disciplinas, o tipo de espaço físico que contemple as necessidades da proposta curricular, o investimento em formação continuada de professores para adequação das necessidades da proposta, pois exigem dos professores competências, habilidades e conhecimentos que necessitam ser nutridos, estudo da proposta e sua compreensão através de reflexões contínuas, participação ativa da direção, coordenação, professores, pais, alunos e Secretaria de Educação durante esses momentos de reflexão sobre a proposta e a criação de espaços de planejamento coletivo. A partir das dificuldades e avanços percebidos nas propostas de Português e Matemática, algumas questões podem ser elencadas ainda quanto à sua implementação: Os professores da rede conhecem e usam a Proposta Curricular? Como a conheceram? Como a usam? Que políticas educacionais estão sendo produzidas para dar conta das ações de formação para estudo do documento? Seu conteúdo é transponível para o ensino? Que adaptações precisam ser feitas? Acompanhando as questões colocadas, é possível entender o quanto é necessário promover orientações curriculares que falem diretamente ao professor, na linguagem que ele entenda, e que esteja articulada com a sua prática. Os desafios da inovação curricular encontram-se justamente na articulação entre os fundamentos de

caráter pedagógico da proposta e a prática docente. Logo, não existe inovação curricular sem a participação efetiva do professor.

Torna-se evidente nos textos das propostas que elas têm um caráter provisório, mas também necessário. De acordo com esse debate, é necessário reconhecer que as Propostas Curriculares de Português e Matemática contam com a capacidade profissional dos professores para ser utilizada.

## 9 CONTEXTO DA PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM AS PROPOSTAS CURRICULARES

### INTRODUÇÃO

O contexto da prática é o espaço onde as políticas são colocadas em ação, não apenas implementadas, mas ressignificadas. A partir disso, analiso o contexto da prática e as repercussões do currículo no trabalho docente cotidiano da E. M. Cosette de Alencar. Examino as práticas de planejamento deliberadas na escola, enquanto componente inerente ao trabalho do professor capaz de desencadear algumas reflexões sobre a prática. Discuto ainda as oportunidades de formação continuada ocorrida dentro e fora da escola para auxiliar a implementação curricular. Busco averiguar convergências entre as práticas dos docentes, seus planejamentos e a proposta curricular das disciplinas de Português e Matemática. Destaco momentos de intervenção, rejeição, resistência, contatos, interpretações, incompreensões do texto curricular. Identifico as diferenças e semelhanças entre o que foi observado no contexto da prática dos professores em relação ao que está indicado na proposta curricular. Investigo o ensino das disciplinas, buscando compreender se existem ou não regularidades presentes em práticas distintas que possam servir de subsídios para entendimento da qualidade em educação.

#### 9.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da realização desta pesquisa nove professores, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. Essa etapa da pesquisa se desenvolveu através de análise de questionários, entrevistas e observação da prática da sala de aula (cuja estrutura se encontra nos apêndices de A até F). Além das análises de planos de aula, foram

examinados o projeto político-pedagógico, os diários de classe, as atividades específicas como momentos de avaliação e trabalhos em grupo realizados na escola. Ao todo foram observadas vinte e uma aulas de Português e vinte e uma aulas de Matemática que se desenvolveram ao longo do primeiro bimestre de aulas. As entrevistas realizadas com cada um dos nove professores, coordenadora pedagógica e diretora também acontecerem durante esse primeiro bimestre na E. M. Cosette de Alencar. Algumas informações foram colhidas de maneira informal durante conversas com os envolvidos no horário de intervalo dos professores e em horários de “janela” entre uma aula e outra. É importante destacar que houve um grande acolhimento da escola em relação à pesquisa, isso pode ser considerado em relação aos sujeitos investigados, como também em relação aos alunos dentro de cada sala de aula.

Dos sujeitos da pesquisa, nove são do sexo feminino e dois do masculino, todos com curso superior na área de atuação, sendo que destes, cinco têm curso de especialização, dois de mestrado e dois de doutorado concluído. O tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino varia de quatro a trinta anos, com média de idade de dez anos de trabalho na rede. Do total de sujeitos da pesquisa, quase a metade são contratados.

Com relação a  **cursos de formação ou aperfeiçoamento** realizados nos últimos cinco anos, quatro professores frequentaram esses cursos em universidades ou instituição de ensino superior, três frequentaram cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e dois frequentaram cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Esses cursos foram procurados por três professores para tratarem de assuntos e desenvolvimento de ideias associadas à disciplina que ministram, dois fizeram cursos que tratavam de ideias associadas à educação em geral, um realizou curso que tratava de implementação de políticas e mais um realizou curso de aperfeiçoamento relacionado à deficiência visual de alunos.

## 9.2 O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA E A AUTONOMIA DOCENTE

O trabalho dos professores não se resume às suas atividades práticas dentro de sala de aula. Entende-se, como normal, que ele tenha certa continuidade fora do contato com os alunos, inclusive além da jornada escolar. Dentre esses momentos, estão os relacionados com a ação de **planejar as atividades** que serão realizadas durante as aulas. É o que o professor prepara para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, coerentemente articulado com o planejamento curricular e com o projeto político-pedagógico da escola. Duas questões são fundamentais como ponto de apoio no momento do planejamento e que, necessariamente, passam pelas decisões referentes à **autonomia dos professores: decisões a cerca dos conteúdos** curriculares que devem ser tratados dentro da sala de aula e **ao tipo de atividades** que devem ser desenvolvidas para se chegar ao objetivo pretendido. Nesse processo de planejar estão envolvidas decisões a cerca do tipo de informações que devem ser tratadas sobre determinado conteúdo, os procedimentos realizados, os livros e outros materiais consultados e utilizados durante a prática. O processo de planejamento não é linear e vai variar de acordo com o contexto dos alunos e do estilo profissional do professor.

O planejamento da prática da sala de aula também depende do tempo, da formação e dos recursos que se tem para isso. No entanto, segundo Gimeno Sacristán (2000), quanto mais exigentes forem os esquemas de planejamento, menos possibilidades eles têm de serem aplicados e maior será a desprofissionalização dos professores. O planejamento, enquanto função do professor, deve servir para que ele possa pensar e refletir sua prática antes que ela seja realizada.

Considerando as particularidades anteriores sobre o planejamento da prática escolar, foram levantadas algumas questões sobre o tema. Essas questões dizem respeito à forma de realização da atividade de planejar, como ela acontece, em que momento, quem são os envolvidos, qual o repertório do professor para elaborar o planejamento, em qual nível são consideradas a trajetória de vida e profissional do professor, a importância dada pelos profissionais à atividade de planejamento, as dificuldades encontradas em sua elaboração e a sua própria diferenciação, em função dos anos escolares abordados. Algumas dessas questões foram contempladas através das respostas dadas pelos

professores, coordenadores e diretores durante as entrevistas e questionário. Outras questões puderam ser mais bem entendidas durante a observação da prática escolar. O que se percebe inicialmente é que a maneira como se registra o planejamento diz muito sobre a prática docente de cada professor.

O ano letivo da Rede Municipal de Juiz de Fora é dividido em quatro períodos, que funcionam como marcadores do tempo escolar. Em torno desses períodos, os professores organizam suas práticas, definindo o que será trabalhado em sala, o período de avaliações, de recuperações e de retorno às famílias sobre os desempenhos dos alunos. A distribuição da carga horária dos professores procura garantir semanalmente quatro horas de planejamento. Para o trabalho em sala de aula, são destinadas, no mínimo, quinze horas semanais a cada docente do Ensino Fundamental nos anos finais.

De acordo com a coordenadora pedagógica, existem planejamentos conjuntos que acontecem uma vez por mês. Além de questões pedagógicas, são debatidos temas mais gerais como inclusão e deficiências dos alunos. Há um incentivo para a participação dos professores nessas reuniões mensais por serem realizadas fora de horário de aulas, por permitirem que exista um horário compartilhado por todos os professores, por acontecerem geralmente à noite e serem remuneradas. De acordo com a coordenadora pedagógica, o planejamento anual e bimestral (períodos) é discutido nos momentos dessas reuniões pedagógicas, quando os professores contam o que está sendo trabalhado em suas turmas e são compartilhadas ideias e sugestões. Em relação a esses horários, os professores têm uma visão bastante positiva dos mesmos, referindo haver uma efetiva troca de informações e experiências nos grupos. No entanto, é importante destacar que, conforme relato da coordenadora pedagógica e dos demais professores, não existe nenhuma outra forma de registro oficial do planejamento da prática do professor, além do diário de classe.

Com relação ao incentivo para atingir as metas pedagógicas, o projeto político-pedagógico da E. M. Cosette de Alencar indica a necessidade de:

participação do corpo docente em reuniões pedagógicas, grupos de estudos, participação em congressos e eventos acadêmicos em geral, bem como estimular a produção de material escrito para publicação como relatórios, relatos de experiências e outros que devam se constituir em fontes de enriquecimento para todos (E. M. COSETTE DE ALENCAR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Além disso, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, o coordenador pedagógico “é o elemento chave no espaço escolar para exercer sua função de orientação e mediador dos resultados do desempenho escolar obtido pelos alunos frente às ações devidamente planejadas pelos docentes” (E. M. COSETTE DE ALENCAR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015). Entende-se, pelo texto registrado no documento, que o elemento essencial da coordenação pedagógica é ser o elo entre alunos, famílias, professores e Direção, de forma a “articular e acompanhar os docentes na elaboração de planos de curso e currículo, subsidiando-os com indicadores necessários” (E. M. COSETTE DE ALENCAR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015). O relato da entrevista da coordenadora Andreia esclarece como o projeto político-pedagógico se concretiza na prática na escola:

Ele não é cobrado diariamente por mim, é através de conversas que consigo sondar o que já foi feito do planejado anual e a partir disso proponho alternativas. Não preciso ficar em cima dos professores, pois os professores sabem da sua importância e são responsáveis. [...] Percebo que o que foi combinado não foi feito porque alguma coisa sempre aparece: aluno reclamando, o conteúdo das avaliações, notas baixas. Além disso, tem outra questão: quando algum professor vai faltar por algum tempo eu tenho que dar um jeito de dar continuidade na matéria, aí eu peço o planejamento. Imprevistos sempre acontecem e sempre precisamos estar com este material em dia. Houve até uma vez que isso aconteceu e quando pedi seu planejamento o professor respondeu que o planejamento estava na sua cabeça, e eu disse: e agora como vamos fazer? Você vai passar seu planejamento para o outro por telepatia? Nem tudo é perfeito, mas no geral eles fazem planejamento sim (Coordenadora Pedagógica, E. M. Cosette de Alencar, 2017).

O relato da diretora sobre o planejamento da prática do professor também incide positivamente sobre a responsabilidade dos professores e do trabalho da coordenação pedagógica. Esclarece que todos os professores são articulados e desempenham bem o seu papel. Em suas sucintas palavras, “a direção e coordenação pedagógica acompanham o trabalho dos professores através de reuniões pedagógicas mensais, e o que há de maior destaque para que tudo funcione bem é o compromisso dos profissionais” (DIRETORA, E. M. COSETTE DE ALENCAR, 2017).

As observações anteriores retratam bem o tipo de relação que os professores têm com o planejamento da prática de sala de aula e eles podem ser reforçados por outros dados da pesquisa. Em relação à **autonomia e planejamento da prática** pedagógica, por exemplo, 55% dos professores entrevistados disseram que quem decide qual o **conteúdo** deve ser trabalhado em sala de aula é o grupo de professores onde ele é um dos membros,

juntamente com o serviço de coordenação pedagógica da escola. Nesse sentido, os professores não decidem sozinhos e nem são orientados unicamente pela estrutura do livro didático com relação ao conteúdo tratado. Ainda assim, 33% dos professores entendem que a definição do conteúdo de sua prática sofre grande influência do roteiro do livro didático. Em relação propriamente à **elaboração do planejamento** da prática, 88% dos professores disseram que ela é feita unicamente por eles próprios. No entanto, 22% dos professores disseram que sua prática já está pronta no roteiro do livro.

Segundo 77% dos professores entrevistados, a principal forma de **organização da prática de sala de aula utiliza principalmente a sequência de atividades propostas pelo livro didático**. Para os demais professores, a principal forma de organização da prática de sala de aula leva em consideração principalmente um roteiro mental, subsidiado pela prática acumulada da experiência na docência. Isso se deve, provavelmente ao fato de que 99% dos entrevistados têm mais de 10 anos de docência. Alguns, inclusive, irão se aposentar ao longo do ano corrente. Houve, inclusive, professores que, nesse quesito, mencionaram que a organização da sua prática de sala de aula parte primeiramente das necessidades dos alunos.

Com relação à utilização do livro didático, os professores foram unânimes em afirmar que a E. M. Cosette de Alencar adota livro didático nas disciplinas de Português e Matemática. No entanto, a escolha do livro didático não aconteceu durante este ano e isso justifica que alguns professores, provavelmente os que começaram a trabalhar na escola este ano, não sabem como se deu essa adoção. Mas, para a grande maioria dos professores, o livro didático foi escolhido por eles mesmos, em conjunto com outros professores das suas respectivas disciplinas.

Com relação aos planejamentos que envolvem a elaboração de projetos, atividades interdisciplinares, práticas de estudo e **discussão coletiva**, o que se observa por unanimidade dos professores e pelas falas da direção e coordenação é que eles acontecem em datas previamente agendadas, assegurando a participação de todos os professores. Nesse caso, os entrevistados estão se referindo à reunião de planejamento remunerada e mensal que acontece na escola. No entanto, há quem considere que esse tempo não é suficiente. O que se observa com relação ao ensino fundamental (anos iniciais) é que a presença de um único professor que desenvolve diversas áreas do conhecimento facilita o aprendizado dos alunos que relacionam ao mesmo tempo, vários conteúdos. No entanto, quando se trata do ensino fundamental anos finais, que é o caso dessa pesquisa, onde são

vários os professores especialistas de cada disciplina, somente o trabalho e planejamento coletivo podem suavizar as fronteiras entre os conhecimentos e o parcelamento das aprendizagens dos alunos.

Questionados ainda sobre os **programas e projetos** existentes na E. M. Cosette de Alencar, os professores foram unânimes em afirmar que eles são desenvolvidos de forma articulada com a proposta curricular, que eles têm autonomia para desenvolver um determinado projeto mesmo que individualmente e que, além disso, os programas e projetos desenvolvidos favorecem o seu trabalho em sala de aula, contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os professores foram unânimes também em afirmar que existem **objetivos comuns** entres as disciplinas escolares que realmente estão presentes no contexto da sala de aula. No entanto, 44% dos professores acham que esses programas e projetos coletivos não são devidamente compartilhados com todos os segmentos da escola.

