

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Leandra Martins de Oliveira

**TRABALHO DOCENTE E MUDANÇAS CURRICULARES:
um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte**

Belo Horizonte
2013

Leandra Martins de Oliveira

**TRABALHO DOCENTE E MUDANÇAS CURRICULARES: um estudo
sobre a rede municipal de Belo Horizonte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 359 (TRICENTÉSIMA QUINQUAGÉSIMA NONA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social

Aos trinta e um dias do mês de julho do ano de dois mil e treze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: "**Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte**" da aluna **Leandra Martins de Oliveira**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Luciola Licínio de Castro Paixão Santos - Orientadora, Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Cely do Socorro Costa Nunes e Savana Diniz Gomes Melo. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese: Aprovada,

destacando a relevância e a atualidade do tema, a propriedade dos procedimentos técnico-metodológicos, a riqueza da empíria, o rigor da pesquisa, a apresentação da tese e a capacidade de argumentação para responder as perguntas das examinadoras. Reconhecendo a socialização da pesquisa.

O resultado final foi comunicado à aluna **Leandra Martins de Oliveira** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutora em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 31 de julho de 2013.

Profa. Dra. Luciola Licínio de Castro Paixão Santos - Orientadora

Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc - UFV

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira - PUC-Petrópolis

Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Profa. Dra. Savana Diniz Gomes Melo - UFMG

Rosemary da Silva Madeira

Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

A meus pais, Edimar e Ana, que na infinidade do seu amor me fazem crescer dia a dia, dedico essa vitória com a mais profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas horas de transpiração e segundos de inspiração, mantendo-me firme e perseverante. Por me permitir conhecer pessoas maravilhosas nesta caminhada.

Aos meus pais, Edimar e Ana, aos meus irmãos, Alexandre e André, família querida, pilares da minha vida, parceiros incondicionais.

A Herbert Sagbo, companheiro de todas as horas, presente mesmo na ausência; por compreender e esperar, amar e cuidar.

À equipe da instituição pesquisada, diretoras, coordenadoras, professoras, funcionários; pela abertura, contribuição e participação, atitudes fundamentais para a concretização deste trabalho.

A Geralda Pena, colega de curso, pelas gentilezas, trocas, preocupação e apoio.

À professora Samira Zaidan, pela riqueza das contribuições no parecer do projeto de pesquisa e aos professores Júlio Emílio Diniz-Pereira e Rita Amélia Teixeira Vilela, pelas contribuições, críticas e ponderações manifestadas no exame de qualificação, proporcionando-me a oportunidade de aprender cada vez mais.

Aos professores Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Cely do Socorro Costa Nunes e Savana Diniz Gomes Melo, membros titulares da banca de defesa; e às professoras Heloisa Raimunda Herneck e Maria José Braga, membros suplentes, por aceitarem, em pleno período de férias, encerrar comigo esta caminhada.

À professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pelos momentos de orientação para a pesquisa e para a vida, formando-me como pesquisadora, como educadora e como pessoa. Por permitir a realização do sonho de ser aluna da UFMG.

A todos com os quais pude compartilhar meus ideais e alimentá-los, que me incentivaram a prosseguir nesta jornada, independente dos obstáculos. Obrigada pelo olhar de apoio, pela palavra de incentivo, pelo gesto de compreensão.

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruze
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(MELO NETO, 1997).*

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as repercussões das Proposições Curriculares da rede municipal de Belo Horizonte no trabalho de professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental, indagando como esse trabalho está se configurando, se organizando e se concretizando no interior de uma escola da rede. Seu objetivo é identificar as transformações e permanências ocorridas no trabalho docente com a implementação da nova proposta curricular. Realiza um estudo de caso do tipo etnográfico que utiliza a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados, que são analisados com recursos da análise de conteúdo. Discute a problemática anunciada com base nos estudos sobre trabalho e profissionalização docente, currículo prescrito, currículo em ação e políticas curriculares. Para a análise do trabalho docente na sua relação com o currículo implementado na rede municipal, 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 o contexto da prática. As análises indicam uma participação mínima das professoras na elaboração das Proposições Curriculares, influenciando na forma como interpretam e constroem significados sobre o texto curricular. Os dados apontam a importância do currículo como norteador do trabalho das professoras e, no entanto, a linguagem técnica do documento tem sido destacada como um obstáculo à sua compreensão plena. Identificam a potencialidade do trabalho coletivo e a importância da formação continuada nos processos de implementação de uma proposta curricular e a presença de estratégias de controle voltadas ao monitoramento do planejamento escrito e de sua concretização em sala de aula. Os dados permitem também uma análise sobre os aspectos que despertam, simultaneamente, a sensação de intensificação do trabalho docente e de desenvolvimento profissional. Por fim, a análise do trabalho docente na sala de aula indica a necessidade de se construir metodologias que auxiliem as professoras no trabalho com as Proposições Curriculares, tendo em vista a complexidade do ambiente da sala de aula e os desafios inerentes à profissão.

Palavras-chave: Currículo. Trabalho docente. Políticas curriculares.

ABSTRACT

This research paper aims at analyzing the impact of the Curricular Propositions for the municipal schools in Belo Horizonte on the work of primary education teachers, delving into how that work is being organized and performed within one of those schools. Complying with its goal of identifying the transformations and permanencies occurring in the teaching work following the implementation of the new curricular proposition, it was conducted a case study of the ethnographic type by means of participant observation, document analysis and semi-structured interview as data-collecting tools. The data obtained are examined through the employment of content analysis resources. Moreover, the present paper discusses the issue at hand based on the studies on teaching work and teacher professionalization, prescribed curriculum, acting curriculum, and curricular policies. The analysis of the teaching work and its relationship to the curriculum implemented in municipal schools made use of the primary contexts of the policy cycle approach as developed by Richard Bowe, Stephen Ball and Anne Gold, namely the contexts of influence, text production, and practice. The results indicate very little participation of the teachers in the elaboration of the Curricular Propositions, which consequently affects the way they construe the propositions' text. The collected data show the importance of the curriculum as guidance for the teachers work, although its jargon-filled writing is pointed out as a major hindrance to its full comprehension. This research paper also identifies the potentiality of teamwork and the importance of ongoing teacher formation in the implementation processes of curricular propositions, as well as the presence of controlling strategies aiming at monitoring the written planning and its execution in the classroom. The collected data also allowed an analysis of the aspects causing simultaneous sensations of intensified teaching workload and professional development. Finally, the analysis of the teaching work performed in the classroom indicates the need for new methodologies to help teachers work with the Curricular Propositions, considering the complexity of the classroom ambiance and the challenges inherent to their own profession.

Keywords: Curriculum. Teaching work. Curricular policies.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à analyser les répercussions des Propositions Curriculaires du réseau municipal de Belo Horizonte sur le travail des enseignantes du 1er cycle de l'éducation de base, se demandant comment ce travail se dessine, s'organise et se concrétise dans l'intérieur d'une école du réseau. Son objectif est d'identifier les transformations et les continuités qui se sont produites dans l'enseignement avec la mise en œuvre de nouvelle Proposition Curriculaire. Effectue une étude de cas de type ethnographique que utilise l'observation participante, l'analyse documentaire et entretien semi-structuré comme instruments de collecte de données, qui sont analysées comme ressources d'analyse du contenu. Discute la problématique annoncée comme base des études sur le travail et de la professionnalisation des enseignants, le programme d'études adopté, le curriculum en action et les politiques curriculaires. Pour l'analyse de l'enseignement en relation avec le programme mis en œuvre à l'échelle municipale, utilise les contextes principaux de l'approche du cycle de la politique développée par Richard Bowe, Stephen Ball et Anne Gold, ou soit, le contexte d'influence, le contexte de production de texte et le contexte de la pratique. Les analyses indiquent une participation minimum des enseignantes dans l'élaboration des Propositions Curriculaires, influençant la façon dont sont interprétés et construire les sens du texte curriculaire. Les données indiquent l'importance des programmes d'études comme un guide pour le travail des enseignantes et, cependant, le langage technique du document a été soulignée comme un obstacle à sa pleine compréhension. Identifier la potentialité d'un travail collectif et l'importance de la formation continue dans le processus de mise en œuvre d'un programme et la présence de stratégies de contrôle visant à surveiller la planification écrite et de sa réalisation dans la salle de classe. Les données ont également permis une analyse des questions qui suscitent un sentiment d'intensification de l'enseignement et de perfectionnement professionnel. Enfin, l'analyse de l'enseignement en classe indique la nécessité de construire des méthodologies qui aident les enseignantes dans le travaille avec des Propositions Curriculaires, compte tenu de la complexité de l'environnement de la salle de classe et les défis inhérents de la profession.

Mots-clés: Curriculum.Travail de l'enseignant. Politiques curriculaires.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos do processo de elaboração de uma política.....	90
Figura 2 – Organograma da Escola Arco-íris	106
Figura 3 – Fragmento do caderno “Um elo entre as Proposições Curriculares da Rede e o Planejamento Escolar na Escola Arco-íris – 1º ciclo”	132
Figura 4 – Fragmento da planilha de planejamento trimestral.....	159
Figura 5 – Desenho do mapa do Estado de Minas Gerais	197
Figura 6 – Desenho do mapa do Brasil	198
Figura 7 – Fragmento do livro didático de História	204
Figura 8 – Atividade para o trabalho com dígrafos NH e LH	209
Figura 9 – Modelo da ficha.....	211
Figura 10 – Atividade “Texto aglutinado”	213
Figura 11 – Atividade de produção de texto do 3º ano.....	215
Figura 12 – Atividade “Números ordinais”	220
Figura 13 – Atividade “Números pares e ímpares”	222
Figura 14 – Atividade de resolução de problemas	225
Figura 15 – Atividade específica para o aluno [R]	226

LISTA DE SIGLAS

ACPATE – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

BH – Belo Horizonte

CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEPEMG – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FaE – Faculdade de Educação

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ISEAT – Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira

NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica

PSE – Programa Saúde na Escola

PUC-MG – Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais

R1 – Referência 1

R2 – Referência 2

RME/BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TIC – Tecnologias de informação e da comunicação

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	18
2.1 Princípios teórico-metodológicos.....	18
2.2 Estudo de caso do tipo etnográfico – o campo e os sujeitos da pesquisa	19
2.3 Observação participante	25
2.4 Análise documental	28
2.5 Entrevista	29
2.6 Considerações sobre a análise dos dados.....	31
2.7 Questões éticas da pesquisa	33
3 QUESTÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE	34
3.1 Buscando compreender o caráter e a natureza do trabalho docente.....	34
3.2 O trabalho docente em textos acadêmicos.....	36
3.3 Trabalho docente nas políticas curriculares	41
3.4 Trabalho docente e reformas curriculares.....	49
3.5 Trabalho docente e profissionalização.....	55
4 QUESTÕES SOBRE O CURRÍCULO	63
4.1 Delimitando o debate.....	63
4.2 Currículo prescrito	64
4.3 Currículo em ação	74
4.4 Abordagem do ciclo de políticas – referencial para o estudo da relação entre currículo e trabalho docente.....	84
5 O CAMPO DE ESTUDO	92
5.1 Sobre a rede municipal de educação de Belo Horizonte	92
5.2 História e Projeto Político-Pedagógico da Escola Arco-íris.....	93
5.3 Estrutura, organização administrativa e recursos da Escola Arco-íris.....	95
5.3.1 <i>Programa Saúde na Escola</i>	99
5.3.2 <i>Programa Escola Integrada</i>	99
5.3.3 <i>Programa Escola Aberta</i>	101
5.3.4 <i>Programa Escola nas Férias</i>	102
5.3.5 <i>Programa de Intervenção Pedagógica</i>	102
5.3.6 <i>Atendimento Educacional Especializado</i>	103
5.3.7 <i>Projeto Entrelaçando e Programa Floração</i>	104
5.4 O dia-a-dia no 2º turno.....	107
5.5 O docente do 1º ciclo de formação humana	110
6 CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO CURRICULAR.....	113
6.1 Ponto de partida – a Proposta Político-Pedagógica Escola Plural.....	113
6.1.1 <i>Proposições Curriculares – para além do discurso local</i>	117
6.2 Contexto de produção do texto político – elaborando as proposições curriculares para o Ensino Fundamental	120

7 O CONTEXTO DA PRÁTICA E AS REPERCUSSÕES DO CURRÍCULO NO TRABALHO DOCENTE COTIDIANO.....	138
7.1 Considerações iniciais	138
7.2 Organização do trabalho docente na Escola Arco-íris – aspectos gerais	140
7.3 As professoras e o texto curricular oficial – contatos, interpretações, incompreensões	145
7.4 Planejando o ensino: a prática em questão	156
7.5 Formação continuada e assistência pedagógica.....	174
7.6 “Queimei um bife por causa desta planilha!” – a linha tênue entre intensificação do trabalho e desenvolvimento profissional	182
7.7 Trabalho docente na sala de aula.....	189
7.7.1 1º ano do 1º ciclo.....	190
7.7.2 2º ano do 1º ciclo.....	192
7.7.3 3º ano do 1º ciclo.....	194
7.7.4 O ensino de Geografia.....	196
7.7.5 O ensino de História	202
7.7.6 O ensino de Língua Portuguesa.....	205
7.7.7 O ensino de Matemática	218
7.7.8 Três salas de aula, algumas interseções	229
8 CONCLUSÃO	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	244
APÊNDICES	252
ANEXOS	274
GLOSSÁRIO.....	277

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2008 ingressei na rede municipal de Belo Horizonte para trabalhar como professora do 1º e 2º ciclo. Tratava-se de um momento especial, em que o currículo vigente estava sendo reorganizado a partir de uma nova proposta curricular para o ensino na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O primeiro fruto deste movimento foram as Proposições Curriculares para o 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Fundamental, documento que orienta o ensino dos conhecimentos disciplinares nas escolas, indicando as capacidades/habilidades que os alunos devem desenvolver em cada campo disciplinar ao longo dos três ciclos.¹ A implementação das Proposições Curriculares indicou uma virada de perspectiva e de expectativa quanto ao trabalho docente a ser desenvolvido nas escolas da rede: de um trabalho orientado pela autonomia curricular defendida pela Escola Plural a um trabalho que deveria se organizar de acordo com as capacidades/habilidades de aprendizagem preconizadas para cada ano de cada ciclo.

Atuando como docente e coordenadora pedagógica durante 2008 e 2009, respectivamente, pude observar algumas reações das colegas com a chegada das Proposições Curriculares: reações de questionamento, de aprovação, de indiferença, de incompreensão. Também observava diversas formas de organização e planejamento do trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Algumas colegas selecionavam uma variedade de exercícios próprios a determinada capacidade/habilidade; outras desenvolviam projetos temáticos, procurando articulá-los com o currículo proposto; havia aquelas que seguiam o livro didático adotado pela escola, parecendo ignorar o processo de renovação curricular em pauta; outras diziam que se tratava do fim da Escola Plural.² Enquanto professora recém-empossada, percebia que a reorganização curricular exigia mudanças no trabalho docente, mas, vivendo as urgências do cotidiano escolar, não pude fazer uma reflexão mais profunda sobre o processo em que estava inserida. Foram as

¹ As Proposições Curriculares para a Educação Infantil foram concluídas em 2012. Aquelas para a Educação de Jovens e Adultos ainda se encontram em fase de elaboração.

² Proposta Político-Pedagógica implementada na rede municipal de educação de Belo Horizonte em 1995, fruto do movimento de renovação pedagógica vivido na rede desde a década de 1980 e que resultou na formulação de diretrizes político-pedagógicas pautadas no debate sobre a democratização do ensino e o direito à educação. No capítulo 6 abordo as características desta Proposta.

discussões na pós-graduação sobre currículo e políticas curriculares que me remeteram à experiência vivenciada na rede, suscitando-me várias questões sobre a relação entre currículo e trabalho docente.

O currículo é um dos elementos que incidem sobre o “desenho” da estrutura e organização do trabalho do professor. Novos currículos buscam criar uma nova cultura organizacional do ensino, incidindo sobre as bases conceituais dos docentes e sobre as tradições que permeiam a realização do seu trabalho. Ambos, currículo e trabalho docente, estão articulados ao ensinar, ensinar algo, de determinada forma, para determinados sujeitos, produzindo sentidos e significados acerca do mundo em que vivemos e acerca de nós mesmos, enquanto sujeitos responsáveis pelas transformações empreendidas neste mundo. Talvez decorra desta interseção a equivocada ideia de se elaborar currículos para professores e não com eles. Postura esta reforçada pela real dificuldade de se produzir um currículo em conjunto com professores, seja pelo grande investimento de tempo, pesquisa e debate que a elaboração curricular exige e que as condições de trabalho não oferecem; seja pela complexidade de se articular matrizes teóricas e práticas, as primeiras predominando no discurso de assessores e especialistas; as segundas evocadas nas vozes dos docentes cada vez que se reúnem para discutir sobre a escola e o que nela acontece.

Pensar a relação entre currículo e trabalho docente como uma relação unilateral, sendo o último o instrumento usado para operacionalizar o primeiro, é desconsiderar a dimensão política desta atividade, que envolve um conjunto de decisões que transformam, subvertem ou excluem elementos do currículo prescrito. Além disso, tal postura favorece um olhar reducionista do trabalho docente diariamente concretizado na escola, ao tentar simplesmente acompanhá-lo, monitorá-lo, controlá-lo por meio de ações que esperam melhorar o observável. Ingênuos aqueles que se refugiam na ideia de que os elementos que concretizam o trabalho docente são claros para se observar e manipular.

Foi indagando sobre a relação entre o trabalho das professoras da rede municipal e a nova proposta curricular que se iniciou a construção do objeto de estudo que apresento. Esta pesquisa tem como problemática central a seguinte questão: Como o trabalho docente está se configurando, se organizando e se concretizando no interior das escolas a partir da implementação das Proposições Curriculares da rede municipal de Educação de Belo Horizonte? Tenho como

objetivo geral analisar as repercussões da nova proposta curricular no trabalho do professor, identificando as transformações e permanências ocorridas em sua atividade profissional com a implementação deste currículo. Para tanto, defini os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever os processos que (re)organizam o trabalho docente face ao novo currículo;
- b) analisar as interpretações e incompreensões construídas pelos docentes sobre o currículo e o reflexo das mesmas no seu trabalho;
- c) identificar os elementos que contribuem para a adesão, rejeição, apatia ou subversão dos professores na implementação do currículo.

Esta investigação integra a terceira e última fase da pesquisa “A Nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: políticas, processos e práticas”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, da FaE/UFMG (financiada pelo CNPq – processo nº 308225/2008-2). Na primeira fase deste estudo, buscou-se identificar os fatores que contribuíram para o baixo desempenho dos alunos da rede municipal de Belo Horizonte nas avaliações de caráter nacional. Na segunda fase, buscou-se analisar os fatores que influenciaram o processo de elaboração das Proposições Curriculares. Na terceira fase, buscou-se analisar o processo de discussão da nova proposta e suas repercussões no currículo, na prática e no trabalho docente.

O texto que se segue apresenta a estrutura da pesquisa. Nesse sentido, o capítulo 1 volta-se a uma introdução do trabalho. No capítulo 2, “Aspectos metodológicos”, apresento o campo da pesquisa e o perfil das professoras investigadas. Nesse capítulo são também explicadas as escolhas metodológicas assumidas na pesquisa, que foi concretizada através de um estudo de caso do tipo etnográfico, cujos dados foram coletados por meio de observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada. As formas e condições de utilização destes instrumentos foram explicitadas, bem como as questões éticas que permearam pesquisa.

A proposta de investigar o trabalho docente na sua relação com o currículo levou-me a considerar os aspectos singulares de ambos os campos, descrevendo suas especificidades conceituais e situando os debates que fundamentaram este estudo. Deste modo, abordo os dois temas – trabalho docente e currículo – em capítulos distintos, sem ignorar a relação interdependente que estabelecem entre si.

No capítulo 3, “Questões sobre o trabalho docente”, analiso os discursos elaborados sobre o trabalho docente no campo educacional, por entender que tais discursos produzem sentidos e significados que têm influência sobre as compreensões acerca do papel do professor e do seu trabalho. Com base nos estudos de Maria do Céu Roldão, inicio o capítulo discutindo o caráter e a natureza da atividade docente, a partir da função que a distingue como tal: a função de ensinar. Em seguida, apresento as configurações construídas sobre o trabalho docente em textos acadêmicos e em textos oficiais que delineiam a política curricular brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394, de 20 de dezembro de 1996) e as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, para a Educação Básica, para a formação de professores em cursos de licenciatura e em cursos de Pedagogia. O conceito de trabalho docente vem se construindo em meio a discursos elaborados no meio acadêmico, nas instâncias oficiais e na escola, local onde se concretiza o trabalho do professor. Do ponto de vista oficial, o discurso se ancora na crise da educação e no fracasso escolar, desenhando o que seria o trabalho docente ideal para se superar a crise ou reduzir o fracasso. Do ponto de vista acadêmico, as pesquisas realizadas no campo educacional permitem compreender a natureza do trabalho docente em sua interação com outras dimensões – escola, conhecimento, mundo – e os fenômenos que surgem na sua relação com as políticas educacionais e curriculares. Apresento, então, estudos que discutem o impacto das reformas curriculares no trabalho do professor. Encerro o capítulo com o debate sobre a profissão docente, por entender que os condicionantes presentes no processo de profissionalização auxiliam na compreensão dessa atividade.

No capítulo 4, “Questões sobre o currículo”, discuto aqueles elementos que caracterizam e problematizam o currículo prescrito e o currículo em ação, dimensões curriculares exploradas nesta pesquisa. Entendo não ser possível estabelecer conexões entre uma proposta curricular e suas repercussões no trabalho docente sem ter bem delimitados os aspectos condicionantes da elaboração e implementação desta proposta nas instituições escolares. A constatação de que é preciso analisar o currículo prescrito e o currículo em ação articulando-os com os aspectos sócio-históricos e as relações de poder que criam ou reproduzem, levou-me a utilizar a abordagem do ciclo de políticas, elaborada por Richard Bowe,

Stephen Ball e Anne Gold, para compreender o processo de elaboração e implementação de uma política curricular.

Nos capítulos 5, 6 e 7, apresento a análise dos dados coletados. No capítulo 5, “O campo de estudo”, baseando-me nas três dimensões sugeridas por André (1995) para o estudo da prática escolar cotidiana (dimensão institucional ou organizacional, dimensão instrucional pedagógica e dimensão sócio-política cultural), descrevo o aspecto físico da escola, o contexto de sua criação, formas de organização do trabalho pedagógico, recursos humanos e materiais disponíveis, e situo aspectos gerais da rede de ensino da qual faz parte.

No capítulo 6, “Contextos de influência e de produção do texto curricular”, discuto os fatores condicionantes e os discursos que justificam a elaboração de uma nova proposta curricular para a rede municipal de Belo Horizonte (contexto de influência), bem como o movimento de construção do texto curricular, os agentes envolvidos e o conteúdo do texto (contexto de produção de texto).

No capítulo 7, “O contexto da prática e as repercussões do currículo no trabalho docente cotidiano”, caracterizo o trabalho docente na escola investigada, discuto a relação entre texto curricular e professor, analiso as práticas de planejamento deliberadas na escola, discuto o papel da formação continuada na constituição do trabalho docente e analiso aspectos relacionados à intensificação do trabalho e ao desenvolvimento profissional das professoras investigadas. Encerro o capítulo com a análise do trabalho docente na sala de aula, identificando suas configurações face à exigência de um novo currículo.

Finalmente, apresento a conclusão desta pesquisa, que não consiste em ponto final, mas em ponto de partida para novos aprofundamentos em torno do objeto aqui problematizado ou para a formulação de novas indagações que esta pesquisa possa desencadear.

Ao final do texto, além dos elementos pós-textuais (referências bibliográficas, apêndices e anexos) encontra-se um glossário, elaborado para auxiliar o leitor na compreensão de alguns termos utilizados pelos educadores da escola investigada e que serão recorrentes ao longo da análise dos dados.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresento os princípios e procedimentos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa, bem como os desafios encontrados ao longo de sua concretização. Explico a razão da utilização da observação participante, da entrevista e da análise documental como métodos para coleta de dados e da análise de conteúdo para a interpretação dos mesmos. Finalmente, apresento as questões éticas que permearam este estudo.

2.1 Princípios teórico-metodológicos

Este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa de pesquisa, que, segundo Vilela (2003), tem o campo da investigação como primeira fonte de dados e o pesquisador como instrumento principal na coleta dos mesmos. Para esta autora, na pesquisa qualitativa importa atribuir sentido aos dados obtidos, tendo em vista o contexto em que estão inseridos. Os resultados da pesquisa são comunicados pela descrição e interpretação dos dados, que são analisados indutivamente pela construção explicativa das interrelações entre eles. Vilela (2003) destaca, ainda, que as evidências reveladas tornam-se explicações particulares do objeto de estudo e não têm a finalidade de generalizar os resultados obtidos. Por fim, a autora ressalta que a construção do conhecimento ocorre pelo diálogo do investigador com seu objeto de pesquisa e com os sujeitos investigados. Assim, mais importante do que o resultado da pesquisa, é o processo vivenciado na investigação.

Gatti e André, ao discutirem as contribuições da pesquisa qualitativa na investigação da educação, argumentam que

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

Neste estudo o trabalho em campo, guiado por um referencial teórico constantemente redefinido, ocorreu pela introdução da pesquisadora na escola investigada, buscando descrever e analisar seu contexto e suas práticas pedagógicas, as experiências vivenciadas pelas professoras investigadas, suas

considerações sobre o trabalho docente e a interação de todos esses aspectos, considerando também o contexto social mais amplo. Busquei realizar uma triangulação entre os diferentes procedimentos de coleta de dados, como forma de validar (e também confrontar) os resultados encontrados na pesquisa. Reconhece-se neste estudo a interação entre a pesquisadora e o ambiente da pesquisa (com seus sujeitos e práticas), interação que influencia o objeto de estudo e por ele é influenciada.

Espero, nesta pesquisa, superar as limitações identificadas por Lopes (2006b) nas produções do campo do currículo, a saber: o estabelecimento de relações deterministas dos currículos com a prática pedagógica; a desconsideração do caráter produtivo das instâncias micro; a falta de associação analítica entre os elementos específicos com noções sociais mais amplas; a análise da escola ou sala de aula como uma unidade isolada, onde o currículo se desenvolve apenas em função das concepções dos sujeitos atuantes na prática. No entanto, estou ciente de que outras limitações poderão estar presentes na análise dos dados coletados. Ao discutir o trabalho docente na sua relação com o currículo, sei que não estou lidando com um objeto estático, pronto e acabado. O objeto de estudo já é alterado pelo olhar do pesquisador, olhar este perpassado por esquemas conceituais construídos ao longo da trajetória acadêmica e profissional. (OLIVEIRA, 2000). Por isso, buscarei indicar tais limitações ao final do estudo.

2.2 Estudo de caso do tipo etnográfico – o campo e os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, por acompanhar *in loco* o trabalho de professoras do 1º ciclo de formação humana³ de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, a fim de identificar as repercussões que as Proposições Curriculares trouxeram para sua atividade profissional. O estudo de caso do tipo etnográfico é definido por André (2005, p. 19) como “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, levando em conta os princípios e métodos da etnografia.” Tais princípios e métodos incluem a relativização, o estranhamento, a observação participante e a descrição. Segundo André (2005), no estudo de caso do tipo

³ O 1º ciclo de formação humana compreende o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, atendendo crianças na faixa etária de 6/7/8/9 anos (BELO HORIZONTE, 2009a).

etnográfico o pesquisador necessita descentralizar-se de seu universo e colocar o eixo de referência no universo investigado (relativização), mas, ao mesmo tempo, deve distanciar-se da situação investigada, para apreender as práticas e produções culturais do grupo estudado (estranhamento). Para fazer esse duplo movimento, o pesquisador se apoia em uma metodologia que possibilita, simultaneamente, a aproximação aos sistemas de representação do universo investigado e o devido afastamento para reflexão e análise da situação (observação participante), para então descrever densamente as estruturas complexas e percepções particulares dos atores (descrição). (ANDRÉ, 2005).

Realizar uma pesquisa etnográfica em uma instituição escolar é um grande desafio e um verdadeiro exercício de conquista. No ambiente escolar, o pesquisador necessita interagir com a dinâmica complexa do funcionamento da instituição, concorrendo com o tempo escasso e veloz que regula as práticas pedagógicas, disputando com inúmeras atividades, provas e diversos afazeres dos educadores para conseguir cinco ou dez minutos de conversa com esses profissionais. Relativizar e estranhar o universo investigado foram atitudes constantes durante essa pesquisa, embora nem sempre fácil, considerando o vínculo profissional que eu até bem pouco tivera com o segmento de ensino pesquisado, pelo fato de já ter trabalhado na instituição e de conhecer algumas professoras do grupo observado. Este aspecto trouxe-me alguns desafios, que descreverei mais adiante. Desta forma, procurei, durante toda a pesquisa, manter uma atitude de afastamento, garantindo o rigor do estudo realizado.

André (2005) indica algumas vantagens e limites do estudo de caso do tipo etnográfico. Segundo a autora, uma de suas vantagens é a “possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.” (ANDRÉ, 2005, p. 33). Outra vantagem se refere à “sua capacidade de retratar casos da vida real sem prejuízos de sua complexidade e sua dinâmica natural”, o que exige muita sensibilidade do pesquisador no contato e nas relações de campo, para obter uma boa aceitação dos participantes. (ANDRÉ, 2005, p. 34). A autora destaca também a capacidade heurística do estudo de caso, por jogar luz sobre o fenômeno estudado, permitindo ao leitor descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. O fato de o pesquisador não partir de um esquema teórico fechado, limitador de suas interpretações, é outra vantagem, pois permite que o mesmo descubra

novas relações e acrescenta aspectos novos à problemática. André (2005) indica também o potencial de contribuição do estudo de caso do tipo etnográfico para problemas da prática educacional: “Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas.” (ANDRÉ, 2005, p.36).

Os limites discutidos por André (2005) puderam ser percebidos nitidamente no desenvolvimento desta pesquisa, sendo um deles o alto investimento do pesquisador em tempo e recursos durante o planejamento, a execução e a análise dos dados. Há também o risco de que o pesquisador se prenda nos eventos mais recorrentes ou no inusitado, deixando de lado certos detalhes do dia-a-dia. Estive, portanto, atenta a esse fato, a fim de evitar que minha familiaridade com o cotidiano escolar me “cegasse” em relação a tais minúcias. André (2005) questiona também o perigo de o pesquisador eximir-se de um posicionamento sobre a problemática estudada e sobre os dados coletados. Para a autora, o pesquisador tem obrigação de declarar seu posicionamento sobre o caso. A condução de estudos em uma linha “a-teórica” e essencialmente descritiva é outro limite apontado por ela, sendo o oposto do esquema teórico flexível que o estudo de caso do tipo etnográfico permite. É fundamental explicitar os fundamentos da pesquisa e assumi-los na análise e interpretação dos dados, sob o risco de prender-se na constatação do óbvio ou no reforço do senso comum. (ANDRÉ, 2005).

Na escolha da instituição onde a investigação foi realizada, considerei aspectos geográficos e determinadas especificidades pedagógicas. A escola, aqui denominada de Escola Arco-íris, localiza-se perto de minha residência, facilitando o acesso a ela. Os membros da equipe foram, em sua maioria, minhas colegas de trabalho, e acreditei que isso otimizaria o tempo da pesquisa, pois laços de confiança já haviam sido estabelecidos em outras formas de convivência – embora tenha ficado evidenciado, no decorrer da pesquisa, que esse fator pode também ser um obstáculo. Entretanto, ao longo do estudo, a equipe de professores da escola sofreu grandes mudanças com a chegada de novas docentes, havendo também mudanças na gestão, em função da eleição de diretores. As informações que circulavam sobre as práticas educativas da escola também influenciaram a escolha. A instituição é conhecida na região por possuir um Projeto Político–Pedagógico diferenciado e pela construção coletiva e criativa de suas práticas educativas. Tais

características contrastavam com políticas mais centralizadas e homogeneizadoras implementadas na rede a partir de 2007, motivando-me a investigar suas repercussões no trabalho das docentes em serviço na Escola Arco-íris.

A decisão de investigar o 1º ciclo decorre do fato de se tratar, conforme já mencionado, do ciclo onde atuei profissionalmente, nas funções de docente e coordenadora. Em minha experiência profissional, pude observar diferentes tipos de intervenções, de propostas e de preocupações que recaem sobre este ciclo, dado o seu papel fundamental no processo de alfabetização e letramento das crianças. O 1º e o 2º ciclos, identificados como os anos iniciais do Ensino Fundamental, são considerados a base da vida escolar da criança, e é possível observar os reflexos do peso atribuído a eles no trabalho das professoras, sobretudo quando a implementação de um novo currículo está em cena.

Os sujeitos que compõem esta pesquisa são dezoito professoras do 1º ciclo (considerando as alterações sofridas no grupo), lotadas ou com extensão de jornada na Escola Arco-íris, duas coordenadoras, uma diretora, uma vice-diretora e uma professora representante da Secretaria Municipal de Educação (SMED) que atua como acompanhante pedagógica da escola.⁴ Trata-se de um grupo bem heterogêneo quanto à faixa etária (entre 26 e 52 anos) e à experiência (tempo de serviço e função) dos membros. Em relação ao tempo de serviço, uma professora informou ter três meses de experiência na docência; quatro professoras possuem de três a cinco anos; duas, de seis a dez anos; cinco, de onze a quinze anos; cinco, de dezesseis a vinte anos; e seis docentes possuem mais de vinte anos de experiência.⁵

As docentes investigadas trabalham em dois turnos, sendo que uma delas trabalha na rede particular, três trabalham em outras redes municipais e estadual de ensino, sete trabalham com extensão de jornada e seis com dois cargos na própria rede. Apenas três professoras informaram trabalhar somente em um turno. Já a diretora, a vice-diretora e a acompanhante pedagógica cumprem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Todas as educadoras possuem formação de nível superior em cursos de Pedagogia (dezessete docentes), Letras (três docentes),

⁴ Acompanhante pedagógica é uma professora da rede designada para fazer parte da equipe de formação/monitoramento da Secretaria Municipal de Educação, com a função de acompanhar um grupo de escolas pertencentes à sua regional.

⁵ O tempo de experiência apresentado é de todo grupo investigado (professoras, coordenadoras, diretora e vice, acompanhante pedagógica). Algumas docentes que informaram ter mais de dez anos de experiência ocuparam em determinados períodos cargo de coordenação ou direção.

Psicologia, Normal Superior, Ciências Biológicas e Educação Física (uma docente em cada curso), e treze informaram ter cursado alguma especialização.

O primeiro contato que tive com a equipe da Escola Arco-Íris ocorreu em março de 2011, quando solicitei à direção a autorização para realizar a pesquisa.⁶ Assim que obtida a autorização, optou-se por revelar às professoras a identidade da pesquisadora e os propósitos do estudo logo no primeiro contato. Em uma quinta-feira pós-carnaval, quando era esperado que poucos alunos comparecessem às aulas, fui à escola apresentar a proposta da pesquisa. A conversa ocorreria durante o recreio e talvez se estendesse um pouco além dos vinte minutos previstos para este intervalo.

Na sala de lanche, onde todas as professoras estavam sentadas em volta de uma grande mesa oval, iniciei a exposição da pesquisa, partindo do título e desenvolvendo em seguida as demais explicações. Falei da intenção de investigar as repercussões das Proposições Curriculares no trabalho do professor, da intenção de coletar dados sobre as experiências com as proposições e sobre as facilidades e dificuldades que encontram na execução do seu trabalho. Falei também das metodologias a serem utilizadas: análise de documentos, observação da escola e de aulas e entrevistas. Sobre a observação das aulas, expliquei tratar-se de alguns períodos na sala com o professor, acompanhando seu trabalho, sem pretender, no entanto, fazer juízo de valor. Durante minha exposição, procurei deixar claros os aspectos relacionados à confidencialidade dos dados e ao anonimato dos sujeitos participantes. Ao final, comentei sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷, explicando a sua finalidade, e combinei de voltar à escola para entregá-lo. Naquela ocasião o grupo não fez perguntas ou comentários, com a exceção de duas docentes, que demonstraram interesse imediato em participar da pesquisa.

Alguns dias depois, retornei à Escola para levar o TCLE. Durante o intervalo, pedi licença ao grupo que lanchava para comentar sobre o referido termo. Expliquei novamente as intenções e objetivos da pesquisa e as formas pelas quais eu pretendia trabalhar. Convidei o grupo para acompanhar a leitura do TCLE e, durante a leitura, fui explicando pausadamente cada item. Achei conveniente esclarecer como aconteceriam as observações na sala de aula, com a intenção de diminuir o

⁶ Ver Apêndice A.

⁷ Ver Apêndice B.

receio percebido em algumas docentes. Esclareci então que as formas de procedimento da observação seriam previamente combinadas com a professora e que a mesma teria liberdade de se desligar da pesquisa quando desejasse.

As professoras não manifestaram imediatamente interesse em participar da pesquisa, o que me deixou bastante preocupada. O silêncio seria causado pelo desinteresse? Depois de alguns dias, decidi iniciar a observação na escola, a fim de ter um contato mais próximo com as professoras e apresentar a pesquisa aos poucos, com menos formalidade. Algumas professoras, quando me encontravam, falavam “Ah, tenho que lhe entregar aquele papel!”, o que me trouxe grande alívio. Foi necessário um intervalo de tempo para que as professoras conhecessem melhor a pesquisa e suas dimensões e para que esclarecessem suas dúvidas. Inicialmente, a possibilidade de observação dentro da sala de aula provocou indecisão quanto à participação de algumas docentes. Esclareci que concordar com a observação em sala não era pré-requisito para participar da pesquisa, e que outras formas de colaboração poderiam ser dadas. Diante do receio, procurei deixá-las à vontade para decidirem quando, como ou até mesmo se haveria a observação em sua turma. Algumas conversas individuais auxiliaram no esclarecimento dos objetivos da investigação e permitiram mais liberdade às docentes para que dissessem se gostariam ou não de participar da pesquisa.

O tempo em que fiquei na escola permitiu que eu observasse as posições de cada professora, as quais procurei sempre respeitar, lançando-me, no entanto, a um trabalho de conquista e de convencimento, dia após dia. O tempo mostrou-me também como alguém conhecido se torna um estranho quando assume determinados papéis. No meu caso, anteriormente colega de trabalho e agora pesquisadora, percebia por parte de algumas docentes certo receio em relação ao novo papel. No entanto, com o passar do tempo algumas barreiras e “desconfianças” foram desaparecendo. Outras permaneceram, e eu soube respeitar estas também.

Essa situação me levou a refletir sobre a relação entre pesquisador e pesquisados. A presença do pesquisador na escola deixa alguns professores bem “desconfiados”, principalmente diante da ameaça de “invasão” do seu território – a sala de aula. O professor cria uma expectativa sobre o que é ideal para o pesquisador encontrar: sala quieta, alunos calados, fazendo atividade tranquilamente. Parece esta ser a sala de aula que ele deseja mostrar e que imagina

que o pesquisador queira encontrar. Desta forma, se o professor julgar que sua turma não está dentro do “padrão ideal”, sentir-se-á avaliado negativamente pelo pesquisador, ficando inseguro e nem sempre à vontade para expor sua prática. Neste sentido, percebi a importância da observação participante, um dos procedimentos de coleta de dados adotados neste estudo, para que o pesquisador se torne familiar ao grupo e sua presença nem seja mais notada por este, viabilizando uma aceitação e a necessária interação, conforme nos mostra Oliveira (2000).

Alguns meses após o primeiro contato, já se tinha a lista de docentes dispostas a fazer parte da investigação. De um grupo de treze professoras do 1º ciclo, duas manifestaram seu desejo de não participar da pesquisa por não se sentirem à vontade em ter outra pessoa na sala de aula, mas uma delas se dispôs a colaborar com a coleta de dados fora da sala de aula. Em contrapartida, quatro disseram que as portas da sala estavam abertas. As demais, embora não tenham manifestado explicitamente qualquer objeção à minha presença em sala de aula, mostraram certo receio que preferi respeitar, contando com elas em outros momentos da pesquisa. Já as professoras que exerciam as funções de coordenação e direção, manifestaram interesse logo no primeiro contato que tive com a escola.

Estive na escola para, nas palavras do antropólogo Roberto Cardoso Oliveira (2000, p. 17), “olhar, ouvir e escrever”. Segundo o autor, essas são atitudes através das quais o pesquisador busca interpretar e compreender a sociedade e a cultura do outro “de dentro”, em sua verdadeira interioridade e, enquanto formas de apreender os fenômenos sociais no exercício de produção de conhecimento, não devem ser banalizadas. (OLIVEIRA, 2000). A decisão de olhar, ouvir e escrever sobre o trabalho docente e o currículo determinou a utilização dos três procedimentos de coleta de dados que serão detalhados a seguir.

2.3 Observação participante

Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas qualitativas educacionais, uma vez que permite um contato estreito do pesquisador com o objeto de estudo. No entanto, não escapa de algumas censuras, por causar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, por basear-se na interpretação pessoal e pelo risco de uma visão

distorcida do fenômeno ou uma representação parcial da realidade, devido ao grande envolvimento do pesquisador. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Oliveira (2000) argumenta que o modo de olhar o objeto o altera antes mesmo de iniciarmos a investigação empírica, devido ao esquema conceitual construído pelo pesquisador ao longo da trajetória acadêmica. Nesta pesquisa desenvolveu-se a observação participante, assim entendida por admitir um grau de interação do pesquisador com a situação estudada, exigindo do mesmo uma atitude de vigilância constante e um esforço para não impor seu ponto de vista, mas colocar-se no lugar do outro e tentar ver e sentir segundo a ótica do outro. (ANDRÉ, 2005).

Com a observação participante foi possível apreender, pela vivência do cotidiano da escola, características do trabalho docente na sua relação com o currículo. A observação foi realizada no período vespertino, tendo duas fases distintas. A primeira ocorreu entre abril e dezembro de 2011, quando acompanhei 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.⁸ As visitas à escola não eram pré-agendadas, acontecendo de acordo com minha disponibilidade de tempo, pois, simultaneamente à pesquisa de campo, eu ainda trabalhava e necessitava aprofundar minhas leituras sobre os pressupostos teóricos da pesquisa. Nesta fase, observei a dinâmica de funcionamento da escola, a organização do trabalho das professoras, os momentos de planejamentos e reuniões, as atividades culturais e alguns encontros de formação ocorridos fora do ambiente escolar. Neste período tive contato com as inquietações das docentes, com os temas que surgiam nas pautas formais e informais de conversas e com a gestão do tempo feita pelas educadoras para conduzirem o seu trabalho. Todos esses são aspectos que vão definindo o trabalho cotidiano dos docentes, que levam a processos de tomadas de decisão, geralmente urgentes, e que dão corpo ao ofício do professor. A dinâmica pedagógica que se constrói entre os pares influencia as escolhas docentes sobre as práticas dentro da sala de aula.