A primeira questão para se definirem atividades é identificar, inicialmente, os conteúdos que serão desenvolvidos e que implicam componentes de pesos desiguais. Como já indicado neste texto, é necessário definir qual é o “conhecimento poderoso” que se quer privilegiar. O desenvolvimento de qualquer tema requer selecionar informações, saber o valor de um conteúdo dentro da especialidade a que pertence, conhecer sua evolução histórica, relacioná-la com outros campos e possíveis aplicações na vida cotidiana. No entanto, a precisão e a delimitação do conteúdo estão diretamente relacionadas ao tempo escolar disponível para desenvolvê-lo. Esse tempo normalmente é escasso, frente ao crescimento exponencial dos conhecimentos. Esse é um primeiro dilema sobre o qual o professor deve refletir e decidir enquanto faz seu planejamento anual, que, conseqüentemente, influenciará nas escolhas das atividades cotidianas que irá desenvolver com seus alunos. Em relação a esse impasse, foi colocada em pauta para discussão dos professores o modo como eles procedem quando se percebe que existe **dificuldade temporal** para se colocar em prática todos os conhecimentos selecionados no planejamento anual. Nessa situação, algumas escolhas devem ser feitas com relação ao que deva ser privilegiado. Mas, por unanimidade, os professores entrevistados entendem que devem tratar os conteúdos com a profundidade que lhes cabem, mesmo que para isso alguns outros conteúdos não sejam finalizados.

Durante as entrevistas realizadas, a maior parte dos professores relatou que não costumam fazer seu planejamento a cada dia. Geralmente o planejamento é feito para que

ele possa ser desenvolvido no período de, pelo menos, uma semana. Segundo os relatos, o planejamento de várias aulas conjuntas facilita a avaliação do tempo disponível destinado para determinado conhecimento ou atividade. O que se pôde perceber durante a observação da prática da sala de aula é que realmente os professores vão para a sala com algo planejado e que, à medida do andamento da aula, o planejamento pode tomar outros caminhos, a partir dos interesses e dúvidas dos alunos.

Das análises pode-se concluir que diretoras, coordenadores e professores acreditam que um bom planejamento deve contemplar vários fatores, como as demandas da sala de aula, o projeto político pedagógico da escola e a própria forma de trabalhar de cada professor. Essa intencionalidade e preparação inicial torna possível ao professor enxergar, escutar e entender melhor as dúvidas apresentadas e adotar outros recursos para chegar ao objetivo pretendido.

A maior **dificuldade ao se planejar** foi identificada como sendo a falta de tempo no dia a dia para se fazer pesquisas mais adequadas, de modo a atender a demanda dos alunos. Para os professores, um bom planejamento deve partir da observação atenta do grupo de alunos, de forma a mapear seus interesses e necessidades e, assim, poder realizar atividades que atendam a esses pré-requisitos. Esse certamente é o caso dos professores entrevistados, que parecem ter planejamentos próprios e bastante baseados na sua experiência profissional.

O **nível de detalhamento do planejamento** da prática de sala de aula também pode variar. Isso pode ser exemplificado pelos planejamentos dos professores Roseane e Wagner que descrevem todos os detalhes de suas aulas (os planos na íntegra se encontram no anexo). No entanto, constatou-se durante a prática de sala de aula que, ainda assim, muitas outras questões vão sendo abordadas. Verifica-se no planejamento de aula apresentado que as soluções que o professor dá a uma determinada situação dependem de quatro fatores que interagem entre si. Indicam-se em Gimeno Sacristán (1998, p.278) esses aspectos: A) possibilidades de tipos de planejamento (se para toda a sua disciplina, para uma unidade, para um conteúdo ou para uma atividade específica); B) previsão global de metas que se pode alcançar com o planejamento; C) experiência prévia do professor ao dispor de um repertório de possibilidades e de recursos que podem ser acionados em determinada situação; D) materiais disponíveis e a capacidade do professor de aproveitar e buscar outros recursos fora da escola.

Considerando-se os esquemas mencionados anteriormente, o professor conseguirá elaborar variações do seu planejamento. Isso permite que ele possa refletir sobre sua prática, organizar melhor o tempo necessário para realizá-la, valorizá-la como momento que se pode colocar em teste ideias e teorias, além de oferecer aos professores mais segurança em aspectos imprevistos. Os planejamentos também apresentados aos alunos os tornam mais comprometidos com a atividade proposta, pois passam a entender sua finalidade. Os planejamentos podem se tornar estratégia de compartilhamento de ideias, sendo também um bom recurso para se fazer uma avaliação dos processos educativos.

O planejamento detalhado não é unânime na E. M. Cosette de Alencar. Segundo a professora Carla,

planejamento detalhado de cada dia não é necessariamente bom. Eu já trabalhei bem menos planejado e eu já trabalhei bem mais. Acho que hoje eu começo a atingir um equilíbrio entre o que é necessário planejar e o que eu não preciso. Tem que haver um equilíbrio entre o tempo que eu tenho para isso (PROFESSORA CARLA, E M COSETTE DE ALENCAR, 2017).

É possível entender que, além do conteúdo e do tipo de atividades necessárias para se atingir o objetivo desejado, outras dimensões também influenciam o planejamento e se apresentam nos relatos dos entrevistados. O planejamento se torna uma ferramenta crítica e transformadora quando se converte em ação política, pois não pode ser uma ação docente encarada como uma atividade neutra, descompromissada e ingênua. **Mesmo quando o docente não planeja, ele traduz uma escolha carregada de intencionalidades.**

Enquanto dimensão técnica, o planejamento da prática depende da competência do professor para entender a complexidade do conhecimento e para organizar as ações que serão desenvolvidas para se alcançar o aprendizado dos alunos. Mesmo analisado nessa dimensão, o planejamento reflete e interfere nas relações entre a direção, coordenação pedagógica, professores, além dos alunos e de suas famílias. Apesar de se admitir que a dinâmica do contexto e do cotidiano da E. M. Cosette de Alencar nem sempre permite o acompanhamento rígido e inflexível do planejamento diário, tal ação, indiscutivelmente, organiza e sistematiza o trabalho docente. Diante das constatações dos dados coletados nesta pesquisa, infiro que não houve abandono das formas de planejamento docente como prática pedagógica.

### 9.3 IDEIAS PREDOMINANTES SOBRE A SELEÇÃO DE ATIVIDADES DE SALA DE AULA

Como já descrito anteriormente, são fundamentais para o planejamento da prática do professor decisões a cerca de quais conteúdos curriculares devem ser tratados e qual tipo de atividades devem ser desenvolvidas para se chegar ao objetivo pretendido. Nesse sentido, as atividades utilizadas pelos professores em seus planejamentos podem ser um bom recurso de análise da prática educativa à medida que acabam por constituir um modelo metodológico. As atividades podem se diversificar em grau de complexidade, duração, envolvendo elementos mais simples ou mais complexos, variando em número e sequência. As atividades escolares preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, regulam a interação dos alunos e destes com os professores, indicam a necessidade de se utilizar materiais e trazem significado específico para um conjunto de alunos. Além disso, expressam o estilo próprio de cada professor, na medida em que os articulam com as experiências de vida e competência profissional de cada docente. Portanto, as atividades escolares são reguladoras da prática e, apesar de existirem acontecimentos imprevistos, ainda assim, acabam por seguir uma estrutura ou um processo. A análise das atividades desenvolvidas durante a prática podem refletir o fluxo de ideias dominantes, os interesses aos quais servem e condicionamento que refletem; têm, em última medida, o poder de influenciar os processos da teoria à prática e vice-versa.

Os critérios mais relevantes para se selecionar atividades escolares podem ser descritos por Gimeno Sacristán (1998, p. 287) como sendo: coerência com os fins gerais da educação da disciplina de referência, os processos de aprendizado envolvidos (como memorização, compreensão, integração de informações, expressão pessoal, resolução de problemas ou estímulo à originalidade), motivação do aluno, adequação da atividade às possibilidades do aluno de realizá-la, adequação das atividades às condições de trabalho do professor e de seus recursos, clima que a atividade fomenta (competição ou cooperação), adequação do espaço e tempo e o tipo de sequência das atividades propostas. Em relação à sequência de atividades, elas podem seguir um modelo de escada, de forma que algumas atividades precedem outras, ou podem adotar uma sequência de atividades em redes de conexões. Segundo o autor, o modelo mais seguido é o de atividades

realizadas em rede de conexões. No entanto, essa não foi a conclusão desta pesquisa, em relação aos sujeitos pesquisados.

São as atividades que envolvem os alunos com o conteúdo e, ao realizá-las, o aluno necessariamente vai ter que ler, compreender, assimilar, analisar e aplicar em algum momento esse conhecimento que foi aprendido de uma forma que lhe será sempre peculiar. Durante a pesquisa, os professores foram questionados sobre a forma da **sequência de atividades** escolares que eles mais utilizam. Foram identificadas duas formas principais de estrutura de apresentação dessas atividades. Segundo 55% dos professores, considera-se que algumas atividades são mais necessárias e precedem outras. O restante dos professores indicou que a maior parte de suas atividades são realizadas em formas de projetos, formando teias e conexões. Para os professores da E. M. Cosette de Alencar, os dados indicam que a sequência de atividades específicas atendem melhor às características de seus alunos.

Outra questão pertinente na escolha de atividades escolares refere-se ao tipo de ensino que o professor considera ser o mais relevante. Segundo 77% dos professores entrevistados, o **ensino baseado em conteúdos e conceitos** prevalece em sua prática de sala de aula. Apenas 33% dos professores se baseiam, prioritariamente, no ensino organizado de acordo com as experiências dos alunos. Esse padrão de preferências dos docentes está coerente com as conclusões anteriores, referente ao tipo de atividades que são mais privilegiadas nos planos escolares.

Em relação ao nível de estruturação do material no qual o professor se baseia para escolher as atividades de aula, 33 % dos professores entrevistados informaram que utilizam, com maior frequência, algum **material mais estruturado** que organize sua prática, como, por exemplo, o livro didático. Os demais professores, nesse caso, 77% deles, utilizam como principal estrutura das atividades de sala de aula outros tipos de materiais que podem ser originados de leituras e experiências da docência, mas, ainda assim, mantêm uma estreita relação com as atividades do livro didático.

Indagados sobre quais as **dimensões que mais influenciam na sua prática** de sala de aula, 55% dos professores mencionaram o contexto educativo, 30%, experiências educacionais anteriores e apenas 15% disseram que o que mais influencia a sua prática são as regulações curriculares e o livro didático.

A consideração das diferenças individuais deve ser tratada durante o planejamento de todas as atividades escolares. No entanto, segundo Gimeno Sacristán (1998), “a busca de métodos específicos para cada aluno/a ou para um tipo com certas características concretas, ou a elaboração de materiais adaptados para as necessidades do estudante em particular estão fora do alcance dos professores/as em condições normais” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 291). As respostas às “diferenças normais” de aprendizado devem ser realizadas através de outras estratégias, baseadas principalmente em uma organização flexível do trabalho.

Com relação às **dificuldades de aprendizagem dos alunos**, os professores foram indagados sobre a maneira com que abordam essas questões “consideradas como normais”. Com relação a esse item, três principais alternativas foram as mais citadas: amparando o aluno em sala de aula no momento da dúvida foi a predominância para 20% dos professores, 40% acrescentaram que amparam os alunos no momento da dificuldade e oportunizam para que possam finalizar a atividade fora do ambiente de sala de aula. Outros 40% dos professores informaram que, para solucionar esses casos, preferem fornecer maior diversificação de atividades que a maioria dos alunos possa seguir de forma mais autônoma, liberando o professor para atender algum aluno específico na sala de aula.

Com relação à influência das **avaliações externas** nas práticas pedagógicas da escola, 66% dos professores entendem que sofrem muita interferência das mesmas na elaboração de suas atividades de aula. Sobre a discussão dos resultados das avaliações externas, 77% dos professores entendem que são debatidos entre professores e coordenação pedagógica, no entanto, o tema de maior relevância em reuniões pedagógicas se refere aos resultados de avaliação da aprendizagem dos alunos realizada no cotidiano da escola, indicada por unanimidade entre os professores.

#### 9.4 RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

O currículo é um campo privilegiado para se investigar contradições entre intenções e práticas educativas. Se as práticas dependessem somente das propostas curriculares, seria mais fácil mudá-las, mas, segundo Gimeno Sacristán (1998), a história não confirma essa tese. Depois de muitas mudanças nas leis, orientações e programas renovados, não houve mudanças significativas na educação. A realidade de um currículo não está em seus documentos, nem em suas prescrições, mas na interação de todos os contextos que o compõem. Por isso, os currículos devem ter o caráter provisório, para que possam ser experimentados na prática, transformados e recriados no curso de sua implementação. Por essa inviabilidade de regulação total, é possível inferir que as atividades de ensino têm uma dimensão criativa, ainda que possam ser observadas em sua realização algumas regularidades e princípios orientadores.

Mesmo considerando especificamente a prática dos professores que planejam a sua aula e que minimamente refletem sobre o conteúdo do currículo que transmitem, as pesquisas indicam que, ainda assim, eles acabam por utilizar esse conhecimento de uma forma muito próxima daquela com que aprenderam. Nesse processo, os professores se esforçam para ensinar a seus alunos e acabam por produzir uma transformação dos conhecimentos e conteúdos do currículo o que, necessariamente, levará em consideração as suas próprias concepções epistemológicas e uma proposital adequação à realidade dos alunos. Segundo Gimeno Sacristán (2000),

A transformação do conteúdo pedagógico já ocorre de alguma forma, por exemplo, quando o professor analisa e critica os livros didáticos, ou qualquer outro material ao ver que não satisfazem as necessidades de seu estilo ou as de seus alunos num determinado ambiente (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 186).

Essa transformação se dá também através de analogias, exemplos, ilustrações, etc. Enfim, o professor é o decisivo mediador da aprendizagem dos alunos e o currículo acaba por ser transformado e adaptado ao processo de planejamento por meio de acréscimos, subtrações, ritmo e sequências de atividades. Portanto, a realidade de implementação de

uma política de currículo poderá percorrer vários caminhos e irá depender de várias características.

Uma qualidade marcante na proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora é ter sido elaborada com a participação de todos os professores da rede, em um processo democrático e discussão ampliada. Tal proposta, analisada no capítulo anterior, foi publicada no final do ano de 2012, para que fosse apropriada pelas escolas e utilizada a partir do ano de 2013. As discussões sobre a elaboração coletiva da proposta, a autonomia das escolas e a prática dos professores foram temas recorrentes no texto analisado e convergem com as discussões dos principais conhecedores do tema curricular. Durante o transcorrer desta pesquisa, buscou-se conhecer não só a prática do professor, mas também suas relações com a implementação das propostas curriculares na Rede Municipal de Juiz de Fora. Com relação a esse aspecto, esta pesquisa analisou as entrevistas dos professores, diretor e coordenador pedagógico.

Ao serem os professores da E. M. Cosette de Alencar questionados sobre a sua participação no processo de elaboração da proposta curricular, **44% deles disseram que não participaram do processo** e 44% disseram que participaram parcialmente, 22% afirmaram que não estavam trabalhando na Rede Municipal de Ensino àquela época. Dos entrevistados, 22% não tiveram oportunidades para ler o documento até a realização da pesquisa, mas a maioria, 88% dos professores, leram o documento. Todos os professores que leram as propostas curriculares afirmaram que elas têm pontos comuns com relação ao Projeto Político Pedagógico da escola. Ao serem indagados o diretor e coordenador sobre a participação no processo de elaboração da proposta curricular, eles foram unânimes em suas respostas ao afirmarem que participaram do processo, que já tiveram oportunidade de ler o documento e que existe convergência entre aqueles documentos e o projeto político-pedagógico da escola.

Além dos aspectos mais gerais como os analisados no parágrafo anterior, merece muita atenção a maneira como professores, coordenador e diretor divergem entre si em relação ao modo **como a coordenação/direção tem sido mobilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, para implementar as proposições curriculares**. Dos onze entrevistados, apenas um informou que “a SME/JF organiza encontros mensais com diretores e coordenadores para conduzir ações que viabilizam a implementação da proposta curricular na rede”. Respostas que se aproximam afirmaram que “não existe implementação por via da SME/JF” e que, na maioria das vezes, “acontece de maneira

informal e lenta”. Os outros profissionais que souberam responder a essa pergunta, nesse caso, 30% deles, entendem que a escola tem sido mobilizada pela SME/JF através das reuniões mensais realizadas pela própria E. M. Cosette de Alencar.

Perguntado a todos os entrevistados **como tem sido a implementação das proposições curriculares na escola**, 50% disseram que a implementação tem sido realizada através de adaptações que são realizadas no espaço das reuniões pedagógicas mensais, mais propriamente através do planejamento anual, realizado por todos os professores no início do ano letivo. Os outros 50% dos entrevistados disseram que não têm ocorrido ações de implementação ou que não sabiam responder.

Em relação ao tipo de **dificuldades/facilidades de implementação da proposta curricular**, foram indicados por professores, coordenador pedagógico e diretor: pouca discussão sobre o tema na Rede Municipal, dificuldade de se agruparem todos os professores por área nas reuniões mensais, dificuldade de se trabalhar com a diversidade de alunos, falta de divulgação mais ampla da proposta (por exemplo, uma cópia para cada professor), entendimento de que a proposta não apresenta inovações, as pressões de exames vestibulares, dificuldade em se sistematizar um trabalho interdisciplinar, tempo de realização, espaço, recursos materiais, turmas muito numerosas.

Indagados sobre as **reações do corpo docente em relação à implementação da proposta curricular**, professores, diretor e coordenador entendem que há mais segurança na prática docente, outros percebem que existem divergências naturais, alguns entendem que a participação dos professores é superficial, demonstrando pouco interesse pelo assunto. Questionados os sujeitos da pesquisa sobre se **já existe alguma repercussão da proposta curricular na prática dos professores**, 60% deles afirmaram que sim, outros 40% não souberam responder ou disseram que não existe reflexo na prática. As principais repercussões já percebidas pelos profissionais são: mais segurança do que se deve ensinar, possibilidade de construção de uma “linha de tempo” entre as turmas de alunos sem perder a referência, alunos mais entusiasmados com o desenvolvimento de projetos, utilização de outros recursos didáticos (como jogos e vídeos), abordagem menos tecnicista da Matemática, utilização de gêneros textuais.

## 9.5 OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR

A prática docente está situada em um determinado tempo e espaço, condicionado por fatores sociais, culturais e institucionais que influenciam a organização do ambiente da sala de aula, orienta o comportamento de alunos e professores que nele circulam. Sob esse aspecto, nenhum ambiente é neutro. Desse contexto, procuramos destacar, nesta pesquisa, recortes dessa experiência, materializados em alguns aspectos que compuseram a prática docente, tais como participação, autonomia, formas de agrupamentos, valorização dos saberes, coerência de conhecimentos com a proposta curricular, estratégias, formas de abordagem de atividades e conteúdo, acreditando que esses elementos possam contribuir para a construção dessa análise.

Partindo-se inicialmente da descrição do ambiente de sala de aula, observamos que os alunos não têm mapa de sala, mas não costumam fazer grandes alterações de lugar; sentam-se em fileiras, as salas de aula têm, em média, 30 alunos, foram recentemente reformadas, têm cortinas, ventilador e quadro de giz em bom estado, mas ainda assim são pequenas, dificultando a locomoção de todos. Participam das aulas alunos com necessidades especiais (às vezes mais de um por sala) e sua bidocente. Há variação no trato de atividades elaboradas para os alunos com necessidades especiais que muitas vezes, são organizadas pelo professor bidocente e outras, pelo professor da disciplina. Há também variação no relacionamento entre alunos regulares e alunos com necessidades especiais dentro da sala de aula, gerando, em ambos, reações muitas vezes inesperadas. No geral, a convivência entre os alunos é positiva. Mas seja nas relações entre alunos regulares, seja na relação com o professor da disciplina, seja na relação com o material a ser desenvolvido, a participação do bidocente é fundamental.

Outra particularidade da escola é a não existência de sinal sonoro para marcar a troca de aulas entre as disciplinas, horário de entrada e saída da escola e início e final de recreio. Além da chamada feita no diário do professor, existe a chamada (presença) de alunos feita pelo representante da turma, o que facilita o controle dos mesmos (dentro e fora de sala de aula). As atividades rotineiras de todos os professores na sala de aula, além da chamada foram o controle disciplinar, explicações orais, sínteses, organização do trabalho do aluno em classe, esclarecimentos aos alunos sobre como realizar uma

determinada tarefa, atenção aos alunos em relação a questões pessoais, registro de observações e atividades diversas realizadas em cada sala de aula. Outras atividades de caráter eventual foram a preparação de material de xerox; esclarecimentos relacionados à utilização de um instrumento específico; controle e registro da realização das tarefas que devem ser realizadas em casa; organização de grupos de alunos para trabalho; elaboração, vigilância, correção e registro de avaliações; preparação de eleições para representante de turma; atendimento a pais e alunos, relacionados a mau comportamento; contatos com administração, para resolver trâmites administrativos; conservação e consertos de materiais de uso mais restrito. Como indicado, o repertório de tarefas dos professores vai muito além das atividades de planejamento da prática e a eficiência do professor está muito mais relacionada à maneira como lida com toda diversidade. A competência dos professores tem muito mais a ver com a sua capacidade de prever, reagir e dar soluções adequadas às situações que lhe são apresentadas. Dentro desse quadro, cabe a pergunta: Qual a parcela de contribuições e soluções apresentadas pelas proposições curriculares aos professores, além daquelas relacionadas aos conteúdos curriculares?

Iniciando as averiguações da prática da sala de aula pela análise dos planejamentos dos professores e pela observação do cotidiano, é possível afirmar que todos os que participaram da pesquisa seguem seus planos, semanais e bimestrais. Como já visto, alguns planos são mais esmiuçados que outros, mas, em linhas gerais, há coerência entre o que foi pensando previamente e o que de fato aconteceu. Percebe-se que as atividades puderam ser limitadas ou enriquecidas em função da diversidade de atribuições do professor durante sua atuação na sala de aula, e que, de uma maneira geral, os conteúdos ou áreas de conhecimento ficam restritos ao que os professores naturalmente sabem, querem e desejam trabalhar. Como indica Gimeno Sacristán (2000), “a autonomia docente é tanto um fato reconhecido como dado observável, seja qual for o grau e tipo de controle exterior [...], pois reflete ao mesmo tempo, sua própria cultura, suas ponderações pessoais” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 174).

Fazendo algumas considerações a cerca da pesquisa, observamos que os professores não partem de definição e classificação de objetivos para decidir por uma determinada atividade, mas sim de atividades que possam preencher o tempo e façam o grupo de alunos funcionarem. Um simples dado de observação cotidiana que evidencia o papel ativo do professor, mesmo dentro da sua dependência de utilização dos livros didáticos, é que ele se dedica mais a alguns exercícios e menos a outros tipos, de acordo

com a sua valorização pessoal. As atividades selecionadas pelos professores são os principais elementos em torno dos quais o professor estrutura suas ações e podem servir para entender como funciona a prática educativa. Um esquema prático para análise das aulas observadas será discutido a seguir baseado principalmente nas características das atividades selecionadas pelos professores.

Em relação à origem das atividades utilizadas durante a aula, existem variações na maneira de se utilizarem as presentes no livro didático. Observa-se que a maior parte dos professores utiliza, durante a aula, as atividades do livro didático, mas ainda assim mesmo, o professor que mais utiliza o livro didático apresenta, eventualmente, atividades de elaboração própria. Em outro extremo, existem também aqueles professores que utilizam as atividades do livro apenas para realização de tarefas a serem executadas em casa e as atividades de aula são todas de elaboração própria, muitas vezes entregues aos alunos xerocadas e, outras vezes, registradas no quadro da sala de aula. As estratégias para lidar com alunos com alguma dificuldade normal de aprendizagem incluíram, principalmente, o atendimento na carteira, no momento de sua dúvida.

A maior parte das sequências de atividades realizadas durante a aula incluíram, nesta ordem: a) correção de tarefas de casa, realizada de forma predominantemente escrita no quadro, ou controle no próprio caderno do aluno; b) exposição de matéria nova através de recursos variados, derivados das diferenças entre as disciplinas e das concepções dos professores; c) proposição de exercícios e chamada; d) explicação oral da atividade de forma exaustiva, até que os alunos a entendessem (inicialmente as explicações eram gerais, e logo após, se tornavam pontuais, no entanto, observamos que o tempo para realização das atividades era superior ao necessário; e) correção dos exercícios propostos de forma oral ou escrita (com predominância da forma escrita) com devido acompanhamento dos alunos; f) marcação de tarefas para casa. A estrutura das atividades que mais prevalecem são as atividades de memória, rotina, procedimento, fórmula e compreensão, nessa ordem.

Durante a sequência de atividades, algumas regularidades foram observadas e merecem ser citadas:

- 1) Em todas as aulas os alunos realizaram atividades referentes à matéria em curso;
- 2) Todos os professores apresentaram planejamento de aula;

- 3) Nos planejamentos analisados, as atividades aparecem com resolução ou comentadas;
- 4) Todos os conteúdos novos tiveram como referência um texto elaborado pelo professor. Ou o professor passava a matéria no quadro conforme seu planejamento ou entregava para os alunos em material xerocado, produzido por ele mesmo;
- 5) Houve prevalência de revisão do conteúdo da aula anterior, para que se tivesse maior sentido de continuidade;
- 6) Todos os exercícios realizados em casa ou em aula foram corrigidos;
- 7) As atividades individuais foram a principal estratégia de resolução de exercícios;
- 8) De modo geral, a abordagem de conteúdos foi feita de maneira tradicional, mas o contexto dos alunos foi utilizado nos exemplos citados e/ou nas atividades de aula.
- 9) A estrutura de dois horários (totalizando um tempo de aula de uma hora e quarenta minutos) facilitou o processo de desenvolvimento de matéria nova a qual pôde, nesse tempo maior, ser esmiuçada e desenvolvida durante as aulas.

As demais análises das atividades indicam que, tanto as ideias e conceitos matemáticos, quanto conhecimentos e atitudes de linguagem, utilizados na prática de sala de aula, apresentam coerência com o ano indicado na proposta curricular e com o projeto político pedagógico da escola. Além disso, expressam temas relevantes ao desenvolvimento dos alunos.

A abordagem das disciplinas Português e Matemática também merecem comentários de suas particularidades. Um primeiro destaque pode ser feito a respeito do livro didático adotado para a disciplina da língua portuguesa. O próprio texto da proposta curricular de Português indica que o ensino deve ser pautado no trabalho com gêneros textuais, o que já é uma realidade no livro didático adotado na escola. Portanto, ele próprio já aborda linguagens associadas à leitura de e-mails, jornais, gibis, poesias, rótulos de produtos, às quais são acrescentadas atividades de elaboração própria dos professores. No entanto, se observa também no livro didático a prevalência da abordagem mencionada objetivando a aprendizagem gramatical, aspecto também observado nas atividades de

elaboração própria do professor. O desenvolvimento da oralidade, como indicado na proposta curricular (através de exposição oral de tema de aula, relatório de experiência, entrevista, discussão dirigida em grupo, dramatização, etc), não foi observado durante a pesquisa.

Já a abordagem Matemática indicada na proposta curricular está baseada na utilização da história da Matemática, jogos e modelagem Matemática para se desenvolverem ideias e conceitos matemáticos. Porém, essas metodologias ainda não estão presentes no livro didático adotado. A abordagem tradicional dos conteúdos matemáticos continua prevalecendo nos livros didáticos e nos planejamentos dos professores. No entanto, os professores de Matemática, além de utilizarem o contexto dos alunos em exemplos e atividades de elaboração própria, ao final de cada capítulo se esforçam por utilizar, com regularidade, algumas atividades integradoras de tipos variados que podem ampliar o conhecimento matemático e a visão de mundo dos alunos.

O que se observa com esse quadro é que existe uma dependência mediana dos professores em relação à utilização dos livros didáticos. No entanto, para servirem verdadeiramente como um bom recurso para os professores, eles precisariam ser mais bem elaborados, melhor avaliados e testados, antes de serem escolhidos. Gimeno Sacristán (1998), discutindo esse tema, alerta: “os livros-texto não são por si só mesmos o currículo, mas são elementos muito decisivos na concretização deste, daí que sua escolha seja decisiva no começo de um curso ou de um ciclo de ensino” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 290). No entanto, é necessário se levar em consideração também que:

um livro texto que se estendesse no desenvolvimento de tópicos que abrange com informações diversas, abordando os temas de diferentes pontos de vista, contextualizando os conhecimentos [...], formaria um volume inabarcável e caro. Algo impossível para um livro de custo moderado e de caducidade anual (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 152).

Os achados dessa pesquisa sinalizam essa dicotomia vivida pelos professores, mas mostram que, apesar disso, prevalece a elaboração própria dos planejamentos e indicam que os professores conseguem lidar com essa dificuldade, utilizando certa autonomia. Apesar de não terem sido preparados para a análise dos livros didáticos durante os cursos de formação, entendemos que existem momentos decisivos de planejamento, como, por exemplo, o planejamento anual, nos quais os professores podem (ou não) serem amplamente influenciados por esse tipo de material. No caso da E. M.

Cosette de Alencar, a escolha do livro didático tem feito parte das atividades de planejamento anual e que têm sido aproveitadas positivamente como momentos ricos e passíveis de reflexões.

De acordo com o projeto político-pedagógico da E. M. Cosette de Alencar, a avaliação tem natureza diagnóstica, contínua, cumulativa e formativa, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo considerada a aprendizagem do aluno ao longo do ano letivo, a partir dos mais diversos instrumentos de avaliação. Segundo esse documento, nas avaliações dos alunos do 5º ao 9º ano devem ser considerados trabalhos individuais e/ou grupo, seminários, pesquisas, projetos, atividades em classe ou extratrino, testes não fixos no calendário, provas previstas no calendário. Existe a possibilidade de recuperação paralela a cada bimestre, além de nova oportunidade de estudos onde o aluno pode recuperar, ao final do ano, a totalidade dos pontos. Os momentos de avaliação observados na E. M. Cosette de Alencar não se apresentaram diferentes da rotina da maioria das escolas.

Em relação à avaliação da aprendizagem realizada na sala de aula, pôde-se perceber aspectos referentes aos trabalhos em grupo, realizados durante o horário do próprio professor, e aspectos relacionados à avaliação individual. Sobre o primeiro tipo de avaliação, foi possível observar grande interesse dos alunos em entender as questões apresentadas no trabalho em grupo, as quais foram parcialmente debatidas pelo professor com os alunos. As características principais dessas atividades não foram diferentes das realizadas em aula, existindo a prevalência de exercícios de memória, rotina, utilização de fórmulas e compreensão, nessa ordem.