A segunda fase consistiu na observação em sala de aula, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2012. Embora houvesse planejado realizá-la ainda no segundo semestre de 2011, isto não foi possível, devido ao desejo de garantir presença na sala em dias consecutivos, a fim de vivenciar a continuidade

⁸ Esta fase totalizou 161 horas de observação, vivenciadas em 61 dias alternados.

das práticas desenvolvidas. Minha indisponibilidade de tempo foi um obstáculo a essa realização em 2011, bem como no 1º semestre de 2012.

Decidi acompanhar o trabalho em sala de aula das professoras do 1º, 2º e 3º ano do 1º ciclo (uma turma de cada ano do ciclo), escolhendo aquelas turmas cujas professoras disseram-me que “as portas da sala estavam abertas”.⁹ No entanto, foi necessário conversar com outras docentes que também lecionavam nas turmas, as quais concordaram prontamente com a pesquisa (cada turma possuía duas professoras). No primeiro contato com a turma, a professora me apresentava aos alunos e eu lhes explicava, de maneira simples, que também era estudante e estava ali para conhecer o trabalho realizado na sala de aula. Ao final da explicação, perguntava-lhes se concordavam com minha permanência na turma, ao que eles respondiam com um “sim” coletivo. Ao longo das aulas, anotava a sequência das atividades, as indagações feitas pelos alunos e a forma com que a professora explicava os exercícios, colecionando exemplares das atividades realizadas. Os alunos eram solícitos e curiosos, gostavam de me emprestar seus cadernos, perguntavam o que eu anotava (às vezes me pediam para ler) e de vez em quando me perguntavam se eu havia feito o “Para Casa”. Ao longo de quinze dias observei a dinâmica da sala de aula, 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.

Em ambas as fases, apoiei-me em um roteiro previamente construído,¹⁰ e os fatos e impressões destas vivências foram anotados em um diário de campo. O texto do diário continha a “parte descritiva” e a “parte reflexiva”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na “parte descritiva” descrevi locais, eventos especiais, atividades, comportamentos dos alunos, conteúdos trabalhados em sala, recursos utilizados, conversas e as formas de interação entre mim e o grupo. Na “parte reflexiva” registrei minhas impressões pessoais, encaminhamentos metodológicos, dúvidas, dilemas e conflitos, às vezes fazendo pequenas análises em relação ao que já estava sendo por mim apreendido e interpretado.

⁹ Esta fase totalizou 45h de observação, sendo 15h em cada turma. Permaneci em cada turma cinco dias.

¹⁰ Ver Apêndice C.

Os momentos distintos da observação participante permitiram um olhar sobre duas faces do trabalho docente: dentro e fora da sala de aula. Por um lado, se na primeira parte pude observar a dinâmica pedagógica da escola, que dá o tom ao trabalho do professor e na qual este busca suporte, na segunda parte, por outro, pude apreender os processos em que este trabalho se personaliza em função do docente que o exerce, do ano do ciclo, do perfil da turma e da relação desses aspectos com estruturas sociais mais amplas. A interação entre trabalho docente dentro e fora da classe, em um contexto de implementação curricular, é o que se buscará mostrar nos capítulos 5, 6 e 7 deste trabalho.

2.4 Análise documental

Segundo Lüdke e André,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A análise documental foi um procedimento importante no estudo dos textos produzidos para fundamentar e complementar a proposta curricular, para orientar e monitorar o trabalho dos professores e para organizar os processos pedagógicos da escola, aspectos esses que orientaram a escolha dos documentos recolhidos. Os principais textos em circulação foram as Proposições Curriculares da rede, os planejamentos elaborados pelas docentes, as referências que estas utilizam para elaborar atividades, os registros no diário de classe, as atividades selecionadas para o ensino do conteúdo, o Projeto Político-Pedagógico da escola e o material produzido pela direção e coordenação pedagógica e direcionado ao trabalho do professor. Na análise destes documentos, foram considerados os seus contextos de produção, distribuição e circulação e as formas de acesso pelos docentes.

A análise dos documentos e registros feitos na escola permitiu-me constatar que estes geralmente são muito sintéticos e pontuais, indicando mais os resultados do que os processos vivenciados. Neste sentido, foi fundamental realizar essa análise em interação com os demais procedimentos de coleta (observação e entrevista).

Todos os documentos recolhidos na escola (atividades, informativos, planejamentos, orientações sobre projetos e programas, cronograma de avaliações externas, comunicados internos, cópias de páginas do diário e outros) foram organizados em uma pasta, de acordo com a data de obtenção.

2.5 Entrevista

Para Oliveira (2000), o ouvir também modifica o objeto de pesquisa, pois o pesquisador elimina todos os ruídos que lhe pareçam insignificantes e, mais uma vez, o conhecimento teórico prévio é condicionante de sua atitude. Cervo (2002, p.46) define a entrevista como “uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa.” Tal procedimento deve ocorrer em um clima de interação entre pesquisador e pesquisado, onde o primeiro esteja disposto a ouvir mais do que falar e o segundo sinta-se à vontade para expor sinceramente suas ideias, a partir da relação de confiança estabelecida com aquele. (CERVO, 2002). Esta relação é denominada por Oliveira (2000, p. 24) como relação dialógica, e é necessária para evitar “confronto” entre informante e pesquisador.

A entrevista semi-estruturada possibilitou um contato mais direto com as professoras, coordenadoras, diretora, vice e acompanhante pedagógica, permitindo-me compreender a relação que elas estão estabelecendo com as novas Proposições Curriculares, as reações que manifestam frente à reorganização do currículo, os elementos nos quais se fundamentam para organizar e acompanhar o trabalho docente. O roteiro da entrevista foi elaborado a partir das indagações surgidas na análise documental e nas observações e viabilizou a inclusão de outras perguntas no decorrer dos encontros.¹¹

Foram realizadas dezoito entrevistas – com cinco gestoras e treze professoras, durante os meses de março, abril e junho de 2012. Todas as entrevistas ocorreram na própria escola e a maioria durante o período de aula do turno vespertino. Para entrevistar as professoras, utilizei principalmente os horários de planejamento, que duram em torno de 50 minutos. No entanto, houve quem preferisse participar da entrevista após o turno de trabalho. Antes de iniciar a conversa, era esclarecido às participantes o caráter aberto do roteiro, já que seu

¹¹ Ver Apêndices D, E e F.

objetivo era somente orientar a pesquisadora, e que, por isso, outras reflexões poderiam ser complementadas pela informante. No geral, as entrevistas ocorreram de forma tranquila, sendo que a postura mais formal das respondentes observada no início da conversa dava lugar a um comportamento mais descontraído no decorrer do processo.

Há que se destacar que o grupo entrevistado teve algumas professoras diferentes daquelas observadas em 2011, pois o corpo docente sofreu alterações de um ano letivo para o outro. A movimentação de servidores no início de 2012 foi intensa na escola, em decorrência de pedidos de mudança de lotação, licenças, deslocamento de professoras para a Secretaria Municipal de Educação, mudanças de função e novas nomeações. O grupo do 1º ciclo foi bastante renovado, composto por docentes recém-chegadas (na escola e/ou na profissão) ou por docentes de outras escolas, além daquelas já lotadas na instituição. Desta forma, sete professoras entrevistadas não participaram da fase da observação. No entanto, longe de ser um aspecto negativo, essa heterogeneidade mostrou-se relevante para a pesquisa, primeiro, porque as professoras que tinham extensão de jornada na instituição traziam experiências de outras escolas, contribuindo bastante para este estudo. Desta forma, pude me apropriar, ainda que indiretamente, das experiências vivenciadas em outras escolas em relação à implementação do currículo. Segundo, porque os diferentes momentos profissionais em que se encontravam as docentes colaboraram para a expressão de diferentes percepções com relação à proposta implementada.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio mediante autorização prévia, e em seguida transcritas e submetidas à apreciação das docentes. Considerando as peculiaridades entre linguagem escrita e oral, adotei alguns critérios de normalização ao inserir os fragmentos das falas no texto que aqui apresento, sem com isso modificar o conteúdo dos depoimentos, buscando garantir a compreensão do mesmo por meio de um texto com padrões da língua escrita. Os critérios adotados foram os seguintes:

- a) foi mantida a escrita ortográfica do verbo estar;
- b) foram excluídas expressões que se repetiam muitas vezes em um mesmo trecho: aí, né, então, que.

As professoras foram identificadas por nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato das mesmas. No Apêndice G, o leitor poderá encontrar uma breve descrição das docentes entrevistadas.

2.6 Considerações sobre a análise dos dados

Nesta pesquisa desenvolvo a análise dos dados com o suporte da análise de conteúdo. Segundo Franco (2008, p. 12), “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A análise de conteúdo permite analisar as mensagens emitidas nas falas das professoras, nos currículos, nos planejamentos e demais documentos, oferecendo elementos que auxiliam a realização de inferências acerca de dados obtidos nas entrevistas e nas observações. Através deste procedimento é possível mapear o que foi falado ou escrito e com qual frequência, além de identificar as formas de expressão dos sujeitos, os conteúdos silenciados e as entrelinhas das mensagens. Procurei identificar, na fala das educadoras, suas impressões, interpretações, seus incômodos, desejos, anseios sobre o novo currículo e as formas com que falam de si e dos outros (colegas, coordenação, direção, SMED) quando explicitam seu trabalho. Identifiquei também as falas recorrentes e os aspectos que evidenciavam acordos firmados pelo grupo pesquisado. Enquanto recurso metodológico, a análise de conteúdo auxilia o pesquisador na superação de uma análise de dados meramente descritiva, desvinculando os dados coletados dos contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos.

A análise dos dados ocorreu em dois momentos, conforme sugere Bardin (2009).¹² Primeiro, realizei uma “análise vertical” de cada material disponível (diário de campo, entrevistas e documentos), lendo-os, relendo-os e identificando as temáticas abordadas. Registrava, ao lado dos parágrafos, o assunto ali tratado, fazendo posteriormente uma relação das temáticas e indicando a página em que se localizavam. Li cada entrevista cuidadosamente e anotei ao lado das repostas o tema a que estas se referiam. Essa análise vertical das entrevistas tinha como propósito considerar a particularidade do que foi dito por cada pessoa e as

¹² Embora a autora faça essa sugestão para a análise de entrevistas, considere pertinente adotar o mesmo procedimento com os demais materiais, acreditando que assim poderia, simultaneamente, apreender as peculiaridades de cada um e promover uma interação entre eles.

singularidades nas falas, além de observar as construções de sentidos realizadas por cada docente em relação ao seu trabalho na escola.

Terminada essa leitura vertical do material, parti para uma “análise horizontal”, em que identifiquei os temas que perpassavam os três materiais, bem como sua relação com os objetivos da pesquisa. Em relação às entrevistas, realizei ainda um segundo procedimento, agrupando as falas de todas as entrevistadas por assunto, o que me possibilitou observar a frequência com que certos temas eram ditos ou não ditos, suas semelhanças, regularidades e contradições. A “análise horizontal” possibilitou a síntese da totalidade dos dados e a realização de inferências a respeito da realidade pedagógica do trabalho docente na Escola Arco-íris, para a construção de análises mais interpretativas.

Essas fases, é claro, não se sobrepõem. Quando se realiza a leitura de cada material separadamente (análise vertical), ocorre que a leitura do segundo material fica “contaminada” pela leitura do primeiro, e assim sucessivamente, fazendo acontecer, ainda que de forma indireta, a horizontalidade. Por isso, foi necessário voltar aos materiais inúmeras vezes e observar com atenção os temas que apareciam pouco, ou que se destacavam mais em um material do que em outro, o que eles tinham a dizer ou o que neles estava latente e a sua relação com os objetivos de pesquisa. Feito este trabalho, foram identificados, com maior ou menor evidência, os seguintes eixos temáticos: planejamento, organização e relações de trabalho, avaliação, formação continuada, produção do texto curricular, considerações sobre a Escola Plural, relações família-escola, gestão do tempo dentro e fora da sala de aula, o ensino das disciplinas curriculares, intensificação do trabalho, desenvolvimento profissional, a escola e sua história.

Os contextos indicados na abordagem do ciclo de políticas foram utilizados para situar os eixos temáticos, estabelecendo um diálogo entre os mesmos e a fundamentação teórica e permitindo interpretações que consideraram eventos sociais, históricos e políticos que influenciam o trabalho do professor. Por isso, os eixos temáticos distribuem-se ao longo dos três contextos com os quais trabalho para discutir as configurações do trabalho docente diante da implementação curricular – contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Espera-se, assim, que os dados sejam compreendidos não só pelo que dizem, mas também em função da dinâmica social em que estão inseridos.

2.7 Questões éticas da pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para iniciar a observação da escola, solicitei autorização da diretora, para a qual apresentei a proposta e os objetivos da pesquisa.¹³ No contato com a equipe docente, tive o compromisso de informá-la sobre a garantia de anonimato, a confidencialidade dos dados e a liberdade de cada membro para deixar a investigação quando assim desejasse. Além disso, durante o período em que estive nas salas de aula (sempre com o consentimento prévio das docentes), tive o cuidado de me apresentar para as crianças e explicar-lhes de maneira clara e simples o que eu faria na turma. Para demonstrar meu respeito, solicitava-lhes autorização para ficar na sala, que era concedida imediatamente e com muitos sorrisos.

Nas entrevistas, esclareci que as informantes poderiam ficar à vontade caso desejassem abster-se de responder alguma questão. Após a conclusão das entrevistas, indagava se gostariam que algum conteúdo dito fosse omitido no texto final, e todas autorizaram utilizar integralmente o conteúdo de suas falas. Posteriormente, as transcrições foram enviadas por *e-mail* a todas as respondentes, reforçando a possibilidade de reverem suas falas ou de retirarem algum trecho. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa e que trabalhavam na escola receberam o Termo de Consentimento livre e esclarecido.¹⁴

Nos encontros de formação da rede, solicitava a autorização da professora-formadora para participar do grupo, informando-a da problemática e dos objetivos da pesquisa.

¹³ Ver Apêndice A.

¹⁴ Ver Apêndice B.

3 QUESTÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo buscarei discutir a natureza e a função distintiva do trabalho docente, tendo em vista seus condicionantes sócio-históricos. O objetivo do capítulo é problematizar as mudanças, permanências e transformações que têm influência sobre a construção de sentido sobre o trabalho docente, a fim de que se possa realizar uma análise crítica do trabalho das professoras investigadas neste estudo. Primeiro, busco discorrer, fundamentando-me nos estudos de Roldão (2005a, 2005b, 2007a, 2007b), sobre a função que distingue o trabalho docente dos demais – a ação de ensinar. Em seguida, apresento os discursos construídos sobre o trabalho docente no meio acadêmico e nas políticas curriculares, apontando seus encontros e desencontros e suas influências na compreensão do que vem a ser o trabalho do professor. Por fim, realizo algumas reflexões sobre intensificação e profissionalismo, categorias que não se pode ignorar em um estudo que trata da relação entre trabalho docente e currículo.

3.1 Buscando compreender o caráter e a natureza do trabalho docente

Compreender a natureza do trabalho docente tornou-se primordial ao longo deste estudo tão logo se percebeu que era necessário situá-lo no tempo-espço dos discursos tratados na investigação: um tempo-espço onde se faz presente a institucionalização do ensino, onde a escola é componente de um sistema educativo regulado pelo Estado, que, por sua vez, regula a organização profissional daqueles que ali atuam. No entanto, embora eu delimite este tempo-espço, Roldão (2005a, 2007a, 2007b) nos mostra que o caracterizador distintivo da atividade docente, desde os seus primórdios, está centrado na ação de ensinar. Buscando discutir a natureza e a construção do conhecimento profissional docente, a educadora portuguesa desenvolve algumas considerações pertinentes para o presente estudo.

Roldão (2007a, p. 35), fundamentando-se na literatura da sociologia das profissões, destaca duas características de um profissional: “a clareza acerca da natureza da função e a associação de um saber específico desta função”. Com relação à primeira característica, a autora nos mostra que a função do professor foi historicamente construída na ideia de agente que transmite o saber, entendendo

ensino como um processo de passar o saber a outro. De forma muito interessante, a autora contextualiza os fundamentos dessa ideia:

Essa representação tem na história a sua justificação, porque em um tempo em que o saber era muito mais limitado do que é hoje, e em sociedades em que a sua difusão era escassa, é evidente que constituía o exclusivo de alguns e essa exclusividade do saber criou uma imagem de que só “ensina” quem detém esse saber, e que *ensinar* um saber significa *passá-lo*. (ROLDÃO, 2007a, p. 35).

Para Roldão (2007a), já não é possível “passar”, em termos curriculares, tudo aquilo que é preciso ou possível saber. Ao afirmar que a função distintiva da atividade docente é a ação de ensinar, reconhecendo as tensões e dicotomias que o termo abarca, a autora realiza uma análise crítica do conceito, buscando superar a dicotomia entre ensinar enquanto professor um saber e ensinar enquanto fazer com que o outro seja conduzido a aprender um saber que alguém disponibiliza (ROLDÃO, 2005a, 2007b). A primeira forma está ligada a uma postura do professor transmissor de saberes disciplinares, enquanto a segunda diz respeito a uma leitura mais pedagógica e alargada, centrada na aprendizagem de um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares. Em ambas as leituras, segundo a autora, pode-se verificar a mediação do professor entre o saber e o aluno.

Roldão (2005a) argumenta que a noção de ensinar enquanto transmissão de saber, apresentação, exposição do conteúdo a ser aprendido, deposita no “aprendente” toda a responsabilidade de aprender. Essa matriz, ainda muito presente nas práticas escolares, entra em conflito com as formas atuais pelas quais nossos estudantes adquirem o saber, formas estas que não se limitam à sala de aula ou ao espaço escolar. Em contrapartida, a noção de professor enquanto sujeito que ensina alguma coisa a alguém o constitui como “profissional de ensino”, e não apenas como “profissional do saber”. Sendo responsável pela mediação entre o saber e o aluno, a função de ensinar torna-se uma prerrogativa de sua profissão, ou seja, ainda que outros saibam e dominem o conteúdo, não poderão ensiná-lo. (ROLDÃO, 2005a).

Nas sociedades atuais, a função de ensinar é caracterizada por Roldão “pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*”, configurando-se, neste sentido, como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (chamada de currículo) a alguém. (ROLDÃO, 2007b, p. 95). A autora defende o sentido de ensinar

como fazer com que os outros adquiram saber, aprendam e se apropriem de alguma coisa, considerando esta posição como a mais condizente com um tempo em que se tem largo acesso às informações e ao conhecimento enquanto capital global. Nesta perspectiva, o professor é indispensável para organizar e estruturar um conjunto de ações que leve o outro a aprender.

Diante do exposto, considero a ação de ensinar como a função que caracteriza e distingue o trabalho docente como tal, referencial esse utilizado neste estudo para problematizar a atividade docente em relação às outras dimensões que abarcam esta função, como a participação na gestão da escola, por exemplo. Essas dimensões manifestam-se em discursos acadêmicos e oficiais, cujos textos apontam novas configurações do trabalho docente diante de uma sociedade com intenso desenvolvimento científico-tecnológico e das reformas educacionais que nas últimas duas décadas vêm redimensionando a escola e o trabalho do professor. É na identificação destes discursos que me deterei nos próximos itens deste capítulo.

3.2 O trabalho docente em textos acadêmicos

De acordo com Mizukami (1986), as concepções acerca do papel do professor estão ligadas a determinadas visões de mundo, de conhecimento e de educação. Ao apresentar as abordagens dadas ao processo de ensino ao longo da história educacional, a autora nos mostra as mudanças de perspectivas em relação ao papel da educação, da escola e do trabalho do professor, considerando a abordagem tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural.¹⁵ Em termos gerais, o trabalho docente deixa de ser visto como uma atividade voltada à instrução dos alunos, à transmissão de conteúdos e conceitos – em que há predominância do ensino como “professar um saber” (ROLDÃO, 2007b), para ser visto como uma atividade onde essa autoridade é compartilhada com o aluno. Verifica-se que os sentidos atribuídos ao trabalho docente passam de orientações mais diretivas para menos diretivas, dependendo de como as abordagens pedagógicas dialogam com o mundo, o homem, a sociedade, a cultura e o conhecimento.

¹⁵ Mizukami (1986) identifica os seguintes estudiosos para discorrer sobre as abordagens: Snyders (tradicional), Skinner (comportamentalista), Rogers e Neill (humanista), Piaget (cognitivista), Paulo Freire (sociocultural).

Vejamos a síntese das reflexões de Mizukami (1986) sobre as abordagens do processo de ensino. Na abordagem tradicional a escola era vista como agência que deveria fornecer aos alunos os elementos da cultura dominante, sendo o trabalho docente permeado de autoridade intelectual e moral. Priorizavam-se atividades individuais e havia preocupação com a quantidade de conceitos transmitidos, estes já definidos em um programa preestabelecido. Nesta perspectiva, vemos que não era exigida do professor a gestão da diversidade social, cultural e econômica que se manifesta na sala de aula e na escola.

Na abordagem comportamentalista, a educação objetivava transmitir comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades básicas para o controle da realidade, sendo o papel do professor maximizar o comportamento do aluno, utilizando para tanto a experimentação planejada. Nesta perspectiva, ensinar é o arranjo e o planejamento de contingência de reforço, e os elementos necessários a esse processo são o aluno, o objetivo e o plano.

Na abordagem humanista recebe destaque a figura do aluno, suas experiências e sua autonomia. O trabalho do professor consiste em facilitar a aprendizagem do estudante, liberando sua capacidade de autoaprendizagem e colocando-o em contato com problemas que repercutam na sua existência. Por se tratar de uma abordagem menos diretiva, implica o desenvolvimento de técnicas de dirigir sem dirigir, orientando o aluno na sua experiência para que ele se estruture e aja. Sendo assim, não há padronizações de ensino ou de avaliação.

A abordagem cognitivista, ao conceber o conhecimento como produto da interação entre sujeito e objeto (sem polarizações), em um processo de construção contínua que forma estruturas até então inexistentes, entende que é trabalho do professor promover situações desequilibradoras, que possibilitem aos alunos a construção de noções e operações, além de favorecer sua autonomia intelectual e moral. Nota-se que as estratégias de trabalho derivadas dessa abordagem (trabalho em equipe, projetos de ação, valorização do jogo e outras) ilustram, mais do que estratégias metodológicas, novas definições da relação entre professor e aluno e, conseqüentemente, da ação de ensinar.

Por último, a abordagem sociocultural, ao conceber a educação como um processo de conscientização do sujeito enquanto ser da práxis, que age e reflete sobre o mundo para transformá-lo, destaca a importância do trabalho docente para desencadear esse processo.

Entende-se que essas abordagens não se manifestam linearmente, em uma sequência harmoniosa, mas coexistem e são frutos de discursos hegemônicos. A preponderância de uma abordagem sobre a outra é definida pelo contexto sócio-histórico em que estão inseridas e pela disputa de projetos diversos para a educação. Mobilizar os sentidos construídos e desconstruídos em torno do trabalho docente e sua função no processo educativo torna-se então uma estratégia de luta.

Os estudos curriculares, ao discutirem as relações entre sociedade, escola, ensino, currículo e os sujeitos mediadores desses elementos, provocam um debate sobre como o trabalho docente vem sendo realizado na sala de aula, a quem ele serve, o que ele silencia e quais estruturas sociais fortalece. As considerações de Silva (2005) sobre teorias críticas e pós-críticas do currículo nos permitem algumas inferências nesse sentido.

As teorias críticas, ao analisarem as relações de dominação de classe social e as estratégias de reprodução cultural e social presentes nas ações pedagógicas, nos mostram que as maneiras utilizadas pelo professor para comunicar seu trabalho podem funcionar como mecanismos através dos quais as ideologias dominantes operam, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. Estas teorias permitem que o docente não conceba sua prática e os conteúdos que ensina como neutros e imparciais, mas permeados por relações de poder, e indicam, além disso, a importância de se considerar a cultura popular na prática educativa, questionando a preponderância do saber erudito dentro da escola. À luz das teorias pós-críticas, o trabalho docente é convocado para ficar atento às relações que marcam os processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na raça e na sexualidade. O contexto multicultural da escola é evidenciado, assim como a subjetividade dos seus atores. Um docente que reconheça as diferenças e desigualdades presentes na ação pedagógica e que não ignore as relações entre conhecimento e poder torna-se, então, fundamental para a educação que busca a justiça social.

Analisando o contexto brasileiro, Lüdke (2004) discute o papel do professor e sua relação com a dinâmica histórica, social e política do país. Segundo a autora, até os anos de 1970 a influência da psicologia como suporte teórico das propostas educativas e sua ênfase na compreensão dos processos de desenvolvimento dos alunos exigiam do professor um conhecimento deste processo e a capacidade de elaborar métodos e recursos que garantissem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Ainda nos anos de 1970, a busca pela eficiência organizacional da

escola trouxe a inclusão da tecnologia educacional e da instrução programada para servirem ao professor, que passa a ser visto “como o técnico capaz de bem preparar e administrar, na sala de aula, o ambiente e os recursos propícios à aprendizagem de seus alunos.” (LÜDKE, 2004, p. 184).

A abertura política vivenciada no final da década de 1970 trouxe para o panorama brasileiro novas teorias, as quais abalaram a crença no poder da escola como meio de ascensão social. Segundo Lüdke (2004), a obra de P. Bourdieu e J.C. Passeron, o livro *A Reprodução* (1970), ao teorizar a escola enquanto agente de reprodução da hierarquia social vigente, causou certo desânimo entre aqueles que pesquisavam sobre a educação e sobre o papel dos professores, levando alguns a pensarem em uma sociedade sem escolas. A reação a esse pessimismo pedagógico e a essa postura imobilista veio com estudos etnográficos ou interpretativos divulgados no início da década de 1980, que, associados às análises influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire, visualizaram as possibilidades reais oferecidas pela escola e “contribuíram para politizar o papel do professor e para reforçar a necessidade de seu compromisso com o sucesso escolar da criança das classes dominadas [...]” (LÜDKE, 2004, p. 184).

A década de 1990 é, na visão de Lüdke (2004), um período em que não há paradigma único para o papel do professor, embora haja muito suporte teórico em periódicos regulares, nas publicações de autores renomados e nas pesquisas de professores e estudantes dos cursos de pós-graduação. A autora analisa que, nos documentos oficiais,

O professor é visto como especialista que, compreendendo tanto os estágios do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, como os mecanismos pelos quais eles constroem representações internas de conhecimentos produzidos socialmente, é capaz de favorecer e orientar o processo de aprendizagem. (LÜDKE, 2004, p. 186).

Essa tendência pedagógica reforça, segundo Lüdke (2004), a psicologização das escolas e dos cursos de formação de professores, através da pedagogia construtivista, que, por sua “indiferença política” (SILVA¹⁶ *apud* LÜDKE, 2004, p.186), pode contribuir para a formação de um profissional despolitizado e “a serviço

¹⁶ SILVA, T.T. As pedagogias psi e o governo do EU nos regimes neoliberais. In: ____ (Ed.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

do projeto neoliberal de transformação do social em mercado.” (LÜDKE, 2004, p.186).

Para Zaidan e outros (2009), na década de 1990 a educação brasileira é influenciada por duas linhas de ação. A primeira, articulada às proposições de financiamento do Banco Mundial e países ligados aos Estados Unidos, com uma perspectiva neoliberal que incentivava a privatização, a instituição de sistemas avaliativos reguladores e de uma formação técnica e aligeirada da educação básica e superior. A segunda, pautada nos “ideários dos movimentos de educadores em defesa da escola como um tempo/espço de formação para a cidadania, para a diferença e a inclusão social”, que defendiam a participação e a democratização escolar. (ZAIDAN et al., 2009, p. 97).

De fato, é consenso na literatura educacional que a década de 1990 foi um marco na história brasileira no que diz respeito ao fortalecimento da luta de professores, pesquisadores e dos movimentos sociais em busca da democratização do ensino. Esta demanda alinhava-se a um projeto que defendia maior justiça e equidade nos planos social, econômico, político e cultural. Verifica-se, nesse período, a reorganização das instituições de ensino pela incorporação de políticas mais descentralizadoras, sendo o professor estimulado a trabalhar com a transversalidade nos currículos, com projetos de trabalho, com a organização em ciclos, com a diversidade, com novas tecnologias e a realizar um trabalho mais coletivo e menos solitário.

Na análise de Oliveira (2004), ao mesmo tempo em que esse movimento de democratização trouxe ganhos para a população e para os trabalhadores da educação, ele representou, para alguns profissionais, uma ameaça à suposta exclusividade que possuíam no terreno educativo. Ao se depararem com políticas que incentivam outros agentes sociais (pais, comunidade, empresas) a colaborarem com a prática educativa escolar, os docentes necessitam “abrir a caixa preta” desta prática, gerando um sentimento de desprofissionalização, em função da transferência de conhecimento a outros atores educativos. Outro aspecto apontado por Oliveira (2004) é a distância entre os novos padrões de organização do trabalho escolar e o perfil de professores e as condições propícias à sua implementação nas escolas. Segundo a autora, os professores são vistos como agentes centrais nas propostas de mudança, sendo considerados como os principais responsáveis pelo desempenho do aluno, da escola e do sistema, e pelo sucesso ou fracasso dos

programas educacionais. O docente é estimulado também a fazer parte da gestão da escola, a envolver-se na construção do Projeto Político-Pedagógico da instituição, participar das instâncias coletivas ou assumir projetos e programas com finalidades diferentes do ensino regular. No entanto, há uma “defasagem entre texto e contexto”, gerando uma sensação de insegurança e desamparo devido à falta de condições de trabalho adequadas e a um despreparo do professorado. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Em se tratando da rede municipal de Belo Horizonte, as leituras de Castro (2000) e Zaidan *et al.* (2009) nos permitem ver a importância da década de 1990 para o encaminhamento de ações subsidiadas no debate sobre a garantia do direito à educação e à democratização da gestão escolar. As autoras situam a realização do I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 1990, como um momento importante para a deliberação de questões sobre as funções da escola, sua organização e normas de funcionamento. Nesta ocasião foi criado o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e se reconheceu a importância do Projeto Político-Pedagógico das escolas. As práticas pedagógicas que se instauraram em muitas escolas desde então desencadearam a formulação da Proposta Político-Pedagógica Escola Plural.

No contexto de reformas educacionais e curriculares observadas a partir da década de 1990, verifica-se, nos textos oficiais, a incorporação da pauta democrática que defende a gestão colegiada, a reorganização dos tempos e espaços escolares, a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola e o direito a uma educação de qualidade. Esta pauta é utilizada para fins de justificação, contextualização e implementação das ditas reformas. Os textos oficiais consistem no veículo mais utilizado pelo Estado para fazer circular nas escolas as ideias educacionais produzidas e validadas pela comunidade acadêmica, construindo a partir delas determinados sentidos para o trabalho docente. Esta é a reflexão desenvolvida no próximo item.

3.3 Trabalho docente nas políticas curriculares

O protagonismo do trabalho do professor no processo educativo evoca, nas políticas educacionais, reflexões sobre seu significado, suas atribuições e o seu papel na educação. Por isso abordarei, neste tópico, os contornos dados ao trabalho

docente em textos oficiais publicados a partir da década de 1990. Considera-se aqui como texto oficial “[...] aquele produzido a partir de fonte oficial e que se caracteriza por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional.” (FRADE; SILVA, 1998, p.97).

Nos anos de 1990 o Brasil vivenciava intenso processo de redemocratização, este instaurado desde a Constituição de 1988. O cenário político era favorável à concretização de ideias educacionais há muito tempo defendidas. Esse foi também um período caracterizado por um processo de globalização econômica, cultural e social e de redefinição das relações de trabalho. Em 1996, a promulgação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), ocorreu em um longo processo de articulações entre grupos políticos e a sociedade civil, marcado por inúmeras pressões de educadores progressistas.¹⁷ Ainda que o texto final não tenha legitimado por completo as propostas desses educadores, a lei garantiu importantes avanços no campo educacional. As concepções de educação e ensino e as atribuições dos entes federativos e das instituições escolares foram então consideravelmente redefinidas no plano legal. No tocante aos estabelecimentos de ensino, a Lei apontava a possibilidade de mudança na estrutura e na organização das instituições escolares, tanto em termos administrativos quanto pedagógicos; um envolvimento maior dos docentes na gestão da escola; a possibilidade da organização em ciclos como forma de qualificação do tempo e espaço escolar; a flexibilização nas formas de avaliação (menos quantitativas e mais qualitativas).

Em contrapartida, a mesma lei sistematizava a implantação de instrumentos de controle para avaliar os resultados da educação, que tem sido pensada cada vez mais em termos de metas quantitativas pelas políticas de governo. Esses aspectos já indicavam redirecionamentos de tradições pedagógicas e, conseqüentemente, do trabalho do professor. Neste período, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso desencadeou intensa campanha nos meios de comunicação sobre a qualidade da educação básica, apontando que a situação de crise instalada no sistema de ensino era provocada, dentre outros fatores, pela má formação dos

¹⁷ Assim como Santos (2012, p. 34), neste trabalho utilizo as expressões “educadores progressistas” ou “educadores críticos”, para me referir aos profissionais e intelectuais cujas propostas pedagógicas enfatizam o compromisso político da educação, defendem a escolarização das camadas populares e consideram o processo educacional como oportunidade de emancipação dos segmentos e grupos marginalizados e discriminados economicamente, social e culturalmente.

professores e sua desmotivação no trabalho. (LÜDKE, 2004). Os parâmetros e as diretrizes curriculares foram alguns dos encaminhamentos para se sair da crise apontada.

Em seguida à promulgação da LDB de 1996, o governo federal publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documento que visava a renovação e a reelaboração curricular e defendia concepções amplamente divulgadas na década sobre o papel da escola para a construção da cidadania, bem como a importância de se construir um Projeto Político-Pedagógico coletivo e a necessidade de tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos. De acordo com o documento, o trabalho docente deve mediar a relação entre conhecimento e aluno, apresentando conteúdos e atividades de aprendizagem que o levem a compreender por que aprende e para que aprende (BRASIL, 1997). O trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula deve transitar entre a lógica individual e coletiva da aprendizagem, atendendo as necessidades específicas dos alunos e atentando para os fatores sociais, culturais e históricos que permeiam essas necessidades. Cabe ainda ao professor, segundo o documento, ampliar as atividades em grupo, apresentando tarefas que estimulem a interação e a cooperação entre os estudantes e mudando, assim, a tradição de organização da sala de aula. Assim como a LDB de 1996, os Parâmetros reforçam a importância da participação dos professores na definição do Projeto Político-Pedagógico das instituições escolares, entendendo que o trabalho docente engloba atividades que vão além da sala de aula.

Ao final da década de 1990 e durante a primeira década de 2000, uma série de diretrizes foi formulada no Conselho Nacional de Educação, a fim de orientar a educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Destaca-se aqui o discurso construído para o trabalho docente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005); e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Nos três documentos, podemos observar a incorporação de valores, orientações e ideias relativas ao papel das instituições de ensino e ao papel do professor frente às demandas do novo século.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) explicitam os princípios éticos, políticos e estéticos norteadores da ação pedagógica deste nível de ensino. Espera-se que o trabalho realizado nas escolas introduza os alunos na vida em sociedade, que, segundo o documento, “busca a justiça, a igualdade, a equidade e a felicidade do indivíduo e para todos.” (BRASIL, 1998, p. 4). O incentivo às práticas de pesquisa em sala de aula, com o registro de experiências e descobertas, sinaliza o perfil esperado para o docente – de professor pesquisador, capaz de desenvolver o espírito investigativo dos alunos. Também é perceptível a intenção de que a atividade docente invista nas relações entre conhecimento, linguagem e afeto, destacando o papel das múltiplas formas de diálogo (verbais e não verbais) no processo de ensino e aprendizagem. No texto das Diretrizes, há o argumento de que grande parte do baixo desempenho dos alunos se deve à falta de diálogo e de metodologia de trabalho diversificado na sala de aula, o que justifica a defesa de que a ação pedagógica estabeleça conexões entre os conteúdos disciplinares e o modo de vida dos alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o trabalho docente deve refletir o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções. Considera-se como “domínios indispensáveis para o exercício da docência” aqueles descritos na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, a saber:

o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2010, p. 54).

As Diretrizes incentivam ainda o uso das tecnologias de informação e comunicação para se criar novos métodos didático-pedagógicos adequados ao perfil dos alunos atualmente presentes na escola, alunos nascidos “na era digital”.

O documento, ao explicitar as características das diversas modalidades de educação (indígena, quilombola, especial, profissional e tecnológica, à distância, do campo), aponta a necessidade de formação específica para o corpo docente que atua nessas modalidades. Por sublinhar o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, as diretrizes enfatizam a articulação entre os trabalhos do professor da

classe comum, responsável pela regência no ensino regular, e do professor do atendimento educacional especializado, responsável pelo atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no contra-turno escolar.¹⁸ Analiso que essa foi uma forma encontrada para auxiliar os professores da classe comum na educação das crianças com necessidades de atendimento diferenciado, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças.

Nas Diretrizes Curriculares para a formação dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), os aspectos que definem a atuação dos cursos de formação sinalizam a intenção de preparar o professor para exercer uma atividade reflexiva e criativa, não limitada a um saber-fazer. Espera-se que o futuro docente seja capaz de mobilizar os conhecimentos aprendidos e transformá-los em ação, o que significa desenvolver competências para o exercício da docência. Nesses termos, parece que o grau de qualidade do trabalho do professor está relacionado à capacidade que este possui de desenvolver competências para o exercício de sua atividade profissional, tanto em termos de ensino quanto de gestão e organização do trabalho fora da sala de aula.

Nota-se nos documentos citados a tentativa de indicar atividades inerentes ao trabalho docente, bem como sua natureza. A disputa por significados do que vem a ser este trabalho tem reflexos também nos cursos de formação e desperta a preocupação de pesquisadores que buscam identificar os conhecimentos profissionais docentes necessários à ação de ensinar. No caso da formação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa definição suscitou, no contexto brasileiro, embates acadêmicos em torno do papel dos cursos de Pedagogia, principalmente a partir da década de 1980. Nesse período, as críticas intensas às diversas habilitações oferecidas pelo curso mostraram a cisão entre aqueles que defendiam a docência como base da formação do pedagogo e aqueles que defendiam a clara distinção entre trabalho docente e trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico sendo entendido como a atuação do profissional em um amplo

¹⁸ Na rede municipal de Belo Horizonte esse atendimento é feito por um professor capacitado pela Secretaria Municipal de Educação, em uma escola polo e em uma sala com estrutura física e recursos materiais adequados às necessidades dos estudantes. (Quanto a isso, ver o Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.)

leque de práticas educativas e o trabalho docente, como uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula. (LIBÂNEO, 2005, p. 39).

As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), que definem como atividade docente não somente a regência de classe, mas também as atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de experiências educativas escolares e não escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, ainda permanecem objeto de questionamentos diversos no meio acadêmico. Diante do exposto, verifica-se que, nos projetos em disputa pela formação de professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a definição do que é trabalho docente também está em jogo.

Os textos legais expressam, sob a forma de um discurso normativo, ideias presentes na literatura educacional, como a reorganização da estrutura tradicional da escola, a gestão democrática, a visão do professor pesquisador e o reconhecimento da cultura do aluno como constituinte de identidades e de diferenças e permeada por elementos a serem trabalhados na escola. Nesses textos o trabalho docente é visto como atividade multifacetada. O professor planeja aulas, ensina e avalia; faz a gestão de tempos e espaços da ação pedagógica desenvolvida; lida com individualidades e coletividades na sala de aula e na escola como um todo; interage com os demais programas e projetos desenvolvidos na escola voltados para a inclusão, para o aumento de tempo de permanência dos alunos na escola, para questões de saúde; faz a articulação entre conhecimentos acadêmicos, interesses da comunidade escolar e interesses governamentais; é recomendado que ele trabalhe em equipe, interprete e utilize a linguagem e vários instrumentos produzidos ao longo da evolução científica, tecnológica e econômica.

Evidentemente, o perfil descrito acima é difícil – senão impossível – de ser encontrado em sua globalidade dentro das escolas, por diversos fatores. Alguns, relacionados às condições de trabalho e a uma formação insatisfatória diante do volume de conhecimento produzido no campo educacional e das exigências governamentais; outros, a uma distância entre a pesquisa educacional e a prática da escola.

Os sentidos atribuídos ao trabalho docente incluem um conjunto de ideias que abarcam discursos governamentais, acadêmicos e oriundos dos próprios docentes, todos constituindo-se e consolidando-se em determinados contextos históricos,

sociais, políticos e econômicos. No entanto, há uma distância considerável entre as recomendações oficiais e as concepções educacionais, de um lado, e a prática educativa desenvolvida nas escolas, de outro. O caráter abstrato de muitas teorias e a implementação de reformas educacionais pensadas para a escola e não com ela são fatores que reforçam esse distanciamento. 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.

A pesquisa educacional muito tem contribuído para estimular novas formas de pensar a educação, para colocar os educadores e as práticas pedagógicas em constante processo de reflexão sobre seu papel socializador e para auxiliar a entender a escola como uma instituição em constante transformação. Entretanto, esse debate não chega aos professores na proporção desejável, conforme argumenta Lüdke:

Sua formação, seu papel, sua carreira, seu destino são intensamente discutidos pela academia e apenas uma pequena parte das discussões chega até eles, ainda assim filtrados pelas obras didáticas, ou pelas propostas enviadas pelos órgãos governamentais. Estas já apresentam também o produto de uma filtragem das ideias oferecidas pela literatura em favor das metas consideradas prioritárias para a reforma proposta. (LÜDKE, 2004, p. 185).

Além disso, o conhecimento produzido que chega ao professor vem acompanhado de poucos apontamentos que o auxiliem a traduzir a linguagem acadêmica para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. Essa crítica já foi elaborada por Apple (1995) na década de 1980, ao questionar a linguagem para poucos utilizada pela teorização crítica, reproduzindo a separação entre concepção e execução que está no centro da divisão do trabalho. Nesta mesma perspectiva, Moreira argumenta:

A teorização curricular crítica e pós-crítica tem sido acusada de restringir-se à linguagem da denúncia e da desconstrução, abstendo-se de fornecer princípios que orientem o professorado em ações mais efetivas nas escolas e nas salas de aula. Em outras palavras, poucas vezes os autores críticos e pós-críticos têm sido pródigos na proposição de alternativas. (MOREIRA, 2004, p. 38).

Ao professor resta, então, a criatividade e a inventividade para aliar demandas do Estado, demandas acadêmicas, da comunidade local e do cotidiano escolar, traduzindo-as numa prática que dê conta da heterogeneidade de sua turma, de alunos que não recebem cuidados básicos (físicos e emocionais), de uma carga horária sufocada por um currículo ainda bastante fragmentado.

Por um lado, observa-se que a implementação de reformas no estilo *top-down* (de cima para baixo), que desconsideram as reais condições de trabalho do professor e não oferecem orientações mais objetivas à prática, também tem repercutido pouco no chão da escola. Muitas dessas reformas incorporam discussões das teorias educacionais como forma de legitimar os modelos de regulação que pretendem impor, na medida em que utilizam conceitos e ideias oriundas dos movimentos sociais e da comunidade acadêmica a serviço de políticas de caráter mercadológico. Nessas reformas, o lado árduo do trabalho docente é mascarado pela descrição de uma atividade, no máximo, desafiante e transformadora.