O segundo tipo de avaliação, a avaliação individual, merece mais destaques, pois os dias que a antecederam foram bastante atípicos. O professor fazia uma revisão da matéria utilizando novos exercícios, os quais, segundo ele, iriam se assemelhar muito aos utilizados na avaliação e, por esse motivo, os alunos ficavam bastante participativos. A todo o momento o professor reforçava que “a matéria da prova se encontrava toda no caderno” e que este sim, e não o livro, deveria ser utilizado como a base de estudos. Essa observação reforça a ideia de que o livro didático não é utilizado como único recurso para o planejamento do professor o que está, inclusive, de acordo com as orientações da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de fora.

Durante a realização da prova individual, três momentos bem distintos foram percebidos: os professores dedicaram um tempo para tirar dúvidas gerais sobre as

questões, no momento seguinte foram dadas oportunidades para que os alunos pudessem chamar o professor na carteira para tirarem dúvidas individuais e, finalmente, houve tempo para que todos fizessem suas atividades sem mais auxílio do professor. Não houve nenhuma mudança na disposição das carteiras durante a realização da prova. Apenas orientações sobre comportamento e sanções em caso de “cola”. Exemplares de provas de Matemática e de Português encontram-se no anexo. Nas duas avaliações, observa-se o reforço das ideias de conteúdos tradicionais com algumas poucas atividades diferenciadas como a utilização de “tirinha de gibi” e “quadrado mágico”.

Alguns outros acontecimentos que puderam ser observados na prática de sala de aula, apesar de menos frequentes, merecem ser apresentados:

- a) O nível variado de participação dos alunos durante correções e explicações de conteúdos, debate entre alunos e professor durante explicação de conteúdo, discussão coletiva e produtiva durante realização de atividade, valorização das várias maneiras de se resolver uma mesma questão, oportunidade de tirar dúvida de exercício na mesa do professor, conexões com outros conteúdos das disciplinas, manuseio de material específico da disciplina (adquirido por cada aluno), rigor de simbologia, atividades em dupla (de forma que um aluno pudesse resolver o exercício do outro aluno), trabalho em grupo com pesquisa no caderno, frases utilizadas nas duas disciplinas relacionadas a atitudes positivas e utilização de jogo de tabuleiro nas duas disciplinas;
- b) Organização das fileiras da sala de aula antes do início da mesma, preparação da mesa do professor, inclusive com toalha própria; uso de jaleco e luvas durante a aula; cobrança de bilhetes assinados; visto em tarefas, contagem das tarefas realizadas e retorno dessas informações para alunos e pais; as regras de comportamento, impostas por cada professor;
- c) Presença da pedagogia do afeto, grupos de alunos rivais na mesma turma; relações afetivas entre professores e alunos muito variadas; comportamentos disciplinares diferentes na mesma turma; partilha de experiências pessoais dos professores com os alunos durante a aula; relato feito pela direção da escola, em sala de aula, referente à dificuldade de se adquirir livro didático para todos os alunos; interrupções constantes das aulas, relacionadas a questões diversas; relacionamento entre alunos regulares e alunos com alguma necessidade especial muito variado;

- d) Apreensão do professor, em relação à sua posição na hierarquia no sistema; medo de não estar agradando; medo de não estar ensinando (claramente observado pela realização repetida de algumas perguntas); medo de não estar seguindo as orientações gerais da escola; medo de finalizar o contrato antes do tempo previsto; utilização do espaço da aula para falar com os pais dos alunos que foram chamados pela direção da escola; coleguismo e partilha de aflições, durante momentos de recreio e “janela”; clima cordial e afetivo entre funcionários e professores e entre funcionários e alunos;

Não foi intenção dessa pesquisa oferecer um modelo de se racionalizarem as práticas pedagógicas. Se essa fosse uma possibilidade, deveria considerar a situação real das escolas e, por esse motivo, não poderia estar materializada nem em um livro didático, nem em outro tipo de prescrição. Reforça-se que o planejamento é uma função básica dos professores, em uma dada condição de trabalho e que, para realizá-lo, o professor utiliza enormemente suas habilidades, adaptando-se a condições concretas e se enriquecendo com trocas de experiências profissionais. No entanto, os esquemas de atividades utilizadas pelos professores de português e matemática não estão desarticulados, utilizam características comuns para interpretar aspectos da instrução e nisso residem algumas regularidades em disciplinas distintas, apesar das também distintas interações, interpretações e descobertas possíveis que cada atividade pode potencializar em cada aluno. Assim, um currículo pode se materializar ou não, de acordo com o micro ambiente estabelecido pelas atividades escolares.

## 9.6 CONCLUSÕES

Do ponto de vista geral, o Projeto Político Pedagógico da E. M. Cosette de Alencar apresenta características específicas que indicam convergência com a proposta curricular. No entanto, no que se apresenta como aspecto inovador, a proposta curricular da rede, nessa análise, reproduz as áreas tradicionais das disciplinas e que também foram percebidas na prática do professor.

Alguns dados sobre a prática de sala de aula e suas relações com a proposta curricular podem e devem ser reforçados. É importante destacar que houve envolvimento parcial dos professores da E. M. Cosette de Alencar na discussão das propostas curriculares de Português e Matemática. No entanto, as propostas curriculares se tornaram também, parcialmente, o fundamento do planejamento, das práticas de ensino e das avaliações desenvolvidas. A pouca participação dos docentes nos macro contextos que debatem e planejam a educação tem seus efeitos nos micro contextos e parece instaurar uma contradição. Muitas interpretações equivocadas se firmaram entre os professores em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, às orientações da coordenação pedagógica, às proposições curriculares. A principal delas se refere ao tratamento mais tradicional dos conteúdos disciplinares que acabaram sendo o foco principal do ensino.

Defende-se o trabalho coletivo, a permanência do professor na escola, mas esses princípios são permanentemente confrontados pelo sistema que, para além da função de ensinar, espera que a escola assuma outros tantos papéis, como a promoção do lazer, da divulgação da cultura, do atendimento às necessidades especiais de aprendizagem. As formas de planejamento coletivo mensais (reunião pedagógica) não tem dado conta das demandas da escola, entre elas, a preocupação com os resultados nas avaliações externas, preocupação em realizar um trabalho interdisciplinar, esforço para fazer os conteúdos das disciplinas dialogarem, a leitura, a discussão e implementação da proposta curricular. A principal forma utilizada para a formação em serviço e elevação intelectual dos professores tem sido esses espaços de reuniões pedagógicas. Em síntese, o espaço de formação e implementação curricular ainda é reduzido.

As interpretações construídas pelos professores sobre o texto curricular não ocorrem somente pela leitura (parcial) deste, mas também através da mediação de outros materiais buscados para subsidiar o seu trabalho como, currículos de outras redes, livros didáticos e textos na internet. A escolha do livro didático teve como orientação aqueles que, na opinião dos professores, se aproximassem mais das propostas curriculares. A vantagem principal das propostas curriculares indicada pelos professores foi a possibilidade de sentido de continuidade do que foi tratado nos anos anteriores e do que será tratado nos anos seguintes. Observamos que alguns conteúdos foram recorrentes ao longo dos anos escolares, mas é fácil perceber a diferença de abordagem entre eles, de forma que existe ampliação do conhecimento anteriormente trabalhado, convergindo com a proposta curricular em espiral.

A história profissional foi a todo o momento mobilizada para a atuação na prática de sala de aula de todos os professores. No entendimento dos professores, planejar é uma competência imprescindível para que se configurem os vários elementos didáticos que fundamentarão sua ação de ensinar. No entanto, esse é um processo complexo. O ponto comum dos planejamentos individuais observados e que desperta algumas reflexões diz respeito à sua forma: a ordenação das atividades que foram dadas em sala foi pensada em função da rotina da turma, da estrutura da atividade e da estratégia para realizá-la. A visão de planejamento como instrumento que garante a profissionalidade docente tem se efetivado com a superação do caráter de controle que muitos gestores lhe imprimem, oportunizando o enriquecimento da autonomia docente. Mesmo as críticas às abordagens tecnicistas, que recaíram muitas vezes também sobre o ato de planejamento, não provocaram a secundarização do planejamento da prática desses professores. No entanto, o tempo disponível para o planejamento e organização das atividades não foi considerado suficiente, pois inclui a resolução de outras demandas previsíveis e imprevisíveis do dia-a-dia escolar, como receber pais, resolver questões disciplinares ou conflitos entre os alunos, corrigir cadernos, exercícios, provas, etc.

Muitos pontos do texto curricular são de difícil compreensão e existem conceitos que precisam ser explorados e constantemente revistos, o que exige um tempo de leitura e de estudo de que os professores não dispõem. A nova proposta curricular tem interferido positivamente no trabalho dos docentes que a conhecem, no sentido de nortear a prática e incentivar pensar outras lógicas de ensino, evidenciando, também, um ponto de apoio para o desenvolvimento profissional. Buscar formas de promover um diálogo entre o currículo e a prática, de entender o documento e de agregar novas abordagens aos seus esquemas práticos foi visto pelos professores como uma oportunidade para o crescimento e a adaptação.

Diversos fatores apoiam a tendência de alguns sistemas de ensino oferecerem certa autonomia às escolas, para que possam adaptar e concretizar seus currículos, mas esse modelo também não terá sucesso, caso não se dê às escolas condições para fazê-lo adequadamente. Não se deduz automaticamente qualidade de ensino apenas com a posse de autonomia. Até mesmo porque, como já mencionado anteriormente, pelo menos para os professores, as diretrizes curriculares são sempre flexíveis e interpretáveis. Uma autonomia consistente requer assistência aos professores em assuntos de desenvolvimento curricular, mais recursos, mais tempo, pois é um processo complexo, gradual, com acertos

e erros. É necessário que se dê ao professor tempo para refletir sobre seu planejamento e prática, individual e coletivamente. Concluimos que há necessidade de se construir metodologias que auxiliem os professores no trabalho com as propostas curriculares, tendo em vista a complexidade do ambiente da sala de aula e os desafios inerentes à profissão.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação a respeito da implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora surgiu a partir de algumas inquietações da pesquisadora, enquanto docente de escola pública, e que vivenciou outras mudanças curriculares no seu meio de atuação. Esta tese teve por objetivo investigar as repercussões da Nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no trabalho de professores do ensino fundamental (anos finais). No entanto, com o avançar dos estudos, foi possível perceber muitos contextos que influenciavam esse processo. Podem ser inicialmente mencionados o tempo transcorrido após a publicação da proposta curricular, as questões inerentes ao ensino fundamental de nove anos e os processos de desenvolvimento da prática docente. Nos capítulos anteriores, essas problemáticas foram sendo destrinchadas e cada reflexão acabou por gerar muitas outras questões de debate. Início essas conclusões, partindo de algumas possíveis reflexões.

Nos últimos dez anos, houve uma evolução positiva da educação brasileira. Nesse período, praticamente todas as crianças em idade escolar obrigatória foram à escola e o convívio escolar mais longo foi entendido como mais oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, um ensino de melhor qualidade. No entanto, a democratização do acesso e evolução positiva da educação tem sido reiteradamente associada aos resultados das avaliações externas e estreitamente ligada a questões econômicas e ao mundo do trabalho. Tais dados devem ser vistos com ressalvas. Porém, essas avaliações e seus resultados têm assumido uma grande importância na política educacional brasileira. Por esse motivo, esta pesquisa considerou os resultados das avaliações externas como ponto de partida para se definir a escola a ser investigada e para analisar a sua influência na prática do professor. Convém reforçar que, no nosso entendimento, qualidade é uma característica que só tem sentido se estiver relacionada a determinado contexto e período, pois é temporal e precisa ser constantemente acompanhada.

A partir das características das avaliações externas, foram escolhidas as disciplinas de Português e Matemática para comporem o conjunto das análises. Desde o início do estudo, foram feitos usos de procedimentos analíticos, como, por exemplo, pesquisa de dados estatísticos, procurando verificar a pertinência das questões

selecionadas. A pesquisa baseia-se nas análises dessas disciplinas por estarem apenas essas sendo avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e sua valorização também estar marcada na estrutura curricular. Essa hierarquia não é estabelecida pelo docente, nem pela escola, no sentido de valorizar deliberadamente um campo de saber, mas reflete uma tradição mais ampla presente em nossa sociedade, onde alguns conhecimentos são mais valorizados que outros. Para Young (1989), essa ordenação de valores decorre das divisões no trabalho em nossa sociedade: quanto mais abstrato o conhecimento, maior o seu prestígio e, quanto mais prático, menor o seu prestígio.

Pelas análises da prática dos professores, entende-se que as abordagens dos conhecimentos escolares dependem, em parte, das especificidades de cada área, mas têm sido constantemente influenciadas pelas experiências prévias dos professores e, principalmente, pelos cursos de formação dos docentes. A seleção que os professores fazem dos conhecimentos que irão utilizar em suas aulas revelam as contradições entre o que está prescrito no currículo e sua prática de sala de aula. Antes de decisões mais imediatas referentes ao planejamento escolar, é necessário entender-se que o conhecimento escolar vem sofrendo um ciclo natural de desenvolvimento e de muitas transformações. Essas mudanças não acontecem apenas nas esferas científicas, comunidades epistêmicas, livros didáticos, até que se constituam em um “saber a ser ensinado”. Percebe-se que todas essas etapas são altamente influenciadas umas pelas outras e não seguem uma lógica sequencial.

Esse processo acontece ainda pela via inversa: o conhecimento tem sido transformado também pela atuação do professor, em suas reflexões e planejamentos, nas escolhas do livro didático, durante a seleção de atividades que irá utilizar nas suas aulas, na utilização das experiências pessoais e profissionais. Durante todos esses momentos, reforçam-se alguns conhecimentos e se distanciam mais de outros. O que foi vivido no cotidiano das escolas pode ser transposto para o projeto político-pedagógico da escola e pode, por isso, influenciar outras instâncias, evidenciando o dinamismo da relação entre currículo, conhecimento, planejamento e prática escolar. Há que se considerar a construção do conhecimento também como uma ação específica da área educativa e não como uma mera simplificação dos saberes científicos.

A educação básica se concretiza por meio da proposição de políticas, programas, ações e estratégias. Compreender tal processo é crucial para que o professor possa buscar

a construção de novas bases para a sua participação e avançar na consolidação de instâncias de participação e deliberação coletivas, envolvendo a sociedade brasileira. Com base nas ideias do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992), é possível entender que a política curricular na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora também é um campo de disputa, uma vez que os sujeitos a recontextualizaram, a partir dos seus interesses políticos, seu poder, suas orientações pedagógicas, suas experiências individuais, ou seja, da influência do micro contexto de cada escola. O que traz novas questões a serem investigadas é que, a partir desses dados, podemos refletir sobre o currículo que tem sido praticado na E. M. Cosette de Alencar e que, mesmo estando articulado às metas Nacionais, tem conseguido enfrentar seus muitos desafios de forma positiva.