Por outro lado, alguns textos legais parecem incorporar o discurso legitimado nos trabalhos e pesquisas acadêmicas até os limites que lhes convêm; são menos diretivos e sua elaboração conta com maior participação da comunidade educacional, que opina em fóruns, seminários, encontros, congressos, etc.. Nesses textos é concedida autonomia para que o professor direcione e construa sua prática, já que este é um profissional crítico e reflexivo, mas ainda é frágil o esclarecimento dos meios para se construir um trabalho de real qualidade.

Há, portanto, um descompasso entre as novas configurações do trabalho docente e as condições nas quais esta atividade se concretiza, deixando a sensação de que, para dar conta de todas as demandas, o professor precisa ser um “super-herói”. No contexto brasileiro, esse descompasso tem levado muitos pesquisadores a denunciar os processos de intensificação do trabalho do professor, à medida que novas funções são incorporadas às atividades docentes (gestor, estimulador de programas paralelos dentro da escola, membro de conselhos, colegiados, etc.) e novas concepções e tarefas são incorporadas à educação escolar (atenção às diferenças, diversidade cultural, social, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade). É importante lembrar que várias dessas dimensões ligadas à maior participação do docente nos processos de gestão escolar e à necessidade de trabalhar considerando a diversidade cultural do aluno e do seu entorno fazem parte

do discurso dos educadores considerados críticos e progressistas. No próximo tópico apresento esse debate.

3.4 Trabalho docente e reformas curriculares

A literatura educacional sobre as repercussões de algumas reformas implementadas a partir da década de 1990 no trabalho docente tem levantado questionamentos importantes para se compreender criticamente a relação entre o trabalho do professor e o currículo. No Brasil, os estudos em geral denunciam a presença, em grande parte dessas reformas, de ideias ligadas aos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, bem como a padronização e massificação de alguns processos pedagógicos sob o discurso da universalidade. Além disso, indicam o impacto dessas reformas nas relações de trabalho desses profissionais, nos processos de trabalho na escola e nos procedimentos normativos que determinam a carreira, a remuneração e a autonomia dos professores. (DUARTE, 2010).

Se anteriormente a prática docente contava com estruturas hierárquicas mais estáveis, onde as regras eram claras e definidas, atualmente ela fundamenta-se em formas burocráticas de controle, mais instáveis, mais vulneráveis e menos conhecidas. (OLIVEIRA, 2007). O trabalho do professor incorpora um rol de atividades que não se restringem ao seu desempenho na sala de aula, envolvendo a gestão dos processos escolares mais amplos, como a definição do Projeto Político-Pedagógico, a discussão do currículo, a participação no colegiado escolar, etc. Desta forma, supera-se a ideia de docência restrita às atividades de sala de aula:

[...] o trabalho docente compreende não só aquele realizado em sala de aula, como também o processo que envolve o ensino e a aprendizagem e, ainda, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (DUARTE, 2008, p.222).

A produção acadêmica voltada à análise das implicações das reformas no trabalho do professor demonstra alguns aspectos paradoxais do discurso da gestão democrática presente nas reformas educacionais, pois, ao mesmo tempo em que se defende a maior participação dos professores e da comunidade na gestão

educacional, verifica-se que essas atividades têm intensificado o trabalho docente, repercutindo nas condições de trabalho, na construção da identidade profissional e na saúde do professor.

Vieira (2002), ao discutir o desenvolvimento de políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, enfatiza que as mesmas são elaboradas com base em princípios neoliberais, marcados por orientações mercadológicas e pelo discurso da gestão empresarial, criando na educação e nas escolas uma cultura de avaliação que leva à padronização e ao controle do trabalho docente. Segundo o autor,

[...] os discursos e as propostas educacionais estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre o processo de trabalho docente, na garantia de que a educação e seus agentes possam trabalhar para o mercado. E mesmo que o professor seja convocado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada: deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada. (VIEIRA, 2002, p. 125).

Para Oliveira (2004, p. 1132), as reformas educacionais da década de 1990 desencadeiam um processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente, pois “[...] tendem a retirar [dos professores] a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.”. Segundo a autora, tais reformas demarcam uma nova regulação de políticas educacionais e instauram novas formas de organização e gestão escolar, que, por sua vez, implicam novas demandas para o professor no exercício de sua atividade profissional, alterando a natureza e a definição do trabalho docente.

Segundo Hypólito, Vieira e Pizzi (2009, p. 109), as reformas curriculares “tendem a favorecer uma intensificação do trabalho docente, com características diferentes dependendo do contexto em que ocorrem.”.

Em um contexto mais conservador os processos de intensificação tendem a ser mais próximo do conceito clássico, com aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e piores condições de trabalho. Nos moldes mais gerencialistas, que temos vivenciado mais recentemente, os processos de intensificação tendem a apresentar maior distanciamento do conceito clássico, e podem aparentemente ter maior tempo de preparo fora da sala de aula, maior possibilidade de práticas curriculares mais criativas, condições de trabalho organizadas a partir de modos de gestão mais abertos [...]. Contudo, o que podemos estar vivenciando são evidências cada vez maiores de um

processo de auto-intensificação do trabalho docente. (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109).

Hypólito, Vieira e Pizzi (2009, p. 101) apontam, ainda, que reformas educativas e curriculares trazem modificações para o trabalho docente, em termos de “maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado.”. Para os autores, os efeitos de tais reformas sobre o trabalho do professor repercutem diretamente sobre as práticas curriculares, tornando inseparáveis os processos de controle da ação docente dos processos de controle do currículo, como evidenciam as políticas de avaliação.

Ao discutir os mecanismos de regulação educacional acionados pelo Estado neoliberal, Hypólito (2010) aponta a centralidade dos aspectos econômicos e mercadológicos em detrimento de aspectos políticos e sociais, trazendo efeitos consideráveis ao trabalho do professor. Neste processo, como coloca o autor, ocorre a fabricação de uma determinada identidade docente, necessária para se garantir a normatização do que vem a ser a docência dentro do modelo gerencialista: um profissional que articula suas experiências, sua formação e a organização do seu trabalho pedagógico às metas e resultados a serem alcançados; um profissional preparado para colaborar com a implementação local das políticas curriculares, estimulado pelo discurso do trabalho coletivo e pelo envolvimento nos processos de tomada de decisão da escola. Em contrapartida, conforme nos mostra Hypólito (2010), um profissional com a responsabilidade de preencher mais relatórios e registros escolares, com menos tempo de planejamento e estudo e com responsabilidades e tarefas extras.

Os autores têm analisado a intensificação do trabalho docente diante da ampliação das tarefas administrativas e burocráticas no processo de ensino e aprendizagem, mas também em relação às representações dos docentes quanto à própria profissionalidade. Estar diante de tantas propostas de reformas educacionais, sentindo-se despreparado para efetivar a mudança esperada e desejada por eles próprios, termina por provocar um processo de autointensificação do trabalho. Em relação às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, esse processo é reforçado pela presença da noção do aspecto de cuidado, aspecto este identificado na pesquisa de Garcia e Anadon:

As novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

Assunção e Oliveira (2009) discutem o processo de intensificação do trabalho docente no contexto das reformas educacionais, tendo em vista os indicadores de saúde do professor revelados nas pesquisas da área. Para as autoras, os resultados dessas pesquisas permitem levantar hipóteses sobre a relação entre a sobreposição de tarefas e o aumento do cansaço físico, vocal e mental do docente. O professor, esgotado com a intensificação do trabalho, teria sua saúde mais fragilizada, tornando-se mais susceptível ao adoecimento. Neste sentido, as autoras ressaltam que

[...] o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

As autoras concluem que, além de comprometer a saúde dos docentes, o processo de intensificação do trabalho pode comprometer também a qualidade da educação e os fins da escola, pois, diante de um contexto de sobrecarga e demandas cada vez mais crescentes, os professores se veem na situação de eleger o que é primordial e o que é secundário na realização de sua atividade.

As pesquisas realizadas entre 1990 e 2003 sobre o trabalho docente na rede municipal de Belo Horizonte também identificam o fenômeno da intensificação a partir da implementação da Proposta Político-Pedagógica Escola Plural¹⁹, conforme podemos verificar em Duarte (2009). Tais pesquisas argumentam que, nesta proposta, as reconfigurações das relações de trabalho dos profissionais da educação, pautadas na organização do trabalho coletivo, foram de encontro às condições de trabalho necessárias para responderem à proposta. Assim, trabalhar com projetos multidisciplinares e desenvolver um Projeto Político-Pedagógico próprio e em sintonia com a comunidade escolar não foram ações acompanhadas

¹⁹ No capítulo 6 discuto o processo de implementação desta proposta.

de mudanças nas condições de trabalho, envolvendo, por exemplo, o tempo para planejamento, para a elaboração de materiais didáticos e para a formação dos docentes. A dupla jornada da mulher, que acumula às atividades profissionais as tarefas domésticas, além da extensão de jornada (a “dobra”) foram outras formas de intensificação encontradas nos estudos. Segundo Duarte (2009), as pesquisas discutiram a intensificação em relação tanto ao trabalho na sala de aula quanto fora dela.

Em relação ao primeiro [sala de aula], trata-se da heterogeneidade das turmas, ou seja, crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais; com dificuldades de aprendizagem; provenientes de diferentes culturas e etnias; vindas de classes sociais desfavorecidas, com demandas sociais diversas, que ultrapassam os objetivos da escola e que não têm como ser atendidas por ela. Em relação ao trabalho, além da regência de classe, indicam o aumento de atividades e responsabilidades assumidas pelos professores dedicados a reuniões, planejamentos conjuntos, avaliação processual dos alunos, participação em instâncias coletivas, encontros com pais e comunidade, formação profissional continuada. (DUARTE, 2009, p. 234).

Os estudos sobre intensificação têm contribuído para denunciar o descompasso entre o perfil profissional desejado e as condições precárias de exercício da profissão. Apesar dessas críticas à Proposta Escola Plural, Santos (2012) considera que esta e outras propostas, como a Escola Cidadã (Porto Alegre), a Escola Candango (Distrito Federal) e a Escola Cabana (Belém), foram elaboradas a partir de critérios bem diferentes da visão economicista e gerencialista que orientaram outras reformas no mesmo período. Ao lado disso, a autora argumenta que é preciso reconhecer o caráter híbrido de algumas reformas analisadas apenas pelo viés econômico, já que grande parte delas mescla o discurso gerencialista da educação com aspectos ou medidas difundidas pelo discurso crítico ou progressista; enquanto aquele se fundamenta em aspectos econômicos, este pensa a educação como um processo de formação humana. (SANTOS, 2012).

Diante dessa constatação, julgo que o debate polarizado da intensificação pode levar à desvalorização de atividades importantes ao exercício profissional, ao invés de fortalecer a luta para a conquista das condições de realizá-las. É importante considerar que ensino e cuidado fazem parte da agenda dos educadores críticos. Da mesma forma, a participação do docente nas atividades de gestão, na definição do Projeto Político-Pedagógico da escola, de seu segmento e de decisões curriculares integra o discurso dos educadores progressistas. O problema nesses discursos é

que, ao defenderem certos aspectos da docência, muitas vezes se esquecem de conjugar tais demandas ou posições com a análise das condições em que o trabalho docente se realiza. É importante, portanto, considerar que dificilmente uma proposta educacional estará orientada por ideias apenas produtivistas ou apenas progressistas, pois geralmente é marcada pelo hibridismo de ideias em que ideais de diferentes orientações se mesclam na busca de legitimidade. (SANTOS, 2010).

Considerando o exposto e corroborando o que diz Roldão (2007a, 2007b) sobre a ação de ensinar enquanto aspecto caracterizador da atividade docente, entende-se que outros conflitos e tensões instauram-se na definição da natureza do trabalho do professor, além daqueles já anunciados pela autora em relação à noção de ensino. O redimensionamento da atividade docente para além da sala de aula nos leva a repensar a atividade do “profissional do ensino” (ROLDÃO, 2007a, 2007b) em outros espaços, e em relações socioprofissionais que envolvem seus pares e outros agentes da educação além do aluno. Este redimensionamento instaura, a meu ver, uma linha tênue entre aspectos que refletem uma intensificação do trabalho do professor e aqueles que são inerentes à função de ensinar, tais como processos de planejamento e avaliação. Em relação a esses processos, podemos questionar se a participação do docente na definição do Projeto Político-Pedagógico e nas instâncias de decisões coletivas não o ajudaria a definir e planejar seu trabalho e realizá-lo em consonância com seus pares.

O problema do aumento das funções docentes é não ter sido acompanhado da ampliação da carga horária e do aumento salarial do professorado. Neste sentido, indaga-se: qual seria a medida, os aspectos distintivos entre intensificação e atividades próprias do exercício profissional, a fim de que não percamos, ante um processo de intensificação, a compreensão daquilo que é inerente ao trabalho docente? Torna-se necessário, portanto, aprofundar a discussão sobre a natureza do trabalho docente, em um momento em que é cada vez mais urgente reforçar sua função de ensinar. No entanto, é reconhecida aqui a importância de sua atuação na gestão das instituições escolares, na elaboração de propostas curriculares e na luta pela melhoria das condições de trabalho. O debate sobre a profissão professor, com base na literatura da sociologia das profissões, nos oferece alguns aportes teóricos para essa reflexão.

3.5 Trabalho docente e profissionalização

O reconhecimento do magistério enquanto profissão já encontra barreiras na própria literatura que trata do assunto, em especial aquela elaborada no campo da sociologia da profissão. Primeiro, porque o conceito de profissão é objeto de diferentes análises, sendo tratado de maneiras distintas entre os autores da área; segundo, porque as definições postas em debate, muitas vezes, não atendem as especificidades do magistério. Entretanto, esses aspectos não inibem a necessidade de se buscar as bases da docência enquanto profissão, sendo este um elemento primordial para fortalecer a luta por um trabalho docente valorizado socialmente.

Nóvoa (1991, p. 110) situa a gênese e o desenvolvimento da profissão docente em um momento que identifica como “reaparição da preocupação educativa”²⁰, manifestado na Europa do século XV, após a Idade Média. Segundo o autor, na Idade Média a transmissão da cultura e dos valores simbólicos de um grupo social se concretizava através de uma “impregnação cultural”, e não de formas sistematizadas de ensino. A impregnação cultural não se relaciona com uma intenção explícita de educar por parte do adulto; “ela se faz, sobretudo, pelo conjunto das interações que se produzem no ambiente da criança.” (NÓVOA, 1991, p. 110). No entanto, a mudança na sociedade a partir do séc. XV traz a necessidade de se estabelecer instituições para o ensino da infância e da juventude. Uma transformação significativa é então observada no papel da escola, que, na sociedade moderna, passa a ser utilizada para a educação das crianças, tendo seu modelo produzido em um longo processo, marcado pelas mudanças nas relações sociais, na relação com o trabalho e nas representações e orientações normativas relacionadas ao mundo e aos homens. (NÓVOA, 1991).

Segundo Nóvoa (1991), ao longo de aproximadamente três séculos as escolas permaneceram sob a tutela da Igreja, até que, no séc. XVIII, novas formas de produção econômica levam a um processo de estatização dos sistemas escolares, em que o Estado assume de forma mais evidente o seu papel e poder de decisão em relação à educação. Nesta perspectiva, ocorre a substituição de um corpo docente religioso por um corpo laico, recrutado e vigiado pelo poder estatal, sem, no entanto, eliminar a proximidade da profissão com o sacerdócio, conforme

²⁰ Termo utilizado por Philippe Ariès, citado por Nóvoa (1991), para designar o retorno à ideia de educação que esteve presente na Idade Antiga (*paideia*), mas ficou esquecida na civilização medieval, retornando na Idade Moderna, evidentemente com outras características.

nos mostra o autor. Essa proximidade, na opinião de Lelis (2008), ainda está impregnada na história profissional dos docentes e contribui para uma imagem pública problemática dos professores e professoras nos dias atuais.

Segundo a análise de Nóvoa (1991) do contexto europeu, a relação estreita entre magistério e vocação foi um estímulo para os docentes aderirem a um projeto de profissionalização através do Estado, na medida em que ocupar um posto de funcionário da administração pública proporcionava independência em relação à igreja e dava aos docentes um novo estatuto sócio-profissional. Neste sentido, o autor nos mostra que o processo de estatização não foi um fenômeno simplesmente deliberativo a que os professores precisaram submeter-se, mas um processo sustentado também por interesses do corpo docente. Segundo Nóvoa (1991, p. 121), “[...] o Estado cria uma licença ou uma permissão para ensinar cuja obtenção será tornada obrigatória”, etapa decisiva na profissionalização docente. A regulação administrativa torna-se uma forma utilizada pelos docentes para se firmarem enquanto grupo profissional ao mesmo tempo em que iniciam a luta pela desburocratização da atividade, luta que ganha nuances diferentes ao longo da história.

A formação específica para a profissão torna-se um objeto de reivindicação dos docentes para o seu fortalecimento enquanto grupo profissional, sendo a posse de um conhecimento específico da profissão um aspecto necessário a esse fortalecimento. Os estudos no campo da sociologia das profissões procuram definir algumas características que diferenciam as profissões de outro tipo de ocupação, características essas que conferem o *status* profissional dos grupos que exercem determinadas atividades. No entanto, é consenso nas análises de Costa (1995), Contreras (2002) e Lelis (2008) que as características elencadas para uma profissão, elaboradas com base nos estudos da sociologia das profissões, não abarcam as especificidades do ensino e, conseqüentemente, do trabalho docente. Tais características estariam ligadas, segundo afirma Contreras (2002), a um enfoque clássico da sociologia das profissões, que a entende como uma coleção de determinadas características, como o saber profissional sistemático, autonomia ou controle profissional, prestígio social e reconhecimento de seu *status*, autorregulação, formação prolongada e especializada. Comparando o trabalho docente com esses “traços” profissionais, Contreras (2002) observa que falta a ele autonomia em relação ao Estado, conhecimento especializado e uma organização

exclusiva que regule o acesso e um código profissional. Com base nesses aspectos, a profissão docente é considerada como uma semiprofissão ou com uma profissionalização em curso, cujo debate, segundo Lelis (2008),

[...] progride pouco sobre a tensão entre a pluralidade das significações atribuídas à profissão pelos docentes e um projeto mais orgânico capaz de enfrentar os desafios ligados à escola de massa e à valorização dos seus agentes, os profissionais do ensino, em particular aqueles que trabalham em contextos marcados pela seletividade social e escolar. (LELIS, 2008, p.55).

Para Costa (1995), a busca pelo profissionalismo geralmente fortalece características que afastam o professorado de um projeto social mais democrático, em conexão com o combate às desigualdades e às injustiças sociais. Isso porque tais características, conforme podemos observar também na análise de Contreras (2002), relacionam-se à ideia de exclusividade do conhecimento especializado e de passividade do cliente – no caso o aluno e a sua comunidade, aspectos que conferem prestígio social e que vão de encontro a uma defesa mais democrática do ensino e da atividade docente. Neste sentido, Costa (1995) argumenta que talvez o profissionalismo dos docentes seja um profissionalismo especial, em que a busca pela valorização e pelo reconhecimento social não signifique defender o distanciamento da comunidade e da opção de se construir uma educação fundada em princípios democráticos. Na mesma perspectiva, Contreras (2002), ao discorrer sobre a autonomia docente, analisa que a autonomia como não intromissão da sociedade no conteúdo e na orientação das ações do docente torna-se uma defesa difícil, tendo em vista que o ensino se situa “no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente.” (CONTRERAS, 2002, p. 69).

Para Lessard e Tardif (2008), algumas políticas educacionais mais recentes, influenciadas pelas reivindicações de professores-formadores, consideram que a profissão docente deve evoluir rumo à profissionalização, esta entendida como

[...] um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos. (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 255).

Lessard e Tardif (2008) buscam compreender a evolução da profissão professor realizando uma discussão sobre as transformações no ensino. Os autores

apontam alguns fatores que induzem a novos modos de regulação na educação, sendo eles: a orientação das políticas educativas, a transformação do papel do Estado, a evolução para uma lógica de mercado, a introdução das tecnologias de comunicação e informação. Com relação às políticas educativas adotadas, observam o predomínio de duas tendências, uma identificada com a corrente neoliberal e a outra identificada com uma perspectiva humanista/cidadã. As políticas neoliberais se inspiram na lógica da eficácia, do desempenho e da produtividade, e visam “[...] a gestão máxima do potencial humano.” (LESSARD; TARDIF, p. 261). Predomina nesta concepção o caráter instrumental da educação. As políticas com fundamentação humanista/cidadã focalizam a democratização do saber e a constituição de uma coletividade cidadã, valorizando o pluralismo e a diversidade. Nessas políticas, a escola é associada a ideais de equidade e justiça social.

Ao analisarem as transformações no papel do Estado, Lessard e Tardif (2008) verificam que este, embora mantenha certa distância da educação, não abdicou do seu acompanhamento. Sua nova forma de atuação “[...] supõe a produção contínua de uma informação tanto sobre os processos quanto sobre os resultados.” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 263). O Estado diminuiu seu monopólio, incentiva a participação da comunidade local e procura descentralizar sua autoridade em relação às escolas, enquanto desenvolve formas de responsabilização e avaliação institucional. Os autores observam de forma crítica a compatibilidade desse novo papel estatal com a profissionalização do ensino:

[...] uma profissionalização que reconhece toda a competência dos docentes e lhes concede toda margem de manobra requerida para funcionar no interior do quadro definido pelas novas políticas e pelos novos modos de regulação. Na verdade, ela exige deles novas competências. Entretanto, é uma profissionalização que vê cada vez mais reduzido o aspecto “serviço público” da educação. Daí provém, possivelmente, uma parte do mal-estar dos docentes, mais ou menos acentuado de acordo com os contextos nacionais. (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 265).

Segundo Lessard e Tardif (2008), a transformação do Estado se conecta diretamente com a lógica de mercado que permeia os processos educacionais, promovendo a competição entre escolas e as estratégias de *marketing* para diferenciar os estabelecimentos e seus públicos. Nesta perspectiva, os autores analisam que a profissionalização docente torna-se um elemento crucial na difusão de anúncios e na propaganda que as instituições fazem de seus serviços e de seu

atendimento. Essa análise vai ao encontro da discussão feita por Contreras (2002) sobre as armadilhas do profissionalismo, em que as aspirações ao desenvolvimento e ao reconhecimento profissional são utilizadas para anular as possíveis resistências do professorado no tocante à redefinição de sua função. Contreras (2002) problematiza a questão da participação docente na construção da escola como requisito de profissionalismo responsável e, contraditoriamente, como forma de controle: enquanto ideologia, o profissionalismo pode “ser uma exigência em relação aos professores como forma de obter sua colaboração e obediência.” (CONTRERAS, 2002, p. 71).

Para Lessard e Tardif (2008), as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) imprimem novas formas de regulação para a educação ao introduzirem novas exigências aos currículos escolares e novas possibilidades na construção das relações sociais e ao abrirem novos caminhos de acesso à informação. Na perspectiva dos autores, o desenvolvimento das TIC “[...] está em vias de criar para os jovens e os adultos uma escola paralela, longe dos programas oficiais e das práticas educativas.”, pois modifica a relação com o saber, trazendo novas críticas e expectativas ao papel que a escola desempenha na sociedade da informação. (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 267).

Segundo Contreras (2002), o profissionalismo docente deve ser repensado considerando a dificuldade de representar as características das profissões liberais, diante das novas estratégias de controle pelo Estado e em função das peculiaridades da educação. Para o autor, a defesa dos valores profissionais indispensáveis ao exercício da docência em consonância com as especificidades do processo educativo passa pela discussão da profissionalidade docente. Contreras (2002, p. 74) argumenta que esta se relaciona com as “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, que dá ao docente condições de direcionar adequadamente sua aspiração de realizar um bom ensino. O autor chama a atenção para as possibilidades de diferentes interpretações dessas qualidades, de acordo com o contexto escolar, com os profissionais de ensino e com a própria definição de ensino em jogo, e assim o faz para que não compreendamos a profissionalidade como um fenômeno estático, reduzindo-a a um conjunto de dicas de como ser um bom professor, desvinculando-a de fatores históricos, sociais, institucionais, trabalhistas e individuais.

Contreras (2002) discute três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral envolve o compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e de suas potencialidades enquanto pessoa humana, estando acima de uma obrigação contratual. Nesta dimensão o aspecto emocional se faz presente, pois “sentir-se compromissado ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso.” (CONTRERAS, 2002, p. 77). O compromisso com a comunidade evidencia uma visão da prática educativa como uma atividade profissional socialmente encomendada e responsabilizada, razão pela qual se defende a participação da comunidade nas decisões que envolvem o ensino. Esta dimensão acarreta, segundo o autor, uma dupla consciência, pois os professores devem ser autônomos em suas responsabilidades profissionais, ao mesmo tempo em que publicamente responsáveis.

A terceira dimensão apontada por Contreras (2002) é a da competência profissional, que, de acordo com o autor, se refere ao domínio de habilidades, técnicas e recursos didáticos para o exercício da docência; à compreensão de aspectos da cultura e do conhecimento relacionados ao objeto ensinado; à disposição de recursos intelectuais para análise e reflexão da prática; à capacidade de compreender as formas em que contextos mais amplos condicionam e mediam a atividade docente e o modo como se criam e se sustentam os vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Segundo Contreras (2002, p. 83), “só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões.”. Esse conhecimento é produto das pesquisas acadêmicas e das reelaborações docentes a partir de suas experiências individuais, dos processos de socialização vivenciados na escola e das diferentes tradições pedagógicas.

Segundo Roldão, a essência da profissionalidade docente reside em saber fazer com que o outro aprenda, pois a função dos docentes é “[...] *ensinar*, fazer com que os seus alunos aprendam aquilo que, por isso mesmo, eles também têm que saber muito bem, sabendo fazê-lo com autonomia de decisão e capacidade de análise, decisão e melhoria.” (ROLDÃO, 2007a, p. 39). Ela assim define o professor profissional:

[...] aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007b, p. 101-102).²¹

Roldão (2005a) considera o saber específico associado à atividade docente como o elo mais fraco de sua profissionalidade, motivo pelo qual defende que as discussões da área se pautem em um debate fundamentado na clareza da função do professor, em todos os níveis, e de qual é o saber que a sustenta. Nesta perspectiva, a autora discute o conceito de ensinar, o que nos leva ao início deste capítulo: se a natureza do trabalho docente reside na função de ensinar, então a compreensão de ensino é relevante para se definir o saber necessário à concretização desta função. Na sociedade atual, a noção de ensino reduzida à transmissão de saber – processo em que o professor disponibiliza o saber conteudinal, prejudica, afirma Roldão (2005a), a construção da profissionalidade. Para a autora, a transmissão do saber deixará cada vez mais de ser socialmente relevante em uma sociedade onde este pode ser encontrado em outros lugares que não nas falas dos professores. Assim, a autora considera o processo de ensino como a ligação entre o saber e o aluno, em que o professor é o especialista em estabelecer tal ligação e o faz a partir de um saber profissional próprio, o que reforça o seu estatuto de profissionalidade. Interpretar a ação de ensinar como “fazer aprender alguma coisa a alguém” exige

[...] a equilibração inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina ou que subjaz à sua acção - e que tem de dominar profundamente, desde os primeiríssimos níveis de educação e ensino - e do modo como o usa e mobiliza para construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades – e nessa mobilização se joga a natureza propriamente *profissional*, porque específica, do seu saber. (ROLDÃO, 2005a, p. 117).

Roldão analisa que, face a uma sociedade designada como sociedade do conhecimento, torna-se necessário

²¹ Nesta e em outras citações de autores portugueses foi mantida a ortografia de Portugal.

reinvestir a débil profissionalidade docente no predomínio e afirmação da função de *ensinar* como *fazer aprender alguma coisa a alguém*, sem o que a profissão docente se encontra condenada ou a um esvaziamento (*sic*) de sentido social, ou a uma ineficácia persistente geradora do seu descrédito [...]. (ROLDÃO, 2005a, p. 118).

De fato, considero o fortalecimento desta “débil profissionalidade” como um desafio frente às várias dimensões a serem consideradas na análise e na compreensão da natureza do trabalho docente. Pode-se dizer que as docentes da rede municipal vivenciam um momento de aumento da carga de trabalho, tanto pela incorporação em suas funções das já mencionadas demandas ligadas ao movimento dos educadores progressistas como por demandas relacionadas a uma visão economicista e empresarial da educação (alcance de metas, por exemplo). Na escola investigada nesta pesquisa, muitas docentes sentem seu trabalho desvalorizado, pois percebem que muitos pais não dão valor à escola. Esta sensação é verificada em situações como a ausência de pais ou responsáveis dos alunos que precisam de ajuda, o descuido com os materiais escolares necessários à aprendizagem (a prefeitura entrega aos alunos um kit escolar anualmente), o não retorno dos bilhetes enviados aos responsáveis, dentre outras.

Procurei, ao longo das exposições apresentadas neste capítulo, situar os discursos que operam na configuração do trabalho do professor, produzindo e distribuindo sentidos acerca do significado e papel deste trabalho, principalmente em tempos de intensas reformas educacionais e curriculares. Penso que o trabalho docente deve ser analisado como uma construção histórico-social, que mobiliza discursos oriundos do meio acadêmico, da administração estatal e do interior da escola, na voz dos sujeitos que por ali circulam e se posicionam.

Considerando as convergências, divergências e tensões entre estes discursos, percebe-se que caracterizar o trabalho docente exige um movimento contínuo de construção, desconstrução e resignificação de sentidos, articulando elementos por si só bastante complexos – escola, conhecimento, sujeitos que ensinam e aprendem. É essa articulação que me leva, no próximo capítulo, a realizar algumas reflexões sobre o currículo, por entender que tais elementos são sua base e que ele é a “ferramenta” utilizada pelo professor para operá-los.

4 QUESTÕES SOBRE O CURRÍCULO

Este capítulo abordará questões sobre o currículo prescrito e o currículo em ação, campos de estudo selecionados para fundamentar as discussões sobre a proposta curricular da rede municipal de Belo Horizonte. O objetivo do capítulo é analisar o currículo pensado e vivido para e na escola, abordando suas funções reguladoras e os aspectos da prática e do cotidiano escolar que têm influência sobre a implementação curricular. Apresentarei a abordagem do ciclo de políticas, elaborada por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold, como referencial teórico-analítico escolhido para se compreender o processo de elaboração da política curricular em macro e micro-contextos, bem como sua influência nas configurações assumidas pelo trabalho docente nas instituições escolares.

4.1 Delimitando o debate

O campo de estudos do currículo tem se ampliado e se especializado. Seja na publicação de periódicos ou nos eventos científicos, encontra-se uma gama de abordagens que ilustra a dimensão do campo e, simultaneamente, suas relações com algumas temáticas.²² Por associar-se a um conjunto de esforços pedagógicos que visam atender a determinadas intenções educativas, a palavra currículo tem sido usada para identificar todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar as pessoas (MOREIRA; CANDAU, 2008), o que explica as novas dimensões que assume o campo. Nesse sentido, é importante delimitar a proposta de discussão sobre o currículo a ser desenvolvida nesta pesquisa: o currículo prescrito e o currículo em ação, enquanto instrumentos de organização do sistema educativo que incidem diretamente sobre o trabalho docente e por ele são transformados. O esforço para desenvolver e articular essas duas dimensões do currículo ao longo deste estudo considera o fato de que a definição curricular descreve “[...] a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação

²² No X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio luso-brasileiro de currículo, ocorrido em setembro de 2012 na Faculdade de Educação da UFMG, os trabalhos foram agrupados em catorze eixos, os quais abordavam o currículo e suas particularidades em relação aos diversos níveis do sistema educativo, aos espaços não escolares, à formação e trabalho docente, às disciplinas escolares, às tecnologias e à diversidade cultural.

[...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). O currículo pensado para a escola e por ela vivido é definido neste estudo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” (SACRISTÁN, 2000, p. 34). Essa perspectiva implica, como nos mostram Moreira e Candau (2008, p. 26), conceber o currículo “[...] como um conjunto de práticas que produzem significados.”. Trata-se de tê-lo como um campo onde se travam lutas pela definição de significados, pela imposição de uma definição particular de cultura e de seu conteúdo. (MOREIRA; CANDAU, 2008).

4.2 Currículo prescrito

O vínculo entre currículo e prescrição foi estabelecido e fortalecido pela etimologia da palavra *currículo*: do latim *scurrere*, que significa correr e refere-se a curso, pista de corrida, trazendo como implicação etimológica a ideia de que o currículo é um curso a ser seguido. (GOODSON, 2011). O emergir de padrões sequenciais de aprendizagem para operacionalizar o currículo segundo o modo fixado, veio então fortalecer esta definição epistemológica. (GOODSON, 2011).

Goodson (2011) define o currículo escrito como um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para justificar determinadas intenções básicas de escolarização que, por meio da promulgação, serão operacionalizadas em estruturas e instituições. Para o autor,

[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 2011, p. 21).

Segundo Goodson (2011), os conflitos que surgem em torno da definição do currículo escrito são provas visíveis da luta constante que envolve as definições de objetivos e aspirações em torno da escolarização. Assim, esse autor analisa que tais conflitos possuem um significado simbólico e um significado prático, já que as ações e aspirações presentes no currículo escrito tornam-se referenciais para a avaliação e para uma análise dos ideais postos para a educação em uma determinada época. Com essa reflexão, entende-se que, ainda que se reconheçam os elementos transgressores da prática, ignorar as definições presentes no currículo escrito como

elementos frutos de um processo de produção e reprodução social iria prejudicar a compreensão do processo de construção social do currículo, como o autor propõe. Além disso, tal ignorância significaria, a meu ver, uma visão de prática que simplesmente contesta ou se adéqua à política prescrita. Diante disso, buscarei discutir os elementos que tornam o currículo prescrito e o currículo em ação interdependentes e em um processo de transformação mútua.

A intenção de controle do Estado é algo claro quando se discute o currículo prescrito, que é objeto das tensões que se originam nas relações e lutas pelo poder presentes na elaboração de propostas curriculares; relações e lutas que determinam a seleção, a ordenação e a distribuição do saber para um determinado grupo social. Para Sacristán (2000), o currículo prescrito é inerente aos sistemas educativos minimamente organizados, tendo em vista seu intuito de controlar a educação enquanto sistema ideológico. É um instrumento de regulações econômicas, políticas e administrativas, uma vez que traz implicações na ordenação do sistema educativo, na estrutura das instituições e na distribuição do professorado. Com este instrumento, os sistemas de ensino delimitam conhecimentos, saberes a serem adquiridos pelos alunos, seus objetivos e suas intenções educativas, e muitas vezes indicam as metodologias para se alcançar os objetivos que desejam. (SACRISTÁN, 2000). Entender o currículo em um sistema educativo implica, segundo afirma o autor, em não separar sua construção das condições reais de seu desenvolvimento, prestando atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam neste processo, bem como às condições estruturais, organizativas, à composição do professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Para Sacristán (2000), ao selecionar conhecimentos a serem trabalhados e a forma de desenvolvê-los, o currículo sinaliza, ainda que implicitamente, a estrutura de escola desejável em termos de organização pedagógica e administrativa, e o que se espera do trabalho dos professores ali envolvidos. Enquanto expressão de um projeto de cultura e de socialização, ele cumpre essa função através de seus conteúdos, seus formatos e das práticas que gera em torno de si. Neste sentido, o autor assim define uma política curricular:

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. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Ao situar a política curricular dentro de um sistema educativo, Sacristán (2000) analisa seu papel para estabelecer pautas de funcionamento que caracterizam o referido sistema, discorrendo sobre as seguintes funções das prescrições e regulações curriculares: conceber um projeto de cultura comum dentro do sistema educativo; garantir, pela definição de mínimos, o direito à uma educação de qualidade para aqueles que têm menos oportunidade de acesso; expressar a organização do saber dentro da escolaridade; agir como via de controle sobre a prática de ensino; realizar um controle de qualidade sobre o sistema educativo; controlar os meios pelos quais o currículo se desenvolve. Nos parágrafos seguintes discorro sobre as reflexões do autor sobre essas funções.

Segundo o autor, o currículo prescrito supõe a elaboração de um projeto de cultura comum aos membros pertencentes a uma comunidade, usuários da escolaridade obrigatória, definindo as aprendizagens exigidas a todos os estudantes para se garantir a integração social em torno da cultura por ele defendida. Em uma sociedade democrática, esse projeto deve aglutinar as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade, o que se torna uma tarefa complexa em sociedades como a nossa, marcadas pela heterogeneidade cultural, por minorias culturais de diversos tipos e desiguais oportunidades de acesso. Por essa razão, Sacristán (2000) argumenta que o currículo comum tem que ter em foco uma perspectiva social.

Do ponto de vista social, considerando um sistema educativo que atende diferentes tipos de alunos, a definição de mínimos curriculares deve expressar uma cultura que se considere válida para todos, estabelecendo uma norma de qualidade de conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema. Isso implicará na realização de políticas que permitam a todos os usuários da escola o acesso a essa cultura comum efetiva, desenvolvendo, inclusive, políticas compensatórias para os mais desfavorecidos, uma vez que nem todos abordarão esses mínimos com a mesma probabilidade de sucesso. Ao se decidir qual cultura se define como mínima e obrigatória, é exposto qual cultura e qual conhecimento são considerados valiosos, os padrões pelos quais todos serão avaliados e medidos. Nesse sentido, a

definição de mínimo para o ensino obrigatório não é um problema técnico ou de regulação-burocrática, “mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as consequências.” (SACRISTÁN, 2000, p. 112). Para o autor, a regulação de mínimos denota mais claramente o projeto de socialização ao qual se propõe o currículo.

Em relação à função do currículo de organizar o saber dentro do processo de escolarização, Sacristán (2000) discute o sistema de ordenação de conteúdos e códigos do currículo prescrito, que estabelece a sequência do progresso no percurso escolar pelas áreas de conhecimentos ou saberes que o compõem. Tais conteúdos e códigos são organizados através de regulação e intervenção, as quais se manifestam de diversas formas: ao se decidir pelo grau de abordagem das parcelas culturais definidas e com qual preponderância; ao agrupar ou separar saberes; ao decidir a pertinência de um conhecimento dentro do processo de escolaridade e regular o tempo de sua aprendizagem; ao se regular as formas de progresso do aluno; ao se definir o que é o currículo obrigatório e o que é o currículo optativo; ao se fornecer orientações metodológicas gerais, práticas de avaliação, entre outros. Essa ordenação pode manifestar-se com distintos graus de concretização na prescrição, às vezes apresentando-se como facilitadora e orientadora da prática a ser desenvolvida pelo professorado. No entanto, a mistura das funções de prescrever o mínimo e organizar o saber dentro da escolaridade resulta em uma política contraditória, que se mostra ineficaz no exercício de ambas. O fato de os conteúdos mínimos e sua organização serem publicados e expressos no currículo não garante que eles cheguem à prática diretamente, considerando a complexidade da mesma, aspecto que será aprofundado no próximo tópico. Ainda assim, concordo com a análise do autor de que tal complexidade não impede o currículo prescrito de ser instrumento de controle da prática de ensino. Os dados apresentados no capítulo 6 ilustrarão esta assertiva.

Ao propor a ordenação da prática dentro do sistema educativo, o currículo está pré-condicionando o ensino, pois as decisões em torno de determinados códigos projetam-se em metodologias concretas, ainda que não haja uma intenção explícita de fazê-lo. (SACRISTÁN, 2000). Ao se estabelecer determinadas concepções de educação, de ensino e formas de se trabalhar os conteúdos escolares, sugere-se as práticas mais indicadas para se concretizar o currículo. Sacristán (2000) aponta a ineficácia da função de controle do currículo escrito

quando esta assume a forma burocrática, com a intenção de submeter a prática às suas prescrições. O intervencionismo burocrático do currículo é incompatível, segundo o autor, com as várias condições existentes fora da sala de aula e com a autonomia do professor. “Por mais intervencionismo que a administração queira fazer e por precisas que suas orientações pretendam ser, normalmente os professores não podem encontrar nas prescrições oficiais um guia preciso para sua ação.” (SACRISTÁN, 2000, p. 117).

O currículo prescrito não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas. Se a política curricular pode e deve ajudar os professores, deve fazê-lo por outros meios. (SACRISTÁN, 2000, p. 118).

Realizar o controle de qualidade do sistema educativo é outra função da prescrição curricular elaborada pela administração do ensino, utilizando basicamente a inspeção ou a avaliação externa do desempenho dos alunos como fonte de informação, ambas consideradas pouco eficazes por Sacristán (2000). O controle de qualidade pode ser realizado de duas formas fundamentais, que o autor apresenta baseando-se em Broadfoot: o controle do processo do desenvolvimento do currículo e o controle centrado no produto ou nos rendimentos que os alunos obtêm. Ambas as formas detêm vantagens e desvantagens. O controle do processo pode estabelecer mecanismos rígidos de homogeneização nas escolas e nos conteúdos de ensino, principalmente pela regulação dos materiais didáticos. Contraditoriamente, é ineficiente na regulação absoluta das práticas docentes, abrindo espaços para a autonomia do professorado quando se torna frágil em termos de rigidez burocrática ou quando oferece recursos variados para o desenvolvimento curricular. O controle sobre os rendimentos, por sua vez, acaba sujeitando o processo pedagógico aos conhecimentos e rendimentos avaliados pelos mecanismos externos, pois legitima, nas provas, normas de qualidade e de cultura. Entretanto, seu valor fundamental reside em sua utilização como instrumento diagnóstico para obter informações úteis às políticas educativas. Infelizmente, no contexto brasileiro, os dados coletados pelos processos de avaliações externas têm sido fontes para o ranqueamento de escolas e para a defesa de políticas meritocráticas do trabalho docente, além de gerarem um

sentimento de culpabilização do professor. Sem desconsiderar que isso reflete determinados interesses que disputam a agenda educativa do país, o fato de esses aspectos sobressaírem às políticas mais equalizadoras do desempenho dos alunos é realmente preocupante.

O controle do conteúdo prescrito e dos meios que desenvolvem o currículo é uma função que se concretiza principalmente pela criação de materiais, pois é através deles que os conteúdos e códigos pedagógicos chegam a professores e alunos. Conforme demonstra Sacristán (2000), não se trata de um controle direto, mas indireto, sobre a prática ou as aulas desenvolvidas pelos docentes, tendo em vista que o currículo prescrito estabelece a plataforma a partir da qual, teoricamente, atuam os meios didáticos que apresentam o currículo aos consumidores. O autor argumenta que esse é um modelo indireto muito potente, pois, “ainda que não determine o que pode se fazer nas aulas, ordena e depura os conteúdos que nela entram.” (SACRISTÁN, 2000, p. 122). A associação da prescrição do conteúdo a ser ensinado com políticas de fiscalização do material didático reduz a necessidade de inspeção direta do desenvolvimento do currículo, dada a própria inviabilidade desta forma de controle. Segundo o autor, o controle direto do material didático parte de um modelo que pressupõe, ao menos implicitamente, que o professor precisa de materiais que facilitem o seu trabalho com um número grande de alunos, além do fato de o mesmo dispor de pouco tempo para planejar e elaborar o currículo desenvolvido. Este modelo se apoia na “debilidade” profissional e contribui para estabilizá-la. (SACRISTÁN, 2000).

Apresentada a abordagem de Sacristán (2000) sobre as funções do currículo prescrito, torna-se interessante retomar as contribuições dos estudos sobre teoria curricular para uma análise crítica dessas funções, sem desconsiderar aquelas realizadas pelo autor ao longo de sua obra. Em teorias mais tradicionais do currículo, tais funções podem ser vistas como neutras, desinteressadas e à margem de certos mecanismos de poder, de dominação e de exclusão. Tendo em vista o que é o currículo, cabe pensar apenas como fazê-lo cumprir suas funções dentro do sistema escolar. O desenvolvimento de teorias críticas e pós-críticas do currículo nos oferece elementos para questionarmos essa aparente neutralidade, e para identificar, nas palavras de Goodson (2011), o poder de diferenciação que o currículo possui. As teorias críticas explicitam as relações de dominação de classe social e as estratégias de reprodução cultural e social presentes nas ações

pedagógicas, além de reforçarem o potencial do currículo enquanto instrumento de emancipação, libertação e conscientização. Michael Apple, um dos representantes das teorias críticas, questiona o argumento da neutralidade, apontando o papel da escola na reprodução cultural e econômica da sociedade de classes (APPLE, 2006a). A decisão de incluir ou não determinados conhecimentos no currículo, longe de ser uma escolha objetiva e neutra, reflete processos de inclusão e exclusão social, processos esses que se constituem em decisões políticas. Portanto, a teoria crítica nos impulsiona a refletir a quem os conteúdos mínimos atendem e em que medida o mínimo oferecido se relaciona ao direito do sujeito de ter acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados ou servem a propósitos de manutenção do *status quo* existente. Bernstein (1996) argumenta que a forma com que os conhecimentos escolares são selecionados, organizados, transmitidos e avaliados é definida por relações de poder e de controle social.

As teorias pós-críticas explicitam a análise da dinâmica do poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, geralmente implícitas no currículo; ampliam a noção de política e de discurso, o que, para esse trabalho, é bastante relevante; evidenciam a diversidade cultural da escola e questões da subjetividade do aluno e do professor, apontando a necessidade de se discutir os significados construídos pelos currículos. Ambas as teorias nos ajudam “a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.” (SILVA, 2005, p. 147). Temos aqui uma zona de tensão entre a homogeneização e a heterogeneização, sendo a primeira uma forte característica de currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000; LOPES, 2006a), enquanto a segunda é reforçada nos debates curriculares críticos e pós-críticos.

É nesta zona de tensão que se encontra a proposta curricular investigada neste estudo. Até que ponto as Proposições Curriculares homogeneízam a prática docente e até que ponto incorporam os discursos construídos em torno da diversidade e da diferença? Tornam-se aliadas ou um “atentado” contra a autonomia e a pluralidade, ambas valorizadas pela Proposta Escola Plural? As Proposições Curriculares prescrevem novos fundamentos para a orientação do trabalho docente em um contexto em que se discute amplamente o papel do currículo no tratamento da diferença, da diversidade e da subjetividade, mas também em um cenário que define a identidade da escola eficaz a partir dos índices de desempenho. Às escolas fica o dever de lidar com as nuances da heterogeneidade na singularidade de seus

Projetos Político-Pedagógicos, responsabilizando-se por carregar a bandeira da diferença.

A “cultura comum”, pressuposto para a definição de conteúdos mínimos para um currículo nacional, é bastante criticada por Michael Apple. Ao retomar algumas reflexões de sua obra, *Ideologia e Currículo* (APPLE, 2006a), e discutir sobre a política de currículo nacional implementada nos Estados Unidos (APPLE, 2006b), o autor nos leva a refletir sobre as implicações de um currículo comum em contextos onde as desigualdades sociais e econômicas são cada vez mais evidentes. Para Apple:

Uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos “culturalmente letrados”, mas sim, e essencialmente, *a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores.* (APPLE, 2006, p. 50).

Apple (2006b) argumenta que é preciso reconhecer abertamente as diferenças e desigualdades da nossa sociedade quando se pensa no currículo comum. Desta forma, o currículo não se apresenta como objetivo, mas deve subjetivar-se constantemente, ou seja,

[...] deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram história. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. (APPLE, 2006b, p. 76).

De acordo com o autor, ainda que reflita intenções reformistas, o currículo nacional deve ser questionado. Para ele, mais do que se opor à política nacional de currículo, é importante perguntarmos: “que grupo lidera tais esforços reformistas?” e “quem ganhará e quem perderá em consequência de tudo isso?” (APPLE, 2006b, p.64). Acredita-se que essas sejam perguntas essenciais em uma investigação sobre o currículo, reforçando a importância de que tal investigação tenha uma perspectiva histórica, como defende Goodson (2011).

Para Lopes (2010), uma proposta curricular que aponte conteúdos básicos para o ensino pode favorecer o jogo democrático ao reconhecer o caráter contingente das decisões curriculares, a constante necessidade de se negociar seus sentidos, suas intenções e ao ser vista como uma dentre outras propostas possíveis.

No entanto, pode, também, desvalorizar os processos democráticos na produção curricular, ao corporificar uma determinada seleção particular da cultura para representar os mais diversos contextos sem o intermédio das diferenças e das negociações de sentidos, como se houvesse uma categoria universal humana a ser defendida, concebendo a prática como espaço a ser colonizado do alto. (LOPES, 2010).

Diante do exposto, este estudo reconhece os limites e desafios de se assumir o currículo como um projeto de seleção cultural, sendo importante esclarecer o referencial que orienta essa opção. Moreira e Candau (2008), ao considerarem o currículo como escolhas que se fazem em um vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, apontam alguns princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados, visando nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula. Primeiramente, os autores defendem a necessidade de que a comunidade escolar assuma uma nova postura de abertura às distintas manifestações culturais, superando o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas instituições escolares. Os autores argumentam a importância de sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e diversidade, articulando o aprofundamento teórico com vivências de experiências onde os educadores possam colocar-se “em situação” e analisar suas próprias reações. O segundo princípio é a reescrita do conhecimento escolar usual, identificando, evidenciando e subvertendo interesses ocultos, trazendo à cena vozes e culturas negadas e silenciadas no currículo. Não se trata, aqui, de substituir um conhecimento por outro, mas, conforme explicam os autores, de

[...] propiciar aos(às) estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 35).

O terceiro princípio defende o currículo como um espaço em que se explicita aos estudantes a ancoragem social dos conteúdos, levando-os a perceberem “como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 36). Para os autores, evidenciar a construção social e os rumos subsequentes do conhecimento torna-se fundamental para se questionar a pretensa

estabilidade e o caráter a-histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental. O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais, enquanto docentes e gestores, é o quarto princípio defendido por Moreira e Candau:

Constitui um exercício fundamental tornarmos-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.38).

Segundo os autores, criar oportunidades para que os educadores possam falar e refletir sobre a construção de sua identidade pode favorecer essa tomada de consciência. Este princípio me remete às observações e entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, quando pude acompanhar as reflexões das docentes e gestoras sobre sua atividade profissional, suas buscas e conquistas, seus anseios e inseguranças. O trabalho docente cotidiano e as tentativas de responder (ou não) ao currículo vigente colocam as professoras em constante reflexão sobre sua identidade profissional, seja identificando lacunas em suas práticas e procurando supri-las, seja procurando reafirmar sua experiência e sua profissionalidade. Observei também uma preocupação, por parte da gestão da escola, em encaminhar as discussões sobre a reformulação do Projeto Político-Pedagógico a partir de como o docente se vê e de como vê sua prática e a história profissional que vem construindo, especialmente dentro da escola. No entanto, parece que o trabalho com o reconhecimento das próprias identidades (entre os profissionais da escola) é ainda pouco explorado pelas equipes das escolas e ignorado pela política curricular estudada nesta investigação.

O quinto princípio apresentado por Moreira e Candau (2008) se relaciona à noção de currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os outros, daqueles que consideramos diferentes, e de como essas representações refletem nos currículos. As formas como nos situamos diante do outro são traduzidas nas explicações atribuídas ao fracasso escolar, nas relações estabelecidas com os alunos e nas formas de comunicação com os mesmos, na abordagem do outro de forma genérica e em dias especiais, tais como datas comemorativas, ou na aceitação da diferença pela simples tolerância.

O sexto princípio, ao entender o currículo como um espaço de crítica cultural, sugere a expansão dos conteúdos curriculares usuais, alcançando aqueles que

circundam o estudante. Nesse sentido, Moreira e Candau (2008) sugerem a abertura da escola para as diferentes manifestações populares e a interação entre a cultura dos estudantes e da comunidade com outros espaços culturais mais associados aos grupos dominantes. Abrir a escola para a pluralidade cultural implica um currículo constituído por diferentes manifestações, tanto hegemônicas como subalternizadas, ambas objetos de apreciação e crítica. Por fim, os autores consideram o currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisa, em que todo profissional torna-se pesquisador dos saberes, valores e práticas por ele ensinados ou desenvolvidos. Nesta perspectiva, os autores entendem a pesquisa de modo mais amplo, não se restringindo ao modelo de pesquisa da universidade. Centrar o ensino na pesquisa seria, então, uma forma de conhecer melhor o mundo e de se engajar na luta para transformá-lo.

As análises teóricas apresentadas neste tópico buscaram problematizar o currículo prescrito, embora se reconheça a importância do mesmo no sistema de ensino tal como se organiza atualmente – um sistema composto por realidades diversas e que dispõe de um corpo docente com diferentes histórias de formação e experiências profissionais. O currículo prescrito pode tornar-se um norteador para a prática, devido às condições de trabalho e a formação precária nas quais nossos profissionais se encontram. Mas não apenas por essas debilidades da profissão, como destaca Sacristán (2000), e sim pelo fato de que o currículo prescrito constitui um objeto de aprendizado, na medida em que põe em movimento as intenções educativas de grupos diversos. Ao problematizarmos os limites e possibilidades da prescrição curricular, reconhecemos seu caráter contingente, histórico e mutável, em função das influências que os sujeitos interessados no processo educativo exercem sobre ele. Sendo o docente o sujeito foco desta investigação, realizo agora algumas considerações sobre o currículo “pensadopracicado” (OLIVEIRA, 2012) no chão da escola.

4.3 Currículo em ação

Segundo Macedo (2006), a preocupação em distinguir o currículo formal (prescrito) do currículo em ação surge como forma de contraposição à noção burocratizada que teorias mais tradicionais do campo atribuíam ao currículo, focalizando seus estudos em documentos legais e políticas institucionais. A

valorização das experiências dos educandos e das vivências no cotidiano escolar e o reconhecimento da comunidade escolar enquanto ativa e dinâmica põem em xeque a ideia de que o currículo prescrito é implementado no chão da escola. Percebe-se que, nesta perspectiva, o currículo em ação é então pensado sob a consideração de que professores e alunos não são consumidores passivos de prescrições e propostas curriculares, mas que agem e reagem sobre o currículo, incorporando a ele novos significados, reconstruindo-o e concretizando-o com marcas e propostas nem sempre consideradas anteriormente. O currículo em ação se realiza em função de condicionantes sociais, institucionais e estruturais que variam entre escolas e entre equipes de trabalho. Para Pacheco, o currículo em ação

[...] caracteriza-se pela interação professor/alunos e alunos/alunos que se estabelece num quadro global de relação pedagógica, com preponderância para a criação de um ambiente de aprendizagem, de um clima relacional e para a distribuição dos alunos nos espaços existentes. (PACHECO, 1996, p.124).

Quando uma proposta curricular adentra os muros da escola, não encontra ali um ambiente estático, aguardando que as ideias exteriores se apresentem para dar um ordenamento a suas ações. Ao chegar, uma proposta curricular se depara com propostas anteriores e com a prática educativa já em movimento, constituindo-se com base em experiências e vivências dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. Dentre esses sujeitos, a literatura destaca o papel do professor como o principal agente no processo de reconstrução curricular. No entanto, parece que, nos processos de elaboração das políticas curriculares, essa “posição” tem sido tomada mais em termos de colonização da prática, conforme discute Lopes (2010), onde o docente é tido como executor das propostas curriculares do que como agente criativo, capaz de fazer parte dessa elaboração do currículo.

Oliveira (2012, p.96) considera os professores sujeitos “praticantespensantes” de currículos “pensadospraticados”, que são “[...] integrados por redes de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de conhecimentos e ignorâncias múltiplas.” Argumenta a autora que os “praticantespensantes” criam, na sua atividade cotidiana,

[...] currículos com aquilo que sabem, desejam e em que acreditam, por meio de negociações de sentidos e possibilidades com a dinâmica das turmas, dos conhecimentos, das trajetórias sociais e culturais dos alunos, com as circunstâncias móveis e imprevisíveis de cada dia de trabalho, sem necessariamente criarem coerência com modelos de práticas. Nesse sentido, a criação dos currículos nos cotidianos das escolas precisa ser compreendida como dependentes de normas, conhecimentos e convicções, e também, das possibilidades daqueles que as desenvolvem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos. (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

Sendo o docente elemento de primeira ordem na concretização curricular, fazem-se pertinentes as observações de Sacristán (2000) com relação aos aspectos relacionados ao trabalho docente, os quais incidem de maneira significativa no processo através do qual os professores apropriam-se do currículo. Os significados que os docentes atribuem aos conteúdos curriculares a respeito do valor cognitivo dos mesmos e de sua importância educativa são um desses aspectos. Esses significados são adquiridos nos processos de formação e nas vivências profissionais e pessoais dos docentes, e propor uma inovação implica uma alteração de bases conceituais, de mecanismos de segurança pessoal e do próprio autoconceito dos professores. (SACRISTÁN, 2000). Segundo o autor, a incorporação de ideias prescritas no currículo passa pela introjeção do professor em seus esquemas de pensamento e comportamento. Neste processo de adaptação interna, o resultado reflete a transação entre os significados do professor e o que a nova proposta sugere.

Outro aspecto são as concepções epistemológicas que o professor detém, “responsáveis por atribuir ao currículo significados concretos na aula” (SACRISTÁN, 2000, p. 181). Esclarece o autor:

Essas perspectivas epistemológicas não se referem, obviamente, a um nível filosófico, em sentido estrito, mas sim a concepções globais, preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentações não de todo coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem. (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Entende-se que essas concepções conectam-se às posições pedagógicas assumidas pelos docentes, às atitudes do professor para lidar com questões muito presentes na prática educativa, tais como aquelas relacionadas às abordagens dos conteúdos, às formas de lidar com o erro do aluno e aos processos avaliativos. Outro aspecto discutido por Sacristán (2000) diz respeito às dimensões do

conhecimento na perspectiva do professor. Vejamos aqui alguns exemplos das dimensões apontadas pelo autor. A primeira delas relaciona-se à utilidade dos conteúdos para entender problemas pessoais e sociais; outra diz respeito ao fato de o professor valorizar a experiência pessoal do aluno ou dar um valor absoluto ao conteúdo; a visão de conhecimento como algo objetivo em contraposição à perspectivas relativistas, históricas e construtivistas é outra dimensão apontada pelo autor, que trata ainda da ordenação de conteúdos em unidades mais ou menos integradoras, que se contrapõe à ordenação mais especializada, por disciplinas. Essas e outras dimensões apontadas pelo autor constituem-se, em sua opinião, em filtros decisivos na hora do professor ponderar, selecionar, distribuir conteúdos, selecionar atividades de aprendizagem e estabelecer seus critérios de valorização. (SACRISTÁN, 2000).

A estrutura social do trabalho docente e seu poder de mediação no currículo é outro aspecto apresentado por Sacristán em sua discussão sobre o desenvolvimento do currículo no chão da escola.

Entender a profissionalização como um exercício profissional individual ou compartilhado tem consequências não apenas no tipo de mediação possível que o professorado pode introduzir no desenvolvimento do currículo, como também no cultivo de certas competências profissionais. (SACRISTÁN, 2000, p. 194).

Ainda que os aspectos anteriores tratem da mediação curricular subjetiva individual dos professores, o autor explica que esta está mediatizada por relações profissionais. Assim, “a socialização profissional produzida pelos próprios companheiros é um fator de disseminação de atitudes e crenças sobre o currículo, o conhecimento, a avaliação, os comportamentos frente aos alunos, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 194). O autor fundamenta esse argumento a partir de três fatores: o alcance de certas metas do currículo depende de sua abordagem em conjunto pelos grupos de professores, tendo em vista que os resultados mais decisivos na educação relacionam-se a objetivos em relação aos quais todos deveriam se ocupar, independente da disciplina; muitas variáveis da organização escolar são competências da coletividade, ou seja, exigem decisões coletivas entre os pares; se a instituição escolar, ao relacionar-se com a comunidade na qual está inserida, construir um projeto educativo que dialogue com o projeto cultural desta comunidade, o currículo não poderá centrar-se apenas em competências individuais,

devendo tratar também da interação entre todos os envolvidos. Sacristán (2000) acredita que o currículo tem maior poder de transformação social quando a sua recriação em uma instituição ocorre em um espaço de profissionalização compartilhada entre os professores. Nesta pesquisa foi possível observar um impacto positivo do trabalho coletivo para as práticas pedagógicas vivenciadas na Escola Arco-íris. A garantia de momentos coletivos para a discussão de planejamentos e projetos realizados na escola foi um ponto destacado pela maioria das professoras, favorecendo maior compreensão das Proposições Curriculares pela troca de experiências e interpretações e pelo compartilhamento de dúvidas e angústias, diminuindo, assim, a sensação de insegurança inicialmente observada em relação ao currículo proposto.

As considerações de Sacristán (2000) permitem algumas reflexões sobre as relações entre o currículo e o trabalho docente. Este implica no estabelecimento de um processo de negociação dos sentidos daquele, cujo resultado pode diferir completamente da proposta original, o que marca o papel do professor como um sujeito ativo na implementação curricular, e não apenas como um receptor e executor passivo. Segundo Silva (2009), o currículo não deve ser concebido como uma proposta onde os conhecimentos e a cultura incorporados sejam considerados apenas como “coisas” a serem transportadas de uma cabeça a outra. Para o autor, ao agirmos sobre os materiais recebidos, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los ou contestá-los, ações que variam de acordo com as épocas e situações. Desta forma, um dos sentidos do caráter produtivo do currículo está no que fazemos com essas “coisas”. É nesta possibilidade que reside o caráter político e histórico do currículo (SILVA, 2009) e, na minha opinião, do trabalho docente.

Em síntese, o currículo encontra, no ambiente escolar, múltiplos determinantes, relacionados às condições de trabalho, às concepções dos educadores, à organização da instituição escolar, ao perfil dos alunos, aos recursos físicos e materiais, às tradições pedagógicas; elementos estes que incidem sobre o currículo e com os quais o professor lida simultânea e cotidianamente. Sacristán (2000) argumenta que

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma

forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Corroborando o que escreve Sacristán (2000) quanto à ineficácia do controle curricular, Pacheco (1996) reconhece a autonomia do professor, uma vez que este goza, em termos curriculares, “de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua acção e o seu pensamento.” (PACHECO, 1996, p. 101). O autor analisa ainda o grau de autonomia docente em relação aos seguintes elementos de operacionalização do currículo: objetivos, conteúdos, atividades, recursos, manuais e livros de texto e avaliação. No primeiro caso, o professor goza de autonomia na formulação dos objetivos de aprendizagem no nível da turma, de acordo com o referencial definido para o ciclo. Quanto aos conteúdos, Pacheco (1996) analisa que o professor não tem tanta autonomia para defini-los, devido à existência de programas traçados em nível nacional, mas dispõe de total autonomia para determinar a sequência e a extensão do material abordado. A esse respeito, o autor salienta que “o grau de liberdade com que o professor ‘dá’ os conteúdos faz parte integrante de uma autonomia subjectiva que é um dos aspectos fundamentais do currículo oculto, mesmo perante a obrigatoriedade ou não de cumprir o programa.” (PACHECO, 1996, p. 102). Essa autonomia em relação aos conteúdos pode ser verificada em maior grau na rede municipal de Belo Horizonte, que, desde a metade da década de 1990, vem defendendo propostas curriculares menos diretivas, a fim de possibilitar que a definição de conteúdos seja pautada também nas experiências da comunidade local onde a instituição escolar está inserida. No entanto, esse foi e tem sido um aspecto problemático, por motivos que serão abordados no capítulo 6, levando, em muitos casos, ao esvaziamento do ensino de conteúdos disciplinares na rede ou à sua definição em função exclusivamente do livro didático.

Em relação às atividades e recursos didáticos, Pacheco (1996) argumenta que os professores possuem ampla autonomia, uma vez que fazem a gestão do tempo de aprendizagem sem se submeterem a um referencial prescritivo. Sobre a escolha de manuais e livros de textos, Pacheco (1996) discute a autonomia compartilhada, uma vez que essa decisão parte de um grupo e torna-se um material de uso obrigatório (atualmente, nem tanto). Por outro lado, o grau e as formas de utilização dos livros de textos variam de acordo com a turma, e não impedem a produção de outros materiais curriculares. Quanto à avaliação, o professor dispõe de

uma autonomia na observação de modalidades e procedimentos, bem como na aplicação dos critérios pelos quais avalia.

As possibilidades de intervenção do professor no campo da prática podem ser analisadas também com base na discussão de Bernstein (1996) sobre as relações de poder e a educação, que implica na regulação dos discursos pedagógicos por diferentes formas de controle. O processo de produção e reprodução desses discursos tem sua base na divisão social do trabalho, que, na escola, se refere ao conjunto de categorias de transmissores (currículo, professores) e adquirentes (alunos) e, nas relações sociais, às práticas desenvolvidas entre professores-professores, professores-alunos, alunos-alunos. (BERNSTEIN, 1996). A discussão do autor sobre classificação e enquadramento é então muito pertinente para esse estudo.

A classificação diz respeito à relação entre categorias (discursos, sujeitos, ocupação) e não “àquilo que é classificado” ou que recebe um atributo ou critério (Bernstein, 1996; SANTOS, 2003). Neste estudo, categoria pode ser entendida como as disciplinas que compõem a proposta curricular. Segundo Bernstein (1996), a especialização da categoria relaciona-se ao seu grau de isolamento, ou seja, à conservação de um caráter especial, específico, que a distingue das outras. Desta forma, categorias especializadas, com identidades e fronteiras específicas, produzem uma “classificação forte”, garantida pelo grau de isolamento da categoria em relação às outras. Em contrapartida, se há menos especialização nos discursos, nas identidades, e se há fronteiras menos delimitadas, há uma “classificação fraca”. Em ambos os casos, observa-se que a classificação está relacionada com as relações de poder que estabelecem a “voz” de uma categoria. (BERNSTEIN, 1996).

Em função da discussão realizada nesta pesquisa sobre o currículo e o trabalho docente, poderíamos dizer, então, que um currículo que conserva e delimita claramente a especialização das disciplinas e seus conteúdos indicaria uma “classificação forte” entre as áreas de conhecimento (categorias), reduzindo, desta forma, a autonomia dos professores em relação à definição e às formas de transmissão de conteúdos aos alunos. Bernstein identifica essa forma de organização curricular como “currículo coleção”, pois há uma nitidez nas fronteiras das disciplinas (BERNSTEIN, 1996 *apud* SANTOS, 2003).²³ Nesses currículos há

²³ BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis, 1996.

um progresso gradativo de conteúdos disciplinares, partindo de um conhecimento concreto e mais simples até princípios mais complexos e abstratos, conhecimento adquirido em níveis cada vez mais avançados de escolarização. (SANTOS, 2003). Já a possibilidade de trabalho com eixos temáticos, onde o conteúdo seria selecionado e organizado a partir das vivências da turma, às quais seriam integrados diferentes conteúdos, sem a divisão disciplinar, representaria uma “classificação fraca” do currículo, e ampliaria as possibilidades de atuação do docente em função da realidade local. Essa forma de organização pode ser identificada com o que o autor denomina de “currículo integrado”, em que as fronteiras das disciplinas são pouco nítidas (BERNSTEIN, 1996 *apud* SANTOS, 2003).

As práticas pedagógicas são entendidas como realização das categorias, decorrendo da classificação. Categorias especializadas geram práticas especializadas. O enquadramento é o conceito utilizado por Bernstein (1996) para analisar as variações dos princípios de comunicação gerados através das práticas pedagógicas²⁴, definindo-o como “o princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes.” (BERNSTEIN, 1996, p.59). O enquadramento relaciona-se, então, com o modo de transmissão da mensagem considerada legítima. A relação entre o enquadramento e os princípios de comunicação estabelece formas de enquadramento forte ou fraco. No “enquadramento forte”, o transmissor (no nosso caso o professor) “controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes [...]” e quando o enquadramento é fraco, o adquirente (no nosso caso o aluno) tem mais controle sobre esses elementos. (BERNSTEIN, 1996, p. 60). “Quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos.” (BERNSTEIN, 1996, *apud* SANTOS, 2003, p. 29). No entanto, argumenta Bernstein que qualquer forma de enquadramento guarda possibilidades de contestação e de mudanças das categorias legitimadas.

²⁴ Conforme observa Santos (2003), para o autor, o conceito de práticas pedagógicas não se reduz ao interior da escola, mas abrange outras relações, as quais envolvem o processo de reprodução cultural, como as relações entre pais e filhos, médico e paciente, dentre outras.

Em relação a essa discussão sobre classificação e enquadramento, entendo que há uma “classificação forte” no currículo proposto pela rede, organizado por disciplinas e pela definição de capacidades específicas para cada área de conhecimento. Esta classificação estimula, por sua vez, um “enquadramento forte”, verificado na realização de práticas pedagógicas especializadas, as quais se orientam pela elaboração de planejamentos disciplinares, predominando na sala de aula a realização de atividades por disciplina e o controle dos princípios comunicativos pelas docentes, conforme apresentarei no capítulo 7. Esse formato contrapõe a classificação fraca do currículo, observada na implantação da Escola Plural, em que se defendia a proposta de organizar o ensino por projetos de trabalho construídos e avaliados coletivamente por professores e alunos. Conforme nos mostra Amaral (2000), a realização de projetos de trabalho não foi concretizada na rede como se esperava, sendo observada, em algumas situações, a “inclusão” forçada dos conteúdos disciplinares nos temas trabalhados ou a subjugação dos mesmos em nome da valorização da experiência cultural dos alunos. Os eventos que contribuíram para a proposição de um currículo com classificação forte poderão ser compreendidos durante a leitura do capítulo 6, onde discuto o contexto de influência da produção do texto curricular.

Ainda que as Proposições Curriculares apresentem de forma delimitada o trabalho a ser desenvolvido em cada disciplina, há possibilidades de o professor relacionar um mesmo conteúdo a diversas capacidades e habilidades da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes, prática essa defendida em algumas passagens do próprio documento. Se considerarmos, por exemplo, o tema “Brinquedos e brincadeiras”, muito recorrente no trabalho com o 1º ciclo, é possível trabalhá-lo com conteúdos e capacidades relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática e História. As práticas desenvolvidas para o estudo da temática necessitariam consideravelmente do interesse e do envolvimento da turma e das experiências trazidas pelos alunos. Entretanto, essa lógica não é facilmente percebida por muitas professoras. A princípio, sinalizo dois fatores que contribuem para isso: o baixo nível de formação nas áreas de conhecimento e a presença forte da lógica do currículo disciplinar em nossas escolas.

Outra questão importante sobre o currículo em ação é a existência do currículo oculto, presente em atitudes, práticas e ritos que não estão explicitados nas

propostas curriculares, mas que contribuem para a formação de determinadas identidades ou negação de tantas outras. Nas palavras de Moreira e Candau, o currículo oculto envolve

[...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18)

Neste estudo a prática escolar é vista enquanto espaço ou ambiente de construção e ressignificação de sentidos, e professores e alunos, enquanto sujeitos ativos nesse processo, sujeitos “praticantespensantes”. Corroborando o que diz Pacheco, entende-se que

por mais cumpridores que os professores sejam, digamos que existe sempre um espaço reservado para o currículo informal ou para o currículo oculto – que não fazia parte do currículo oficial -, já que professores e alunos modelam a organização do processo de ensino e aprendizagem pelas suas crenças, atitudes e saberes. (PACHECO, 1996, p. 126).

Considerando o exposto, entende-se que o currículo em ação é forjado pela construção de valores, identidades e subjetividades, num processo conflituoso e constantemente ressignificado pelo trabalho do professor. Sendo assim, a pesquisa sobre o currículo em ação implica investigar o trabalho docente na sua interação com os fatores de diversas ordens que interferem em sua constituição profissional e com a “cultura escolar” e a “cultura da escola”; a primeira entendida como a didatização dos conteúdos cognitivos e simbólicos para uma transmissão deliberada no contexto das escolas; e a segunda entendida como características, ritmos, ritos e linguagem próprios da escola. (FORQUIN, 1993, p. 167).

A discussão teórica apresentada neste capítulo traz duas importantes orientações para a realização desta pesquisa. A primeira relaciona-se à interação entre a dimensão prescrita e ativa do currículo para se realizar uma discussão crítica sobre as inter-relações entre currículo e trabalho docente. Segundo Goodson (2011), o potencial para uma estreita relação entre currículo escrito e currículo ativo, que neste trabalho denomino currículo em ação, depende da natureza da construção pré-ativa dos currículos, bem como da sua execução interativa na sala de aula. Assim, compreender a forma com que os parâmetros de construção social do

currículo pré-ativo são analisados pode oferecer elementos importantes e significativos sobre a relação entre a construção pré-ativa e a execução interativa do currículo. (GOODSON, 2011). Desta forma, entende-se que compreender o processo de construção das Proposições Curriculares da rede e como ele é interpretado e vivenciado pelos docentes pode oferecer elementos significativos sobre a relação entre a construção pré-ativa desta proposta e o trabalho dos professores. A segunda orientação reside em visualizar o trabalho docente não apenas como uma variável em maior ou menor sintonia com o currículo, dependendo da escola ou da sala de aula em particular, mas como uma ação forjada pelas possibilidades de contestação, por diferentes razões e pelas diferentes formas de construção de sua própria profissionalidade. Se currículo e trabalho docente são categorias marcadas por dimensões históricas, sociais e políticas, e se dialogam em relação a estas dimensões, entendo ser fundamental compreender o processo de construção das proposições e as especificidades da prática dessa proposta no contexto da escola. Considerando essas duas orientações, adotei a abordagem do ciclo de políticas para analisar o processo de elaboração das Proposições Curriculares e suas repercussões na prática docente.

4.4 Abordagem do ciclo de políticas – referencial para o estudo da relação entre currículo e trabalho docente

A abordagem do ciclo de políticas é o referencial teórico-analítico que utilizarei para discutir a elaboração da política curricular da rede municipal de Belo Horizonte e suas repercussões no trabalho das professoras. Elaborada por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold, essa abordagem tem sido divulgada no Brasil principalmente nos estudos de Jefferson Mainardes (2006, 2010), como um referencial analítico útil para pesquisas sociais e educacionais. Segundo Mainardes (2006), o ciclo de políticas é uma abordagem

[...] que destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Tais características vão ao encontro da forma com que desejo investigar a relação entre currículo e trabalho docente, sem desvinculá-los do tecido social no

qual se configuram. O ciclo de políticas é constituído inicialmente por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Posteriormente, Ball (1994) a ele incorpora o contexto de resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política.²⁵ Esses contextos são referenciais que nos permitem discutir a relação entre currículo e trabalho do professor, articulando ambos 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, que lutam “[...] para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, do que significa ser educado”²⁶ (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 19, tradução livre). As arenas de ação desse contexto são baseadas nas redes sociais dentro e em torno de grupos políticos, do governo e do processo legislativo, estabelecendo-se conceitos políticos chaves que adquirem legitimidade e fornecem os discursos para a iniciação da política. Os discursos em formação às vezes são apoiados e às vezes contestados por reivindicações mais amplas, as quais exercem influência nas arenas públicas de ação, particularmente nos meios de comunicação. Além disso, influências podem ser também articuladas em arenas públicas mais formais, tais como comissões, entidades nacionais e grupos representativos. 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.).

As influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais ocorrem de duas maneiras. A primeira consiste no fluxo de ideias através de redes políticas e sociais (circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas”, a venda de “soluções” no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros e conferências e “performances” de acadêmicos que disseminam suas ideias em vários lugares do mundo, etc.); a segunda, na influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que patrocinam ou propõem (em alguns

²⁵ Context of influence, context of policy text production, context of practice, context of outcomes, context of political strategy.

²⁶ [...] to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated.

casos impõem) “soluções” aos dilemas nacionais. (BALL,²⁷ 1998, *apud* MAINARDES, 2006).

No contexto de influência, foram discutidos quais grupos, quais atores, enfim, que vozes pressionaram a Secretaria Municipal de Educação para a elaboração de um currículo para a rede, bem como as posições defendidas, os argumentos utilizados e as relações de poder de grupos que discutiram a necessidade ou não do currículo. Segundo Ball (1994, p. 20, tradução livre) “políticas postulam tipicamente uma reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder, de modo que diferentes pessoas podem ou não podem fazer diferentes coisas [...]”.²⁸ As relações de poder evidenciam então a complexa relação entre intenções políticas, textos, interpretações e reações. (BALL, 1994). O autor nos mostra que os discursos dizem respeito ao que é a política, mas também à legitimação e redistribuição de vozes, indicando quem pode falar, quando e com qual autoridade. Essa é uma constatação que tive ao construir o histórico do processo de elaboração das Proposições Curriculares da rede municipal. A produção do texto do documento e sua publicação em 2007 justificam-se pela necessidade de oferecer aos professores orientações mais pontuais sobre os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Entretanto, chama a atenção o atraso temporal com que esta resposta veio, já que, sete anos antes, os professores já reivindicavam tais orientações, conforme pude constatar em Dalben e Batista (2000). Parece que essas vozes foram ignoradas por certo tempo, sendo, em um dado momento, destacadas como o principal motivo para se reordenar o currículo. A elaboração das proposições curriculares é um processo que coabita com os resultados insatisfatórios da rede nas avaliações externas, conforme discutirei mais adiante.

O contexto de produção do texto envolve o processo de produção dos textos políticos (regulamentações oficiais, propostas curriculares, comentários sobre as propostas, vídeos), que são articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos apelam para alegações do senso comum e para razões políticas, sendo resultados de disputas e acordos entre os grupos que competem para controlar a representação da política. (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Muitos textos são produzidos para clarear, explicar, reforçar a política oficial, o que não

²⁷ BALL, S.J.. Big policies/small world: an introduction to international perspectives *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n.2, p.119-130. 1998

²⁸ Policies typically posit a restructuring, redistribution and disruption of power relations, so that different people can and cannot do different things [...]

significa que sejam coerentes entre si. Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam dois pontos importantes sobre o conjunto de textos que representam a política. No primeiro, argumentam que os textos políticos não guardam, necessariamente, coerência e clareza entre si, podendo até se contradizerem. Representam idealizações do “mundo real” e não cobrem todas as eventualidades, devendo ser lidos em relação ao tempo e lugar de sua produção e em confronto com outros textos. O segundo argumento é de que, sendo resultados de lutas e negociações entre grupos que trabalham em diferentes lugares de produção do texto, o que está em jogo são as tentativas de controle dos significados que representam a política.

Bowe, Ball e Gold (1992) consideram importante analisar a política como textos que dão ao leitor, seus “implementadores”, neste caso educadores que atuam nas escolas, papéis diferenciados. Esses papéis podem ser identificados a partir de dois estilos de textos utilizados por Roland Barthes, nos quais Bowe, Ball e Gold (1992) apoiam suas análises sobre o texto político – o texto *readerly* (ou prescritivo) e o texto *writerly*. O primeiro oferece o mínimo de oportunidade para a interpretação criativa do leitor, havendo uma crença na inocência deste, pressupondo que o mesmo tem pouco a contribuir com o texto produzido. O texto *writerly* convida o leitor para cooperar, interagir e ser coautor, instigando-o a colocar seus conhecimentos em confronto com o novo. Ambos os textos são produtos do processo de formulação das políticas, devendo ser vistos a partir dos diferentes contextos nos quais são utilizados. Além disso, conforme destacam os autores, é fundamental uma análise política e social para se descobrir os processos pelos quais tais textos são gerados.

Analizando a política como discurso, Bowe, Ball e Gold (1992) entendem que a mesma é constituída de possibilidades e impossibilidades, um conjunto de declarações sobre como o mundo poderia e deveria ser, ancorada ao conhecimento, por um lado, e à prática, por outro. Em seus estudos etnográficos sobre a formulação de políticas, os autores buscaram explorar os processos de disputa de valores e as influências materiais que sustentam a formação dos discursos políticos, bem como analisar os processos de interpretação ativa e a construção de significados dos textos políticos na prática.

Segundo Ball (1994), o discurso incorpora os significados e o uso das palavras, ordenando-as, combinando-as de formas particulares, deslocando ou excluindo outras combinações. Neste “jogo de palavras”, campos de conhecimento são sustentados, fortalecidos ou mudados, tornando as políticas “regimes de

verdade”. (BALL, 1994). As lutas para interpretação e materialização²⁹ das políticas fazem parte de um quadro discursivo em movimento que articula e contrasta as possibilidades de interpretação e materialização, levando-nos a responder pela política em determinadas circunstâncias discursivas. Ball (1994) destaca a necessidade de se analisar e reconhecer os discursos dominantes existentes dentro de uma política social, ainda que se concorde que os “conhecimentos subjugados” não possam ser totalmente excluídos das arenas de implementação política.

Ball (1994), ao questionar o uso do termo política com diferentes significados em um mesmo estudo, defende a importância de que os estudos explicitem com mais clareza o que se compreende como política. Para o autor, políticas podem ser vistas

[...] como representações que são codificadas de formas complexas (por meio de lutas, negociações, interpretações e reinterpretações publicamente dominantes) e decodificadas [também] de formas complexas (pela interpretação e atribuição de significados dos atores em relação às suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos). (BALL, 1994, p.16, tradução livre).³⁰

Os textos políticos são produtos de negociações firmadas em vários estágios e contextos do processo de elaboração, ilustrando o esforço de seus autores pelo controle dos significados para garantir uma leitura “correta” da política. (BALL, 1994). Mas textos políticos não são necessariamente claros ou completos, sendo produtos de múltiplas influências e agendas. Sobre essa característica o autor faz uma consideração importante, mostrando que não se trata de reafirmar uma epistemologia do pluralismo, pois “somente algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, somente algumas vozes são ouvidas em qualquer momento.” (BALL, 1994, p. 16, tradução livre).³¹ Isso não exclui ainda as possibilidades de dissenso entre as próprias vozes legitimadas, resultando, por vezes, em uma indefinição de significados dentro do texto, o que provoca a disseminação de dúvidas.

²⁹ Originalmente Ball utilizou o termo *encatment*, e aqui utilizo a tradução de Mainardes e Marcondes (2009). Segundo os autores, Ball emprega o termo em um sentido teatral, considerando que um ator pode representar e interpretar o texto de diferentes maneiras. Em relação às políticas, Ball indica que são interpretadas e materializadas de diferentes formas pelos seus atores (no caso, os professores).

³⁰ [...] as representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decode in complex ways (via actors' interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context).

³¹ Only certain influences and agendas are recognized as legitimate, only certain voices are heard at any point in time.

Segundo Ball (1994), alguns textos nunca são lidos em primeira mão pelos seus “implementadores”. O autor cita exemplos de estudos sobre determinadas políticas curriculares e de avaliação, realizados no início da década de 1990, que indicavam que muitos professores nunca haviam lido os documentos oficiais ou até demonstravam considerável incompreensão sobre suas premissas e métodos. Constatei esse fato durante a observação em campo na Escola Arco-íris, quando as coordenadoras pedagógicas da escola comentavam sua percepção, durante as reuniões com a Secretaria Municipal de Educação, do desconhecimento de muitas colegas sobre as Proposições Curriculares, ou o fato de as terem ignorado até aquele momento, só tomando conhecimento quando a cobrança tornou-se mais intensa. Nas entrevistas, o relato das professoras indicou formas variadas de contato com o texto das proposições, além das incompreensões geradas devido a uma linguagem considerada técnica e abstrata.

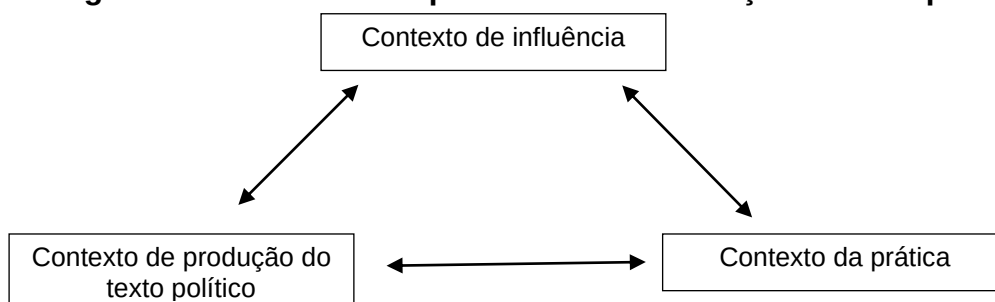
O contexto da prática, para o qual a política está destinada, é aquele em que esta produz efeitos e consequências que podem transformar a política original. (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Neste contexto, o texto político não é simplesmente recebido e interpretado pelos sujeitos que nele atuam, mas pode ser reinterpretado e recriado, influenciando consideravelmente o processo de implementação da política pública. (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Isto, principalmente, porque os sujeitos confrontam a política com suas histórias, experiências, valores e propósitos, expressando diferentes interesses e interpretações em relação à política proposta. Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que interpretação é uma questão de luta. O contexto da prática mostra que os autores não controlam os significados dos seus textos, uma vez que partes do texto serão rejeitadas, destacadas ou incompreendidas, já que os sujeitos serão influenciados pelo contexto discursivo dentro do qual a política é construída.

A política é uma intervenção textual na prática e normalmente não indica o que fazer, mas cria circunstâncias para se definir uma gama de objetivos e resultados ou para aproximar e transformar uma gama de opções disponíveis sobre o fazer (BALL, 1994). Na prática, a política confronta-se com outras circunstâncias e realidades, mudando algumas, sendo impotente para outras. Ball (1994) chama atenção para a importância de se atentar para as formas pelas quais a política mantém as coisas do mesmo jeito ou provoca mudanças diversas em diferentes contextos, evidenciando relações de poder.

A abordagem do ciclo de políticas nos leva a considerar de forma interdependente o processo de elaboração e implementação da política curricular, e não como momentos distintos e separados, corroborando o que disse Goodson (2011) em relação ao currículo escrito ou oficial e o currículo em ação. Bowe, Ball e Gold (1992) argumentam que essa distinção serve a propósitos ideológicos poderosos, os quais reforçam a separação entre teoria e prática, sendo a primeira privilegiada. Os autores argumentam sobre a impossibilidade do controle exclusivo do Estado no texto político, embora se reconheça o desequilíbrio de forças entre os diversos agentes envolvidos no processo de elaboração da política. Chamam também a atenção para o trabalho de recontextualização da política que ocorre nas escolas.

A figura a seguir ilustra a interdependência entre os três contextos, que serão focalizados nesse estudo, e o fluxo de informação multidirecional estabelecido entre eles.

Figura 1 – Contextos do processo de elaboração de uma política



Fonte: Bowe, Ball e Gold, 1992, p.20, tradução livre.