Foi com base na publicação de documentos pela esfera Federal e Estadual que os debates a nível Municipal, relacionados à proposta curricular, se estabeleceram, utilizando-se também das experiências dessas vias para ser recontextualizada. A obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos na Rede Municipal de Juiz de Fora, a partir de 2004, foi o que tornou imprescindível a elaboração da proposta curricular publicada no final de 2012. Foi necessária mais de uma década de discussões, embates e debates, para que a proposta curricular do ensino fundamental de nove anos pudesse ser delimitada por meio de lutas entre diversos atores que impuseram suas influências. Desde a data de sua publicação até os dias atuais, já se passaram mais cinco anos e a proposta curricular poderia ter sido mais bem impregnada nas práticas dos professores. Mas isso só aconteceu de forma mediana. Também influenciou sua elaboração a passagem por duas gestões administrativas municipais, criação e extinção de departamentos na secretaria municipal de educação e criação de comitês com intenção de se apresentar como gestão mais participativa. Apesar de o quadro organizacional apresentar maior potencial de desenvolvimento de políticas curriculares, ele se mostra inteiramente dependente dos resultados das avaliações externas.

O que merece destaque é que, tanto a elaboração da Nova Proposta Curricular de Juiz de Fora, como também a discussão do Plano Municipal de Educação, se utilizaram da forma de debate e da construção coletiva para definição de políticas educacionais, acompanhando, nesse caso, as tendências de outras secretarias. No entanto, no momento da construção textual do Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora (PME), todas as discussões apresentadas foram, por um ato político, desconsideradas completamente. Dessa forma, o PME também se tornou obrigatoriedade e estará em vigor desde o início

de 2017 até o ano de 2027, o que demonstra claramente a utilização de relações de poder para realizarem os interesses políticos. As conclusões anteriores evidenciam a influência dos macro e micro contextos na elaboração de políticas educacionais.

As políticas educacionais têm sido escritas para contextos que possuem condições de trabalho idealizadas, sem levar em consideração as enormes diferenças possíveis dentro de cada contexto escolar. Na prática, essas políticas estão sujeitas a reinterpretções e traduções, mas, de maneira geral, todas elas mantêm convergência entre seus eixos norteadores: gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores. Entende-se que existem conexões relacionadas à maneira como elas têm sido produzida e a maneira como têm sido implementadas, no entanto, gerando múltiplos resultados. Inspirados nos autores do ciclo de políticas, essas reflexões confirmam as influências dos níveis global e local na análise da proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Essas relações ainda podem ser observadas pelos temas recorrentes dos cursos de formação continuada, pelos temas inclusos nas revistas “Cadernos do professor” e nas demais iniciativas da Secretaria Municipal de Educação.

Com exceção da recente reforma do ensino médio e da elaboração do Plano Municipal de Educação, os demais esquemas utilizados pelas secretarias de educação para elaboração de políticas educacionais foram seguindo uma mesma linha de raciocínio ou seja, construção de fóruns de debate e seminários com abertura à participação de diversas entidades. Os destinatários do texto curricular têm sido indicados como executores das mudanças, sendo sensibilizados a serem protagonistas, participativos e donos das transformações necessárias à sociedade. Esse tipo de descentralização de responsabilidades deve ser analisado com atenção, pois, em muitos casos, tem contribuído ainda mais para o aumento das desigualdades escolares, ao transferir para as escolas a responsabilidade por uma educação eficaz sem fornecer metodologias, recursos, orientação para que isso se concretize. Ainda assim, há que se considerar a existência, em certa medida, de algum grau de autonomia entre as escolas, na seleção e organização dos conhecimentos escolares. É o que se entende como realidade da escola analisada. Observamos, também, que no próprio contexto escolar existem micros contextos aninhados que, com suas relações de poder, se influenciam mutuamente. Isso foi percebido pelas divergências marcadas entre professores, diretores e coordenador pedagógico, relacionadas às ações para implementação da proposta curricular. Essas informações confirmam as ideias de Ball, Bowe e Gold (1992), as quais consideram que

não é possível para uma política educacional se limitar apenas à perspectiva de controle estatal.

A educação se constitui, pois, num instrumento de luta: luta para estabelecer uma nova relação hegemônica, elaborada a partir do papel dos professores considerados nessa pesquisa, como intelectuais que atuam decisivamente no processo de reforma intelectual e moral da sociedade. As práticas dos professores refletem essas posições teóricas. É possível afirmarmos que grande parte dos professores, ao atuarem de acordo com os pressupostos da atual ordem político-econômica são, na sua maioria, intelectuais tradicionais, pois suas práticas estão voltadas ao aprofundamento dos preceitos capitalistas como competência técnica, competitividade, individualismo, controle autoritário, práticas pedagógicas e administrativas padronizadas. São executores do programa curricular e determinados pelo discurso hegemônico.

Mas, ao contrário dessa suposição, é possível também identificar no grupo de professores investigados a existência das características do professor intelectual orgânico. São bem claras características como criticidade, reflexão, engajamento político e que, de certa forma, têm contribuído para o desenvolvimento das escolas como esferas públicas democráticas. Os professores têm a possibilidade de atribuir à escola a função partidária dos interesses das classes populares. Lembrando Gramsci *apud* Coutinho (1998) e Gramsci (1982), ninguém é completamente desorganizado e sem partido. Assim, convergindo com o autor é possível identificar a escola como espaço institucional permeável às influências de projeto contra-hegemônico para a sociedade. Essa possibilidade de resistência também encontrada em Giroux (1997) mostra as possibilidades de seu desenvolvimento, através da construção de um currículo onde os professores não podem ser vistos como burocratas, mas pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, onde o currículo tem envolvido a construção de significados e valores culturais, significados que têm sido impostos, mas também contestados. É o que pôde ser inferido das análises da prática docente.

Ainda convergindo com a ideia de Ball, Bowe e Gold (1992) sobre a influência dos micro contextos escolares na elaboração de propostas curriculares, podem ser citados o desenvolvimento do conhecimento escolar através do trabalho dos professores e sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico da escola e destes, em suas instâncias superiores. Outra questão a ser considerada no micro contexto é o trabalho de conversão da política em ação. A política vai ser recriada de acordo com as condições

concretas das escolas, de acordo com as experiências dos professores, valores e interesses diversos. O professor que põe em prática a política tem que converter essa modalidade textual da proposta curricular para a ação e prática e existem muitas dificuldades e influências nessa etapa. Por isso, as políticas não se movimentam em direção à prática de maneira simples ou direta.

Um exemplo da existência do micro contexto político e do micro contexto de influência aninhados no micro contexto da prática na escola Municipal Cosette de Alencar pôde ser observado pela criação da revista “Cadernos do professor” e outros materiais de divulgação de experiências escolares. O contexto da prática é bastante diverso, o que pode ser comprovado também pela existência de outros contextos no ambiente escolar, influenciando-se mutuamente: a) o contexto organizativo da escola: estrutura, relações internas, formas de organização dos professores, sua coordenação, atividades culturais realizadas, ordenação do tempo; b) contexto didático: funcionamento da sala de aula, estrutura das tarefas, enfoque psicológico e social adotados pelo professor. O que observamos é que não são apenas questões técnicas que exercem influências, mas entende-se que muitas esferas colaboram para a construção da prática educativa. Esse processo, no entanto, não se realiza sem contradições e embates. Verifica-se que, na organização do fazer educativo convencional da escola pública, ocorre, muitas vezes, a prevalência da troca de interesses individuais, administrativos, funcionais e a tendência de se desvalorizar os momentos de construção coletiva.

Retornando às questões específicas da pesquisa, os seus objetivos principais eram, a partir da proposta curricular elaborada e publicada, analisar as repercussões da mesma no trabalho do professor. A perspectiva foi tentar interpretar como o contexto da prática está relacionado aos complexos processos de negociação, nos quais momentos de produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos e o trabalho desses profissionais estão associados. Para se chegar a alguma inferência, foi necessário: a) Identificar como os diretores e professores reagem aos textos da nova proposta curricular; b) Verificar se os profissionais envolvidos recebem algum suporte para superação de possíveis dificuldades na implementação da proposta curricular; c) Identificar diferenças e semelhanças entre o que está indicado na proposta curricular e o que foi observado no contexto da prática dos professores.

Para o entendimento das reações aos textos da proposta curricular chamam a atenção, como já indicado no capítulo 9, as grandes diferenças de opiniões entre diretores,

coordenadores e professores. Mas vamos nos deter mais na atuação dos professores, por ter sido englobada a participação de todos eles na elaboração do documento, em um processo democrático e de discussão ampliada. Apesar disso, mais da metade dos professores investigados disse não ter participado da elaboração do documento, por diversas razões, entre elas simplesmente por não estarem trabalhando na Rede Municipal naquele momento. Ainda assim, os textos são considerados, ao menos de forma parcial, nos planejamentos dos professores, mesmo que diferindo de forma de utilização a variar com a disciplina considerada.

Esse é um aspecto bastante interessante, principalmente se se considerar que a maior parte dos entrevistados entende que a implementação da proposta curricular não tem sido realizada pela SME/JF, ou que ela tem acontecido de maneira informal e lenta. O que se pode inferir nesse processo é que a autonomia dos professores, sua capacidade de reflexão enquanto planejadores de suas práticas, aliados a momentos de debate em reuniões pedagógicas, é que têm fornecido subsídios para que algumas ações de mudança na sua prática educativa possam estar acontecendo. Professores, diretor e coordenador entendem que tem existido mais segurança na prática docente, apesar do pouco interesse de alguns professores e da própria SME/JF. Tem sido nos momentos de planejamento anual, principalmente, que os professores estão conseguindo oportunidades de confrontarem o texto político com suas histórias, experiências, valores e propósitos, expressando diferentes interesses e interpretações em relação à política proposta. Esses momentos de debate se concretizam também através dos textos escritos na própria escola como, por exemplo, os planejamentos dos professores compilados pelo coordenador pedagógico. A construção desses textos permite a transferência de sentidos de um contexto para o outro, produzindo novas interpretações e também processos de contestação.

Em relação a não existência de suporte da SME/JF para superação de possíveis dificuldades na implementação da proposta curricular, Ball, Bowe e Gold (1992) insiste na necessidade de continuidade de acompanhamento. Além disso, há que se considerar que o próprio documento da proposta curricular de outras disciplinas, na mesma rede de ensino, sugere possíveis ações nesse sentido. Algumas delas são investimento em formação continuada de professores para adequação das necessidades da proposta, estudo da proposta e sua compreensão através de reflexões contínuas, participação ativa da direção, coordenação, professores, pais, alunos e Secretaria de Educação, durante esses

momentos de reflexão sobre a proposta e a criação de outros espaços de planejamento coletivo.

Para identificar diferenças e semelhanças entre o que está indicado na proposta curricular e o que foi observado no contexto da prática dos professores, houve a necessidade de se elaborar um esquema de análise da prática. Inicialmente foram investigadas questões mais gerais, como organização do ambiente escolar, questões referentes à estrutura e ao tipo das atividades de aula e sua relação com a proposta curricular. Para se efetivar essa análise, foi preciso também situar, nesse contexto, o planejamento dos professores, pois o professor deveria preparar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, coerentemente articulado ao planejamento curricular e ao projeto político pedagógico da escola. A dinâmica do contexto e do cotidiano da E. M. Cosette de Alencar nem sempre permite o acompanhamento rígido e inflexível do planejamento diário, no entanto, isso não tem prejudicado sua elaboração.

O que se pode depreender da análise e do desenvolvimento do planejamento na prática da sala de aula é que ele acontece baseado na sequência do livro didático, mas não sem uma prévia avaliação da função das atividades selecionadas. No contexto analisado, as atividades que mais foram desenvolvidas fazem referência à memorização (armazenamento de informações e fatos), rotina e compreensão. Os planejamentos em geral apresentam formas próprias de abordar os conteúdos, sugerindo que sejam construções próprias dos professores, nas quais são reforçadas suas crenças e valores e das quais se entende que têm sido adaptadas ao contexto de seus alunos, no sentido de facilitar sua aprendizagem. Os dados demonstraram que na sala de aula a metodologia predominante foi a realização de atividades escritas. Na intenção de se encontrarem atividades que fossem coerentes com os conteúdos elencados e que não constavam nos livros, alguns professores incorporaram variadas fontes de consulta, além de contarem com as suas experiências profissionais anteriores. Esse quadro se mostra bastante convergente para o que sugerem as proposições curriculares, uma vez que elas próprias não indicam o uso do livro didático como única fonte de orientações. Até porque o que está orientado nos livros didáticos não converge com a proposta curricular.

Pode-se concluir que, em certa medida, a proposta curricular é prescritiva e conteudista e lhe faltam muitas discussões e aprofundamentos, mas ainda assim apresenta avanços. Nesse aspecto, podemos indicar os tipos de abordagens de língua portuguesa e de Matemática que pressupõem uma ideia mais abrangente de inclusão do aluno no mundo.

No entanto, sua utilização precisa ser melhor desenvolvida com o suporte da SME/JF. O que já é de se esperar é o reflexo dessas lacunas no trabalho dos professores, pois, segundo as análises, grande parte dos professores entrevistados ainda utiliza o ensino baseado em conteúdos e conceitos como as principais referências em sua prática de sala de aula. O que não está de acordo com a proposta curricular é que ela propõe uma visão mais ampliada de conhecimento, mas definitivamente não exclui conteúdos e conceitos nas disciplinas analisadas.

A concretização da proposta curricular não foi materializada nem em seus documentos, nem em suas prescrições, mas nas interações de todos os contextos que a compõem. Por isso, outro avanço dessa proposta é o entendimento de que os currículos devem ter o caráter provisório para que possam ser experimentados na prática, transformados e recriados no curso de sua implementação. A Secretaria Municipal de Educação tem, nesse contexto, um papel fundamental. Além de fomentar, juntamente com as equipes de suporte pedagógico, movimentos de construção/reconstrução permanente das propostas pedagógicas das diferentes escolas, ela precisa viabilizar as condições para a sua execução, para que os professores possam desenvolver, com competência e criticidade, os pressupostos curriculares expressos tanto na Proposta Educacional do Município, quanto no projeto político-pedagógico das suas escolas. Em vista disso, os cursos de formação em serviço são uma oportunidade de superação das limitações observadas na utilização das propostas curriculares, pois podem comunicar soluções didáticas e metodológicas mais próximas da realidade de trabalho, uma vez que não são pensados, planejados e organizados no abstrato e, sim, a partir de situações concretas. A garantia da qualidade da educação depende de vários fatores. O mais importante deles, com certeza, é o relativo à competência dos professores. Educadores bem formados, atualizados e motivados constituem o elemento básico para uma educação de qualidade.

## 11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alda J. *Planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Caderno de pesquisas, São Paulo, 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 2012.
- BARRETO, Elba. de S. *As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões*. Fundação Carlos Chagas. Difusão de Idéias, dezembro, 2006. Disponível em:  
<[http://www.fcc.org.br/conteudosoespeciais/difusaoideias/pdf/congresso\\_reformas\\_curriculares.pdf](http://www.fcc.org.br/conteudosoespeciais/difusaoideias/pdf/congresso_reformas_curriculares.pdf)> Acesso em agosto de 2015.
- BALL, Stephen J. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001. Disponível em:<[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em abril de 2017.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2012.
- BRASIL. *DECRETO 6094/2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em Julho de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A qualidade da educação: conceitos e definições. 2007. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. MEC; SEB: Brasília, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf)> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa. MEC; SEB: Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>> Acesso em agosto de 2015.

- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa 2. MEC; SEB: Brasília, 2005d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília: MEC: SEB, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Ministério da educação*. Secretaria de educação Básica. Ensino fundamental de nove anos, orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnovan.pdf>>. Acesso Julho de 2015
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. MEC; SEB: Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *CENSO ESCOLAR 2013, INEP/IDEB*. Disponível em: <[www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)> Acesso em agosto de 2015.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A Atualidade de Gramsci*. In: GRAMSCI: A vitalidade de um pensamento / Alberto Aggio (Org.); apresentação Leandro Konder. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Prismas). Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Aggio,%20Alberto/Gramsci%20-%20A%20Vitalidade%20de%20um%20pensamento.pdf>> Acesso em Abril de 2017.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique. 1991. Disponível em: <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>> Acesso em Junho de 2016.

- CRUZ, Gisele. B. *A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares*. 2007 disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100013&script=sci_arttext)> Acesso em agosto de 2015.
- CURY, Carlos R. J. *Qualidade em educação*. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/721/735>> Acesso em agosto de 2015.
- ESCOLA MUNICIPAL COSETTE DE ALENCAR. JUIZ DE FORA. *Projeto Político Pedagógico E. M. Cosette de Alencar. (Em reforma)*. Acesso em novembro de 2015.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre. 3ª edição. Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre. 4ª edição. Artmed, 1998.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. (Trad.): COUTINHO, C. N. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 4ª edição. 1982. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultural.pdf>> Acesso em Junho de 2017.
- GOOD, Thomas L., WEINSTEIN, Rhona S. *As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *As organizações escolares em análises*. Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Dados 2012*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313670>> Acesso em agosto de 2015.
- JUIZ DE FORA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – *Proposta Curricular de Matemática 2012*. Disponível em: Disponível em: <[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede\\_municipal/arquivos/miolo\\_matematica.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/miolo_matematica.pdf)> Acesso agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, Língua Portuguesa*. 2010. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede\\_municipal/arquivos/portugues.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/portugues.pdf). Acesso agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. – *Proposta Curricular de Português 2012*. Disponível em: Disponível em: <

[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede\\_municipal/arquivos/miolo\\_lingua\\_portuguesa.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/miolo_lingua_portuguesa.pdf)> Acesso agosto de 2015.

- \_\_\_\_\_ . – *Proposta curricular de geografia 2012*. Disponível em:<[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede\\_municipal/arquivos/miolo\\_geografia.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/miolo_geografia.pdf)>. Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_ . *Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana*. 2010. Disponível em:  
[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede\\_municipal/arquivos/edinfantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/edinfantil.pdf). Acesso em agosto de 2015.
- JUIZ DE FORA. *Plano Municipal de educação da PMJF 2016*. Disponível em:  
<[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/plano\\_educacao/arquivos/documento\\_base\\_pme.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/plano_educacao/arquivos/documento_base_pme.pdf)> Acesso em agosto de 2016.
- \_\_\_\_\_ . *Ações da SME para melhorar a educação*. 2015. Disponível em: <[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/plano\\_educacao/index.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/plano_educacao/index.php)>. Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_ . *Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora 2014*. Disponível em:  
<<https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/organogramas/pdf/se.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_ . *Organograma da Secretaria de Educação de Juiz de Fora 2009-2012*. Disponível em:  
<<https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/organogramas/pdf/se.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_ . *DECRETO N° 11.962 de 12 de maio de 2014*. Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação, instituída pela Lei Municipal n° 10.000, de 08 de maio de 2001. Disponível em:  
<[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000037477](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000037477)> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_ . *RESOLUÇÃO n° 1, de 29 de julho de 2003*. Estabelece diretrizes para a organização do Ensino Fundamental nas escolas municipais e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 29 jul. 2003.
- \_\_\_\_\_ . *RESOLUÇÃO N° 085 de 2014*. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Disponível em:  
<[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000037478](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000037478)> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_ . *RESOLUÇÃO N.º 025 de 2008*. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000030703](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000030703)> Acesso em agosto de 2015.

- \_\_\_\_\_. *RESOLUÇÃO N.º 020 de 2008*. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais. Disponível em: <[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/sis\\_down\\_norma.php?chave=0000029534](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/sis_down_norma.php?chave=0000029534)> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *TRIBUNA DE MINAS* - Escolas de Juiz de Fora são avaliadas no IDEB. 2015. Disponível em: < <http://www.tribunademinas.com.br/escolas-de-juiz-de-fora-sao-avaliadas-no-ideb/>> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Alunos da E.M. Cosette de Alencar são medalhistas da XV Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica*. Disponível em: <<https://juizdeforasegura.blogspot.com.br/2012/11/tres-alunos-da-em-cosette-de-alencar.html> > Acesso em outubro de 2015.
- \_\_\_\_\_. *TRIBUNA DE MINAS*. Alunos do projeto 'Arte inclusão' recriam obras do autor russo e participam da 7ª Mostra Estudantil de Arte, em cartaz a partir desta quinta no CCBM. Disponível em: <<http://www.tribunademinas.com.br/sentindo-como-kandinsky/> > Acesso em outubro de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 9.789, de 27 de fevereiro de 2009*. Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF, instituída pela Lei nº10.937, de 03 de junho de 2005, revoga o Decreto nº 8591, de 08 de julho de 2005 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 27 fev. 2009. Disponível em: <[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000031022](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000031022)>. Acesso em agosto de 2015.
- LIMA, Lilian A. *Ensino fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora*. Dissertação de mestrado/UFJF/2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Disserta%C3%A7ao-Lilian-Aparecida-Lima.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- LOPES, Alice. R. C. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Integração e disciplinas nas políticas de currículo*. IN: Cultura e políticas de currículo. Org.: LOPES, Alice. R. C.; MACEDO, Elizabete. F.; ALVES, Maria Palmira C.; São Paulo, Junqueira&Marin, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos?* Revista Brasileira da Educação, nº 26, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>> Acesso em fevereiro de 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro, E.P.U, 2013.

- MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais*. Educação e Sociedade, Campinas, Vol 27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- MAINARDES, Jefferson.; STREMELE, Silvana. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. 2015. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)> Acesso em agosto de 2015.
- MAINARDES, Jefferson, FERREIRA, Márcia S.; TELLO, César. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos*. IN: Políticas educacionais questões e dilemas. Org.: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson; São Paulo, editora Cortez, 2011.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. *Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social*. Pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso Junho 2016
- MARANDINO, Martha. *A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência*. v. 12. Rio de Janeiro. 2005. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702005000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400009)> Acesso: junho de 2016.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003*. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 6 ago. 2003a. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/aluno/Decreto\\_43506-03deif.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/aluno/Decreto_43506-03deif.pdf)>. Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *Orientação nº 1/2004*. Operacionaliza a Resolução SEE nº 469/2003. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 5 fev. 2004a. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B2DD959C7-A4DD-47E6-8163-C455F77A0630%7D\\_Orientacao\\_01\\_2004deif.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B2DD959C7-A4DD-47E6-8163-C455F77A0630%7D_Orientacao_01_2004deif.pdf)> Acesso em agosto 2015.
- \_\_\_\_\_. *Assessoria de Comunicação Social*. Cresce o índice de alfabetização dos alunos das escolas públicas. Notícias, Belo Horizonte, 2009a. Disponível em:<[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B883F29FC-F01D-4992-B7B3-16D864FDB2B7%7D\\_proalfasetembro.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B883F29FC-F01D-4992-B7B3-16D864FDB2B7%7D_proalfasetembro.pdf)>. Acesso em agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_. *RESOLUÇÃO 469/2003* – Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em :<[https://drive.google.com/file/d/0B0QkF54pEQYkZjIzMGQwYmMtYzhlMi00YTMOlWI0MzctNmYzMmRkNDJiMTUw/view?ddrp=1&hl=pt\\_BR#](https://drive.google.com/file/d/0B0QkF54pEQYkZjIzMGQwYmMtYzhlMi00YTMOlWI0MzctNmYzMmRkNDJiMTUw/view?ddrp=1&hl=pt_BR#)> Acesso em agosto de 2015.

- MINAYO, Maria. C. S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf)> Acesso em junho de 2016.
- MOREIRA, Antonio. F. B., CANDAU, Vera. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- MOREIRA, Antonio. F. B. *Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços*. Educação & Sociedade, ano XXI, n 109 o 73, Dezembro/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>> Acesso em agosto 2015.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais em questão*. (Org.): PARAISO, Marlucy. A. (In): Antonio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- MOREIRA, A. F. B; ALVES, Maria Palmira C; GARCIA, Regina L. *Apresentação*. (Org.): MOREIRA, A. F. B; ALVES, Maria Palmira C; GARCIA, Regina L. (In): Currículo, cotidiano e tecnologias. São Paulo, Junqueira&Marin, 2006.
- NÓVOA, António. *Para uma análise das instituições escolares*. (Org.): NÓVOA, António. (In): As organizações escolares em análise. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_04/imagens/03/professor\\_pesquisador\\_reflexivo.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf)>. Acesso fevereiro de 2016.
- PACHECO, José A. *Escritos curriculares*. São Paulo, Cortez, 2005.
- POWER, Sally. *O detalhe e o macro contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais*. (Org.): BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. In.: Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011.
- SANTIAGO, Léia A. S. *A América Latina nas propostas curriculares do Brasil e da Argentina*. XXVII Simpósio Nacional de História. 2013. Disponível em:<[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1362571849\\_ARQUIVO\\_Artigo.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1362571849_ARQUIVO_Artigo.pdf)> Acesso em agosto de 2015.
- SILVA, Tomaz. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2013.

- \_\_\_\_\_. *A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SIMIONATTO, Ivete. *O social e o político no pensamento de Gramsci*. In: GRAMSCI: A vitalidade de um pensamento / Alberto Aggio (Org.); apresentação Leandro Konder. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Prismas) Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Aggio,%20Alberto/Gramsci%20-%20A%20Vitalidade%20de%20um%20pensamento.pdf>> Acesso em Abril de 2017.
- TEIXEIRA, Beatriz B. *A construção de uma proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos: análise da experiência de Juiz de Fora*. In: Currículos e políticas curriculares em debate. (Org.): Pereira, Maria Zuleide C; Lima, Idelsuite S. Campinas, São Paulo, Alínea, 2012.
- UNESCO. *Ponto de debate diferente, novas táticas de advocacy: uma década de educação de adultos na Inglaterra*. Convergência, Brasília, Ação Educativa, DVV International, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001861/186173por.pdf>> Acesso em agosto de 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA/CEALE. *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte, 2004. Disponível em:<[https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/Caderno\\_1.PDF](https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/Caderno_1.PDF)> Acesso em Julho de 2016
- YOUNG, Michael. F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Portugal, Porto editora, 2010.
- YOUNG, Michael F. D. *O Futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. Revista Brasileira da Educação, v16, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>> Acesso em dezembro de 2015.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

### 1ª fase da pesquisa

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Horário: ..... às .....

**1) Quanto à estrutura física e funcionamento da escola:**

- a) localização e perfil da comunidade onde está inserida;
- b) horário de entrada e saída do turno;
- c) n°. de salas e a que são destinadas;
- d) aparência do prédio e dos diversos ambientes da escola (cantina, sala de professores, biblioteca, sala de aula...).

**2) Quanto à infraestrutura:**

- a) n°. de alunos;
- b) n°. de turmas;
- c) n°. de professores e de servidores no quadro técnico administrativo;
- d) recursos materiais disponíveis.

**3) Quanto aos aspectos pedagógicos gerais:**

- a) perfil dos alunos atendidos;
- b) relação entre a comunidade escolar presentes na escola (alunos, professores, coordenadores, técnicos administrativos, cantineiras, pais, etc.);
- c) projetos desenvolvidos na escola;
- d) formas de lidar com as situações do cotidiano escolar (falta de professores, questões mais sérias relacionadas à disciplina, desentendimentos entre membros da comunidade escolar, etc

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS E DIRETORAS

### 1ª fase da pesquisa

Nome do(a) entrevistado(a): .....

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: ..... Duração: .....

Local: .....

#### 1) Perfil do entrevistado

a) Sexo: ( ) masc. ( ) fem.

b) Escolaridade:

Curso superior em

Especialização em

Cursando especialização em

Mestrado em

Cursando mestrado em.

Doutorado em

Cursando doutorado em

d) Tempo no exercício da docência: ..... anos.

e) Tempo de trabalho na rede municipal: ..... anos.

f) Situação na escola: ( ) lotado ( ) contratado

#### 2) Aspectos pedagógicos

a) critérios de enturmação;

b) formas de organização para a realização de reuniões;

c) dúvidas e questões debatidas nas reuniões pedagógicas;

d) formas de lidar com as situações do cotidiano escolar (falta de professores, questões mais sérias relacionadas à disciplina, desentendimentos entre membros da comunidade escolar, etc.).

#### 3) Trabalho dos professores:

a) materiais consultados;

b) formas de agrupamento;

c) formas de organização do planejamento diário;

d) desenvolvimento de atividades em sala de aula;

e) a coordenação/direção e o acompanhamento do trabalho das professoras;

f) principais demandas pedagógicas que os docentes têm trazido à coordenação/direção;

g) relações entre os professores-professores, professores-alunos, professorescoordenação;

h) formas de compartilhamento de ideias, sugestões, etc.;

i) reações às demandas externas;

j) aspectos destacados como positivos com relação à prática docente na escola;

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

### 2ª fase da pesquisa

Nome do(a) entrevistado(a): .....disciplina:.....

#### Perfil do entrevistado

- 1) Sexo: a) ( ) masculino b) ( ) feminino
- 2) Escolaridade:
  - a) Curso superior em .....
  - b) Especialização em .....
  - c) Cursando especialização em .....
  - d) Mestrado em.....
  - e) Cursando mestrado em.....
  - f) Doutorado em .....
  - g) Cursando doutorado em .....
- 3) Tempo no exercício da docência: ..... anos.
- 4) Tempo de trabalho na rede municipal: ..... anos.
- 5) Situação na escola Municipal Cosette de Alencar neste ano:
  - a) ( ) lotado
  - b) ( ) contratado

#### Formação

- 1) Frequentou cursos de aperfeiçoamento de curta e/ou de longa duração (nos últimos cinco anos):
  - a) ( ) Sim
  - b) ( ) Não
- 2) A maioria dos cursos de aperfeiçoamento que frequentou nos últimos cinco anos foi organizada por:
  - a) ( ) Uma universidade ou instituição do ensino superior;
  - b) ( ) Uma secretaria de Educação Municipal;
  - c) ( ) Uma secretaria de Educação Estadual;
  - d) ( ) Um sindicato;
  - e) ( ) Outro.....
  - f) ( ) Não se aplica
- 3) Qual principal tema dos cursos de aperfeiçoamento que frequentou nos últimos cinco anos:
  - a) ( ) Implementação de políticas;
  - b) ( ) Desenvolvimento de ideias associadas à disciplina que ministra;
  - c) ( ) Desenvolvimento de ideias associadas à educação em geral;
  - d) ( ) Outro:.....
  - e) ( ) Não se aplica

#### Livro didático

- 1) A escola M Cosette de Alencar adota livro didático para sua disciplina?
  - a) ( ) Sim
  - b) ( ) Não
- 2) Como foi escolhido o livro didático para a disciplina que você ministra nesta escola?
  - a) ( ) Escolhi junto com outros professores;

- b)  O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram, depois de consultarem a equipe de professores da disciplina;
- c)  O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho;
- d)  O diretor escolheu sozinho;
- e)  O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola;
- f)  Não sei como este livro foi escolhido;
- g)  Não utilizo livro didático neste ano escolar.
- h)  Outro:.....
- 3) Que tipo de material você mais utiliza durante a sua prática de sala de aula?
- a)  Material mais estruturado, que organiza sua prática (ex: uso do livro didático, ou apostila);
- b)  Materiais variados e facilmente adaptados à realidade da escola, mas tendo como referência principal o livro didático;
- c)  Materiais cuja referência principal não seja o livro didático, mas que originados de leituras diversas, podem sofrer adaptações e serem mais adequados à realidade da escola;
- d)  Outro:.....