Ao aprofundar suas análises sobre o processo de elaboração de políticas, Ball (1994) acrescenta ao ciclo outros dois contextos: o contexto de resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política. No contexto de resultados ou efeitos, as políticas são analisadas em termos dos seus impactos sobre as desigualdades existentes e as formas de injustiça. A análise do contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Ball (1994) faz uma distinção entre efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem:

Os efeitos de primeira ordem são mudanças na prática ou estrutura (sendo evidentes em locais particulares ou no sistema como um todo). Os efeitos

de segunda ordem são o impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.³² (BALL, 1994, p. 25, tradução livre).

Por último, o contexto de estratégia política volta-se para o combate das desigualdades geradas pela política, por meio de um conjunto de atividades sociais e políticas organizadas para esse fim. Na análise de Mainardes (2006, p. 60), este contexto exige “que o pesquisador assuma responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política.” O autor argumenta que o aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir para o debate em torno da política e para sua compreensão crítica.

Cumpra aqui ressaltar, assim como o faz Mainardes (2006), o caráter não linear, não sequencial destes contextos. Não se trata de etapas ordenadas, mas de uma abordagem onde esses contextos se dialogam, se inter-relacionam. Ball esclarece esta relação em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes:

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. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Essa característica é a que se faz mais pertinente para esta pesquisa, na medida em que se propõe a compreender como o trabalho docente se estrutura e se organiza frente à construção flexível, inacabada e constantemente resignificada do currículo no chão da escola.

³² First order effects are changes in practice or structure (which are evident in particular sites and across the system as a whole), and second order effects are the impact of these changes on patterns of social access, opportunity and social justice.

5 O CAMPO DE ESTUDO

Neste capítulo faço breves considerações sobre a rede municipal de ensino de Belo Horizonte e apresento a Escola Arco-íris, descrevendo sua história, os principais aspectos de sua organização pedagógica e administrativa, os recursos humanos e materiais disponíveis, o cotidiano do 2º turno e a organização do 1º ciclo de formação humana.

5.1 Sobre a rede municipal de educação de Belo Horizonte

O Sistema de Educação de Belo Horizonte oferece atendimento prioritário da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A rede municipal possui 169 escolas de Ensino Fundamental e 67 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), distribuídas nas nove regionais administrativas, a saber, Centro-Sul, Barreiro, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. A Secretaria Municipal de Educação é o órgão administrativo central do sistema de ensino municipal, mas conta com as Gerências Administrativas em cada regional. A regional Barreiro, onde se localiza a escola pesquisada, engloba 31 escolas do Ensino Fundamental.

Desde 1995 o sistema de ensino é organizado em ciclos, em função da implementação da Proposta Político-Pedagógica Escola Plural, que trouxe profundas alterações nas práticas desenvolvidas nas escolas e na organização do trabalho docente, conforme será aprofundado mais adiante. Nesta perspectiva, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos e é dividido em três ciclos:

- a) 1º ciclo – 6/7/8/9 anos – 1º, 2º e 3º anos de escolarização no Ensino Fundamental;
- b) 2º ciclo – 9/10/11/12 anos – 4º, 5º e 6º anos de escolarização no Ensino Fundamental;
- c) 3º ciclo – 12/13/14/15 anos – 7º, 8º e 9º anos de escolarização no Ensino Fundamental. (BELO HORIZONTE, 2009a).

Na ocasião da pesquisa, verifiquei que havia 121.584 alunos matriculados no Ensino Fundamental.³³ A rede possuía em torno de 7.289 professores, sendo que 3.709 lecionavam no 1º e no 2º ciclo.³⁴

O corpo docente ingressa na rede por meio de concurso público e é distribuído nas escolas considerando-se a proporção de um professor e meio por turma, criando um modelo identificado na rede como 1.5.³⁵ A jornada de trabalho do professor municipal, correspondente a um cargo efetivo, é de 22h e 30min, sendo 15h destinadas à regência de classe e 7h e 30min às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE) e recreio. Destaca-se que o aumento do tempo destinado ao planejamento esteve na pauta de reivindicação do sindicato ao longo de 2011, levando a algumas paralisações na rede.

A contratação dos demais funcionários das escolas obedece às normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação (SMED). No ano de 2012, a Secretaria autorizou um número de cargos além do “1.5” para a composição da coordenação pedagógica, calculado pelo número total de turmas do ensino regular da escola dividido por dez. Com esse recurso, as escolas puderam ampliar seu quadro docente e contar com professores apoiando as atividades de intervenção pedagógica e de coordenação.

5.2 História e Projeto Político-Pedagógico da Escola Arco-íris

A Escola Arco-íris pertence à regional Barreiro e situa-se em um bairro relativamente tranquilo. É fruto da reivindicação da comunidade local, que se mobilizou para ver aprovado o projeto de sua construção no Orçamento Participativo. A Escola iniciou suas atividades em março de 2000, funcionando em um prédio provisório e atendendo crianças do 1º ciclo de formação humana. Em julho de 2002, foi transferida para o prédio atual, ampliando progressivamente o atendimento aos demais ciclos do Ensino Fundamental, à Educação Infantil e à

³³ A rede possuía ainda 22.148 alunos matriculados na Educação Infantil, 2.166 no Ensino Médio e 19.173 na Educação de Jovens e Adultos.

³⁴ Os dados numéricos (número de escolas, alunos e professores) foram fornecidos pelo setor de estatísticas da Secretaria Municipal de Educação, com base no Censo Escolar 2012 e no Sistema de Gestão Escolar (SGE), em 21 de nov. de 2012.

³⁵ Para definir o quadro docente de cada escola, considera-se o número de turmas multiplicado por 1.5. Dentro desse quantitativo, retira-se os coordenadores de turno e os demais professores assumem as salas de aula. Para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, o cálculo é feito multiplicando-se o número de turmas por 1.25.

Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião da pesquisa, a Escola Arco-íris contava com 722 matrículas no Ensino Fundamental, 201 matrículas na Educação de Jovens e Adultos e 260 matrículas na Educação Infantil. Esta última é ofertada no prédio da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizado ao lado do prédio da escola e com estrutura física e material próprio. A maioria dos alunos da Escola Arco-íris é proveniente de uma vila das proximidades, onde a carência de recursos econômicos alimenta atividades ilícitas, nas quais estão envolvidas muitas famílias de alunos.

A Escola Arco-íris defende, em seu Projeto Político- Pedagógico (PPP), a gestão democrática, em que o interesse e valores da comunidade escolar são considerados relevantes. Defende o espaço escolar como “espaço de democracia e possibilidades de organização do conhecimento, socialização de culturas, construção de valores e de laços afetivos.” (PPP, p. 10).

Desde sua criação, a Escola Arco-íris experimenta diversas formas de organização dos seus tempos e espaços. Além da organização em ciclos, determinada para toda a rede, que constitui as turmas de acordo com a idade, a Escola prevê em seu PPP o agrupamento de alunos com necessidades específicas de aprendizagem para a intervenção pedagógica, além de momentos coletivos, como a Sexta Cultural e a Sexta Literária.³⁶ Também vem buscando formas de se aproximar da comunidade, devido à concepção de gestão democrática que a orienta. A escola registra experiências já vivenciadas, como o Centro Cultural, espaço de divulgação da cultura e arte local aos fins de semanas, e o Grupo de Mães, que se reunia uma vez por semana para conversar sobre temáticas variadas. Anualmente, procura realizar mostras e festas culturais, além das Assembleias e reuniões de pais.

O Projeto Político-Pedagógico se apresenta como um texto em construção permanente e estava sendo reestruturado na ocasião da pesquisa. Em suas primeiras versões, foi elaborado por um grupo marcado por forte otimismo pedagógico e pela crença no papel transformador da Escola, orientando suas ações em torno dos seguintes eixos: Consciência Ecológica, Consciência dos Sentidos, Construção Coletiva, Diversidade, Cultura da Paz e Sistematização de

³⁶ Toda sexta-feira o turno se reúne no pátio para apreciar o trabalho das turmas: na Sexta Cultural, um professor e sua turma são escalados para apresentarem algum trabalho desenvolvido na sala de aula; na Sexta Literária, a coordenação pedagógica prepara atividades ligadas à literatura para apresentar aos alunos.

Conhecimentos. Esse grupo “abraçou” a Proposta Escola Plural, tornando a Escola Arco-íris uma das referências de experiências bem sucedidas em relação à referida proposta, o que despertou o interesse de alguns pesquisadores, que desenvolveram estudos para conhecer suas práticas, sua organização, seus dilemas e desafios em sustentar uma política inovadora. Esta equipe encaminhou práticas educativas consideradas inovadoras e, embora algumas tenham se perdido no tempo, deixaram marcas que conferem uma identidade especial à escola. Os educadores remanescentes deste grupo, juntamente com aqueles que chegaram há pouco tempo na escola, procuram agora desenvolver outras práticas, que julgam mais afinadas com o momento vivenciado pela escola, momento em que se amplia o atendimento aos alunos, tanto no processo de ensino e aprendizagem como em termos de assistência social.³⁷ Esse momento é marcado por várias características: pouco apoio familiar às atividades escolares; redução dos espaços de formação e reflexão da equipe; ampliação do nível de exigência em torno de resultados; conflitos e tensões nos diversos níveis de relacionamentos entre estudantes, escola e professores; corpo docente maior e mais diversificado em suas concepções pedagógicas.

O processo de reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista as Proposições Curriculares da rede, e de elaboração do Regimento Escolar, tendo como parâmetro o Regimento Municipal, é o desafio ao qual o grupo tem se lançado. Em relação ao PPP, a equipe redefiniu os eixos da escola, a saber: Trabalho coletivo; Integração família/escola; Leitura e escrita como pilar de todas as áreas; Diversidade: convivência com o outro e o ambiente. Durante minha presença na escola, pude acompanhar o esforço da equipe para mobilizar a comunidade escolar na discussão dos documentos, criando estratégias para provocar a participação das famílias, dos alunos e do corpo docente por meio de grupos temáticos de discussão e assembleias. Considerar uma proposta comum a toda a rede, sem perder as marcas identitárias da escola, é a questão chave deste processo de construção.

5.3 Estrutura, organização administrativa e recursos da Escola Arco-íris

O espaço escolar é um local onde a arquitetura, a disposição e o tipo dos objetos, as formas permitidas de movimentação e deslocamento não são neutras,

³⁷ Conforme será apresentado mais adiante, a escola participa de diversos projetos e programas voltados para a promoção da saúde, melhoria da aprendizagem, divulgação da cultura, etc.

trazendo embutidas concepções relacionadas aos sujeitos que ali frequentam e de como deverão se comportar. (DAYRELL, 1996). Dayrell (1996) nos mostra que a disposição das salas de aula, os corredores, a fachada externa da instituição, os locais de recreação, a localização da biblioteca, da direção ou cantina influem significativamente na forma de circulação das pessoas e nas funções de cada local.

A Escola Arco-íris possui uma estrutura física adequada, distribuída em prédios e áreas abertas. Ao passar pelo portão de entrada, nos deparamos com um pequeno estacionamento para os funcionários e com rampas e escadas de acesso ao prédio administrativo, ao refeitório e salas de aula, nesta ordem. No primeiro andar do prédio administrativo encontram-se alguns espaços permanentes, como a secretaria, a sala da direção, da coordenação, dos professores, sala de reuniões, sala financeira, mecanografia, um pequeno almoxarifado onde se guardam livros didáticos, uma pequena copa e dois banheiros. Esses espaços são reposicionados ou tem sua dimensão alterada de acordo com as necessidades administrativas da escola. Com a chegada de novos programas, conforme mostrarei mais adiante, a direção precisa redistribuir os espaços, incorporando novos ambientes à estrutura física para a administração desses programas. Ao visitar a escola no ano seguinte ao período de realização da observação, verifiquei a criação de uma sala para a administração do Projeto Saúde na Escola, do Programa Escola Integrada, do Programa Escola Aberta e a ampliação da secretaria, reduzindo o amplo espaço antes destinado à sala dos professores.

As salas administrativas possuem computadores, armários, escaninhos, mesas e cadeiras, tudo em bom estado de conservação. A sala de reuniões, também utilizada como espaço de lanche do corpo docente durante o recreio, chama a atenção pela quantidade de material informativo, o qual chega à escola toda semana e é pregado na parede. São informações sobre concursos, campanhas, avisos do sindicato, avisos internos, da SMED, enfim, a escola é vista como um veículo de comunicação, sendo o professor o consumidor deste volume de informação.

No segundo andar estão a biblioteca, a sala de vídeo e a sala de informática. Na biblioteca encontram-se mesas redondas com pinturas de paisagens, armários decorados com personagens da literatura infanto-juvenil, um móvel onde são acomodados os livros infantis, organizados por ordem alfabética de título, e estantes com livros de literatura, livros paradidáticos e publicações da rede. Trata-se de um

ambiente bem aconchegante, de onde se tem uma vista de boa parte externa da escola. A sala de informática é equipada com doze computadores e um quadro branco. Já a sala de vídeo tem cadeiras sobrepostas em degraus (como em um cinema), equipamento de som, televisão, telão, *data-show*. É este o espaço utilizado pelas professoras para apresentar filmes às turmas. A ocupação da biblioteca, sala de vídeo e sala de informática obedece a um horário pré-definido ou agenda, devido ao número de turmas.

No segundo prédio, o primeiro andar é ocupado pela cantina, pelo refeitório e por um pequeno banheiro, utilizado pelas funcionárias da limpeza. A cantina possui boa estrutura para a preparação da merenda, o refeitório é equipado com mesas retangulares de granito e bancos e acomoda cerca de quatro turmas, sendo necessário fazer uma escala de horário de merenda para organizar esse serviço. No segundo andar há duas salas amplas, denominadas sala de multiuso e laboratório, este último recentemente desmontado para a criação de um espaço físico destinado ao atendimento de crianças do Programa Atendimento Educacional Especializado. A sala de multiuso é a maior sala da Escola, muito utilizada para a realização de assembleias ou reuniões com um número grande de pessoas. Além disso, é a predileta dos docentes para a realização de atividades que exigem grande movimentação dos alunos, pois não tem carteiras. Manter esta sala é um constante desafio para a direção da escola, pois, diante da crescente demanda por vagas, há sempre o risco de que a mesma se torne sala de aula.

O terceiro prédio abriga as doze salas de aula e quatro banheiros, distribuídos igualmente nos dois andares. O mobiliário das salas de aulas inclui quadro branco e de giz, mesa para professores, carteiras, cadeiras e uma bancada, que ocupa todo o comprimento da sala. Embaixo das bancadas foram feitos armários para os docentes guardarem materiais pedagógicos. As salas são amplas e arejadas. Nesse prédio há sinais mais visíveis de depredação ao patrimônio público: fechaduras das portas constantemente danificadas, sanitários entupidos com papel higiênico, algumas carteiras rabiscadas, trabalhos dos alunos expostos na parede estragados.

Para atividades de Educação Física e recreação, a escola possui um pátio coberto, um pátio aberto e a quadra de esportes. Perto desses ambientes há dois banheiros, o bebedouro e um cômodo para guardar materiais esportivos. No pátio aberto há mesinhas com pinturas de jogos de tabuleiros, uma mesa de pingue-pongue (pouco utilizada para esse fim), brinquinhos espalhados e um gramado.

Parte desse espaço externo forma um pequeno porão, que foi dividido em duas pequenas salas, onde funcionam um depósito e a sala de intervenção pedagógica, que se torna sala de aula dependendo da demanda, com capacidade para aproximadamente dez carteiras.

Os espaços descritos acima são bem equipados com os recursos materiais que atendem às suas necessidades e, no geral, apresentam bom estado de conservação. Os prédios são interligados por escadas ou rampas, permitindo o acesso de qualquer pessoa a todas as dependências da escola. O grupo mais antigo da escola comenta que ela já foi bem mais bonita. O desgaste sofrido ao longo de dez anos de funcionamento no atual endereço motivou a nova direção, eleita para o triênio 2012-2014, a implementar o projeto Revitalizando Espaços, que busca estimular todas as turmas a desenvolverem projetos voltados à recuperação e ao cuidado com as dependências da escola.

A escola contava, na ocasião da pesquisa, com 111 profissionais, entre professores, coordenadores, diretora e vice-diretora, servidores da secretaria e da biblioteca, faxineiras, cantineiras, porteiros, auxiliares de apoio à inclusão, artífice, mecanógrafo, vigias, monitores e agentes responsáveis pela informática e pelo Programa Saúde na Escola. O quadro docente era composto por 35 cargos, incluída a função de coordenação, cargos estes assumidos por cinco homens e 25 mulheres (alguns profissionais tinham dois cargos na escola), ilustrando, mais uma vez, a predominância feminina no exercício da profissão.

Com os recursos materiais e humanos acima descritos, a escola atendia em torno de novecentos alunos, distribuídos em 31 turmas e três turnos.³⁸

- a) 1º turno (7h às 11h20min): seis turmas de 2º ciclo e sete de 3º ciclo;
- b) 2º turno (13h às 17h20min): nove turmas de 1º ciclo e três de 2º ciclo;
- c) 3º turno (19h às 22h): seis turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Havia, em média, 26 alunos nas turmas de 1º ciclo, trinta alunos nas turmas de 2º ciclo e 32 alunos nas turmas de 3º ciclo. Simultaneamente à oferta do ensino regular, a Escola Arco-íris incorpora outros programas da rede, os quais descreverei a seguir.

³⁸ Dados referentes ao ano de 2011.

5.3.1 Programa Saúde na Escola

O Programa Saúde na Escola (PSE) é uma parceria entre os Ministérios da Saúde e da Educação visando à promoção da saúde nas escolas brasileiras. Em Belo Horizonte, o programa começou em 2008, por meio da articulação entre a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Municipal de Educação. Durante o horário de aula e mediante a autorização dos pais, os profissionais dos postos de saúde realizam avaliações anuais dos alunos e, se diagnosticarem a necessidade de um acompanhamento mais regular, orientam os pais a encaminharem os filhos ao Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) da comunidade.

O PSE está na escola desde 2010 e sua execução é acompanhada por uma monitora contratada para esse fim, uma jovem de dezenove anos que já trabalhou como estagiária na Escola Arco-íris. Segundo a monitora, as autorizações para participar do Programa são entregues aos pais ou responsáveis no ato da matrícula ou durante a distribuição dos *kits* de material escolar. Uma vez autorizado e respeitando o cronograma previsto de atendimento, a monitora organizava grupos semanais de trinta crianças (quinze em cada turno), que eram levadas por ela e outros dois funcionários até o NASF, onde eram atendidas com avaliação nutricional, acuidade visual, avaliação psicológica e de saúde bucal. O transporte era feito de *van* e contratado pela escola. No ano de 2012, o atendimento passou a ser na própria escola, sendo que os profissionais do Núcleo ficam cerca de trinta dias avaliando os alunos.

Segundo a monitora, um problema recorrente na Escola Arco-íris é o baixo peso e a vacinação em atraso. Ela informa que o retorno das autorizações dos pais é bem insatisfatório. Algumas demandas de atendimento são também trazidas pelas professoras.

5.3.2 Programa Escola Integrada

O Programa Escola Integrada é uma proposta que amplia a jornada educativa dos estudantes, com a oferta de 45h semanais de atividades, já incluído o tempo regular de ensino. Quando estão fora do seu horário de aula, os alunos são envolvidos em diversas oficinas, que englobam as seguintes áreas de conhecimento: meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, investigação

no campo das ciências da natureza, educação econômica. Os alunos recebem também um acompanhamento pedagógico para ajudá-los na realização do dever de casa e outras atividades extraclasse.

A escola tem uma média de trezentos estudantes cadastrados no Programa, que se dividem em dois turnos e são atendidos por uma equipe de doze pessoas, entre coordenadora, bolsistas, monitores e jovens aprendizes. A coordenadora é uma professora da rede com extensão de jornada na escola; os bolsistas são estudantes de licenciatura, contratados por meio de parceria com universidades; os monitores são membros da comunidade que trabalham no campo de arte-educação (dança, circo, música, etc.); os jovens aprendizes (jovens que estão trabalhando pela primeira vez) são contratados como agentes de apoio à informática e, além de atuarem na Escola Integrada, são responsáveis pelo apoio técnico aos computadores da escola. Os monitores e jovens aprendizes são selecionados pela equipe pedagógica da escola e contratados pela Associação Municipal de Assistência Social, sendo que os últimos podem exercer a atividade por no máximo dois anos.

O Programa inicia seu atendimento às 8h30min, recebendo as crianças do turno da tarde para o lanche e um bate-papo sobre as atividades do dia e, posteriormente, direcionando-as para as oficinas, que acontecem em uma casa situada na rua da escola. Trata-se de um espaço privado, garantido mediante contrato de comodato, sendo que as despesas para manutenção e conservação do local são pagas com verba da Caixa Escolar. Os estudantes participam de oficinas de educação ambiental, teatro, artes e artesanato, oficinas pedagógicas envolvendo jogos matemáticos, atividades de leitura e escrita, informática e atividades esportivas. Há também o momento de realização do dever de casa, quando todos os monitores auxiliam as crianças do seu grupo a fazerem suas atividades extraclases. Além das oficinas, o Programa realiza excursões a patrimônios histórico-culturais e reservas ecológicas de Belo Horizonte e da região metropolitana. Ao final da manhã, as crianças retornam à escola para almoçar e descansar antes de iniciarem sua jornada no horário de aula regular. Neste momento se encontram com o grupo que ficará à tarde, no período de 13h às 16h, formado predominantemente por adolescentes.

Segundo a coordenadora, a frequência é um desafio que o Programa enfrenta, pois alguns alunos ficam dias sem aparecer. A rotatividade dos monitores é

outro desafio, já que os mesmos, por receberem apenas uma ajuda de custo, estão sempre buscando atividades com remuneração melhor. Outro grande desafio é a identificação de espaços para a realização do Programa, que inicialmente chegou a acontecer nas dependências da escola por falta de local apropriado. Embora a proposta seja buscar parcerias que garantam espaços públicos e privados em um raio de 1 km em torno da escola, inserindo os estudantes em outros espaços da comunidade, na prática isso foi bem difícil, devido à resistência dos proprietários ou responsáveis em ceder os locais para o trabalho com alunos. Depois de muito andar pelo bairro visitando igrejas, salões de eventos e associações em uma busca frustrante por um local para acomodar os estudantes, a coordenadora encontrou a referida casa, mas frequentemente são necessárias longas conversas com a pessoa responsável pelo local para que o proprietário não desista do contrato.

A SMED monitora a execução do Programa, solicitando, mensalmente, o preenchimento de um formulário que informa o andamento das atividades e promovendo um encontro mensal entre as coordenadoras, quando são repassadas questões específicas sobre o programa e sugestões de passeios, sendo também oferecida uma assessoria para o uso do laboratório de informática, dentre outros.

5.3.3 Programa Escola Aberta

O Programa Escola Aberta incentiva a abertura de unidades escolares públicas nos finais de semana para a oferta de espaços de lazer, cultura, esporte, qualificação profissional e geração de renda. As atividades, definidas de acordo com a demanda da comunidade, são realizadas por pessoas ou instituições que atuam de forma voluntária. As ações do programa são planejadas pela direção juntamente com o professor comunitário, coordenador comunitário eicineiros e ocorrem ao longo do ano, inclusive no período de recesso escolar. As escolas recebem recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e do orçamento próprio da Educação do Município para despesas com materiais de consumo, materiais permanentes, insumos (computadores, impressoras, telefones), transporte e lanche dos voluntários (quando necessário).³⁹

³⁹ Informações retiradas do Manual Operacional do Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, entregue às escolas para o exercício de 2012.

O Programa Escola Aberta funciona desde 2004 na Escola Arco-íris, mas outro projeto semelhante, o Centro Cultural, já existiu na escola, por iniciativa da equipe pedagógica, que desejava transformá-la em um centro de cultura para a comunidade. O Programa funciona das 9h às 15h, aos sábados e domingos, e é coordenado por uma mãe de aluna, muito ativa na comunidade e envolvida nas atividades da escola. A comunidade participa de oficinas de artesanato para confeccionar bolsas, bijuterias, souvenir; oficina de mangá; atividades esportivas e de recreação. O oficineiro assina um termo assumindo o trabalho voluntário, ciente de que a atividade não estabelece vínculo empregatício e que receberá uma ajuda de custo de R\$6,00 por hora.

5.3.4 Programa Escola nas Férias

Funcionando na Escola Arco-íris desde janeiro de 2009, o Programa Escola nas Férias tem o objetivo de proporcionar aos estudantes atividades de lazer, esportes e artes durante uma semana dos meses de janeiro e julho, no período de 9h às 16h. Os estudantes passam o dia em oficinas ou realizam passeios externos, garantindo-se para cada participante café da manhã, almoço e lanche da tarde.

Para a realização do Programa, a direção deve selecionar um coordenador e os oficineiros que encaminharão as atividades com os estudantes, elaborar o planejamento do programa, enviá-lo à coordenação municipal e fazer a gestão dos recursos destinados às despesas. Os coordenadores e oficineiros atuam como voluntários e recebem uma ajuda de custo. Todos os procedimentos são registrados em formulários específicos e, ao final do Programa, a Escola deve entregar à SMED uma avaliação do mesmo.

5.3.5 Programa de Intervenção Pedagógica

O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) é destinado aos alunos que não alcançaram rendimento satisfatório ao longo do ciclo. Dois professores são indicados para trabalharem, no contra turno, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. São selecionadas quarenta crianças para participar da

intervenção, organizadas em quatro grupos de dez alunos cada.⁴⁰ Cada grupo é submetido a 4 horas de intervenção por semana, divididas em dois encontros, que ocorrem de 2ª à 5ª, das 7h às 11h20min e das 13h às 17h20min. Na sexta-feira o professor do PIP pode utilizar o seu tempo para planejar as atividades da semana ou participar das formações oferecidas pela SMED (essas tarefas se alternam quinzenalmente).

Os alunos são selecionados obedecendo aos seguintes critérios, em ordem de prioridade: alunos retidos, não alfabetizados, alunos alfabetizados que demonstram dificuldade de aprendizagem. Antes de iniciar o Programa, a escola faz uma reunião com as famílias dos alunos para verificar a possibilidade de participação destes, já que os encontros são extraturno e o compromisso da família para levar as crianças é fundamental. O material utilizado no PIP é elaborado pela equipe da SMED, com alguma colaboração dos professores envolvidos. A SMED mantém uma plataforma virtual para manter contato permanente com os professores do PIP e para que os mesmos troquem entre si materiais e experiências. Há também um acompanhamento sistemático dos alunos, com a aplicação de avaliações no início e no final do ano letivo, para verificar o avanço dos mesmos. Essas avaliações são produzidas pela equipe da SMED a partir das capacidades determinadas para cada ciclo.

5.3.6 Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um projeto realizado em parceria com o Ministério da Educação, cujo objetivo é acompanhar e promover a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular. A Escola Arco-íris foi o local escolhido para a criação da sala de recursos multifuncionais para o atendimento de crianças matriculadas em cinco escolas vizinhas. A sala é muito bem equipada quanto ao espaço físico, mobiliário, materiais didáticos e equipamentos específicos, adquiridos de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo atendido e com o plano elaborado pelo professor responsável pelo atendimento. O tipo e o número

⁴⁰ A demanda por intervenção pedagógica é maior do que as quarenta vagas disponíveis no PIP. Sendo assim, a coordenação tem orientado as professoras a reagruparem os alunos e desenvolverem um trabalho que atenda às necessidades específicas dos mesmos, em horários definidos pelas docentes ao longo da semana. Mas as docentes manifestam dificuldades em manter a regularidade dessa organização, devido aos pequenos imprevistos surgidos no dia a dia escolar.

de atendimentos são determinados de acordo com o levantamento prévio realizado pelo professor.

5.3.7 Projeto Entrelaçando e Programa Floração

O Projeto Entrelaçando e o Programa Floração visam corrigir o fluxo de alunos com distorção idade/ano do ciclo. O Projeto Entrelaçando é direcionado a alunos estudantes do 2º ciclo, mas com idade para estar nas turmas de 3º ciclo. A proposta é desenvolver nos estudantes competências e habilidades básicas para o ingresso no início do 3º ciclo (7º ano), sendo que o tempo de trabalho previsto é de um ano para alunos alfabetizados e dois anos para alunos não alfabetizados. Ao final deste período, o aluno pode avançar para o 7º ano ou ficar retido no final do 2º ciclo (6º ano).

Há uma proposta pedagógica diferenciada para o trabalho com turmas do Entrelaçando. Cada turma tem somente um professor, que leciona todas as disciplinas, exceto Educação Física e Artes, lecionadas por especialistas da área. Estas últimas têm as aulas concentradas em um mesmo dia da semana, o que viabiliza a presença do professor referência nas formações semanais da SMED.

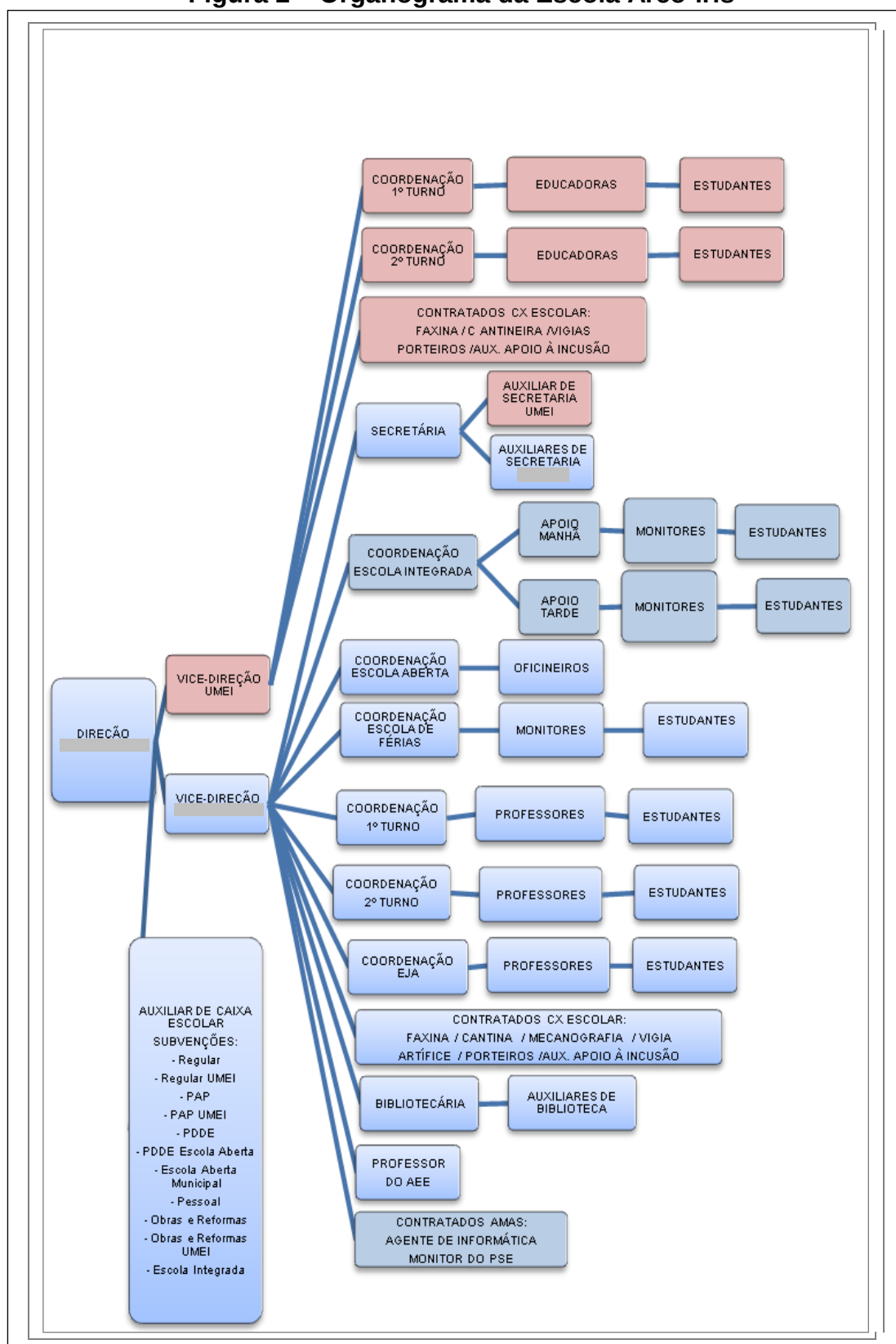
O Programa Floração, Programa de aceleração de estudos de Belo Horizonte, é realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho e atende os alunos do 3º ciclo com idade entre 15 e 19 anos. O objetivo é viabilizar para esses estudantes a conclusão do Ensino Fundamental em um ano, utilizando o Telecurso da referida Fundação. O professor responsável é capacitado para conduzir as vídeo-aulas e aplicar as atividades, já incluídas no material didático do Telecurso. A turma é composta também por estudantes de outras escolas, havendo orientações específicas para o registro da vida escolar dos alunos matriculados no Programa, que oferece também atividades artístico-culturais, como visitas à museus, teatros e cursos de qualificação ministrados pelo Instituto Mineiro de Desenvolvimento.

O perfil aqui descrito pode parecer inicialmente comum a todas as escolas, e aparentemente sem muitas novidades. Uma escola, seus turnos, seus projetos e programas, seus funcionários e alunos, sua comunidade. Mas é o olhar para dentro, a atenção às especificidades e a análise dos fios que formam esta complexa teia que nos permite ver uma instituição escolar como única. A complexidade de sua organização também deve estar em conformidade com seus recursos materiais e

humanos, e até mesmo com sua preparação para assumir as intensas demandas que a sociedade lhe impõe.

A Figura 2 ilustra a estrutura administrativa e pedagógica da escola. Ela foi elaborada pela atual diretora da Escola Arco-íris, com o intuito de ter a dimensão de suas responsabilidades e do que hoje a escola abarca e desenvolve.

Figura 2 – Organograma da Escola Arco-íris



Fonte: dados da pesquisa (elaborado pela diretora Ana)

A Figura 2 nos permite ter uma visão não apenas da escola Arco-íris, mas da estrutura das escolas da rede. A direção, coordenação e os professores constroem suas práticas educativas em meio a uma variedade de projetos e programas que interferem na organização dos tempos e dos espaços da escola e que exigem um investimento da equipe na gestão e administração financeira dos mesmos, além de intervenções pedagógicas quando necessário. Além disso, como foi possível perceber em certos momentos, despertam a indignação de alguns professores, que discordam do alto investimento em alguns projetos que, em sua opinião, apenas “mascaram” a realidade do ensino. Estes professores julgam que seria melhor investir na qualificação do corpo docente para interferir mais cedo na solução dos problemas que tais projetos buscam resolver, mas não conseguem.

5.4 O dia-a-dia no 2º turno

O 2º turno atende, em média, 322 crianças, na faixa etária de seis a nove/dez anos. Pouco antes das 13h, o portão é aberto para a entrada das crianças (a escola não adota o uso da sirene), que se direcionam para o pátio e se organizam em filas de acordo com sua turma. Isso motiva os alunos a apostarem uma corrida, pois alguns querem ser os primeiros da fila. Outros preferem ser os últimos e conversar mais à vontade com os colegas. Observo que muitas crianças não utilizam a mochila distribuída pela prefeitura, preferindo utilizar suas próprias mochilas, com estampas infantis. No pátio já se encontram os alunos da Escola Integrada, que iniciarão nova jornada de atividades.

As aulas começam às 13h e a primeira pessoa a chegar ao pátio geralmente é a coordenadora, que, usando um microfone, cumprimenta os alunos e às vezes dá algum recado, ou chama-lhes a atenção por problemas de comportamento ou de danos aos bens da escola. Ela se esforça bastante para ser ouvida, reivindicando solitariamente a atenção plena dos alunos. Aos poucos as professoras aparecem, segurando seus materiais, bolsas ou pastas cheias de atividades, e se posicionam em frente às respectivas turmas. Poucas auxiliam a coordenadora na busca da atenção dos alunos. Algumas ficam paradas, com o pensamento longe. Outras, conversando com a colega. Ao terminar os recados, ou desistir de repassá-los naquele momento, a coordenadora sinaliza para as professoras se encaminharem para a sala de aula. Se alguma turma permanece no pátio, é sinal de que alguma

docente está atrasada ou que não compareceu ao serviço. Quando isso ocorre, a coordenação se organiza de diferentes maneiras para lidar com as ausências. Às vezes distribui os alunos da professora ausente nas demais turmas do mesmo ano, a fim de garantir o horário de ACPATE do corpo docente, principalmente em períodos de muita demanda de trabalho e prazos apertados. Em outras situações, as próprias professoras substituem a colega, ficando desta forma sem o seu horário de ACPATE. Recentemente, com a autorização da SMED para se ampliar o quadro docente, a escola pôde contar com uma professora para substituir as ausências, diminuindo a necessidade de utilizar os horários de ACPATE das demais docentes para esse fim.

A equipe pedagógica organiza o turno em quatro horários, que definem a ocupação dos espaços da escola por todas as turmas (biblioteca, quadra, sala de vídeo), os momentos de planejamento individual do professor, o horário do recreio. Nos horários de aula, os alunos realizam atividades variadas, dentro e fora das salas, dependendo da proposta do professor. Em tempos de festas e mostras culturais, observa-se grande movimentação no pátio coberto para ensaios das apresentações. No horário do recreio, o alvoroço é geral. São centenas de crianças correndo, gritando, brincando. Sobem e descem rampas, escadas, as telas da quadra, rolam na grama. Alguns buscam os locais “proibidos”, identificados pela equipe pedagógica como inadequados e perigosos. Tantas crianças fazendo tantas coisas ao mesmo tempo obrigaram a direção e coordenação a separar o recreio das turmas do 1º e do 2º andar (referência do prédio de salas de aulas), contra a vontade das professoras. Primeiro tentou-se negociar, convencê-las de que era mais seguro, pois os alunos estavam se machucando muito. O grupo, embora concordasse com a justificativa, desejava conservar o único momento de encontro de seus membros, que sugeriram outras formas de resolver o problema. Depois de argumentações e contra-argumentações, pesou o fato de que não havia recursos humanos para garantir a segurança de trezentas crianças ao mesmo tempo, obrigando a direção a tomar uma decisão unilateral – recreios separados. O recreio encerra com uma música infantil, sinalizando para as professoras e alunos que é hora de se reencontrarem.

Ao longo do recreio as professoras permanecem na sala de reuniões, lanchando e conversando informalmente. Às vezes a direção aproveita para repassar informações oriundas das reuniões de diretores ou sobre algum

encaminhamento pedagógico. É neste horário, também, que o corpo docente delibera sobre sua participação nos movimentos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Ao longo do ano, ocorreu uma média de cinco paralisações, mas observei que a adesão do turno da tarde era muito pequena e muitas vezes nula.

Para facilitar o fluxo de informações dentro da escola, a coordenação utiliza um instrumento de comunicação interna, chamado “Desatando nós”, elaborado com o objetivo de oferecer um registro sintético dos encaminhamentos pedagógicos acordados em reuniões ou demais informações julgadas relevantes, esperando que a falta de informação não seja um “nó” para o bom desenvolvimento das práticas educativas na escola.

As turmas são formadas de acordo com a faixa etária dos alunos, atendendo a proposta da rede. Desta forma, o 1º ciclo é composto por três turmas de 1º ano (faixa etária de seis anos), três turmas do 2º ano (faixa etária de sete anos), três turmas do 3º ano (faixa etária de oito anos). O 2º ciclo possui três turmas do 4º ano (faixa etária de nove anos) e as demais estudam no turno da manhã. Não há enturmação por níveis de aprendizagem, mas sim por ordem de matrícula. Já os alunos que são transferidos para a escola ao longo do ano são matriculados nas turmas mais vazias. No geral, os alunos permanecem juntos ao longo do ciclo, mas eventuais remanejamentos ocorrem na mudança de ano letivo a pedido das professoras ou dos pais, por motivos de disciplina ou pouca interação afetiva entre professor e aluno.

No horário de planejamento, as professoras ficam na sala de professores ou na sala de reunião, corrigindo cadernos, provas, folheando livros didáticos e livros de coleções à procura de atividades, acessando a internet, preenchendo diário, descansando no sofá. De minuto em minuto aparece algum aluno solicitando xerox, procurando roupa perdida, buscando material para as docentes em sala. Os momentos coletivos do turno são garantidos em reuniões semanais, que ocorriam às sextas-feiras, entre as professoras que trabalhavam com o mesmo ano do ciclo, ou em reuniões pedagógicas, com a participação de um número maior de docentes do turno. Outro momento em que a direção vem tentando mobilizar a participação do grupo é a reunião prêmio, implementada recentemente pela prefeitura como uma forma de motivar o estudo e planejamento fora do horário de trabalho. O professor recebe R\$100,00 (cem reais) por mês para permanecer 3h na escola além do seu

horário regular de trabalho, planejando em conjunto ou participando de grupos de estudos – desde que não tenha faltas ou licença no mês vigente. Na escola, a reunião prêmio acontecia nos dois últimos dias do mês, com duração de 1h30min. No entanto, pouquíssimas professoras participavam desses momentos, somente duas ou três, e mais alguém da coordenação ou direção.

Em termos gerais, o turno é tranquilo, mas é possível perceber momentos de agitação intensa, geralmente depois do recreio e a partir da quinta-feira. É comum, ao final do recreio, deparar-se com a sala da coordenação cheia de crianças, que se encontram ali por diversas razões; são crianças que se machucaram, apanharam, sentiram-se mal ou brigaram, entre outras. A coordenação gasta um bom tempo para ouvir e resolver cada caso antes de encaminhar os estudantes de volta à sala de aula. Às 17h10min, as professoras das turmas de seis anos organizam as crianças perto do portão, para que os pais possam levá-las antes do tumulto que se forma quando todas as turmas são liberadas. Ali ficam aguardando até 17h20min, quando, juntamente com as demais colegas, dirigem-se para os escaninhos, guardam os materiais pedagógicos, pegam as bolsas ou algum “dever de casa” e vão embora. Neste momento, o turno encerra suas atividades, as docentes saem apressadamente e a escola, antes cheia de vida, torna-se um grande espaço vazio e parcialmente silencioso – se não fosse por algumas crianças que brincam no pátio enquanto aguardam os pais.

5.5 O docente do 1º ciclo de formação humana

Conforme já apresentado, esta pesquisa acompanhou *in loco* o trabalho de professoras do 1º ciclo de formação humana. O 1º ciclo compreende os alunos na faixa etária entre seis e oito/nove anos, correspondendo aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A escola possui nove turmas de 1º ciclo, sendo três de cada faixa etária.

Para assumir a docência no 1º ciclo, a direção e coordenação considera os seguintes critérios: gostar de alfabetização, ter experiência com a mesma, gostar de trabalhar com crianças que estão iniciando a vida escolar. Não se tratam de critérios determinantes, fechados, mas que são utilizados como instrumento de negociação, de convencimento. E nem sempre é possível adotá-los, pois há situações em que a falta de professor e a dificuldade de encontrar substituição não permitem “ficar

escolhendo demais” (expressão utilizada pela equipe). Isso acontece principalmente no início do ano letivo, quando há grande movimentação do corpo docente e o ciclo “perde” alguns do seu quadro para os Programas e Projetos da rede ou por mudança de turno ou de lotação.

Ao longo de dois anos frequentando a Escola, observei uma variação significativa na equipe do 1º ciclo. Em 2011 o grupo era formado por professoras que estavam há mais tempo na escola, exceto uma, algumas extensões de jornada (dobra de turno), todas com experiência na rede. Este foi o grupo acompanhado durante o período de observação. Já em 2012, em um total de doze professoras seis eram novatas, das quais três vivenciavam o início da carreira,⁴¹ três eram lotadas em outra escola e dobravam na Escola Arco-íris e três pertenciam ao quadro efetivo da Escola há no mínimo três anos. Nesse ano o grupo se compôs por professoras com larga experiência na rede e outras no início da carreira; professoras que já trabalhavam na escola há mais tempo e outras novatas; professoras com experiência em lógicas mais individuais de trabalho e outras habituadas a lógicas mais coletivas.⁴² Esses aspectos terminavam repercutindo na maneira como as docentes organizavam seu trabalho.

Outra orientação adotada pela Escola Arco-íris para o 1º e 2º ciclo é de que as professoras acompanhem suas turmas ao longo de todo o ciclo. Essa orientação torna-se pouco exequível, devido à rotatividade das docentes. A direção da escola acredita que, com a chegada de novas professoras, em breve será alcançada a estabilização desejada do grupo, garantindo a continuidade do professor na turma ao longo dos ciclos; entendida como fundamental para o desenvolvimento da criança.

Nos próximos capítulos analiso o processo de implementação das proposições curriculares e suas repercussões no trabalho da professora do 1º ciclo, tendo como referencial a abordagem do ciclo de políticas elaborada por Bowe, Ball e Gold (1992). Entendo que esse processo está inserido em determinado contexto sócio-histórico e acredito no potencial desta abordagem para uma discussão que articule trabalho docente e currículo aos contextos global, nacional e local. Como já foi dito, neste trabalho a análise está fundamentada nos três primeiros contextos

⁴¹ Entre três meses e três anos de experiência no magistério.

⁴² Fui informada pela direção da escola de que foi ampliado, em 2013, o número de docentes novatas na rede e na profissão que estavam atuando no primeiro ciclo.

apresentados pelos autores: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática.

6 CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO CURRICULAR

O objetivo deste capítulo é analisar os eventos que tiveram influência sobre a elaboração de um novo currículo para a rede e o processo de construção do texto curricular. Primeiramente discuto o contexto de influência, retomando a Proposta Político-Pedagógica Escola Plural e os aspectos que suscitaram a necessidade de definição de um novo currículo. Em seguida, descrevo o processo em que essas proposições foram elaboradas, identificando os agentes envolvidos nesta produção, analisando os limites para uma participação mais ativa do professorado e discutindo alguns elementos-chave presentes no texto curricular.⁴³

6.1 Ponto de partida – a Proposta Político-Pedagógica Escola Plural

O contexto de influência é onde normalmente se inicia a política e são construídos os discursos que a sustentam, onde conceitos são escolhidos e legitimados. Envolve a participação de diferentes grupos de interesse, que disputam para controlar os significados da política. Para compreender o processo de elaboração das Proposições Curriculares para a rede municipal de Belo Horizonte, é necessário, primeiramente, fazer menção ao projeto maior no qual tais proposições foram geradas: a Proposta Escola Plural, implementada em 1995 pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Buscando ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, a Escola Plural oficializou em documentos e colocou em prática no interior das escolas um programa baseado em ideias amplamente discutidas por educadores progressistas, como interdisciplinaridade, avaliação processual e formação integral dos estudantes. Tal proposta provocou profundas alterações na organização da escola, pois pretendia instaurar uma nova cultura escolar, abrangendo desde as relações institucionais e práticas pedagógicas até dimensões administrativas e materiais. Pode-se dizer que a Proposta Escola Plural instituiu grande transformação no cotidiano da escola, ao substituir a organização em série pela organização em ciclos de formação humana, o sistema de aprovação anual

⁴³ Além das referências bibliográficas, utilizei os dados de uma entrevista exploratória realizada com um professor membro da Equipe de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação para compor o histórico de elaboração das Proposições Curriculares, dada a insuficiência de registros a respeito. O referido professor – que chamarei aqui de Prof. Marcos – participou e participa do processo de elaboração e consolidação das Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental. A entrevista foi realizada em 19 de ago. 2010.

pela progressão continuada ao longo do ciclo e ao defender a predominância de trabalhos coletivos sobre o trabalho individual. A proposta incentivava o trabalho com a metodologia de projetos, buscando superar a fragmentação do currículo organizado em disciplinas e oferecendo aos alunos experiências de aprendizagem interdisciplinares e coletivas.

A Proposta Escola Plural é produzida em um contexto de intensa discussão sobre a qualidade da educação em diferentes países do mundo. Mainardes (2010) demonstra que estas discussões favorecem a disseminação de políticas de escolarização em ciclos, sob a influência de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a disseminação de modelos de escolas de países desenvolvidos. Conforme se verifica no estudo do autor, a retórica global que denuncia práticas de retenção e a exclusão social através da educação, defendendo a igualdade de oportunidades, colabora para a adoção do discurso político de organização em ciclos no Brasil. Desta forma, durante a década de 1990 ocorreu, no Brasil, uma série de reformas curriculares relativas à organização e à gestão dos sistemas de ensino, estimulando a criação de propostas que buscaram alterar as configurações dos tempos e espaços escolares.

Neste contexto, foram criticados os currículos disciplinares; a hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares; a hierarquização de disciplinas, no interior das propostas curriculares; as discriminações de classe, gênero e etnia presentes tanto nos currículos oficiais como nos materiais didáticos e nas práticas escolares. (SANTOS, 2007, p. 292).

Tais críticas trouxeram novas formas de pensar o currículo escolar. Segundo Santos (2007), multiplicaram-se estudos que defendiam o currículo integrado; a aproximação entre a cultura popular e os conhecimentos escolares; o respeito às diferenças culturais; a necessidade de se conhecer a cultura do aluno; a importância de se trabalhar e valorizar, além dos conteúdos cognitivos, as atividades corporais, as emoções, os desejos e as dimensões sociais; o desenvolvimento de práticas mais democráticas de ensino. Na rede municipal de educação, muitos profissionais, sensíveis às tendências pedagógicas daquele momento, incorporavam novas concepções de educação escolar construídas pelo movimento democrático e pelo movimento de renovação pedagógica, desenvolvendo nas escolas experiências

emergentes que apontaram os eixos norteadores da construção da Proposta Escola Plural. (BELO HORIZONTE, 2002).

A autonomia institucional preconizada pela Proposta Escola Plural buscava oferecer às escolas mais poder sobre decisões curriculares. Os cadernos orientadores do projeto abordavam os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos da educação, rompendo com a prescrição e a fragmentação de conteúdos nas grades curriculares e estimulando cada unidade escolar a formular sua proposta de ensino, selecionando, organizando e estruturando os conteúdos curriculares de acordo com a realidade local e a cultura da comunidade de seus alunos. Essas mudanças provocaram reações diversas, que foram desde a total adesão até a rejeição da Proposta pelas escolas, além de algumas incompreensões, conforme se pode verificar no relato de Bitá, ao descrever o processo observado na regional Barreiro:

Primeiro, nem todas as escolas aderiram ao Projeto da Escola Plural. E o Projeto Escola Plural só surgiu porque já tinham escolas que trabalhavam, já tinham essas experiências mais significativas de aprendizagem. Ele é fruto até de experiência de outras escolas, de várias escolas e profissionais às vezes até independentes de escola. Mas muitas escolas não aderiram ao processo. [...] Muitos professores entenderam: não avalia. E eu tinha companheiros - na época eu ainda era professora de sala - que de fato não davam avaliação. Porque, por exemplo, "se não é para eu dar nota, eu não vou avaliar." (Bitá, acompanhante pedagógica).⁴⁴

Um estudo realizado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (GAME/UFMG) apontou alguns desafios encontrados pelas escolas nos primeiros quatro anos de implementação do projeto: dificuldades de se adotar uma concepção de formação contínua e ininterrupta, que supõe a ruptura com o sistema seriado de ensino; preocupação com a perda da autoridade do professor e da escola; dificuldade de alguns professores de perceberem que os projetos propiciam o desenvolvimento das disciplinas de modo efetivo e o questionamento quanto à ausência de "diretrizes curriculares" para cada ciclo de formação (DALBEN; BATISTA, 2000). Por um lado, se os projetos de trabalho e a não imposição de uma sequência de conteúdos foram avaliados como pontos positivos da Escola Plural, por outro essas mudanças significaram para muitos educadores a perda da referência dos conteúdos a serem ensinados na

⁴⁴ Além de sempre colocar a função que as professoras exercem na escola, apresento no Apêndice G uma pequena descrição das professoras entrevistadas.

escola, levando-os a demandarem diretrizes curriculares mais explícitas para cada ciclo de formação humana. (DALBEN; BATISTA, 2000). Lidar com a mudança na organização do currículo e com a urgência de promover um ensino de qualidade para o novo perfil de alunos provenientes das camadas mais pobres da sociedade tornou-se um desafio para o trabalho do professor.

A Secretaria Municipal de Educação publicou, em 2003, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. O documento faz algumas considerações iniciais sobre o conjunto de polêmicas expressas na rede sobre a Escola Plural, ilustrando posicionamentos favoráveis e contrários à referida proposta por parte dos profissionais da rede e da comunidade escolar. No conjunto de vários questionamentos surgidos sobre a proposta pedagógica, os referenciais apresentam a demanda dos profissionais da rede por “um aprofundamento da proposta curricular da Escola Plural”, ou seja, orientações sobre o que ensinar. (BELO HORIZONTE, 2003, p. 7). Revisitando os princípios desta proposta, o documento rejeita a ideia de elaborar um currículo único e obrigatório como alternativa para avançar na proposta curricular da escola, insistindo que os educadores devem recorrer à “própria realidade da escola, ao que está sendo praticado nela, ao diagnóstico e respostas aos problemas existentes.” (BELO HORIZONTE, 2003, p. 7). O documento enfatiza a importância de “centralizar o processo de construção da proposta curricular no interior da escola de modo que a mesma se veja responsável por pensar e produzir o seu próprio currículo e sistematizar parâmetros gerais de Rede.” (BELO HORIZONTE, 2003, p. 8).

No geral, os textos presentes nos Referenciais Curriculares apresentam elementos relacionados ao desenvolvimento e à forma de construção do conhecimento dos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, enfatizando os aspectos que devem ser considerados na elaboração de propostas curriculares destes níveis e modalidade de ensino. No entanto, parece que esse documento não se configurou em uma resposta satisfatória às demandas dos professores da rede, talvez pela sua formulação genérica, tal como os cadernos da Proposta Escola Plural, principalmente no tocante à definição de conteúdos básicos para os ciclos do Ensino Fundamental, o que levaria à elaboração de uma nova proposta curricular. Bitá relata um pouco do que acompanhou durante o período que esteve na SMED:

A rede vinha pedindo que precisava de um currículo - porque as proposições surgem é por causa disso - de uma definição, de uma proposta curricular que de fato ajudasse o professor a saber o que ele tinha que trabalhar, porque a alegação era que naqueles cadernos [da Escola Plural] as propostas curriculares para cada ciclo eram amplas. E eram mesmo. [...] a fala dos professores era que o menino que saía, por exemplo, aqui [da Escola Arco-íris] e chegava lá no Ceac, o Ceac tinha trabalhado com coisas que ele não tinha trabalhado aqui. Era muito essa coisa de conteúdos, ou os objetivos daqui que estavam diferentes do Ceac, que as escolas estavam muito soltas, [...]. Isso era a fala dos professores. E então houve essa proposta de construir uma proposição, tanto é que chama proposição, não é fechado, não é amarrado, foi essa [proposta] mesmo, de tentar o maior equilíbrio entre as escolas da rede, equilíbrio no sentido de que não ficasse tão solto cada escola com seu currículo próprio e também de ajudar o professor que se encontrava muito perdido em relação a não saber o que ele ia trabalhar. É o que eles falavam: “A gente não sabe o que vai trabalhar.” (Bitá, acompanhante pedagógica).

As demandas docentes se unem a outro fator que desperta inquietações dos gestores e educadores da rede municipal de Belo Horizonte: o baixo resultado dos alunos nas avaliações externas, aspecto que analisarei no próximo tópico.

6.1.1 Proposições Curriculares – para além do discurso local

Em 2007, iniciou-se a elaboração das Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental, buscando oferecer uma resposta às queixas dos docentes sobre a ausência de diretrizes curriculares. Essa resposta veio na forma de um currículo que definia as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante essa etapa do ensino. Torna-se evidente uma mudança de perspectiva na orientação curricular da rede municipal de Belo Horizonte, levando, de acordo com os dados coletados, muitos educadores a desvincularem as Proposições Curriculares da Proposta Escola Plural. Se até então as escolas gozavam de ampla autonomia para construir seus Projetos Político-Pedagógicos, selecionando seus conteúdos e definindo objetivos adequados à realidade na qual estavam inseridas, as Proposições Curriculares para cada ano de cada ciclo de formação humana tornaram-se, neste momento, o fundamento dos referidos projetos.

Segundo Sacristán (2000, p. 7), “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico [...]”. Situando as Proposições Curriculares nos contextos histórico, social e político, podemos observar que este documento é produzido quando se faz presente no sistema educacional uma série de reformas orientadas pelo que é chamado de cultura do desempenho. Esta cultura

orienta-se por critérios do setor empresarial, considerado eficiente, e caracteriza-se pela permanente avaliação do desempenho de pessoas e instituições, fundamentando-se na ideia de que os sistemas burocráticos do governo são ineficientes. (SANTOS, 2004). O discurso sobre a crise de ineficácia do sistema educacional se insere em um conjunto de ações implementadas no contexto de reestruturação do Estado brasileiro, o qual vem definindo suas políticas públicas tendo em vista as recomendações de organizações internacionais, que insistem na necessidade de se superar o desencontro entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. (COELHO, 2008). Podemos então situar a elaboração das Proposições em um processo de regulação das instâncias administrativas, que buscam a qualidade educacional centrando-se em reformas curriculares. Nesse cenário, é preciso indagar se as Proposições Curriculares foram elaboradas para melhorar o desempenho da rede, nos marcos das propostas orientadas por novas formas de gerenciamento e controle, ou de acordo com os ideais de educadores críticos.

Desde o início da década de 1990, têm sido produzidos no Brasil dados educacionais em quantidade significativa, por meio de iniciativas como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (ALVES; FRANCO, 2008). Os dados do SAEB, por exemplo, têm revelado os baixos índices de desempenho acadêmico dos alunos, colocando em questão a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Os resultados causaram certa inquietação nas autoridades educacionais, que passaram a empreender reformulações curriculares com o objetivo de intervir nas práticas educativas das escolas.

Quando a SMED discutiu a elaboração das Proposições Curriculares, as escolas da rede Municipal de Belo Horizonte vinham apresentando resultados aquém do esperado, conforme apontavam os seguintes sistemas de avaliação:

1. Prova Brasil (governo federal): provas de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas na rede desde 2005 para alunos de 5º e 9º ano;
2. Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa (governo estadual): aplicado na rede desde 2006, para alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental;
3. Programa de Avaliação da Educação Básica – Proeb (governo estadual): provas de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas na rede desde 2006, para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2005, com o resultado da primeira Prova Brasil, Belo Horizonte apresenta um índice de 4,6 nas turmas de 5º ano e 3,8 nas turmas de 9º ano – índices que decresceram em 2007 para 4,4 e 3,4, respectivamente.⁴⁵ O baixo desempenho da rede municipal evidenciado nos resultados desta prova em ambos os anos desencadeia no interior da Secretaria Municipal de Educação um debate sobre a necessidade de elaboração de um currículo, havendo grupos favoráveis e grupos que apresentavam discordâncias. O fato é que, no Brasil, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990 havia sido alvo de duras críticas pelos acadêmicos de diferentes áreas da educação, pois alegava-se que tal documento refletia uma visão universalista da educação de caráter homogeneizador em um país de grandes diferenças culturais. Criticava-se o fato de tal documento ir contra a autonomia das escolas e dos professores, além de poder vir a ser um instrumento para adoção de um sistema de avaliação que levaria ao “ranqueamento” das escolas e, conseqüentemente, à criação de um clima de competição entre elas – o que de fato ocorreu mais tarde. É claro que esse discurso repercutiu naqueles que integravam a equipe técnica da SMED e nos professores da rede.⁴⁶

Chegou-se a um consenso no interior da Secretaria sobre a elaboração de diretrizes curriculares em uma proposta mais aberta, com indicação apenas das capacidades a serem alcançadas. Houve também discordância quanto a se as capacidades seriam definidas para todo um ciclo de aprendizagem ou para cada ano do ciclo. Depois de debates internos, ficou estabelecido que seriam definidas as capacidades por disciplina e por ano de cada ciclo. Torna-se, então, necessária a legitimação da proposta. Neste sentido, abre-se uma discussão junto à rede, nos dias 31 de janeiro e 1 de fevereiro de 2007, em um encontro promovido pela SMED entre educadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, onde se aprovou a elaboração da proposta curricular.

Dois fatores se conjugaram levando à produção das Proposições Curriculares: de um lado, as queixas constantes dos professores da rede junto à Secretaria Municipal de Educação de que precisavam de orientações mais claras

⁴⁵ Em 2009 o IDEB da rede apresentou uma melhora: 5.3 para as turmas de 5º ano e 3.8 para as turmas do 9º ano, alcançando as metas projetadas. Em 2011, os valores foram de 5.6 e 4.5, respectivamente.

⁴⁶ É importante lembrar que muitos professores e técnicos da rede municipal mantêm um estreito vínculo com acadêmicos da Faculdade de Educação da UFMG, por terem realizado graduação, mestrado ou doutorado nesta instituição.

sobre os conteúdos a serem trabalhados ao longo do Ensino Fundamental; de outro, os baixos resultados na avaliação sistêmica, que indicavam a necessidade de ações no sentido de melhorar a qualidade da educação. A tradição da autonomia das escolas estabelecida pela Proposta Escola Plural e as convicções acadêmicas a esse respeito foram fundamentais para a decisão de se elaborar um documento contendo apenas as capacidades a serem alcançadas pelos alunos, sem definição de conteúdos e de atividades, o que tornaria esse documento muito diretivo.

Em síntese, verifica-se que as proposições foram publicadas e vêm se consolidando em meio a discursos diversos sobre a qualidade do ensino, sobre o efeito das políticas curriculares para a eficácia dos sistemas educativos e sobre o trabalho do professor frente à exigência de uma educação de qualidade para todos. A Proposta Escola Plural foi alvo de críticas nos meios de comunicação, devido à relação direta que esses meios estabeleciam entre a Escola Plural e o desempenho insatisfatório nas avaliações externas dos alunos matriculados na rede municipal. Esse discurso foi utilizado, inclusive, nas campanhas para as eleições municipais de 2008 e 2012. É interessante observar a centralidade que a proposta ganha nessas críticas, como se a baixa qualidade da educação estivesse relacionada à Escola Plural e a seus princípios, e não a um *deficit* histórico na educação da sociedade brasileira.⁴⁷

6.2 Contexto de produção do texto político – elaborando as proposições curriculares para o Ensino Fundamental

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto de produção de texto tem uma relação estreita com o contexto de influência, embora guardem suas especificidades. Neste último observa-se a presença de ideologias mais dogmáticas, enquanto o texto político articula-se com uma linguagem do interesse público mais geral. O texto político representa a política e o resultado de disputas, acordos e consensos entre os grupos que atuam em diferentes posições na produção do texto.

Depois de aprovada pelos educadores a ideia de elaboração das Proposições Curriculares, a SMED contrata um grupo de assessores, para, juntamente com

⁴⁷ Soares (1986) nos mostra que estudos de Rui Barbosa, realizados em 1882, já denunciavam a precariedade do ensino oferecido às camadas populares do Brasil. A autora apresenta ainda as altas taxas de repetência e evasão verificadas na década de 1980, em que a cada 1000 crianças que ingressavam no então 1º grau – hoje Ensino Fundamental – menos de um quinto conseguiam concluí-lo.

alguns professores da rede, trabalhar na construção da referida proposta. Trata-se de diversos professores da UFMG e outras instituições de ensino, que atuaram sob a coordenação da professora Samira Zaidan.⁴⁸ Alguns desses professores participaram da elaboração da Proposta Escola Plural, o que ilustra a parceria entre a rede e a referida Universidade, também responsável por vários programas de formação de professores em serviço e, sobretudo, em cursos de pós-graduação.

Ao longo do ano, foram organizados encontros entre os assessores e os professores da rede, a fim de discutirem sobre a construção do documento. Ao final de 2007, a SMED apresentou o texto preliminar “Desafios da Formação: Proposições Curriculares – Ensino Fundamental”, destinado a orientar o processo de ensino do 1º, 2º e 3º ciclo e resultante das discussões entre professores, assessores (especialistas das diferentes disciplinas), coordenação pedagógica e os representantes da Secretaria Municipal de Educação que acompanhavam as escolas. Esse movimento de debate, denominado pela SMED de Rede de Formação, teve continuidade em 2008, mobilizando os professores a participarem dos encontros para conhecerem melhor a estrutura das Proposições e para discutilas no interior das escolas, de modo a contribuir no texto final do documento. Era esperado que resultassem, das discussões nas escolas, sugestões e contribuições para a versão final do documento. O formato dos encontros na Rede de Formação variava, com os professores sendo agrupados por ciclo, por ano do ciclo ou por disciplina. Os encontros ocorriam no turno de trabalho e a participação dos docentes era voluntária, respeitadas as condições de organização das escolas para lidar com as substituições necessárias.⁴⁹

Na investigação não foi possível certificar a periodicidade e o funcionamento detalhado dos encontros realizados em 2007, ano em que se elaborou o texto preliminar do documento, dado o envolvimento mínimo (ou a ausência de envolvimento) do corpo docente investigado. No entanto, o relato de algumas

⁴⁸ Além dos profissionais que atuaram ou atuavam como docentes na UFMG, o grupo era composto também por profissionais da Universidade do Estado de Minas Gerais, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do Centro Universitário de Belo Horizonte. Havia também professores da Rede Estadual de Ensino e da própria rede municipal. Todos foram relacionados no documento “Desafio da Formação Proposições Curriculares Ensino Fundamental - Textos Introdutórios” (BELO HORIZONTE, 2009).

⁴⁹ Segundo o professor Marcos, uma 2ª alternativa para promover o envolvimento dos docentes que não quisessem ou não pudessem participar dos encontros presenciais foi o uso da plataforma moodle como espaço de discussão e divulgação das decisões tomadas nos encontros.

professoras indicou uma média de cinco encontros ao longo do ano. A professora Violeta, que exercia a função de vice-diretora em outra escola da rede na ocasião da produção do texto curricular, lembrava-se de ter participado de apenas uma reunião para apresentação da proposta, e admitiu que se envolveu pouco porque suas tarefas relacionavam-se mais à parte administrativa da escola.

Mariana, que na ocasião trabalhava em outra escola, comenta que as informações não chegavam aos professores com a devida clareza e em tempo hábil, o que parece devido a uma má gestão da comunicação interna. Ela observa que não houve uma mobilização na escola para que os professores participassem do processo de construção do texto, e o docente, quando não recebe o devido estímulo, acaba centrando-se no seu trabalho de sala de aula.

Não fomos estimulados para participar. Vou falar a verdade, faltou [estímulo]. E a gente dentro de sala você sabe como é que a gente é, a gente quer resolver as coisas dentro de sala (risos)! É incrível! Parece que o mundo da gente fica só dentro daquela sala, parece que não tem nada acontecendo lá fora. (Mariana, professora da classe de 6 anos).

Luíza, professora de apoio, comenta que participou de algumas discussões realizadas na escola onde fazia extensão de jornada, e que a coordenação apresentava as discussões do grupo nos encontros externos. Depois não teve conhecimento se as contribuições da escola permaneceram ou não no documento.

Helena, vice-diretora, participou de encontros do 1º ciclo, onde se realizavam discussões com enfoque no processo de alfabetização. A professora informa que, depois de um tempo de “silêncio”, chegou a primeira versão das Proposições, processo que a docente identifica com o fim da Escola Plural.

Ana, diretora, participou de apenas dois encontros da disciplina de Ciências. Ela se lembrava de ter havido, primeiramente, encontros com os professores especialistas da área, onde estes apresentaram o que consideravam ser necessário trabalhar nos anos iniciais. A conversa com os professores do 1º e 2º ciclo parece então ter sido pautada em um documento previamente elaborado, conforme se pode observar na fala da docente:

Quando eles foram conversar conosco eles já tinham uma coisa mais ou menos esquematizada. Então eu me lembro que a gente recebeu até uma folha com as capacidades e a gente foi discutindo em cima daquilo se a gente concordava como trabalhar. Eu lembro que na época me incomodou porque eu vi que estava muito diferente a formatação. Eu achava que tinha que ter uma formatação semelhante. E acabou que ficou diferente mesmo: o de Geografia, o de História - super amplo - o de Ciências já é todo esmiuçado. Mas como eu não participei de todos os encontros, então não sei dar detalhes. (Ana, diretora).

Uma professora do 2º ciclo que participou dos encontros da disciplina de Arte relatou a sensação de que estes ocorreram mais para validar o que já estava pronto, cabendo aos docentes proporem algumas alterações a um texto já configurado. “Já havia um cenário e a gente era uma pecinha do cenário”. (Informação verbal).⁵⁰ No entanto, a professora analisa que as condições não favoreciam a produção de um texto coeso e com a real participação dos educadores. Os encontros ocorriam por adesão, respeitadas as condições da escola de dispensar o docente, as quais geralmente são precárias. Não foi possível, no caso da disciplina em que a professora participou (Arte), garantir um grupo fixo e em constante reflexão. A cada encontro os professores eram diferentes, alguns participando pela primeira vez de um processo já em andamento. A professora analisa que o texto final é resultado de suas condições de produção, pois chegou um momento que era preciso sentar e escrever e os assessores fizeram o que era possível.

Conforme pude verificar, a organização do trabalho docente na rede permitiu um envolvimento parcial dos professores na construção do texto. Em princípio, as cinco horas semanais reservadas ao planejamento extraclasse permitiriam uma adequação dos horários do turno para que alguns professores se ausentassem da escola e participassem dos encontros, mas no dia-a-dia escolar a rotina e o inesperado vão impondo suas normas. Licenças e faltas de membros da equipe são razões que impedem a saída de professores para participarem do movimento de construção curricular, de cursos, atividades de formação, etc.. Ainda que esses dois aspectos não fossem um obstáculo, constatei que, para participar ativamente da construção do currículo de todas as matérias (ou pelo menos daquelas que leciona), o docente necessitaria se ausentar muito da escola, gerando uma situação complicada, se levarmos em conta a importância da permanência dos professores junto aos seus alunos. Há que se considerar, ainda, o desinteresse de algumas

⁵⁰ Dado obtido durante conversa com a professora, em setembro de 2012.

professoras em participar da elaboração curricular, o que também foi percebido no grupo pesquisado.

O texto das Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental diz que são reafirmados os princípios, ideias, conceitos, práticas e posturas da Escola Plural, os quais consistem em um modo de entender a educação e a escola. (BELO HORIZONTE, 2009a). Tais princípios refletem a intenção de se construir uma escola inclusiva e democrática, em que organização, estrutura e currículo sejam pensados tendo em vista o combate às práticas pedagógicas que excluem, discriminam e selecionam. Segundo o documento, a Proposta Escola Plural se orienta pela teoria crítica do currículo e constitui “uma proposta educacional e curricular que se contrapõe àquelas que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social.” (BELO HORIZONTE, 2009a, p. 8). O documento se apresenta como um caminho para preencher algumas lacunas da Escola Plural, apontadas nas falas de especialistas e professores e relacionadas à presença de um discurso abstrato e complexo nas propostas curriculares orientadas pela teoria crítica e à ausência de sugestões que viabilizem, na prática, a implementação dessas propostas. (BELO HORIZONTE, 2009a).

Nesse movimento de implementação de uma proposta curricular orientada pela teoria crítica do currículo, embora a aprendizagem dos conhecimentos disciplinares fosse considerada fator primordial no desenvolvimento dos sujeitos, sua formulação ficou genérica, ganhando espaço a ênfase dos tão necessários processos de socialização de crianças, jovens e adultos. Isso hoje nos leva a propostas curriculares com orientações que possam situar a escola como o lugar da aprendizagem dos conhecimentos disciplinares, socialização e desenvolvimento do educando. (BELO HORIZONTE, 2009a, p. 7).

Neste aspecto, verifica-se um desencontro entre a intenção do texto e a interpretação de algumas professoras investigadas. Durante o período de observação, percebi que muitas professoras não relacionavam as Proposições Curriculares à Proposta Escola Plural. Era comum ouvir expressões como “na época da Escola Plural”, “quando era a Escola Plural”. Tal percepção se confirmou durante uma reunião prêmio⁵¹ da Escola Arco-íris, quando, no decorrer da leitura do documento introdutório, uma professora exclamou: “Viu? Sabia que tinha visto algo sobre Escola Plural nas Proposições!” (Diário de campo, 31 de mai. 2011). A

⁵¹ Reunião fora do horário de trabalho com carga horária de 3h, pela qual os participantes recebiam um auxílio de R\$100,00 mensais.

professora já havia comentado que as colegas diziam que a Escola Plural havia acabado, mas ela acreditava que não – havia talvez mudado.

A relação estabelecida pelas docentes entre a Proposta Escola Plural e as Proposições Curriculares é influenciada também pelo sentido construído sobre a primeira. Embora não tenha sido objetivo da pesquisa apreender as interpretações docentes sobre a Escola Plural, estas tornam-se evidentes quando as professoras buscam estabelecer uma relação entre o passado e o presente da construção pedagógica da rede, revelando incompreensões ou pouca afinidade com as concepções teóricas da Escola Plural, conforme pude constatar durante as entrevistas. Violeta, professora da classe de oito anos, se refere à Escola Plural criticando a ausência de reprovação, a falta de cobrança às famílias, alunos e professores e ao fato de que, segundo ela, “os meninos ficaram muito à vontade”. Luíza, professora de apoio, relembra que a chegada da Escola Plural foi associada à ideia de abandono da didática utilizada e do planejamento anual, pois os docentes entenderam que deveriam “jogar fora tudo que funcionava antes” em função da construção de uma nova proposta de escola. Já Helena, vice-diretora, se refere à Proposta Escola Plural remetendo-se ao tempo em que havia reuniões pedagógicas com dispensa de alunos, ou lembrando da turma que assumiu quando chegou à rede: alunos de nove anos que não sabiam escrever o próprio nome, o que a deixou muito assustada. Neste sentido, o fim das reuniões pedagógicas – parece que a partir de 2005 – significou a perda dos momentos coletivos e, conseqüentemente, o fim da Escola Plural. Além disso, Helena, que fez extensão de jornada em outras escolas, observou que as práticas de trabalho coletivo defendidas pela Proposta já não existem em muitas escolas. Segundo ela, o que predominava era o ensino do conteúdo e “cada um com sua turma”. Já a professora Cristina afirma que teve pouco contato com a Escola Plural: havia estudado muito para o concurso, mas quando chegou à escola só ouvia críticas. Helena e Cristina, na rede desde 2004 e 2005, respectivamente, não sentem que fizeram (ou fazem) parte da Escola Plural.

Decorre destas interpretações a ideia de que as Proposições Curriculares são uma ruptura com a Escola Plural. Neste sentido, para Helena, a elaboração das Proposições Curriculares começa com o fim da Escola Plural. Para Violeta, o movimento de implementação das Proposições Curriculares retoma práticas pedagógicas vivenciadas nos primeiros anos de sua experiência, quando ingressou na rede, no final da década de 1980, e que, em sua opinião, não se relacionam com

a Escola Plural. A professora observa que havia, naquele momento, supervisoras analisando o planejamento escrito, recuperação, tudo o que, na opinião da docente, agora se manifesta de outra forma, uma vez que a coordenação pedagógica desempenha as tarefas da antiga supervisora, em cada trimestre há uma semana de recuperação, e o planejamento é feito como era antes. A professora avalia esse “retorno” como um movimento positivo, pois, em sua opinião, “do jeito que estava não podia ficar.” (Informação verbal).⁵² Luíza analisa que a elaboração das Proposições tem foco no aluno, pois, em sua opinião, esse foco foi perdido quando “muitas pessoas acharam que podiam deixar livre porque o menino ia passar sem nota” (Informação verbal).⁵³ É impressionante a forma com a qual as professoras se manifestam sobre a Proposta Escola Plural, fazendo afirmações que não condizem com a referida proposta, evidenciando as diferenças que ocorrem no processo de recepção dos discursos em relação aos textos originais.

O hiato entre Escola Plural e Proposições Curriculares não é, entretanto, reconhecido por Ana e Bitá, educadoras que se engajaram no processo de implementação da Proposta. Isto evidencia como as posições diferentes no sistema de ensino revelam visões diferenciadas, mostrando a importância do lugar onde se fala. Para Ana, as Proposições expressam “uma concepção avançada de ensino” e fazem parte da Escola Plural, proposta com a qual se identifica e que ajudou implementar durante a criação da Escola Arco-íris. (Informação verbal).⁵⁴ No entanto, sua fala revela as tensões e posicionamentos que marcam a produção do texto curricular:

Eu vejo a Escola Plural nas proposições. Eu vejo aquilo que faltou na Escola Plural, que a gente caminhou pra isso que foi realmente de registrar o que nós queremos realmente que o aluno aprenda. [...] Então eu vejo as proposições como se fosse uma ala da SMED que bebeu na Escola Plural, porque isso marcou muito a gente. Só que, por outro lado, a SMED está dividida entre essa política que aí eu não sei analisar politicamente, se é neoliberalismo ou o que que é, que é essa política de metas. Então eu tenho que cumprir metas, meta pra lá, meta pra cá... E aí vem essas avaliações externas como uma maneira de medir se a meta foi alcançada. (Ana, diretora).

A reflexão de Ana nos permite observar que a produção do texto curricular ocorre em meio a tensões que refletem uma luta por sentidos sobre a função social

⁵² Dados da entrevista.

⁵³ Dados da entrevista.

⁵⁴ Dados da entrevista.

deste texto. Ainda que permaneçam os princípios da Escola Plural nas Proposições Curriculares, isso parece ocorrer mediante um processo de negociação e disputa intenso, pois, além de responder aos anseios docentes por orientações mais precisas de ensino, as Proposições deveriam também promover a melhora dos resultados da rede nas avaliações externas. Bitá, acompanhante pedagógica da escola, analisa que os fundamentos da Proposta Escola Plural permanecem, embora a proposta tenha sido reestruturada.

O que nós fizemos foi algumas modificações, alterações, a construção de um currículo, de uma proposta curricular menos ampla do que aquela inicial, mas tudo dentro ainda da lógica da Escola Plural que não acabou. (Bitá, acompanhante pedagógica).

Em um encontro para a formação de coordenadoras da regional Barreiro, cujo tema era “Avaliação”, o debate sobre avaliações externas, nova proposta curricular, novas orientações de ensino e de registros levaram as coordenadoras ao questionamento: a Escola Plural acabou ou não acabou? Uma coordenadora responde: “para muitos não acabou, para muitos ela sequer começou.”⁵⁵

Em termos gerais, os dados revelam que, para a maioria das professoras, a Escola Plural é coisa do passado e as Proposições Curriculares vieram para substituir uma Proposta que não deu certo. Além dessa percepção, chama a atenção o fato de as professoras novatas na rede não fazerem nenhuma menção à Proposta. Isto me levou a uma leitura das sugestões bibliográficas e da prova aplicada no último concurso para as professoras do 1º e 2º ciclo.⁵⁶ Não havia nesses documentos nenhuma referência bibliográfica ou questão que estabelecesse uma ligação direta com a Proposta Escola Plural, embora as temáticas indicadas para estudo remetessem aos eixos norteadores da proposta. Com esta observação, constato que, em razão do cenário político vivenciado no município a partir de 2008, ao qual já me referi anteriormente, a expressão “Escola Plural” tornou-se politicamente indesejável, sequer aparecendo no último concurso municipal.

No caderno intitulado “*Textos Introdutórios*”, registra-se que a elaboração das Proposições Curriculares reflete a intenção de oferecer um currículo que atenda às demandas docentes por orientações mais precisas de ensino, sem, no entanto,

⁵⁵ Diário de campo, 10 de ago. 2011

⁵⁶ Edital 01/2009 - Concurso Público para provimento de cargo público efetivo de Professor Municipal, da Carreira dos Servidores da Educação, do Quadro Geral de Pessoal da Administração Direta do Poder Executivo do Município de Belo Horizonte.

reduzir-se a uma lista de matérias e conteúdos ou a um rol de competências genéricas que, na prática, pouco auxiliam o trabalho dos professores.

O esforço para elaborar estas Proposições Curriculares para a Educação Fundamental da RME/BH é uma tentativa de avançar na elaboração de currículos anteriormente concebidos como uma lista de conteúdos, desconsiderando todas as questões relativas a valores, atitudes e contextualização social, e também na elaboração de currículos por intenções educativas ou competências gerais, que não orientam adequadamente a ação docente. (BELO HORIZONTE, 2009a, p. 8).

Desta forma, as Proposições Curriculares definem capacidades/habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos como forma de adquirir os conhecimentos das disciplinas. O termo capacidades/habilidades é empregado “como um norte, uma meta geral de formação que os educadores tomam como referência para a organização e o desenvolvimento das propostas de ensino”. (BELO HORIZONTE, 2009a, p.10). Esta forma de organizar o currículo baseia-se nos trabalhos realizados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)⁵⁷ da UFMG, que já produzia materiais fundamentados na ideia de desenvolvimento de capacidades/habilidades, entendendo que o termo define o que é necessário alcançar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entre 2008 e 2009, a SMED orientou os gestores das escolas a adquirirem, para cada professor, a Coleção Instrumentos da Alfabetização, material elaborado pelo CEALE para apoiar as práticas de alfabetização no 1º ciclo de formação humana. Verifica-se que a extensão do formato “capacidades/habilidades” a todas as disciplinas e todos os ciclos talvez tenha sido uma influência do referido órgão. Entretanto, não se pode afirmar que o corpo docente queria ou pleiteava essa perspectiva de currículo. Neste estudo, a maioria das docentes manifestou o desejo de ter clareza dos conteúdos (e não capacidades) a serem trabalhados em cada ano do ciclo.

Capacidades/habilidades englobam aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, à realização de operações mentais simples e complexas, como contar, ordenar, ler, interpretar, classificar, inferir, sintetizar, etc., e ao desenvolvimento de atitudes que favoreçam a autonomia do aluno; à assimilação de valores importantes para a convivência em sociedade. (BELO HORIZONTE, 2009a).

⁵⁷ O CEALE é um centro de pesquisa cujos pesquisadores atuam como consultores pedagógicos da rede, auxiliando na elaboração de currículo e na formação continuada de professores.

Capacidades/habilidades expressam os conhecimentos escolares – conhecimentos disciplinares, atitudes e valores – que se deseja que sejam desenvolvidos com os educandos, a partir de experiências escolares que favoreçam aprendizagens e levem à incrementação, reelaboração, afirmação dos conhecimentos que o educando constrói nas interações no seu mundo social, bem como ampliação de suas possibilidades de elaborar novos conhecimentos. (BELO HORIZONTE, 2009a, p. 11).

Foram especificadas as capacidades/habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental para cada disciplina, em cada ano dos ciclos, tendo em vista as tradições do ensino de cada área e as produções que a pesquisa educacional vem realizando sobre os diversos campos de saber. Tem-se então um currículo definido para as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática, cuja estrutura prevê uma lógica de abordagem das capacidades para que sejam trabalhados os conhecimentos escolares.⁵⁸ A definição desta lógica é aqui sintetizada:

- a) Introduzir – os estudantes familiarizam-se com conceitos e procedimentos escolares, articulando o seu conhecimento à nova situação-problema. Desta forma, entende-se que o aluno já pode ter tido contato com o conceito trabalhado no seu cotidiano, mas receberá uma primeira abordagem escolar do mesmo;
- b) Retomar – ao se introduzir determinada capacidade, aspectos relacionados a outras capacidades já desenvolvidas devem ser retomados e ampliados à medida em que se trabalha sistematicamente com a nova capacidade. Assim, retomar algo já ensinado ou aprendido pelos alunos promove uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente;
- c) Trabalhar – esta abordagem relaciona-se com a exploração, de modo sistemático, de diversas situações-problemas que promovem o desenvolvimento da capacidade/habilidade enfocada pelo professor. Exige o planejamento de uma gama de atividades que exploram as várias

⁵⁸ Cada docente do 1º ciclo recebeu uma caixa contendo as Proposições Curriculares de todas as disciplinas e o caderno de Textos introdutórios. Cada disciplina traz as capacidades/habilidades a serem alcançadas no 1º, 2º e 3º ciclo. Buscou-se com esta formatação deixar mais visível para o professor a interdependência entre os ciclos, a ideia de que um ciclo não está desvinculado do outro, além de facilitar o manuseio e transporte do material pelos docentes. Confira no Apêndice H uma síntese da composição de cada caderno.

dimensões dos conhecimentos disciplinares relacionados com a capacidade em questão;

- d) Consolidar – momento de sedimentar os conceitos, procedimentos e comportamentos trabalhados sistematicamente pelo professor, formalizando a aprendizagem na forma de registros, com a linguagem adequada a cada área disciplinar. As aprendizagens construídas pelos estudantes nesta fase poderão ser identificadas pela avaliação e serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo. (BELO HORIZONTE, 2009a).

A elaboração de capacidades para cada disciplina e o tipo de abordagem a elas dada cumpre então a função de organizar o saber dentro desta proposta curricular. De acordo com Sacristán (2000), esta função se concretiza através da regulação e da intervenção dos conteúdos ou códigos curriculares, que, em relação às proposições, ocorre por meio da definição de eixos temáticos no interior de cada disciplina, bem como das capacidades a eles relacionados; da regulação do tempo de aprendizagem ao longo do ciclo; da escolha de algumas capacidades em detrimento de outras; da regulação das formas de progressos dos alunos pelos indicadores Introduzir, Retomar, Trabalhar, Consolidar.

Segundo Ball (1994), textos políticos não são necessariamente claros e coesos, mas podem abarcar uma indefinição de significados dentro do texto, sendo até contraditórios. Termos-chaves podem ser utilizados de modos diversos, algumas informações podem gerar mais dúvidas do que compreensões. No contexto da escola, as professoras relatam suas dificuldades, dúvidas e incompreensões em relação às Proposições Curriculares.

Para as docentes, algumas capacidades não deixam claro exatamente o conteúdo a ser trabalhado, devido à sua amplitude. O texto curricular, ao se apresentar na forma de capacidades e habilidades, busca não se ater a uma lista de conteúdos a serem transmitidos no ensino. Espera-se que o professor possa definir, tendo em vista o perfil de sua turma e a realidade da escola, o conteúdo necessário, que pode abranger também conhecimentos de mais de uma disciplina. Para as docentes, no entanto, esse não é um movimento tão simples assim.