### **Avaliação**

- 1) Os resultados das avalições externas são discutidos entre professores e serviço pedagógico da sua escola?
- a)  sim
- b)  não
- 2) Os instrumentos e resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos realizada no cotidiano da escola são discutidos entre professores e serviço pedagógico da sua escola?
- a)  sim
- b)  não
- 3) Os resultados das avalições externas influenciam em sua prática de sala de aula?
- a)  sim
- b)  não

### **Planejamento e autonomia**

- 1) Quem decide qual o conteúdo deve ser trabalhado na sua prática de sala de aula?
- a)  Você;
- b)  O livro didático;
- c)  O serviço pedagógico e um grupo de professores onde você está incluído;
- d)  O serviço pedagógico e um grupo de professores onde você não está incluído;
- e)  Outro:.....
- 2) Quem faz o planejamento da sua prática de sala de aula?
- a)  Você;
- b)  O livro didático;
- c)  O serviço pedagógico e um grupo de professores onde você está incluído;
- d)  O serviço pedagógico e um grupo de professores onde você não está incluído;
- e)  Outro:.....
- 3) Como é a principal forma de organização da sua prática de sala de aula?
- a)  Sequência de roteiros propostos pelo livro didático;
- b)  Roteiro mental, subsidiado pela prática acumulada da experiência na docência;
- c)  Sequência elaborada em discussão com seus pares;
- d)  Outro: .....

- 4) O planejamento que envolve elaboração de projetos, atividades interdisciplinares, prática de estudo e discussão coletiva ocorrem:
- a)  Em datas previamente agendadas, assegurando participação dos professores;
- b)  Não existe calendário para ação de planejar. Os professores reúnem-se e planejam em horários disponíveis na jornada escolar;
- c)  Não existe planejamento de ensino coletivo, cada professor organiza o seu trabalho pedagógico individualmente;
- d)  Outro:.....
- 5) O que você privilegia no seu planejamento anual?
- a)  Finalizar o conteúdo previsto, mesmo que para isso grande parte dos conteúdos não seja aprofundado adequadamente;
- b)  Tratar os conteúdos com o aprofundamento que lhe cabem, mesmo que para isso alguns outros conteúdos não sejam finalizados.
- c)  Outro:.....

### **Disciplinas escolares, projetos e prática**

- 1) Qual das dimensões abaixo mais influência na sua prática em sala de aula?
- a)  contexto educativo;
- b)  regulações curriculares;
- c)  livro didático;
- d)  experiências educacionais anteriores.
- 2) Existem objetivos comuns entre sua disciplina e as demais disciplinas que realmente estão presentes na sua prática de sala de aula?
- a)  sim
- b)  não
- 3) O que você mais privilegia em sua prática de sala de aula?
- a)  Ensino baseado em conteúdos, conceitos, verdades universais;
- b)  Ensino organizado de acordo com as experiências dos alunos;
- c)  Outro:.....
- 4) Como é feita a escolha do tipo de sequência de atividades escolares para um determinado conteúdo?
- a)  Considera-se que algumas atividades são necessárias e precedem outras;
- b)  Considera-se que as atividades podem ser realizadas em forma de projetos, formando teias de conexões;
- c)  Outras:.....
- 5) Os Programas e Projetos existentes na escola M Cosette de Alencar:
- a) São desenvolvidos de forma articulada com o Currículo escolar:  Sim  Não
- b) Favorecem o seu trabalho em sala de aula:  Sim  Não
- c) Contribuem para melhoria da aprendizagem dos alunos:  Sim  Não
- d) São devidamente compartilhados com todos os segmentos da escola:  Sim  Não
- e) Existe autonomia para você desenvolver um determinado projeto mesmo que individualmente?  sim  não

### **Diversidade, dificuldades de aprendizagens, tempos escolares**

- 6) Na sua condição de trabalho, como você aborda as questões das diferenças “normais” de aprendizado durante a realização de atividades?
- a)  Amparando cada aluno no momento em que a dificuldade apareça e oportunizando que essas atividades sejam finalizadas fora do ambiente escolar, oferecendo um tempo maior de aprendizado.

- b)  Fornecendo maior diversificação de atividades e dispondo de unidades de trabalho das quais os alunos possam seguir de maneira mais autônoma, liberando o professor para orientar tarefas de outros grupos de alunos em sala de aula.
- c)  outras:.....

**Currículo:**

- 1) Em 2013, a rede municipal de JF publicou as novas Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental e, desde então, vem implementando-as nas escolas. Você participou do processo de elaboração dessas proposições?
  - a)  sim
  - b)  não
  - c)  parcialmente
- 2) Você já teve oportunidade de ler o documento?
  - a)  sim
  - b)  não
- 3) Em sua opinião, há alguma relação entre as Proposições Curriculares e o Projeto Político Pedagógico da escola?
  - a)  sim
  - b)  não

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES****2ª fase da pesquisa**

**Nome do(a) entrevistado(a):** .....**disciplina:**.....

**Data da entrevista:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ **Hora:** ..... **Duração:** .....

**Local:** .....

**Contexto do aluno:**

- 1) Como identifica as ideias originadas no contexto dos alunos?
- 2) Como utiliza essas ideias na sua prática de sala de aula?

**Currículo:**

**Em 2013, a rede municipal de JF publicou as novas Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental e, desde então, vem implementando-as nas escolas.**

- 1) Como a coordenação/direção desta escola tem sido mobilizada pela SME/JF para implementar as Proposições Curriculares?
- 2) Como tem sido essa implementação na escola M Cosette de Alencar?
- 3) Quais as dificuldades/facilidades você observa neste processo?
- 4) As proposições curriculares divergem do Projeto Político Pedagógico da escola? Em que pontos?
- 5) Quais reações você pode observar no corpo docente em relação à implementação das Proposições Curriculares?
- 6) Em sua opinião, já se pode perceber alguma repercussão das Proposições na prática do professor? Quais?
- 7) De que forma você acha que sua prática de sala de aula tem contribuído para fazer desta escola uma escola de qualidade?
- 8) Tem algo que você gostaria de destacar que não lhe foi perguntado?

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR E COORDENADOR

### 2ª fase da pesquisa

Nome do(a) entrevistado(a): .....

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Hora: ..... Duração: .....

Local:.....

#### Perfil do entrevistado

- a) Sexo: ( ) masc. ( ) fem.
- b) Escolaridade: Curso superior em .....
- c) Tempo no exercício da docência: ..... anos.
- d) Tempo de trabalho na E. M. Cosette de Alencar: .....
- e) Situação na escola: ( ) contratado ( ) efetivo

#### Trabalho e prática docente

1. Como a coordenação/direção tem se organizado para acompanhar o trabalho dos(as) professores(as)?
2. Quais aspectos você destacaria como positivos com relação à prática docente nesta Escola?

#### Currículo

**Em 2013, a rede municipal de Juiz de Fora publicou as novas Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental e, desde então, vem implementando-as nas escolas.**

- 1) Você participou do processo de elaboração dessas proposições? ( ) sim ( ) não
- 2) Você teve oportunidade de ler o documento? ( ) sim ( ) não
- 3) Em sua opinião, há alguma relação entre as Proposições Curriculares e o Projeto Político Pedagógico desta escola? ( ) sim ( ) não
- 4) Em quais aspectos esses documentos se (des)encontram?
- 5) Como a coordenação/direção tem sido mobilizada pela Secretaria Municipal de Educação para implementar as Proposições Curriculares?
- 6) E como tem sido essa implementação nesta escola?
- 7) Quais as dificuldades/facilidades você observa neste processo?
- 8) Quais reações você pode observar no corpo docente, em relação à implementação das Proposições Curriculares?
- 9) **Em sua opinião, já se pode perceber alguma repercussão das Proposições na prática do professor? Quais?**
- 10) Tem algo que você gostaria de destacar que não lhe foi perguntado?

## APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.

### 2ª fase da pesquisa

#### Ficha para observação da aula de Matemática/Português

Professor(a) \_\_\_\_\_  
 disciplina \_\_\_\_\_ ano \_\_\_\_\_ aula nº \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_ sala: \_\_\_\_\_

#### Questões mais gerais

- 1) Quais são os exemplares das atividades realizadas (recolher e/ou fotografar para análises)?
- 2) Quais materiais são utilizados durante a aula?
- 3) Qual a forma de agrupamento (e disposição das carteiras) durante a aula?
- 4) Quais estratégias para lidar com alunos com dificuldades normais de aprendizagem?
- 5) Como são as relações interpessoais afetivas (medo de não estar ensinando, medo de não aprender, atitudes curiosas e passivas)

#### Formas de abordagem:

- 1) Qual a **sequência** das atividades da aula?
  - ( ) exposição oral
  - ( ) debates
  - ( ) exercícios
  - ( ) correção de tarefas
  - ( ) outras:
  
- 2) Qual tipo de estrutura das atividades de aula, em relação aos **processos cognitivos**, aparece com **maior frequência** na prática?
  - ( ) atividades de memória,
  - ( ) atividades de procedimento, rotina ou fórmula,
  - ( ) atividades de compreensão,
  - ( ) atividades de opinião,
  - ( ) atividades de descoberta.
  - ( ) São variadas, permitindo diversos caminhos cognitivos:.
  
- 3) Qual a **principal estratégia de atividades** usada na prática?
  - ( ) seminário ou estudo dirigido
  - ( ) exercícios em grupo
  - ( ) exercícios individuais
  - ( ) tarefas escolares para casa
  - ( ) Outra:
  
- 4) As metodologias sinalizam para a construção da autonomia do aluno, à iniciativa e à descoberta?
  - ( ) sim ( ) não

**Conhecimentos e atitudes (modo de aplicação do conhecimento)**

- 1) Apresentam coerência com o ano indicado na Proposta Curricular?  
( ) sim ( ) não
- 2) Apresentam coerência com o PPP da escola?  
( ) sim ( ) não
- 3) Esses documentos se (des)encontram em relação a esta orientação?  
( ) sim ( ) não ( ) Quais? .....
- 4) Expressam conhecimentos e atitudes (ou ideias e conceitos) relevantes ao desenvolvimento do aluno? ( ) sim ( ) não

**QUESTÕES ESPECÍFICAS DE PORTUGUÊS**

**GÊNEROS TEXTUAIS** (conto, crônica, poesia, romance, piada, artigo de opinião, editorial, e-mail, artigo científico, etc)

- a) Houve utilização com objetivo de desenvolvimento da:  
( ) leitura, ( ) produção oral ( ) produção escrita
- b) Houve utilização para exercitar aspectos da gramática?  
( ) sim ( ) não
- c) Houve utilização com foco no contexto do aluno?  
( ) sim ( ) não
- d) Houve utilização com foco no contexto mais geral?  
( ) sim ( ) não
- e) Promoveu desenvolvimento de projeto temático através:  
( ) leitura ( ) discussão ( ) produção oral ( ) produção escrita

**ORALIDADE**

- a) Houve utilização deste recurso?  
( ) sim ( ) não
- b) Houve utilização com objetivo de explorar as diferenças entre fatos e opiniões?  
( ) sim ( ) não
- c) Como foi o desenvolvimento da atividade?  
( ) exposição oral ( ) relatório de experiência ( ) entrevistas  
( ) discussão dirigida em grupo ( ) debate de eleição ( ) solicitação oral ( ) dramatização  
( ) outro:.....

**ABORDAGEM GRAMATICAL**

- a) Foram utilizados meios de promover estudos gramaticais?  
( ) sim, com uso de oralidade ou gêneros textuais  
( ) sim, em atividade específica para este objetivo  
( ) não
- b) Foram utilizadas cópias de textos do livro didático ou do quadro negro ou lousa como recurso de aprendizagem?  
( ) sim ( ) não

## QUESTÕES ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA

### CONTEÚDO DA DISCIPLINA

- a) Abordagem direta do conteúdo da disciplina?
- Sim
  - Não. Feita por meio das metodologias: história da Matemática, resolução de problemas, jogos, modelagem m (projetos)
- b) Abordagem dos exercícios com objetivo de:
- Fixar procedimentos e regras.
  - Interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.
  - Experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.
  - Aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.
  - Outro: .....

### HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

- a) Houve utilização com objetivo de:
- Motivar o aluno na resolução de aspectos imediatos do conteúdo
  - Entendimento da Matemática como criação humana, que ocorreu na busca de soluções de problemas cotidianos, ciência em construção
  - Entender o desenvolvimento da Matemática entre diferentes culturas, desmistificando paradigmas de verdade
  - Não houve utilização

### RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

- a) Houve utilização com objetivo de:
- Resolver problemas após conteúdo explicado, privilegiando as técnicas
  - Privilegiar processos, investigação e raciocínio
  - Privilegiar os problemas que se assemelham ao contexto social
  - Privilegiar a lógica, o que requer leitura, hipóteses e interpretação
  - Privilegiar a recreação como aspectos de curiosidades
  - Não houve utilização

### JOGOS

- a) Houve a utilização com objetivo de:
- Desenvolver a capacidade mais autônoma dos alunos e suas estratégias de pensar
  - Adaptação a conteúdos matemáticos
  - Desenvolver capacidades mais cooperativas
  - Perspectiva interdisciplinar
  - Não houve utilização

### MODELAGEM MATEMÁTICA

(coletar informações, recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.)

- a) Houve utilização com objetivo de:
- Trazer soluções para problemas do cotidiano, com foco matemático
  - Trazer soluções para problemas do cotidiano e ser desenvolvida em forma de projetos
  - Não houve utilização

## APÊNDICE G – AUTORIZAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**CENTRO DE TEOLOGIAS E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**De:**

Márcia Cristina Meneghin Mendonça  
UFJF/Colégio de Aplicação João XXIII/Departamento de Matemática  
Doutoranda em Educação pela UCP  
marcia@dynamiccad.com.br

**Para:**

Sílvia Regina Benigno Silveira  
Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar  
Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação  
Secretaria de Educação - PJF

Juiz de Fora, 11 de junho de 2015.

Prezada Senhora,

Conforme orientação enviada anteriormente, para proceder a escolha da escola a ser o campo de pesquisa da tese "A proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos e a prática dos professores: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora", utilizei as informações constantes no site QEDu (<http://www.qedu.org.br/>).

De acordo com as informações que obtive, peço permissão desta secretaria para que a escola a ser pesquisada seja a Escola Municipal Cosette de Alencar, Ensino Fundamental (Anos Finais).

Complementando as informações envio o projeto de pesquisa da tese, e também reenvio os outros documentos recebidos por esta secretaria anteriormente.

Portanto, solicito a autorização para realização da pesquisa de tese "A proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos e a prática dos professores: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora" na Escola Municipal Cosette de Alencar Ensino Fundamental (Anos Finais).