As habilidades, elas nos permitem... Eu acho melhor essa interdisciplinaridade. Mas, ao mesmo tempo também elas estão assim tão vagas no nível de conteúdo e principalmente de metodologia que, às vezes, a gente se perde nesse planejamento de aula. Aí a gente tem que voltar pro velho método de sempre. (Cláudia, professora da classe de 7 anos).

A professora Violeta, que retomou a docência depois de nove anos na coordenação e direção de outra escola, comenta sobre a dificuldade que está encontrando:

Então, são nove anos fora de sala de aula, eu estou achando muito complicado. Eu acho que mudou muita coisa, as Proposições Curriculares estão aí... Eu até conversei com a coordenadora, tive uma certa dificuldade pra poder fazer o planejamento. Eu sei o que eu tenho que trabalhar com os meninos, mas você organizar ali, eu acho que devia ser uma coisa mais sintética, entendeu? Tem umas coisas repetitivas nas proposições. Eu acho que tinha que ser uma coisa mais objetiva. Tem horas que não deixa claro pra você o que você tem que trabalhar, dá margem pra você trabalhar diversas coisas. Então, com a conversa que eu tive com a [Esmeralda], aí me deu uma clareada. (Violeta, professora da classe de 8 anos).

O documento enfatiza a articulação entre o processo de ensino com base no desenvolvimento de capacidades e a organização de tempos/espços escolares em ciclos de formação humana, modelo reafirmado como aquele que oferece “melhores condições para as aprendizagens que possibilitarão um crescimento equilibrado do educando.” (BELO HORIZONTE, 2009a, p. 9). Desta forma, uma parte do texto escrito trata especificamente de cada ciclo, destacando as características pertinentes a cada faixa etária, fundamentando-se em aspectos teóricos e tecendo algumas considerações pedagógicas e metodológicas, tendo em vista os tempos de formação da criança, do pré-adolescente e do adolescente.

No decorrer da leitura do documento estão presentes alguns aspectos que se relacionam com o trabalho a ser desenvolvido pelo professor, como a importância de se definir com clareza a capacidade que é desejável desenvolver, a disposição positiva para implementar as proposições curriculares, a necessidade de proporcionar aos estudantes uma ação pedagógica articulada. A organização em ciclos é analisada como um aspecto que auxilia os planejamentos integrados e o trabalho em equipe.

Ball (1994) discute o movimento incessante que se configura na produção do texto curricular. Esta produção não se encerra quando o texto é publicado, pois o texto curricular é, de alguma forma, sempre reescrito em função da dinâmica do

contexto da prática e dos significados construídos pelos seus implementadores. Por isso, o contexto de produção de texto não envolve apenas a política curricular em si, mas outros textos que são produzidos em função desta, bem como textos presentes no ambiente escolar, com os quais a política dialoga ou é contrastada. Na Escola Arco-íris, observei a circulação de textos produzidos interna e externamente, que objetivam tanto auxiliar o trabalho dos professores como acompanhar sua atividade. Um deles, o caderno “Um elo entre as Proposições Curriculares da Rede e o Planejamento Escolar da Escola Arco-íris”, foi elaborado pela equipe da coordenação dos três ciclos, com o objetivo de auxiliar os docentes na tarefa de selecionar as capacidades a serem trabalhadas em cada trimestre e de acompanhar as capacidades trabalhadas em cada turma. Neste caderno foram descritas as capacidades por disciplina e seus respectivos eixos temáticos, sendo reservado um espaço para as docentes indicarem, por trimestre, a capacidade trabalhada e o nível de abordagem.

Figura 3 – Fragmento do caderno “Um elo entre as Proposições Curriculares da Rede e o Planejamento Escolar na Escola Arco-íris – 1º ciclo”

CIÊNCIAS									
O PLANETA ONDE MORO									
Anos do ciclo	1º			2º			3º		
Trimestre	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Identificar alguns ciclos da Natureza no espaço e no tempo (ciclos da água, dia e noite, estações do ano).	I/T/C			R/T/C			T/R/C		

Legenda: (I) introduzir; (T) trabalhar; (C) consolidar; (R) retomar

Fonte: dados da pesquisa

A cada trimestre, as docentes indicam no quadro em branco exposto na Figura 3 se a capacidade será introduzida, retomada, trabalhada ou consolidada. Espera-se que o dimensionamento do tempo em que as capacidades estão sendo abordadas auxilie no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Outro texto, este produzido pela SMED, consiste na planilha de planejamento trimestral,⁵⁹ onde as professoras descrevem a capacidade, o conteúdo trabalhado, a metodologia e as formas de avaliação. Indicam também o nível de abordagem da referida capacidade, ou seja, se ela será introduzida, retomada, trabalhada ou consolidada. Esta planilha trouxe muita inquietação ao grupo, fato que explicitarei no capítulo 7, durante a discussão sobre as formas de planejamento utilizadas pela escola.

⁵⁹ Ver Anexo A.

Nas formações organizadas pela Regional, observei a produção, por alguns formadores, de materiais que visavam auxiliar na compreensão dos significados das capacidades e nas formas de traduzi-las em um planejamento escrito. Esses materiais traziam exemplos de atividades e estimulavam as educadoras a relacionarem as capacidades entre disciplinas e no interior de cada uma. Para as coordenadoras, a formadora disponibilizou um instrumento para a análise dos planejamentos entregues pelas professoras.⁶⁰ De acordo com os itens propostos na planilha de planejamento, foram elaboradas algumas questões norteadoras de análise. Para o item “capacidades”, por exemplo, perguntava-se: “Estão coerentes com o ciclo indicado? Estão em excesso pelo que exigem de investimento? Apresentam coerência entre a capacidade destacada e o ano do ciclo?”. (Dados da pesquisa). No item forma de abordagem: “São variadas? Está adequado à capacidade em foco?”. (Dados da pesquisa). Este instrumento foi bastante utilizado pelas coordenadoras da Escola Arco-íris, auxiliando-as a identificar pontos frágeis dos planejamentos elaborados.

No campo da publicação de livros didáticos, chamou minha atenção a estratégia de uma editora de Belo Horizonte para apresentar sua coleção à escola durante o processo de escolha para o Programa Nacional do Livro Didático 2013. Juntamente com os exemplares dos livros, a escola recebeu o esboço simplificado da planilha de planejamento, relacionando as capacidades da disciplina à unidade de conteúdo trabalhada no livro. Segundo a coordenadora, a coleção propunha ainda um CD com atividades próprias para cada capacidade. O que se via era o mercado editorial já se mobilizando para ganhar uma fatia do mercado de livro didático, oferecendo justamente o que era considerado ausente no currículo, ou seja, o conteúdo explícito. O que os elaboradores do currículo resistiram em fazer, a referida editora assumia. Não é preciso dizer que este material foi bem recebido pelas docentes, que optaram pelas coleções das seguintes áreas curriculares: Letramento e Alfabetização para turmas do 1º ao 3º ano; Ciências, História e Geografia, para turmas do 2º ao 5º ano. Conforme será apresentado mais adiante, História e Geografia são as disciplinas em que as professoras manifestaram mais dificuldade para identificar nas capacidades descritas o conteúdo a ser trabalhado.

⁶⁰ Ver Anexo B.

Em relação aos textos oriundos da escola ou da SMED, observa-se a predominância de textos produzidos mais para auxiliar, monitorar e controlar a prática do que para esclarecer os fundamentos teóricos das Proposições Curriculares ou suas capacidades descritas. Neste sentido, verifiquei que o material produzido contribuiu pouco para sanar dúvidas relacionadas à compreensão da linguagem e dos significados das capacidades, bem como dos conteúdos muitas vezes implícitos na sua descrição. Além disso, e contraditoriamente, o caderno “Um elo entre as Proposições Curriculares da Rede e o Planejamento Escolar da Escola Arco-íris”, produzido para auxiliar a leitura e a seleção das capacidades, parece contribuir para uma leitura fragmentada e pragmatista do currículo, já que muitas professoras deixam de realizar uma leitura das concepções teóricas em busca daquilo que julgam estar mais relacionado à prática da sala de aula: as capacidades. No entanto, esses textos cumprem uma das funções do currículo apontadas por Sacristán (2000), que é a de controlar o conteúdo do texto prescrito, pois é na criação de materiais que códigos pedagógicos chegam a professores e alunos.

O movimento de reconstrução do Regimento Escolar e do Projeto Político-Pedagógico, vivenciado durante o ano de 2011, colocou em discussão o currículo da rede e a identidade da escola, levando o grupo a refletir sobre os aspectos que caracterizam a instituição e que mudanças estavam sendo exigidas pelo texto político vigente. Em reuniões e encontros, o grupo docente foi estimulado a resgatar a história da escola e de suas práticas bem sucedidas, e foi debatido o trabalho realizado nos anos iniciais da Proposta Escola Plural, quando o trabalho coletivo era mais intenso na escola e o grupo era mais estimulado a construir um currículo diferente. A questão da avaliação é um dos pontos frágeis identificados pela coordenação e direção e necessita ser bem discutido entre a equipe docente. Para a coordenação e direção, as Proposições estão colocadas, mas as discussões sobre avaliação na rede não vão além da Prova Brasil e Avalia-BH, o que não auxilia as professoras a conduzirem melhor o processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos. No processo de reconstrução do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico, a equipe buscou o ponto de equilíbrio entre a uniformização do currículo e os aspectos que “personalizam” a escola.

Finalizando, recorro a Sacristán (2000, p. 110) para uma análise da função reguladora do currículo em questão. Para esse autor, a política curricular exerce um

papel regulador, pois inclui determinados aspectos que serão detalhados a seguir, tomando como referência as Proposições Curriculares.

- a) Forma de regular ou impor determinada distribuição do conhecimento dentro do sistema educativo: as Proposições distribuem capacidades/habilidades ao longo de cada ano do ciclo de formação humana, bem como a intensidade com que estas deverão ser trabalhadas. Espera-se que, em qualquer escola da rede, independentemente das condições socioeconômicas, da formação de professores ou da gestão, os alunos estejam adquirindo as capacidades tidas como necessárias à formação cidadã. Consequentemente, espera-se que os professores orientem suas práticas em torno de estratégias de atividades que contemplem tais capacidades;
- b) estrutura de decisões centralizadas ou descentralizadas no controle e na regulação do currículo, que define implícita ou explicitamente a margem de liberdade dada aos agentes e instâncias que intervêm na configuração do currículo: as escolas são convidadas a repensar seu Projeto Político-Pedagógico a partir das Proposições Curriculares, principalmente porque, segundo consta no documento, há uma insatisfação dos docentes em relação à ausência de diretrizes curriculares no projeto original da Escola Plural. A margem de liberdade está em reinterpretar o que foi pedagogicamente definido. Os professores têm “liberdade” para desenvolver uma diversidade de projetos de trabalho, sem, no entanto, que se perca o foco nas Proposições Curriculares;
- c) aspectos sobre os quais o controle incide – vigilância dos cumprimentos dos objetivos, ordenamento pedagógico, intervenção através dos meios didáticos: em se tratando das Proposições, seu foco está no planejamento e na seleção das habilidades a serem desenvolvidas, mas foram elaborados materiais, como a planilha, em que devem ser especificadas, ao lado das habilidades, as estratégias, materiais e forma de avaliação. Ao lado disso, a avaliação também é pensada tendo em vista esta organização do ensino, ganhando destaque as avaliações externas;
- d) mecanismos explícitos ou ocultos pelos quais se exerce o controle sobre a prática e a avaliação da qualidade do sistema educativo: a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu duas estratégias de controle e

acompanhamento da prática – o Programa de Monitoramento e Avaliação da Gestão Escolar e os Projetos de Intervenção Pedagógica. O primeiro implica a presença de uma acompanhante pedagógica, que visita a escola uma vez por semana para acompanhar a forma como a instituição organiza sua rotina pedagógica. Questões relacionadas à enturmação dos alunos, atuação da coordenação pedagógica e da direção e planejamento do ensino são alguns dos itens que entram na pauta de discussão das acompanhantes. O planejamento do ensino deve ser pensado tendo em vista as capacidades indicadas nas Proposições Curriculares, com ênfase naquelas em que os alunos têm demonstrado baixo rendimento. Esta lógica de planejamento também está sendo utilizada nos Projetos de Intervenção, obrigatoriamente instituídos na dinâmica da escola, visando acompanhamento extraclasse para os alunos com baixo rendimento nas avaliações sistêmicas. É importante destacar que a SMED aderiu a uma série de avaliações externas, cujos resultados estão no Portal Avalia BH, construído em 2008 para que as escolas acompanhem seus resultados em todas as avaliações aplicadas na rede, bem como os resultados alcançados no IDEB. O controle e a avaliação também incidem sobre o trabalho dos gestores, através da elaboração do Plano de Trabalho Pedagógico, documento exigido pela SMED e que contém metas de gestão que indicam o caminho a ser seguido para aumentar o IDEB da escola, seguindo o formato do plano de metas de governo do prefeito Márcio Lacerda;

- e) as políticas de inovação do currículo, assistência às escolas e de aperfeiçoamento dos professores como estratégias para melhorar a qualidade do ensino: a Rede de Formação criada pela SMED expressa claramente este aspecto. Conforme descrevi, esta rede atuou durante o processo de elaboração das Proposições Curriculares e atua ainda na capacitação docente, através do encontro com especialistas das diversas áreas de conhecimento.

No próximo capítulo, discutirei os reflexos destes aspectos no contexto da prática. No sentido do que defende Goodson (2011, p. 18), entendo que “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa [do currículo].” Retoma-

se, neste sentido, a afirmação do autor de que o potencial para uma estreita relação, ou não relação, entre currículo escrito e currículo ativo depende da natureza da construção pré-ativa do mesmo e de sua execução interativa em sala de aula. Procurei, até o momento, explicitar os parâmetros desta construção pré-ativa, localizando o trabalho do professor neste movimento. Passo agora a uma análise do currículo sentido, vivido e negociado pelo trabalho docente na complexidade do cotidiano escolar.

7 O CONTEXTO DA PRÁTICA E AS REPERCUSSÕES DO CURRÍCULO NO TRABALHO DOCENTE COTIDIANO

Neste capítulo apresento alguns elementos para discutir as repercussões da proposta curricular no chão da escola. Início analisando os aspectos políticos que vêm dando forma à implementação do currículo nas instituições de ensino. Em seguida, destaco alguns aspectos marcantes na organização do trabalho docente na Escola Arco-íris e a forma como essa estrutura dialoga com o currículo. Analiso também as interpretações construídas sobre o texto curricular que influenciam no movimento de aproximação ou distanciamento entre as docentes e as Proposições Curriculares. O planejamento, enquanto componente inerente ao trabalho do professor, é outro aspecto analisado neste capítulo, visto que a forma como foi proposto gerou muitas inquietações no corpo docente e desencadeou algumas reflexões sobre a prática. Discuto ainda as oportunidades de formação continuada ocorridas dentro e fora da escola para auxiliar a implementação curricular. Na sequência, analiso algumas experiências vividas pelas professoras e que nos levam a refletir sobre a linha tênue entre a intensificação do trabalho e o desenvolvimento profissional, bem como suas implicações no trabalho docente. Finalizo o capítulo com a análise do trabalho docente na sala de aula, situando principalmente o ensino das disciplinas e refletindo sobre algumas regularidades presentes em práticas distintas.

7.1 Considerações iniciais

De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é onde a política é interpretada por professores e gestores, tornando-se evidente os limites do controle do Estado sobre a política e dos autores sobre o texto. Partes do texto serão incompreendidas, rejeitadas, destacadas, visto que sua interação com os sujeitos e suas subjetividades, com as condições físicas e materiais da escola e com a dinâmica do cotidiano escolar produzem novos sentidos à política implementada. (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A implementação das Proposições, em 2008, ano seguinte à publicação do texto preliminar, coincidiu com a adesão da rede à Provinha Brasil (governo federal), avaliação sistêmica aplicada para verificar o nível de alfabetização dos alunos do 2º ano/1º ciclo, no início e no término do ano letivo. Também neste ano a prefeitura

inaugura o Avalia-BH, sistema próprio de avaliação da rede municipal que verifica o desempenho acadêmico de todos os alunos matriculados do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e, desde 2011, Ciências da Natureza. Esse sistema municipal de avaliação busca situar os resultados a partir de variáveis sociais e econômicas dos alunos para poder analisar melhor o desempenho destes e da escola. (BELO HORIZONTE, 2011).

A forma como as Proposições Curriculares foram sendo implementadas na escola ganhou contornos que podem ser considerados mais gerenciais com a mudança do cenário político da cidade. Se nos dois primeiros anos de sua existência (2007 e 2008) predominava a discussão do documento e uma adoção fundamentada mais pela conquista e convencimento pedagógico dos professores da rede, do terceiro ano em diante sua adoção passa a ser a condição e a norma para o alcance de metas educacionais. O ano de 2009 é marcado pela mudança da gestão administrativa, devido às eleições municipais ocorridas em outubro de 2008, interrompendo os dezesseis anos de gestão do Partido dos Trabalhadores na prefeitura de Belo Horizonte.⁶¹

A implementação do Programa BH Metas e Resultados como plano do novo governo marca o início de uma série de ações e empreendimentos com gerenciamento intensivo, planejamento e racionalidade, focalizando doze áreas de resultados, sendo a Educação uma delas. (BELO HORIZONTE, 2012). Através do “Projeto Sustentador Melhoria da Qualidade da Educação”, a SMED procurou consolidar a discussão do currículo no interior das escolas, de forma que as Proposições Curriculares se tornassem o fundamento do planejamento, das práticas de ensino e das avaliações desenvolvidas; além de incorporar metas, resultados e indicadores ao trabalho. Em decorrência, é implantado nas escolas o Monitoramento e Acompanhamento da Gestão Escolar, que, inicialmente, volta sua atenção para o monitoramento dos alunos do 1º ciclo, em função da importância deste para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. O Programa de Monitoramento, estendido em 2010 para todos os ciclos do Ensino Fundamental e centrado na figura das professoras acompanhantes pedagógicas e na realização do Avalia-BH, é o

⁶¹ Conforme se verifica em Mainardes (2010), a organização escolar em ciclos e suas conseqüentes mudanças na forma de organizar e gerir a escola, favorecendo o acesso e permanência de grupos da camada popular e buscando democratizar o acesso ao conhecimento, esteve em seus primórdios ligada a um projeto de governo do Partido dos Trabalhadores.

instrumento utilizado pela SMED para integrar as Proposições Curriculares à cultura pedagógica das escolas.

7.2 Organização do trabalho docente na Escola Arco-íris – aspectos gerais

Segundo Arroyo (2008), um ponto crucial para o debate sobre os currículos é analisar como eles condicionam o trabalho docente, pois são pólos estruturantes do trabalho do professor. As formas de trabalho, a autonomia ou falta dela, as cargas horárias e o isolamento são aspectos que dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, as matérias e as disciplinas nos currículos. (ARROYO, 2008). A organização do trabalho das professoras da Escola Arco-íris conecta-se com os princípios da Escola Plural, mas vem se reconfigurando face à redefinição da função da escola e à implementação das Proposições Curriculares. Neste sentido, defende-se o trabalho coletivo, a organização por agrupamentos e a permanência da professora ao longo do ciclo, mas estes princípios são permanentemente confrontados pela lógica da escola, que, para além da função de ensinar, assume outros tantos papéis, como a promoção da saúde e do lazer, a divulgação da cultura, o atendimento às necessidades especiais de aprendizagem e assistência social.

Na Escola Arco-íris, o professor pode assumir diversas funções (coordenação, direção, secretaria) ou pode atuar em Projetos e Programas promovidos pela rede (Escola Integrada, Programa de Intervenção Pedagógica, Floração, Entrelaçando). Neste tópico, no entanto, me deterei na organização do trabalho das docentes que atuam no 1º ciclo de formação humana.

As professoras do 1º ciclo são responsáveis pela alfabetização das crianças na faixa etária de 6 a 8/9 anos. Quando estão fora da sala de aula, as docentes ocupam boa parte do tempo selecionando, escolhendo e organizando atividades para o ensino dos conteúdos trabalhados ou corrigindo exercícios. Em tempos de provas as ocupações aumentam, pois, além de elaborá-las e corrigi-las, é preciso registrar os resultados dos alunos em boletins e nos diários dentro da data programada. Em períodos de avaliação externa, as professoras aplicam as provas e em alguns casos corrigem e registram os resultados em instrumentos pré-definidos pelos órgãos demandantes – geralmente formulários impressos ou disponíveis na *internet*.

O ano letivo da rede é dividido em três trimestres, que funcionam como marcadores do tempo escolar. O primeiro trimestre compreende os meses de fevereiro, março, abril/maio; o segundo, os meses de maio, junho, julho e agosto; o terceiro, os meses de setembro, outubro, novembro/dezembro.⁶² Em torno desses trimestres as docentes organizam suas práticas, definindo o que será trabalhado em sala, o período de avaliações, de recuperações e de retorno às famílias sobre o desempenho do aluno.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Arco-íris defende a organização por agrupamentos, termo utilizado para identificar o grupo de professoras de cada idade de formação. Assim, as professoras que atuam no 1º ano são identificadas como “agrupamento de 6 anos”, enquanto quem atua no 2º ano faz parte do “agrupamento de 7 anos” e, no 3º, do “agrupamento de 8 anos”. Cada agrupamento possui três turmas e quatro professoras, identificadas como Referência 1 (R1) e Referência 2 (R2).⁶³ A professora R1 tem sua carga horária concentrada em apenas uma turma, ao contrário da professora R2, cuja carga horária se divide entre as três turmas. Desta forma, os agrupamentos decidem coletivamente quais serão as disciplinas a serem trabalhadas pelas professoras R1 e R2, decisões que envolvem aspectos pedagógicos que serão tratados adiante. A distribuição da carga horária procura garantir semanalmente uma hora de reunião para o agrupamento e quatro horas de planejamento para cada professora. Para o trabalho em sala de aula, são destinadas no mínimo quinze horas semanais a cada docente.

A organização por agrupamentos é um ponto muito destacado pelas docentes como facilitador para o trabalho desenvolvido nas turmas. A possibilidade de conversar com os pares, receber ajuda e falar da turma é um grande diferencial para as professoras. O que difere esta organização de outras é o fato de que há aqui um corpo docente para cada ano do ciclo, que pensa e discute as iniciativas para aquele ano, ao contrário de outras propostas, onde há uma professora referência e outros “especialistas” que acompanham várias turmas com uma matéria específica (geralmente Arte e Educação Física). Para as professoras novatas na rede (e às

⁶² Nota-se que o termo “trimestre” não é utilizado no seu sentido literal (três meses), mas sim para identificar intervalos do ano letivo.

⁶³ Esta é uma organização da própria escola, cuja equipe optou em ter duas coordenadoras no turno. A escola poderia, por exemplo, organizar a equipe docente em trios para trabalhar com duas turmas e ter apenas uma pessoa na coordenação.

vezes na carreira), a organização por agrupamento se constitui em apoio pedagógico significativo.

A gente não se sente isolado. Como eu estou no início do meu magistério, da minha docência, então eu sentia muitas dificuldades, muitas dúvidas e não tinha a quem recorrer. [...] Então não havia aquele tempo de dialogar com os meus pares [referindo-se a experiência em outras escolas]. Essa questão do agrupamento, do sentar juntos, por exemplo, nas sextas-feiras tem as oficinas e as quatro professoras se reúnem para poder observar, avaliar “como é que está esse aluno, como é que está andando os conteúdos?” Então eu achei isso muito interessante, proveitoso. Principalmente no meu caso. Eu achei maravilhoso! (Carolina, professora da classe de 8 anos).

Olha, facilidade é a questão do trabalho em equipe. Porque aqui são três turmas do primeiro ano então todos os professores do primeiro ano trabalham junto. É o meu grupo. Então isso facilita bastante, porque as discussões são em grupo, as discussões são feitas e as dificuldades são expostas no grupo; os planejamentos, algumas atividades são planejadas com o grupo. Isso facilitou bastante. (Maria, professora da classe de 6 anos).

É bom porque você vai tendo visões diferentes igual, por exemplo, eu vou nas três salas, às vezes um aluno dá um problema, tem certa dificuldade comigo e que não dá com fulano então a gente acaba entrando num acordo de como trabalhar com aquele aluno e, às vezes, tem resultado. De formas diferentes a gente tem resultado. (Manuela, professora da classe de 8 anos).

Pelo menos uma vez por semana os agrupamentos se reúnem para conversarem sobre o andamento das turmas, as práticas realizadas e deliberarem sobre aspectos organizativos da escola, como organização do trimestre, avaliação, troca de materiais e experiências bem (ou mal) sucedidas.⁶⁴

Cada agrupamento possui uma organização própria no que diz respeito à distribuição das disciplinas entre as docentes. No agrupamento de 6 anos, Maria, Mariana, Paula e Ruth optaram por concentrar as disciplinas de Português e Matemática com as professoras referência 1 (R1), distribuindo as demais disciplinas de acordo com suas preferências. Nesta distribuição, História e Geografia também ficaram com a professora R1, enquanto Ciências, Educação Física e Artes, com a professora R2. Na opinião de Mariana, a disciplina de Ciências também deveria ficar com a professora R1, para não separar demais as disciplinas. Como a professora R2 tem menos tempo na sala de aula, poderia assumir Arte e Educação Física, que são interligadas, na opinião da professora.

⁶⁴ Para garantir esses encontros, as docentes de outros agrupamentos substituem as professoras em reunião.

No agrupamento de 7 anos, Camila, Cristina, Cláudia e Mônica combinaram que a professora R1 assumiria as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Arte e Educação Física, enquanto a professora R2 (Mônica) leciona História e Geografia. Neste grupo, a distribuição levou em conta a pouca experiência de Mônica na docência, propondo-lhe que trabalhasse com apenas duas disciplinas nas três turmas, de acordo com sua escolha, exceto Português e Matemática. Essas disciplinas, cujo nível de cobrança é maior, deveriam ficar com as professoras R1, que são mais experientes.

Porque devido ao fato de eu não ter experiência a gente chegou a essa conclusão de que poderia ser melhor eu passar nas três turmas do agrupamento do que assumir uma turma. Até mesmo porque eu cheguei aqui em dezembro do ano passado então já estava praticamente definido quem que iria assumir as turmas. (Mônica, professora da classe de 7 anos).

No agrupamento de 8 anos, as professoras R1 (Violeta, Alessandra, Carolina) assumiram Português, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física, enquanto a R2 (Manuela) ficou com Matemática. Neste grupo, o fator desempenho dos alunos pesou na distribuição das disciplinas. A direção e coordenação já vinham discutindo com o ciclo a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos em Matemática, e o grupo achou melhor que a disciplina ficasse nas mãos de uma única professora, para que ela pudesse concentrar esforços no ensino. No entanto, essa intenção vai de encontro à própria organização do tempo no segundo turno: a professora Manuela tem cinco horas/aula em cada turma, lecionando uma hora por dia, mas considera que o tempo é insuficiente para a realização de um trabalho consistente, pois, até que chegue na sala e organize a turma, para então iniciar as atividades, um quarto do tempo de aula já foi perdido. Sendo o ritmo dos alunos diferenciado, alguns não conseguem realizar a atividade nos três quartos do tempo restante. Além disso, a professora argumenta que essa hora é dividida com outras situações, pois gasta um pouco do 1º horário com a entrada dos alunos, um pouco do 2º horário com a merenda, um pouco do 3º horário com a organização do pós-recreio, havendo ainda as situações imprevisíveis. Por isso, Manuela não acha uma boa ideia a Matemática ficar com a professora referência 2, pois este “é um conteúdo importante” e o tempo disponível em cada sala é muito curto.

O agrupamento de 8 anos trabalha com o último ano do ciclo, quando se espera que os alunos tenham desenvolvido todas as capacidades propostas para o

ciclo. Por essa razão e em função do tempo escasso para se acompanhar de perto todas as turmas, observei que o 3º ano recebe maiores intervenções da coordenação e da SMED, visando reduzir o número de alunos que não desenvolveram as capacidades previstas e, conseqüentemente, o número de retenções. As crianças destas turmas que apresentam baixo rendimento têm prioridade de atendimento no Programa de Intervenção Pedagógica.

Os critérios construídos para a distribuição de disciplinas são permeados por aspectos citados por Sacristán (2000), os quais se relacionam com os significados atribuídos aos conteúdos curriculares, com as concepções epistemológicas, com as dimensões atribuídas ao conhecimento e com a estrutura social do trabalho docente. No entanto, são permeados também pela preocupação com os resultados nas avaliações externas, deixando nas mãos das professoras referências e daquelas mais experientes o trabalho com as disciplinas de Português e Matemática. Entre a necessidade de fortalecer o ensino das “disciplinas mais cobradas” e o reconhecimento de que é preciso trabalhar as demais disciplinas, as docentes manifestam a preocupação em realizar um trabalho interdisciplinar, esforçando-se para fazerem os conteúdos das disciplinas dialogarem.

Uma orientação da SMED que também é defendida na escola é de que as professoras permaneçam com a turma ao longo do ciclo. Desta forma, a professora poderia acompanhar o desenvolvimento da criança durante todo o ciclo de formação humana, conhecendo suas dificuldades e potencialidades, estreitando laços afetivos e otimizando a prática pedagógica no início de cada ano letivo. No entanto, vários fatores impedem a concretização desta orientação. A coordenadora Esmeralda relaciona alguns deles: a rotatividade de professores no ciclo, a desistência do professor em relação à turma por questões de indisciplina, licenças médicas. Além disso, observei que a designação de alguns professores para os Projetos e Programas inseridos na escola também causam uma movimentação no ciclo, bem como o exercício das funções de coordenação e direção.

Observou-se ao longo da pesquisa uma relação de respeito entre a equipe, gerando uma disposição pedagógica positiva entre os pares. Em termos gerais, as docentes referem-se umas às outras como um grupo que trabalha, interessado, comprometido e parceiro. A postura aberta da direção e o interesse em deixar a equipe a par das orientações da SMED e dos encaminhamentos pedagógicos, bem como em discuti-los coletivamente, também é um ponto que fortalece a disposição

das professoras. Para Paula, “a integração, a parceria, o desejo de ajudar, de estar junto”, é uma característica da equipe da escola. (Informação verbal)⁶⁵

Em síntese, observou-se que a organização do trabalho docente na escola e as relações interpessoais entre a equipe favorecem bastante o encaminhamento das práticas pedagógicas, a concretização das propostas feitas pela equipe gestora e a implementação das Proposições Curriculares. Evidentemente, desafios e conflitos se fazem presentes nas relações do grupo. No entanto, o que se destaca é a expectativa positiva manifestada pelas docentes em relação às colegas e à escola, aspecto que considero importante para o bom desenvolvimento das práticas pedagógicas.

7.3 As professoras e o texto curricular oficial – contatos, interpretações, incompreensões

O currículo prescrito é elemento fulcral para a difusão de intenções educativas no sistema de ensino e caracteriza o que no capítulo 3 eu chamei de texto oficial. Conforme nos mostram Frade e Silva (1998), a implementação de políticas educacionais depende consideravelmente da leitura destes textos. As autoras apontam ainda outras características do texto oficial:

[...] é um texto para quem vivencia a implementação das políticas educacionais oficiais, que se operacionalizam, em última instância, na sala de aula. Pela própria natureza destes textos, pode-se presumir também que as leituras ganham caráter mais coletivo: são textos lidos e/ou discutidos em conjunto, tendo em vista tanto sua finalidade quanto o tempo coletivo de reflexão existente nas escolas. A última característica (que consideramos mais relevante) é a expectativa dos órgãos oficiais de que a leitura dos textos oficiais seja quase obrigatória em contextos radicais de mudança. Ou seja, não é o leitor quem busca espontaneamente o texto, mas é o texto que vai oficialmente “em busca” de seus leitores. (FRADE; SILVA, 1998, p. 97).

Entre as docentes investigadas, o contato com o texto oficial se deu de diversas formas. Considerando os dados coletados, apenas duas professoras (Ana e Helena) tiveram um contato com partes do texto curricular durante o período de sua produção, enquanto a maioria teve conhecimento dele a partir do momento em que a versão preliminar começou a ser disponibilizada na intranet (exceto as professoras novatas, que estudaram o documento para o concurso). Este fato indica o não

⁶⁵ Dados da entrevista.

envolvimento deste grupo na “dimensão pré-ativa do currículo” (GOODSON, 2011), contribuindo para algumas incompreensões em relação ao mesmo.

A gestão da Escola Arco-íris (coordenação e direção) acredita nas Proposições Curriculares para promover a melhoria da prática pedagógica da escola, e por isso tem promovido “com afinco”, nas palavras da vice-diretora Helena, a implementação do documento no Ensino Fundamental. Para Helena, assim como para Cristina, professora da classe de 7 anos, as Proposições na escola estão tendo um papel “igual de uma bíblia”. (Informação verbal).⁶⁶ Segundo o grupo gestor, esta defesa acontece não apenas porque tem sido uma orientação da SMED, mas porque a equipe gestora acredita nos princípios do documento, entendendo que ele vai ao encontro do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Neste sentido, o uso do documento como fundamento da prática tem sido requisitado a todas as docentes, e é no contato com o texto que cada uma manifesta suas dúvidas, seus dilemas e interpretações. Para Violeta e Cristina, a primeira leitura feita do documento deixou-as assustadas. Violeta, professora da classe de 8 anos, argumenta que teve o primeiro contato com as Proposições em janeiro de 2012, quando decidiu levar o currículo para casa e estudar durante o período de férias, pois naquele ano retornaria para a sala de aula.

Ô, menina, eu li aquilo (risos) e disse assim: “Gente, como que é isso? Como que vai ser isso na nossa vida?” Então, assim, na hora que eu li e, se não tiver uma pessoa pra te orientar, você fica apavorada. Tanto é que eu não consegui ler todas [as disciplinas]. Olha só pra você ver: você trabalha com Português, História, Artes, Educação Física... Que horas que você vai ter tempo pra ler aquilo tudo?! (Violeta, professora da classe de 8 anos).

Conforme já foi comentado, Violeta permaneceu nove anos fora da sala de aula, assumindo a gestão da escola onde atua. Dessa forma, não se envolveu no processo de elaboração do texto e não participou dos primeiros encontros em que ele foi discutido. A conversa com a professora deixa claro que as Proposições Curriculares era algo totalmente novo para ela. Violeta disse que teve dificuldades em dimensionar, por exemplo, o tempo que gastaria para trabalhar algumas capacidades, o que a levou a planejar para um trimestre o que poderia fazer em um ano. Segundo ela, a consciência deste fato veio com a intervenção da coordenação.

⁶⁶ Dados da entrevista.

Cristina observa que, passado o “susto” do primeiro momento, o texto curricular foi se apresentando de outra maneira, ainda que algumas dúvidas permaneçam.

Quando a gente lê a gente fica angustiada. Porque você acha que é muita coisa. Mas depois você começa a ver que tem coisa que você já trabalha. Tem coisa que você trabalha e você acha que não está trabalhando. Tem coisa que você pode estar trabalhando junto com uma outra disciplina também. Porque você começa a ler uma por uma [capacidade por capacidade] e acha que você vai ter que trabalhar uma por uma separado. E tem hora que está junto. Então a primeira impressão que dá você fica angustiada porque é grande mesmo. Aí você pensa que não vai dar tempo, como que você vai fazer, mas acho que com o tempo a gente vai esclarecendo. Não sei... (Cristina, professora da classe de 7 anos).

Neste sentido, percebe-se que a leitura do documento coloca o professor em um movimento de autorreflexão: este currículo está de acordo com minha prática? Estou trabalhando o que deve ser trabalhado? Trabalho separadamente as capacidades ou posso interagi-las? Entendo que a busca de respostas a essas questões orientam os sentidos e significados que as docentes dão ao currículo.

É em função das demandas de trabalho com as Proposições Curriculares que as educadoras vêm se aproximando, em maior ou menor grau, de acordo com suas necessidades práticas, do documento curricular. Sendo assim, observa-se que o momento em que as professoras mais se voltam para a leitura do documento é aquele da elaboração do planejamento trimestral exigido pela SMED. Neste momento elas se voltam para a leitura das capacidades, analisam quais foram alcançadas, definem quais devem ser trabalhadas. No entanto, geralmente fazem apenas uma leitura parcial, priorizando as disciplinas com as quais estão atuando e focalizando exclusivamente as capacidades a elas relacionadas. Algumas docentes “deram uma olhada” nos fundamentos teóricos e concepções pedagógicas das disciplinas, mas a maioria disse “ir direto ao ponto”, ou seja, às capacidades. No caso das professoras Referência 1, que geralmente lecionam quatro ou cinco disciplinas, a tendência é que leiam, principalmente, a parte relativa às disciplinas “mais cobradas”, ou seja, Português e Matemática.

A “não leitura” dos fundamentos teóricos reduz a possibilidade de que a professora compreenda o significado da proposta, de que se aproprie do texto a partir de uma visão mais clara de suas orientações e propostas. Isto porque é exatamente essa parte “dispensada” do texto que trata das concepções subjacentes

ao ensino de cada disciplina, das mudanças históricas na compreensão do que é ensinar e aprender os conteúdos de determinado campo curricular, avançando para explorar e defender abordagens mais críticas. Em relação às Proposições, essa produção é fruto de pesquisas e debates da comunidade educacional, de acordo com o que é possível constatar nas referências bibliográficas sugeridas ao final de cada caderno. Considerando que as professoras não participam regularmente de momentos em que esses assuntos estão em pauta, como seminários, congressos e colóquios, o documento oportuniza acesso a essas discussões e a possibilidade de uma reflexão crítica sobre o seu trabalho.

O tempo reservado para o estudo das proposições é muito limitado. Na escola, durante os horários de ACPATE, as professoras se ocupam corrigindo cadernos ou atividades dos alunos, preparando exercícios, organizando diários, conversando com a coordenação. Além disso, esses horários são individualizados, inviabilizando, por exemplo, um grupo de estudo.

As reuniões-prêmio foram momentos reservados pela Escola para se discutir as Proposições Curriculares. Percebeu-se que a leitura do documento em conjunto favorece bastante as discussões do grupo. Trata-se de um momento usado para relacionar as experiências e práticas com o conteúdo do documento, mas o número de professores presentes nesses encontros era ínfimo.

Em casa, local onde a maioria das docentes também prepara atividades escolares, o estudo mais concentrado das Proposições concorre com os afazeres domésticos, com a necessidade de cuidar dos filhos, etc. Foi o que pude verificar conversando com Cristina e Helena⁶⁷, que relataram os desafios de ser mãe e professora. Cristina fala da impossibilidade de estudar com duas filhas pequenas em casa, citando as diversas vezes em que iniciou a leitura do documento e em pouco tempo teve que parar para atender as filhas. Helena comentou os desafios que encontrou quando teve um filho e as dificuldades da rotina, do dia-a-dia. Ambas manifestaram o desejo de retomar os estudos, mas observaram que, sendo mães, esta tarefa era difícil.⁶⁸ Pude perceber, ainda nessa conversa, a influência das questões de gênero na profissão docente, evidenciando o desafio de ser mãe, professora e dona de casa.

⁶⁷ Na ocasião da conversa, em 2011, Cristina era professora da classe de 6 anos e Helena lecionava para a classe de 8 anos.

⁶⁸ Diário de campo, 19 de abr. 2011.

Apesar do contato parcial com os documentos, as docentes manifestaram suas primeiras impressões. Durante a entrevista, Mariana, professora da classe de 6 anos, e Alessandra e Manuela, professoras da classe de 8 anos, destacaram a importância das Proposições Curriculares para a consolidação de uma orientação curricular comum às escolas da rede municipal, orientando o professor na elaboração do planejamento das aulas em função do que deve ser trabalhado em cada ano do ciclo. Para a professora Alessandra, as Proposições permitem que todas as crianças tenham acesso às mesmas capacidades, ainda que cada professor trabalhe de forma diferente. Mariana argumenta que o fato de todos estarem no mesmo “movimento” dá mais segurança ao professor, pois ele questiona mais, aceita que alguém intervenha no seu trabalho e também aceita mais ajuda.

Nesta mesma perspectiva, Helena via nas Proposições Curriculares um ponto de apoio como nunca teve na rede. A professora relata que, quando entrou na rede municipal, foi encaminhada para uma turma considerada difícil.⁶⁹ Até então, ela só possuía experiência de trabalho na rede privada (Educação Infantil) e em uma escola militar. Nestas duas situações o trabalho era bem direcionado, o professor já recebia de sua coordenação exatamente o que fazer e tinha seu trabalho analisado constantemente pela equipe pedagógica. Ao chegar à rede municipal, Helena comenta que encontrou um ambiente diferente, uma autonomia que até então não experimentara e que lhe deixava confusa. Segundo ela, não havia um currículo pré-definido e por isso agia de forma intuitiva, baseando-se em suas experiências anteriores. Nesta condição, sentia que estava em uma zona de insegurança, sempre em dúvida do que estava fazendo. Por isso, considera as Proposições Curriculares como um suporte ao seu trabalho em sala, dando-lhe segurança para tomar decisões sobre o processo de ensino.⁷⁰

O aspecto homogenizador do currículo municipal é, entretanto, questionado por Mônica, professora da classe de 7 anos, que, apesar de considerar o documento como um norte para seu trabalho, ressalta a existência de “múltiplas aprendizagens” e “realidades diferentes” na sala de aula, que tornam difícil seguir um currículo já definido. A professora Maria expressa seu duplo sentimento: ao mesmo tempo em que se apoia nas proposições para construir seu planejamento, relata a sensação que inicialmente tinha de estar “presa” à proposta definida, indagando, por isso, se

⁶⁹ Em 2011, Helena era professora da classe de 8 anos.

⁷⁰ Diário de campo, 16 de ago. 2011.

poderia ir além do que está proposto. Para sua indagação, encontrou a resposta na própria experiência com os alunos:

É a turma que vai te dar essa resposta. Se a turma está “andando”, você vai caminhando. Isso é a prática do dia-a-dia independente se foi estipulado lá nas proposições ou não. (Maria, professora da classe de 6 anos).

Algumas professoras apontam a linguagem técnica do documento como um obstáculo à compreensão plena do mesmo, dificultando o entendimento de algumas capacidades. Apontam também que a amplitude destas gera incompreensões:

[...] a minha principal dificuldade com relação às proposições é a amplitude delas. Ao mesmo tempo que uma habilidade é tão extensa, tão extensa, tão ampla [permitindo o trabalho com vários conteúdos], ao mesmo tempo tem outras que eu considero serem muito vazias na demanda dentro de sala. (Cláudia, professora da classe de 7 anos).

[...] às vezes, acho que a capacidade é muito ampla. Então às vezes ela não tem um conteúdo só. [...] Tem capacidade que, às vezes, acho que nem tem conteúdo, ela é atitudinal... Então essa é a minha dificuldade. (Camila, professora da classe de 7 anos).

É como eu te falei antes: parece que tem algumas [capacidades] que esbarram em outras, confundem... Tem umas que ficam bem claras, bem objetivas mesmo. Agora tem algumas que dá dupla interpretação, às vezes confundem bastante. Então fica difícil interpretar o que eles querem realmente. (Manuela, professora da classe de 8 anos).