Desde já agradeço,

*Márcia Cristina Meneghin Mendonça*

Márcia Cristina Meneghin Mendonça

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / JE  
RECEBI EM 11/06/15 *[assinatura]*  
HORA 10:05  
NOME \_\_\_\_\_  
IDENT \_\_\_\_\_  
ORIGEM DOC. \_\_\_\_\_



## AUTORIZAÇÃO

Fica autorizada a doutoranda em Educação, pela Universidade Católica de Petrópolis, Márcia Cristina Meneghin Mendonça, a desenvolver parte de sua pesquisa, que tem como tema central “A proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos e a prática dos professores: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora”, na E.M. Cosette de Alencar, com o objetivo de investigar as repercussões da Nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, no trabalho do Ensino Fundamental (anos finais).

O desenvolvimento da pesquisa dar-se-á por meio da análise de documentos, observações e entrevistas com professores, coordenadores, diretores e demais profissionais que atuem nos anos finais do Ensino Fundamental na escola selecionada.

Para a realização da referida pesquisa é preciso que haja concordância da escola por meio de sua direção e demais profissionais supracitados e, ainda a apresentação dos resultados da pesquisa à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega da tese à instituição de ensino.

Juiz de Fora, 19 de junho de 2015.

  
 Weverton Vilas Boas -  
 Secretário de Educação de Juiz de Fora

Profº Weverton Vilas Boas  
 Secretário de Educação  
 Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

### Secretaria de Educação

Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-110 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-8496/Fax: (32)3690-8395  
 E-mail: formarpedagogico@pjf.mg.gov.br



Universidade Católica de Petrópolis

www.ucp.br

**CENTRO DE TEOLOGIAS E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA**

A Escola Municipal Cosette de Alencar, através de sua diretora, Prof.<sup>a</sup> Aurea de Souza da Silva, vem, por meio deste documento, expressar a sua concordância com a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada **“A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PRÁTICA DOCENTE: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora”** a ser conduzida pela orientador Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira Coordenador do PPGE da UCP e a doutoranda Márcia Cristina Meneghin Mendonça de acordo com os intencos abaixo:

1. A pesquisa seguirá as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa da UCP e será registrada no Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa (SISNEP).
  2. A pesquisa tem por finalidade analisar as repercussões da nova proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora no trabalho docente, identificando e explicando transformações, convergências, resistências e aceitação relativa aos diferentes aspectos do novo currículo identificando práticas que podem se configurar em parâmetros de qualidade na rede pública de educação.
  3. Para atingir os objetivos da pesquisa são necessárias: (a) a análise de documentos (proposições curriculares, deliberações da Secretaria de Educação, Projeto Político-Pedagógico da escola, planos de aula); (b) observação de eventos e rotinas da Escola, (c) observação na sala de aula, (d) realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores, coordenadores da escola e diretoras.
  4. A análise de planos de aula, a observação e as entrevistas serão realizadas após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que resguarda os direitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.
  5. Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não às partes envolvidas, com os cuidados para não prejudicar a instituição e os sujeitos que, direta ou indiretamente, estão relacionados à investigação proposta.
  6. Antes, durante ou após a pesquisa, os sujeitos envolvidos dispõem de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas com a pesquisadora.
- Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento em 2 (duas) vias.

*Aurea de Souza da Silva*  
Diretora da Escola Municipal

Aurea de Souza da Silva  
Diretora Escolar - 2015 a 2017  
Aut nº 019 - SE/PJ/REG  
E. M. Cosette de Alencar

*Márcia Cristina Meneghin Mendonça*  
Doutoranda Márcia Cristina M. Mendonça

ANEXO A – PLANOS DE AULA

PLANEJAMENTO DA PROFESSORA ROSEANE

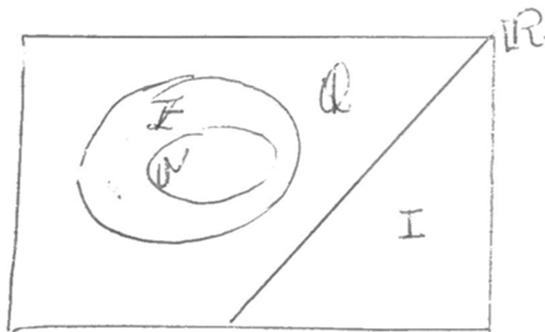
Números Reais

Temos que todos os números naturais e todos os números inteiros são números racionais.

Juntando os números racionais e os números irracionais num único conjunto obtemos o conjunto dos números reais que indicamos por  $\mathbb{R}$ :

$$\mathbb{R} = \mathbb{Q} \cup \mathbb{I}$$

Representação em diagrama



$\mathbb{N} \subset \mathbb{Z} \subset \mathbb{Q} \subset \mathbb{R}$   
 $\mathbb{I} \subset \mathbb{R}$

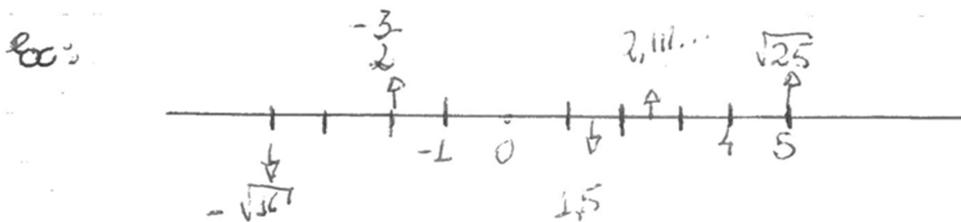
- -1698
- $\frac{3}{8}$
- $-\frac{1}{15}$
- 0,47
- -3,555...
- $\sqrt{17}$
- 0
- $\pi$

Obs: Alguns Subconjuntos de  $\mathbb{R}$  temos

- $\mathbb{R}^+ = \mathbb{R} - \{0\}$  conjunto dos números reais não nulos
- $\mathbb{R}^+$  = conjunto dos números reais não negativos
- $\mathbb{R}^-$  = conjunto dos números reais não positivos
- $\mathbb{R}^+$  = conjunto dos números reais positivos
- $\mathbb{R}^-$  = conjunto dos números reais negativos

## A seta numérica real:

Dados uma origem e uma unidade de medida, a cada ponto da seta numérica corresponde um número real e vice-versa. Assim, a seta numérica é preenchida completamente e passa a ser chamada seta real.



## Operações com números reais:

Todas as operações estudadas no conjunto  $\mathbb{Q}$  e suas respectivas propriedades são válidas em  $\mathbb{R}$  (exceto divisão por zero e  $\sqrt{-4}$ ).

No caso de operações envolvendo números irracionais, devemos considerar os seus valores aproximados.

Ex: Efetue as operações abaixo, use os valores aproximados; sendo

$$\sqrt{2} = 1,41 \quad \sqrt{3} = 1,73 \quad \sqrt{5} = 2,23$$

$$\sqrt{10} = 3,16 \quad \sqrt{11} = 3,34$$

a)  $8 + \sqrt{2}$

c)  $5,1 - \sqrt{10}$

e)  $\frac{\sqrt{3}}{2}$

b)  $3 \cdot \sqrt{11}$

d)  $\frac{\sqrt{10}}{2}$

f)  $\sqrt{5} + \sqrt{3}$

## PLANEJAMENTO DO PROFESSOR WAGNER

### Predicação Verbal

#### – VERBOS INTRANSITIVOS:

Observe a oração: "Maria chorou."

Na oração acima, o verbo *chorar* não tem necessidade de outra palavra para completar o seu sentido. Ele já possui toda a carga significativa para entendermos sua mensagem. Aos verbos que apresentam esta característica damos o nome de INTRANSITIVOS. Portanto,

Verbos intransitivos são aqueles quem têm o seu sentido completo. Não precisam de outras palavras para lhes completar o sentido.

#### 1. Baseado nas orações abaixo complete a afirmação:

**Pedro chegou. As crianças dormem. Um avião caiu.**

a) Os verbos em destaque são \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_ de outras palavras para completar o seu sentido.

#### – VERBOS TRANSITIVOS:

Agora **OBSERVE** as orações:

1. Toda árvore bem cuidada produz...
2. "Confia..."

Dizer apenas isto é insuficiente para entendermos a mensagem. Há necessidade de outras palavras para completar o sentido dos verbos "produzir" e "confiar." Completeemos, então, o resto das orações:

1. Toda árvore bem cuidada produz bons frutos
2. "Confia no Senhor..."

Na oração 1, o sentido do verbo produzir foi completado com a expressão "bons frutos" composta de adjetivo + substantivo.

Na oração 2, o sentido do verbo "confiar" foi completado com uma palavra (Senhor) que se liga ao verbo por preposição combinada com artigo (em + o = no).

Os verbos que apresentam essas características são chamados de TRANSITIVOS.

Portanto,

Verbos transitivos são aqueles que precisam de outras palavras para lhes completar o sentido.

Para compreender bem como funcionam os verbos transitivos na oração, você precisa saber que, na frase, as palavras aparecem relacionadas umas às outras, formando um significado.

Para demonstrar que entendeu bem a explicação acima, faça o que se pede:

2. **COMPLETE** as orações abaixo, escolhendo as palavras adequadas a cada uma delas.

A avenida – Helena – tristeza – o queijo – uma lição – precisam – não precisam – intransitivos – transitivos

- a) Pedro sentiu \_\_\_\_\_
- b) Eu percorri \_\_\_\_\_
- c) O professor explicou \_\_\_\_\_

## ANEXO B – PROVAS

## PROVA DA PROFESSORA ROSEANE

	<b>Escola Municipal Cosette de Alencar</b>		
	Teste de Matemática 1º bimestre	Data: ___/___/17	Valor: 5,0 pts Nota: _____
	Aluno(a): _____	nº _____	Turma: _____
	Professor(a): _____	Assinatura do (a) responsável: _____	

- Resolva a lápis
- Resposta a caneta
- Não pode usar calculadora
- Questões sem resolução não tem valor

1- Use os símbolos  $\in$  ou  $\notin$  nas lacunas:

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| a) $-5$ _____ $\mathbb{N}$           | f) $\sqrt{9}$ _____ $\mathbb{Z}^*$   |
| b) $18$ _____ $\mathbb{Z}$           | g) $\sqrt{100}$ _____ $\mathbb{Q}$   |
| c) $-1,7$ _____ $\mathbb{Z}^+$       | h) $0,56565\dots$ _____ $\mathbb{Q}$ |
| d) $0,2$ _____ $\mathbb{N}$          | i) $-1,333\dots$ _____ $\mathbb{Q}$  |
| e) $-\frac{7}{8}$ _____ $\mathbb{Q}$ | j) $0$ _____ $\mathbb{Z}^-$          |

2- Descubra os números:

- a) Escreva o menor e o maior número natural de três algarismos, e determine o antecessor e o sucessor.
- b) A soma de três números naturais consecutivos é 3.018. Quais são esses números?
- c) Um elevador partiu do 3º andar do subsolo e subiu 5 andares. Em que andar ele parou?
- d) O saldo bancário de Douglas passou de -173 reais para + 919 reais. Quanto foi depositado em sua conta?

3- São dados os números  $-5$ ;  $-1,8$ ;  $-\frac{2}{3}$ ;  $0$ ;  $0,8888\dots$ ;  $2$  e  $\sqrt{6}$ . Quais desses números:

- a) pertencem ao conjunto  $\mathbb{N}$ ?
- b) pertencem ao conjunto  $\mathbb{Z}$ ?
- c) pertencem ao conjunto  $\mathbb{Q}$ ?

4- Represente na forma decimal as seguintes frações:

- |                  |                    |                  |                   |
|------------------|--------------------|------------------|-------------------|
| a) $\frac{1}{4}$ | b) $-\frac{8}{11}$ | c) $\frac{5}{8}$ | d) $-\frac{7}{9}$ |
|------------------|--------------------|------------------|-------------------|

5-Determine a fração geratriz das dízimas:

a)  $0,8888\dots =$       b)  $0,797979\dots =$       c)  $2,3222\dots =$       d)  $0,5272727\dots =$

6-Trace uma reta, estabeleça o sentido, o ponto de origem para o zero e a unidade. Localize os números inteiros de -3 a +3 e depois localize, aproximadamente os pontos correspondentes aos seguintes números racionais:  $1\frac{1}{2}$ ;  $-2,333\dots$ ;  $\frac{4}{5}$ ;  $-0,75$ ;  $\frac{8}{3}$  e  $-1\frac{4}{5}$

7-Escreva cada número na forma fracionária e efetue:

a)  $(0,222\dots) + (0,555\dots) - (0,888\dots)$

c)  $(0,2222 + \frac{1}{3}) : \frac{2}{3}$

b)  $0,2222\dots - \left(\frac{1}{3}\right)^2$

d)  $5 - \sqrt{0,444\dots}$

8-Encontre a soma de uma fila do quadrado mágico e depois descubra dos números que faltam:

A	B	4
C	8	D
12	5	E

BOA SORTE!!!

PROVA DO PROFESSOR WAGNER

Escola Municipal Cosette de Alencar  
 Teste avaliativo de Português – Valor: 6 pontos  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_

1º Bimestre  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 8º ano: \_\_\_\_\_

Leia a tirinha abaixo e responda:



Quino. *Toda Mafalda*. 6. ed. São Paulo: Martins Editora, 2003.

1) Qual é o sujeito do exemplo dado por Mafalda? (0,6)

Qual é o núcleo do sujeito? \_\_\_\_\_ Classifique o sujeito: \_\_\_\_\_

2) Por que Miguelito perguntou se seria o prefeito? (0,2)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) No último quadrinho, o que revela a expressão fisionômica de Mafalda? Justifique. (0,2)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Identifique o sujeito, o seu núcleo e classifique-o, nas orações abaixo: (3,0)

**Lembre-se!** O sujeito pode ser: simples, composto, oculto ou desinencial, indeterminado ou ainda, pode ser uma oração sem sujeito.

a) Aquele moço bonito desfilou ontem.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

b) Carlos, Rodrigo e Marina participaram da corrida.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

c) Demoliram a construção inteira.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

d) Nevou bastante.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

e) Um belo cão de caça apareceu aqui.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

f) Fala-se muito nesta casa.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

g) Os utensílios foram muito usados na festa.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

h) Faz muitos anos.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

i) Enganaram o Luís.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

j) Havia pássaros no céu.

Sujeito \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

5) Você estudou que os verbos podem ser: intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto, bitransitivo ou ainda de ligação. Sublinhe os verbos nas orações abaixo e classifique-os. (2,0)

a) Juvenal atualizava seus conhecimentos. Verbo: \_\_\_\_\_

b) O cão desapareceu na planície vazia. Verbo: \_\_\_\_\_

c) Os meninos estavam nervosos. Verbo: \_\_\_\_\_

d) Ofereceram o cargo ao deputado. Verbo: \_\_\_\_\_

e) Aqueles soldados não confiam em seus superiores. Verbo: \_\_\_\_\_

f) Ana correu no parque. Verbo: \_\_\_\_\_

g) A noite chegou inesperadamente. Verbo: \_\_\_\_\_

h) Carlos permaneceu sentado. Verbo: \_\_\_\_\_

i) Os candidatos receberam o prêmio. Verbo: \_\_\_\_\_

j) Fatos estranhos sucederam naquela noite. Verbo: \_\_\_\_\_