Para algumas docentes, certas capacidades são escritas em uma linguagem difícil de entender, própria da disciplina em questão. Isso é mais observado nas disciplinas de Geografia e História:

Porque tem algumas palavras que eu acho que é muito específico mesmo, uma linguagem muito assim de quem aprofundou, de quem fez especialização na área da História e da Geografia. Porque nós, que não fizemos essa especialização, estávamos acostumadas a pegar um livro de Geografia, por exemplo, lê lá o que nós íamos trabalhar: tal conteúdo, tal conteúdo, tal conteúdo. Aí hoje vem dizendo de uma capacidade lá: então, por exemplo, “perceber a historicidade presente não sei o que, não sei o que”. Então assim, esse rebuscar dessa frase do texto muitas vezes ele te deixa assim... meio sem entender o que que era aquilo [...]. (Esmeralda, coordenadora).⁷¹

⁷¹ No exemplo Esmeralda refere-se à seguinte capacidade de História: “Perceber a historicidade presente em aspectos diversos da vida social, iniciando o processo de desnaturalização do mundo a sua volta e de compreensão espaço-temporal.”

Ainda que a linguagem do documento seja um obstáculo, percebe-se que a questão de fundo é a própria compreensão da lógica de ensinar com base no desenvolvimento de capacidades, a qual não é clara para as docentes. A esse respeito, Esmeralda traz uma reflexão interessante:

Na verdade a resistência maior é assim: a sua lógica [do professor] era uma lógica de conteúdo, você trabalhava com o conteúdo, então ela [as Proposições Curriculares] vem inverter a lógica. Você tinha o conteúdo, talvez você não refletisse tanto que aquele conteúdo desenvolveria tais habilidades e tais capacidades no educando. [...] Então eu acho que o conteúdo vinha puro e limpo. [...] Aí depois quando ela [Proposições Curriculares] vem nessa lógica invertida você começa a pensar “Meu Deus, qual é o conteúdo que vai fazer esse menino desenvolver! O que eu vou trabalhar com esse menino pra ele desenvolver?” Então isso gera um incômodo, ele te tira do seu lugar! Você estava num lugar de conforto. Eu pegava a lista de conteúdo e trabalhava na melhor das boas intenções, você tinha sua metodologia, você buscava isso, buscava aquilo, mas eu acho que sem essa reflexão do que você está desenvolvendo no menino. (Esmeralda, coordenadora).

O sentido que Ruth atribui ao termo “capacidade” é um aspecto que chamou minha atenção:

É porque a gente acaba falando de seres humanos, aí como que você vai falar assim: “Olha, eu quero que fulano de tal tenha tal capacidade.”? [...] Então, de repente fulano já tem tal capacidade. Ele já tem aquilo ali, já é nato dele. Mas beltrano não tem. Então como que você quer que todos... É como se colocasse todo mundo no mesmo nível. Nivelasse todo mundo. E nós sabemos que as crianças, o ser humano não é do mesmo nível. Cada um tem a sua especificidade. [...] Vamos colocar [por exemplo] uma criança de inclusão. Como que eu vou trabalhar tal capacidade sabendo que dependendo da necessidade que ela tem, da deficiência que ela tem, aquilo ali não é possível? Então eu acho que essa questão das capacidades nivela todo mundo. E nós não somos nivelados da mesma maneira. (Ruth, professora da classe de 6 anos).

Percebe-se que, por entender a capacidade como uma característica nata da criança, algo subjetivo e próprio de cada indivíduo, Ruth acha difícil colocar em prática um ensino que a desenvolva. A professora considera ainda que o documento interfere de forma negativa no seu trabalho, por sentir que o limita. Observa-se que houve uma má interpretação (ou um desconhecimento) do significado do termo “capacidade” pela professora Ruth. No entanto, é importante constatar que a pouca clareza do texto é apontada pela maioria do corpo docente, o que se faz visível nas dificuldades observadas em definir metodologias de trabalho, avaliação, enfim, o planejamento como um todo, com o foco no desenvolvimento das capacidades.

Seria necessário verificar se a dificuldade advém da forma pouco clara (linguagem muito hermética) com a qual o texto está redigido ou da dificuldade das professoras em compreenderem o discurso pedagógico das diferentes disciplinas escolares.

As interpretações construídas pelas professoras 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 e para suprir as lacunas que observam no documento, como currículos de outras redes, coleções paradidáticas e textos na *internet*. A busca é por atividades que tornem exequíveis o pressuposto curricular, sendo esta uma preocupação que marcou o processo de escolha do livro didático:

A gente acha que falta um pouco mais de estudo com as Proposições. E a gente sabe que não é fácil! Assim, a Proposição está dando trabalho acho que pra todo mundo. Tanto que agora na escolha do livro é uma coisa que a gente tem conversado, a gente pediu para que elas olhassem o mais próximo possível da Proposição. Porque elas reclamam com a gente que os livros não “casam” com as Proposições. Que é difícil encontrar dentro do livro atividades, conteúdos que vá atender as capacidades das Proposições. (Gabriela, coordenadora).

A escolha do livro didático teve como orientação aqueles que, na opinião das docentes, se aproximassem mais das Proposições Curriculares, ou seja, aqueles cujas atividades potencialmente permitissem o desenvolvimento das capacidades indicadas. Conforme já demonstrado, a proposta de uma editora de Belo Horizonte, cujos livros vinham acompanhados de uma planilha que relacionava os conteúdos da obra com as capacidades trabalhadas, atraiu a atenção das professoras, que optaram por esta coleção nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia.

Os conhecimentos adquiridos pelas docentes ao longo de sua história profissional também são mobilizados para a prática pedagógica, e o texto curricular passa a ter papel secundário neste contexto. Foi o que observei, por exemplo, quando um grupo de professoras discutia a forma de realizar a recuperação trimestral para as três turmas do 2º ano. A proposta era que, na semana de recuperação, os alunos fossem reagrupados, tendo como critério o seu “nível de

escrita”.⁷² Desta forma, o grupo 1 foi composto por alunos cuja escrita revelava sua hipótese alfabética, o grupo 2 por alunos que demonstravam hipótese silábico-alfabética, o grupo 3 por alunos cuja escrita revelava a hipótese silábica e o grupo 4 por alunos cuja escrita revelava a hipótese pré-silábica.⁷³ Esses grupos se reuniram no período que antecede o recreio e a professora responsável desenvolveria atividades que julgasse apropriadas ao nível de escrita das crianças.⁷⁴ Observa-se neste processo que a análise do nível de escrita é o principal referencial utilizado pelas professoras para avaliar o processo de alfabetização dos alunos, embora esta não seja uma discussão teórica presente nas Proposições ou nas atuais formações externas realizadas pelas docentes; tratando de um conhecimento adquirido em outros momentos de sua história profissional. Por outro lado, as capacidades definidas na Proposição de Língua Portuguesa não entraram como critério para caracterizar os grupos de recuperação, aparecendo secundariamente na conversa das docentes.

Outro aspecto observado e que parece ter influência sobre a relação do professor com o texto curricular é a realização das avaliações externas. Em uma reunião entre professoras do 1º e 2º ano do 1º ciclo, classes de 6 e 7 anos, respectivamente, as docentes debateram as possibilidades de trabalho que as Proposições traziam, referindo-se às várias capacidades previstas ao longo do ciclo que ofereciam um leque grande de opções para o professor. No entanto, admitem que muitas vezes a seleção do que abordar com a turma é muito influenciada pelas avaliações externas. As professoras citaram o exemplo do ensino da letra cursiva, que, na opinião delas, não deveria ser introduzido imediatamente no 1º ano do ciclo, pois exige um trabalho de longo prazo. No entanto, argumentam elas, a letra cursiva é cobrada nas avaliações externas, e, embora acreditem poder trabalhar os vários tipos de letra de uma maneira mais tranquila e paulatina com os alunos, precisam

⁷² Termo utilizado entre as professoras para se referir às hipóteses de escrita construídas pela criança no processo de alfabetização, a saber, hipótese alfabética, silábico-alfabética, silábica, pré-silábica e garatujas. Trata-se de um referencial teórico fruto de pesquisa realizada por Emília Ferreira e Ana Teberosky, publicada na obra “Psicogênese da Língua escrita”, em meado da década de 1980, que teve uma grande projeção no campo educacional, sendo muito utilizado por professoras alfabetizadoras.

⁷³ Na hipótese alfabética a criança escreve as palavras utilizando as letras para representar fonemas, demonstrando que já compreende a natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Na hipótese silábico-alfabética, as palavras são registradas pelo uso simultâneo de uma letra para representar a sílaba e outras para representar sílabas completas. Na hipótese silábica, a criança escreve a palavra representando cada sílaba com uma letra. Na hipótese pré-silábica, a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, utilizando aleatoriamente várias letras para escrever a palavra.

⁷⁴ Diário de campo, 10 de mai. 2011.

dar mais ênfase ao tipo citado, pois ele será cobrado nas avaliações.⁷⁵ Embora as professoras identifiquem pontos de interseção entre o currículo e as avaliações, admitem também que as avaliações externas de certa forma limitam o trabalho do professor.

As críticas das professoras ao texto são diferentes e às vezes se contradizem, conforme pôde ser constatado nas entrevistas. Violeta, professora da classe de 8 anos, argumenta que ele deveria ser mais sintético, objetivo, dividido de acordo com os trimestres. Vale destacar que este era um modelo muito comum nos currículos elaborados até meados da década de 1990, onde se definiam por bimestre os conteúdos a serem trabalhados. A professora se incomoda com o fato de as Proposições Curriculares darem margens para se trabalhar diferentes conteúdos, aspecto esse considerado positivo por Alessandra, professora da classe de 8 anos, para quem as Proposições oferecem “um leque maior de opções”. Já Carolina entende que a proposta deveria ser mais sintética.

E o ruim dessas proposições é que tem muito texto. Vida de professor é muito corrida pra ler tanto texto. Já tem tanta coisa pra ler, pra pesquisar, pra fazer, diários pra elaborar e... São textos importantes? Provavelmente sim... Mas tem que ter algo mais prático na vida dos professores. (Carolina, professora da classe de 8 anos).

Pode-se verificar que a redução desejada pela professora diz respeito aos fundamentos teóricos, sugerindo que o texto ofereça suporte e instrumentos para o desenvolvimento de atividades na sala. Carolina e Manuela pensam que as Proposições deveriam ter mais exemplos de atividades, recurso que, na opinião das professoras, auxiliaria a prática de ensino. Entretanto, verifiquei na pesquisa que essa secundarização das concepções teóricas do texto oficial ocorre mais pelo anseio por atividades concretas para o trabalho em sala de aula do que pelo não reconhecimento do papel formador de tais concepções.

As posições das educadoras em relação ao conteúdo e à forma do texto se coadunam com aquelas manifestas no estudo de Frade e Silva (1998, p. 104), em que as expectativas do conteúdo do texto curricular se relacionam à “necessidade de produção de um conhecimento vindo da prática.”. As autoras observam que

⁷⁵ Diário de campo, 22 de jun. 2011.

alguns estudos consideram esse tipo de demanda como “uma necessidade legítima de saber o que fazer”, e não apenas a “busca de receitas”.⁷⁶

Para Paula, professora da classe de 6 anos, as Proposições Curriculares são um documento bem feito, completo e bem elaborado. Mariana, professora da classe de 6 anos, destaca outro ponto que julga interessante em relação às Proposições, referente à socialização do trabalho do professor, pois, em sua opinião, a implementação do documento mobiliza o corpo docente a conversar sobre o que se faz na sala de aula. No entanto, ela observa ainda um desânimo por parte de muitas colegas mais antigas na carreira, aquelas com mais de vinte anos de profissão, que, segundo ela, “já passaram por muitas coisas, por muitos movimentos e sabem que alguns movimentos morreram na praia.” (Informação verbal).⁷⁷ Ana, diretora, e Esmeralda, coordenadora, destacam os fundamentos teóricos como um bom suporte para se compreender o objetivo do trabalho com a disciplina (nota-se que tais fundamentos são lidos principalmente pelos membros da coordenação e direção). Para Ana, a concepção de ensino-aprendizagem defendida nas disciplinas corrobora as discussões realizadas na escola quando da construção do Projeto Político-Pedagógico. O desafio ainda é traduzi-la na sala de aula, pois a diretora observa que os professores têm manifestado dificuldades neste aspecto. As Proposições são, para Esmeralda, objeto de estudo por muitos anos, já que ela considera a educação como um processo de reflexão constante, marcado por inovações, mudanças e permanências, pois “nem tudo vai ser só novidade”. (Informação verbal).⁷⁸

Em termos gerais, verifica-se que a relação entre o professor e o texto oficial tem levantado mais perguntas do que respostas. Dessas, seguem aqui as principais: como fazer a criança atingir as capacidades propostas? Como traduzir a capacidade em conteúdo? O que trabalhar ao longo do trimestre? Qual atividade realizar para alcançar determinada capacidade? Como avaliar com foco nas capacidades?

Essas são questões que desafiam a elaboração dos planejamentos, conforme abordarei no próximo tópico.

⁷⁶ Sobre esta reflexão, Frade e Silva se fundamentam em PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

⁷⁷ Dados da entrevista.

⁷⁸ Dados da entrevista.

7.4 Planejando o ensino: a prática em questão

O currículo, ao ser traduzido em um projeto didático, envolve decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas. Jackson (1968),⁷⁹ citado por Pacheco (1996, p. 104), define por pré-ativa “toda decisão tomada pelo professor na ausência de alunos, o que implicará maior racionalidade”, enquanto as decisões interativas “são aquelas tomadas num contexto de realização do currículo”. Pacheco (1996, p. 104) argumenta que a planificação, termo utilizado pelo autor para designar “planejamento”, “é vista como uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível da sala de aula.”.

Entendo, então, que o planejamento engloba um conjunto de decisões pré-ativas elaboradas racionalmente pelo professor. Nesta perspectiva e concordando com Pacheco (1996), entende-se que o ato de planejar é uma competência imprescindível para que o professor configure os vários elementos didáticos que fundamentarão sua ação de ensinar. No entanto, esse é um processo complexo, principalmente face às mudanças no currículo e na forma de planificá-lo, interferindo nas bases conceituais e nos mecanismos de segurança pessoal das professoras, conforme já foi discutido neste trabalho, a partir de Sacristán (2000).

O método de projetos era a base do planejamento defendido pela Escola Plural, enquanto orientação pedagógica que oferecia aos alunos experiências mais globais, através da interação dos conteúdos, relacionando-os à realidade sócio-cultural do educando e permitindo maior participação deste em sala de aula. O desenvolvimento de um projeto previa, a princípio, três momentos: a problematização (momento detonador do projeto), o desenvolvimento (criação de estratégias para se buscar as respostas às questões levantadas na problematização) e a síntese (incorporação de novas aprendizagens nos esquemas de conhecimentos dos alunos). (BELO HORIZONTE, 2002). No entanto, Amaral (2000) demonstra que, na Proposta Escola Plural, a organização de projetos de trabalhos se configurou de diferentes maneiras na rede. Muitas interpretações equivocadas se firmaram entre os professores, em contraste com o que propunha a perspectiva de trabalho com projetos. A principal delas se refere ao tratamento dos conteúdos disciplinares, que acabaram ficando secundarizados em nome do estudo de temas próximos à realidade dos alunos. Desta forma, o que Amaral (2000)

⁷⁹ JACKSON, Philip. Life in classrooms. New York: Holt, Reinhard e Vinston. 1968

observa é, por um lado, a tentativa de alguns docentes mais adeptos à proposta de “encaixar” os conteúdos das disciplinas específicas nos “projetos” desenvolvidos, ou, por outro, a total rejeição pelos docentes e escolas, que negaram esta forma de trabalho, sendo pejorativamente chamados de “conteudistas”. O desenvolvimento de projetos de trabalho e a ausência de referenciais disciplinares despertaram nos docentes a sensação de que os alunos da Escola Plural ficariam defasados em relação aos conteúdos fundamentais quando comparados com alunos de outras escolas, estando assim em desvantagem na disputa pelo mercado de trabalho. (AMARAL, 2000).

Diante das constatações da autora e dos dados coletados nesta pesquisa, infiro que houve uma dispersão nas formas de planejamento docente ou, em alguns casos, o abandono desta prática pedagógica. Por essa razão, a implementação de uma proposta de planejamento trimestral em 2009, cobrada com mais rigor em 2010, trouxe, por um lado, muitas inquietações e reclamações dos docentes e, por outro, a sensação de certa unidade em relação à forma de planejar o ensino, aspecto que parece trazer segurança ao trabalho do professor. É o que podemos constatar nas falas abaixo:

[...] os professores foram perdendo com aquelas falas que existiam que Escola Plural não avaliava, que Escola Plural não tinha conteúdo, aquele tipo de fala... O pessoal foi deixando de planejar e agora a gente retoma o planejamento onde as pessoas não estavam habituadas a fazer. Porque o planejamento virou muito o seguinte: “o que está no meu livro didático eu vou trabalhar isso aqui nele”. “Ah eu estou achando até que eu posso buscar essa outra atividade que está mais legal e por [no planejamento]...”. E eu sinto que, claro que eu não quero generalizar, mas... Não é generalizando, mas que muitos professores até perderam o hábito mesmo e ao perder esse hábito de planejar eles chegavam, às vezes viam uma atividade que estava sendo na época mimeografada - que agora ainda tem xerox - olhava e falava assim: “Ah, isso aqui está bonito, deixa eu dar”, sem saber nem o porquê, nem o para quê aquela atividade servia. Então com isso eu acho que ainda existe muita dificuldade de estar fazendo um planejamento, ainda mais um planejamento por capacidade/habilidade. (Bita, acompanhante pedagógica).

Eu não sei como que era antes. Eu entrei... cada um planeja do seu jeito... Eu não sei como que a Escola Plural cobrava. Mas agora fica uma coisa assim, com essas planilhas, todo mundo tem que fazer a planilha, então acho que fica um planejamento mais “igual”, todo mundo faz de forma com as planilhas. Eu acho que melhorou. (Cristina, professora da classe de 7 anos).

Oh, nós estamos em processo de reformulação do PPP [Projeto Político Pedagógico]. Eu acho que a escola, do jeito que ela está hoje, a gente está

sem uma identidade de escola. Então, eu tenho a minha concepção que bate muito com a da [Esmeralda] da coordenação, da [Gabriela] da coordenação... Que é coerente com a [concepção] de alguns professores, mas que não é coerente com a [concepção] de outros e tem enorme gama de professor novato que a gente recebeu. Então o que está dando uma linha agora no trabalho, digamos assim, é esse planejamento dentro das proposições curriculares. (Ana, diretora).

Nos primeiros anos de existência da Escola Arco-íris, os projetos de trabalho formaram a base de suas práticas pedagógicas. Os relatos de docentes mais antigos expressam saudades de práticas consideradas inovadoras, que estimulavam a equipe, levavam a comunidade a participar das atividades escolares e proporcionavam uma aprendizagem significativa aos estudantes.⁸⁰ Esses projetos eram organizados coletivamente e pautavam a ação do corpo docente. No entanto, foram perdendo a força com o passar dos anos, deixando de acontecer aos poucos, principalmente a partir do ano de 2005.⁸¹ A diminuição dos tempos coletivos e a rotatividade de professores parecem ser dois aspectos que contribuíram fortemente para essa mudança. Ainda assim, a escola manteve muitas formas de planejamento coletivo para a realização de festas e atividades que envolvem a comunidade externa e que exigem uma mobilização dos ciclos ou dos turnos. Nos primeiros anos da Escola Plural, a partir das discussões comuns, cada professor organizava sua prática em sala de aula, não havendo obrigação de apresentar um plano de aula para a coordenação ou direção, e cada professor agia de uma forma, conforme Cristina, professora da classe de 6 anos, percebeu quando chegou à escola. Essa prática se modifica com a implementação do planejamento trimestral, que deve ser elaborado e apresentado à coordenação e direção, mudando radicalmente a lógica adotada até então pela escola.

O planejamento trimestral é solicitado a todas as professoras, visando comunicar à coordenação, direção e à acompanhante pedagógica os rumos da prática de ensino desenvolvida na sala. Utiliza-se um modelo elaborado pela equipe da SMED, a já referida “planilha”, cujo objetivo é garantir a implementação das Proposições Curriculares nas escolas e resgatar práticas mais formais de

⁸⁰ Essas impressões foram notadas em relato escrito produzido durante uma dinâmica proposta pela direção da escola. Os professores foram convidados a elaborar um memorial, descrevendo os momentos marcantes de sua história com a Escola Arco-íris e refletindo sobre o que a diferencia de outras instituições.

⁸¹ Dos cinco projetos citados em alguns memoriais – Giroletras, Ecolovida, Identidade, Corpo e Movimento, “Festival de Cultura e Arte” – apenas o último permanece ainda ativo, cujo nome verdadeiro é aqui omitido, por fazer referência ao nome da Escola.

planejamento. Inicialmente a planilha foi elaborada para os professores do 3º ciclo, deixando o seu uso facultativo para o 1º e o 2º ciclo. Na ocasião da pesquisa, todos os ciclos já tinham adotado esse recurso de planejamento. Nas planilhas, as professoras descrevem, por disciplina, a capacidade, o conteúdo trabalhado, a metodologia e as formas de avaliação, além de indicarem se a capacidade será introduzida, retomada, trabalhada ou consolidada. A Figura 4 mostra a disposição desses itens. O modelo completo da planilha pode ser visto no Anexo A.

Figura 4 – Fragmento da planilha de planejamento trimestral

Capacidade/ Habilidade	Descrição da capacidade/habilidade	Forma de abordagem (I, R, T, C)	Conteúdo trabalhado	Metodologia utilizada para o desenvolvimento da capacidade	Forma de avaliação

Legenda: (I) introduzir; (T) trabalhar; (C) consolidar; (R) retomar

Fonte: dados da pesquisa

A proposta deste modelo de planejamento causou certo incômodo no professorado. Para alguns a planilha significava uma forma de controle, um trabalho a mais, uma afronta à autonomia docente em sala de aula.

No primeiro momento foi de stress mesmo, todo mundo estressado, ansioso, com medo de estar fazendo errado, porque não estava acostumado. Passou muito tempo sem exigir o planejamento numa formatação padrão mesmo. Só que o ano passado o professor fazia e entregava pra coordenação, a coordenação não deu conta de ler e fazer as intervenções necessárias então ficou aquela coisa assim: “Eu estou fazendo o planejamento pra entregar o coordenador?”. Aí esse ano, no primeiro trimestre nós fizemos um trabalho de ler todas as planilhas, de estar pontuando algumas questões, de estar sugerindo algumas modificações, alterações. Isso fez com que o pessoal se sentisse mais à vontade pra errar. Não digo errar... Aquele medo de errar ele foi sumindo. Porque, na verdade, assim... Ninguém estava errado, nós estamos tentando fazer numa outra formatação, entendeu? Aí o pessoal agora já está mais tranquilo. (Esmeralda, coordenadora).

A gente percebe dificuldade. Em determinados momentos a gente tem a impressão que nós perdemos o hábito de planejar. Parece que, por um tempo, a coisa ficou solta. Então, quando você chega com uma planilha, tudo assim, prontinho, tem que ser nesse parâmetro... desse jeito ... você vai preencher isso bonitinho... Isso irrita um pouco. Parece que elas têm a impressão assim: “Estão fiscalizando o meu trabalho!” “Eu tenho que colocar aqui tudo que eu falo dentro da minha sala. E eu não quero isso, eu estou perdendo a minha liberdade, a minha autonomia na minha sala!” “Eu tenho que fazer o que está aqui...” Isso aparece, mas a gente percebe também uma vontade da grande maioria do segundo turno de entender e de fazer o planejamento dentro daquilo [planilhas]. (Gabriela, coordenadora).

Os professores apresentaram muitas dúvidas com relação ao uso da planilha, algumas das quais foram descritas no texto “O uso das planilhas para o ato de planejar”, elaborado por uma acompanhante pedagógica, cujo objetivo era auxiliar os professores no preenchimento da planilha.

Descrição de capacidade é o mesmo que copiar a capacidade?
 Metodologia e estratégias de ensino são a mesma coisa?
 Conteúdos e recursos didáticos são diferentes?
 Estou acostumada a trabalhar determinado conteúdo, ano a ano, mas não encontro a capacidade correspondente a esse conteúdo.
 Para que preencher a parte de Avaliação, se avaliação é sempre processual e contínua, não fica repetitivo?
 Posso deixar a forma de abordagem por último?⁸²

No documento, a autora procura explicar cada coluna da planilha e o que o professor deve considerar ao preenchê-la. Assim, percebe-se que planejar a prática a partir dos itens da planilha tornou-se um grande desafio para as docentes.

A maioria das professoras manifestou dificuldade em traduzir as capacidades em conteúdos, bem como em registrar esses conteúdos na forma de um planejamento mais formal. Essa dificuldade por vezes desperta angústia, preocupação e o receio de estar “fazendo errado”.

[indago se teve dificuldade com as planilhas] Todas, todas as dificuldades, porque eu tenho um costume de planejar semanal e os projetos é como eu te falei: quando você está desenvolvendo um projeto as idéias também vão surgindo assim e eu gosto de criar. Como é a primeira vez que eu monto essa planilha de três meses então eu achei muita dificuldade. Mas eu trabalho com um grupo que me ajudou muito a como montar, selecionar os conteúdos, a gente discute no grupo. Isso ajudou bastante. Mas assim, eu tive bastante dúvida, bastante dificuldade. (Maria, professora da classe de 6 anos).

Eu tenho uma extrema dificuldade, por exemplo, na hora que eu estou entregando o planejamento, de pegar uma habilidade, pegar o conteúdo e desenvolver uma metodologia, principalmente escrita. [...] Eu, em sala, eu consigo desenvolver muito bem, mas na hora de tentar trazer isso pro papel, principalmente, você sentar e se organizar ali, você tentar imaginar como será e tudo... É muito difícil! (Cláudia, professora da classe de 7 anos).

Durante uma reunião prêmio, uma professora argumentou que essa dificuldade advém do fato de que a lógica de organização da prática educativa agora é outra. Ela argumenta que, antes das Proposições, o professor selecionava o conteúdo a ser trabalhado e procurava atividades correspondentes para trabalhar na

⁸² Texto elaborado para uso interno na escola.

sala de aula.⁸³ Com as proposições curriculares, as docentes têm sido estimuladas a considerar as capacidades definidas, que, em seus relatos, nem sempre trazem o conteúdo de forma explícita. Uma vez definida a capacidade e a partir daí identificado o conteúdo, tem início a busca por atividades, que, mais do que conter o conteúdo trabalhado, devem atender ao desenvolvimento da capacidade proposta. As falas das professoras Carolina e Cristina expressam esse movimento.

Eu tive dificuldade. Porque normalmente o planejamento na escola que eu estive anteriormente [...] primeiro eu preparava os conteúdos, depois as capacidades de acordo com os cadernos do Ceale, pelo menos para a Língua Portuguesa, já separava os recursos... Então assim, aqui a diferença é que primeiro você escolhe o eixo [capacidade] pra depois trabalhar o conteúdo. Lá não. Primeiro você escolhe o conteúdo e do conteúdo você fala qual era a capacidade que você gostaria de desenvolver. (Carolina, professora da classe de 8 anos).

Agora está ficando mais difícil porque agora a gente está escolhendo primeiro as capacidades e habilidades. [...] A gente seleciona o que a turma está precisando, o que você vai querer trabalhar com eles nas capacidades e, a partir delas a gente vai procurar as atividades. Então assim é mais difícil. (Cristina, professora da classe de 7 anos).

Quando eu questiono por que é mais difícil, Cristina responde:

Porque a gente já pegava as atividades, já tinha um domínio com a alfabetização, [...] já sabia a sequência. Agora dá mais trabalho pra gente estar relacionando a atividade à capacidade. Então acho que está mais complicado, mas o resultado é melhor. (Cristina, professora da classe de 7 anos).

A proposta de conduzir o ensino a partir do desenvolvimento de capacidades parece então se confrontar com práticas já sedimentadas pelas docentes para escolher qual conteúdo e qual atividade trabalhar em determinado ano do ciclo.

O grupo de coordenadoras que acompanhei na formação dada na regional Barreiro⁸⁴ manifestou dificuldades semelhantes durante a realização de uma atividade proposta pela professora-formadora. A proposta era preencher a planilha da rede, relacionando o roteiro de uma aula entregue pela professora-formadora às Proposições Curriculares de sua respectiva disciplina. Organizadas em grupos, as coordenadoras liam as capacidades e tentavam identificar quais delas se

⁸³ Diário de campo, 30 de mai. 2011 e 22 de jun. 2011.

⁸⁴ Conforme apresentei no capítulo 5, o município de Belo Horizonte é subdividido em nove administrações regionais.

relacionavam à aula proposta. Em um grupo que analisava um roteiro de aula de História, chamou minha atenção o fato de uma coordenadora buscar desesperadamente por capacidades que atendessem à aula proposta, indicando quase todas que estavam disponíveis nas proposições, embora o restante do grupo discordasse. Ao se abrir a discussão da atividade, todos os grupos apontaram para a dificuldade de identificar os conteúdos relacionados ao desenvolvimento da capacidade. As coordenadoras comentaram também sobre a dificuldade encontrada por elas e pelos professores diante da amplitude de algumas capacidades, dificuldade reforçada pela baixa (ou nenhuma) formação do professorado em algumas áreas de conhecimentos, além das dificuldades na compreensão do vocabulário específico utilizado pelos especialistas da área.⁸⁵

Apesar dessas queixas, as professoras afirmam que têm utilizado as Proposições Curriculares como orientação na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. No entanto, pude observar que outros materiais influenciam nesta escolha, em especial o livro didático. Utilizando o livro e outros materiais para superar suas dificuldades em definir os conteúdos apropriados às habilidades/capacidades, algumas docentes realizam um movimento inverso à estratégia recomendada pela SMED: definem primeiro os conteúdos, considerando o livro didático e as atividades que têm em mãos, e depois analisam em quais capacidades estas atividades se encaixam. Percebe-se que esta estratégia se conecta com as experiências anteriores das docentes, quando selecionavam os conteúdos a serem abordados sem fazer correspondência com capacidades/habilidades. As docentes criam formas de interpretar e reinterpretar o currículo e de traduzi-lo no dia-a-dia escolar e, quando isso não é possível, selecionam o conteúdo que já consideram comum trabalhar no ano do ciclo, que já faz parte da “cultura escolar”.

A questão do conteúdo permanece ainda um dilema na rede. Moreira (2007) já havia problematizado a secundarização do conhecimento escolar no discurso de propostas oficiais alternativas, como a Escola Plural, em nome de uma supervalorização do conhecimento trazido pelos alunos. Ainda que esse último aspecto seja indispensável, argumenta o autor, é preciso se preocupar “com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um

⁸⁵ Diário de campo, 15 de jun. 2011.

professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento.”. (MOREIRA, 2007, p. 286). Quanto às Proposições Curriculares, percebe-se que a definição de capacidades favorece o trabalho com uma gama variada de conteúdo, cabendo ao professor selecioná-los, organizá-los e ensiná-los. A indicação do conteúdo no planejamento seria uma forma de superar o esvaziamento observado anteriormente, tal como aponta Moreira (2007). No entanto, observei na fala das professoras uma insegurança em decidir por si mesmas o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e um medo de estar fazendo escolhas equivocadas, o que leva a maioria a recorrer aos livros didáticos e desejar que houvesse, na proposta curricular, a indicação dos conteúdos a serem ministrados. Camila expressa esse sentimento:

Por que, por exemplo, se está cobrando o conteúdo por que na hora que a Proposição foi feita ela já vem com conteúdo? Por que a gente tem que ficar aqui, às vezes quebrando a cabeça e a gente coloca o que não está certo, né? Por que já não foi elaborado dessa maneira [com conteúdo]? Então eu acho complicado. (Camila, professora da classe de 7 anos).

Se nos primórdios da Escola Plural o receio da prescrição acaba por levar a um esvaziamento do conteúdo disciplinar, agora parece que o mesmo receio impede que se apresente explicitamente os conteúdos específicos a cada ano do ciclo, tal como as professoras desejam. Esse desejo, entretanto, é um ponto a ser analisado, pois chama a atenção a dependência de muitas professoras em relação a alguém que supervisione e oriente o trabalho. Além da fala acima, frases como “o que eles querem com aquilo [capacidade]?” ou “a gente não sabe por que tirou as supervisoras” ou “onde está o material didático pra eu fazer isso?” me despertam essa reflexão. Contreras relaciona essa postura “dependente” com o processo de racionalização do ensino, que, como sabemos, separa quem planeja e quem executa, indicando a “perda de autonomia dos professores na realização do seu trabalho profissional.”. (CONTRERAS, 2002, p. 38). 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. Na sala de aula, o que se espera são educadores “praticantespensantes” (OLIVEIRA, 2012) para construir um processo de ensino-aprendizagem mais crítico, democrático e significativo, conforme pudemos verificar em discursos acadêmicos e nos discursos das políticas curriculares apresentados no capítulo 3. Nesta pesquisa, percebi que

essa contradição está presente nas ações da Secretaria Municipal de Educação. Ana, que vem se incomodando com a dificuldade dos professores em pensar a prática e explicitá-la, desenvolve algumas reflexões pertinentes para essa análise:

Como trabalhar com o professor para que ele não seja só um reprodutor, mas que ele pesquise, que ele pense estratégias diferentes? E aí tem hora que eu penso que a SMED, eu posso estar até errada, mas é como se a SMED, nesse momento, percebesse que tem um grupo de professores na rede que dá conta de pensar a prática, de avançar; e pegou grande parte destes professores pra gerências, pra acompanhar, pra própria SMED. E como se a SMED acreditasse que tem um outro grupo de professores que tem só que executar e obedecer. Que não dão conta de pensar a prática. Mas aí eles querem que esse professor tenha uma prática atualizada. Pensante. Então eu coloco lá a equipe do PIP, por exemplo, que pensa coisas maravilhosas, o Entrelaçando... [...]. Mas aí esse grupo pensa essas atividades para o professor executar. Então eu vejo a SMED com muitos conflitos. Então a formação do PIP é uma formação toda assim, bem contemporânea mesmo, mas as atividades todas prontas. [...] Então não sei... A Prefeitura, acho que eles estão meio perdidos, tentando atender Deus e o Diabo ao mesmo tempo (risos). (Ana, diretora).

Deste modo, a própria Secretaria estaria fortalecendo uma divisão de trabalho na medida em que coloca nos órgãos gestores centrais as professoras mais experientes, dando-lhes a função de “supervisionar” o trabalho docente, como ocorre com as acompanhantes pedagógicas que as regionais enviam para as escolas.

Definir a metodologia e a avaliação também tem sido um exercício difícil para o corpo docente, conforme constatei nas falas das coordenadoras e na análise de alguns planejamentos. Segundo a coordenadora Esmeralda, a maioria do corpo docente (e também a coordenação) tem dúvida em indicar metodologias que realmente possam ajudar o estudante a atingir algumas capacidades definidas no planejamento, e às vezes a relação entre metodologia e capacidade não apresenta muita coerência. No entanto, Esmeralda observa que, às vezes, quando indagadas sobre as metodologias definidas para o desenvolvimento de certas capacidades, as professoras descrevem com facilidade a forma como trabalharam, embora aquele procedimento metodológico não esteja registrado no planejamento. Em outros casos, pelo contrário, a docente apresenta um plano de trabalho, mas as atividades e avaliações elaboradas permitem inferir que o que foi planejado não foi realizado na sala de aula.

Construir novas formas de avaliação está na pauta de discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola. Como avaliar as capacidades? Esta é uma pergunta cuja resposta o grupo está tentando construir, buscando inclusive superar a forma

mais legitimada de avaliação nas instituições escolares, a saber, a prova escrita, que por vezes era elaborada segundo o modelo das avaliações externas. Desta forma, a equipe percebe que as práticas avaliativas de algumas professoras têm se pautado no “treinamento” dos alunos para fazer as avaliações externas, deixando de aferir outras capacidades que tais avaliações não contemplam e que não são necessariamente avaliadas com provas escritas. Pude observar, por exemplo, uma preocupação das docentes em trabalhar mais com questões de múltipla escolha, selecionando questões de provas antigas para compor o rol de atividades a serem trabalhadas nas salas de aulas, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos neste aspecto. Algumas professoras entendem, segundo foi observado, que certos alunos têm desempenho ruim nas provas por não terem experiência com provas objetivas.

Por mais que o professor sinalize formas variadas de avaliação, para a definição do resultado do trimestre o que vale é a prova escrita. Além disso, a equipe pedagógica observa um desencontro entre a avaliação e o planejamento, conforme nos indica a fala de Bitá:

[...] a pessoa planeja e quando você pega uma avaliação dela, a avaliação que ela fez não tem nada a ver com aquelas capacidades que ela colocou. Então quer dizer: ela está planejando porque alguém está cobrando, porque a direção está cobrando, porque coordenação está cobrando, porque a gerência vai cobrar. (Bitá, acompanhante pedagógica)

Desta forma, o que se observa é a falta de um saber que oriente o docente na avaliação por capacidade. Para Camila, professora da classe de 7 anos, qualquer atividade realizada na sala pode ser utilizada para avaliar o aluno, para observar o seu avanço, indicar o que o docente precisa melhorar e aquilo que é necessário retomar. A professora Luíza observa que a avaliação que comumente se “fazia” era centrada na aprendizagem dos conteúdos, sem que se indagasse qual habilidade estava ali contemplada.⁸⁶ A professora percebe a necessidade de mudar o foco, mas demonstra ainda ter dúvidas na forma de se avaliar com foco nas capacidades:

É mais fácil avaliar se ele aprendeu o conteúdo. [indago - É?] Se ele desenvolveu habilidade ele vai ter que fazer. Deixa eu te mostrar: se ele conhece o conteúdo você dá uma avaliação e ele mostra lá se ele aprendeu

⁸⁶ Isso ocorria porque as professoras tinham pouco conhecimento no campo das medidas e avaliação da aprendizagem, em que a questão das habilidades a serem avaliadas é um ponto importante para a construção dos instrumentos de avaliação.

ou não. Se ele fizer é porque ele aprendeu o conteúdo. Então, por isso, também a forma de avaliar tem que mudar, não é? Porque eu acho que desenvolver habilidade é ele aprender a fazer. Não é? (Luíza, professora de apoio).

Observa-se que as docentes não sabem formular questões de prova que avaliem habilidades intelectuais mais complexas. Parece que só sabem avaliar o domínio de um conhecimento específico. O que fica patente é que o campo da avaliação não é um território no qual os docentes circulam com segurança. Diante das dúvidas, permanecem as práticas já sedimentadas pelas professoras.

Ai, Leandra, eu acho que o pessoal ainda tem dificuldade mesmo de estar colocando isso dentro de sala, sabe? De estar avaliando mesmo ali dentro daquelas capacidades e tudo... Acho que a gente acaba ainda ficando na questão do conteúdo que tem que dar. Vamos supor: “Eu vou ensinar substantivo, eu vou ensinar adjetivo [...]” E às vezes, não está tão voltado lá para as capacidades [...]. (Camila, professora da classe de 7 anos).

Os dados da pesquisa nos permitem refletir o quanto o currículo expõe as bases conceituais das professoras, seus modos de conceber o processo ensino aprendizagem e as funções que devem desempenhar para concretizá-lo. O que as professoras consideram como novo faz parte de um campo de estudos que elas desconhecem, ou seja, a avaliação. Por isso tomam como novos as práticas e os conhecimentos há muito tempo preconizados neste campo.

Durante o período de observação poucas professoras entregaram o planejamento escrito, e algumas docentes que lecionavam mais de quatro disciplinas priorizaram Português e Matemática. Ao longo do ano letivo de 2011 e início de 2012, verifiquei que as professoras acolheram de forma tímida o uso das planilhas e mantiveram suas formas pessoais de registrar o planejamento. As docentes utilizam ainda algumas estratégias para facilitar o trabalho de apresentar as planilhas à coordenação, tais como aderir a um planejamento já pronto ou dividir entre o agrupamento⁸⁷ as disciplinas, sendo que a professora responsável por História, por exemplo, faz um planejamento para as três turmas, conforme observa a coordenadora Gabriela. Percebe-se também uma grande dificuldade das professoras em detalhar as estratégias de ensino, o que é justificado por contarem com um tempo restrito para um planejamento mais detalhado. Há muitas outras

⁸⁷ O termo “agrupamento” refere-se ao conjunto de professoras que trabalha com crianças da mesma faixa etária.

coisas a serem feitas e a preparação das atividades diárias a serem desenvolvidas com os alunos ganha prioridade na contabilidade do tempo docente. É a preparação dessas atividades que indica as formas individuais que as professoras utilizam para organizar o dia-a-dia escolar, planejar o ensino na sala de aula e estabelecer ou não um elo entre o planejamento trimestral e o planejamento individual, conforme apresento a seguir.

Conforme as entrevistas indicam, para o trabalho na sala de aula, Maria, Mariana, Cristina, Mônica e Carolina elaboram um planejamento semanal, registrado em caderno próprio, definindo, de acordo com a rotina da turma, as atividades que serão realizadas ao longo da semana em cada disciplina. Essas professoras relataram que desejam ter uma visão do que abordarão ao longo da semana, ainda que, no decorrer da mesma, seja necessário fazer algumas alterações. Maria, professora da classe de 6 anos, parte do planejamento trimestral para decidir o que vai trabalhar ao longo da semana. Trabalha com jogos (bingos, quebra-cabeça), livros, rótulos e atividades xerocadas.

Mariana, professora da classe de 6 anos, organiza as atividades de acordo com a rotina da turma, que inclui acolhida, correção do para casa, momentos de leitura, realização de atividades escritas e jogos didáticos. Mariana gosta de trabalhar com temas, dentro dos quais busca desenvolver as capacidades propostas. Procura estabelecer uma sequência no assunto, para que o trabalho com a turma não fique “sem pé nem cabeça”, como ela diz. Paula, professora da classe de 6 anos, organiza suas aulas selecionando atividades voltadas à alfabetização das crianças, independente do conteúdo trabalhado. Cristina, professora da classe de 7 anos, define as capacidades que vai trabalhar ao longo da semana tendo como referência o planejamento trimestral. Observa também como está o desenvolvimento da turma, buscando escolher atividades levando em conta aquilo em que a turma mostra ter mais dificuldade. A professora informa que tem buscado muitas atividades na *internet*, fonte à qual há pouco tempo ela mostrava resistência em recorrer. Mônica, professora da classe de 7 anos, seleciona atividades que julga estar ao alcance de todos os alunos, ainda que alguns as realizem com mais facilidade do que outros. A professora tem a preocupação também de dar atividades que auxiliem as professoras R1 na alfabetização. Percebe-se, pela fala da professora, que ela classifica seu trabalho em atividades para alfabetização e atividades das disciplinas que estão sob sua responsabilidade, no caso História e Geografia. Carolina,

professora da classe de 8 anos, escolhe as atividades de História e Geografia de acordo o planejamento trimestral. Segundo a professora, cada docente do seu agrupamento assumiu o planejamento trimestral de uma disciplina e a responsabilidade de buscar atividades sobre a mesma. Além disso, quando a sua turma apresenta dificuldades específicas, ela busca outras atividades para saná-las. Conseguiu, através da *internet*, vários livros didáticos, os quais servem como fonte de consulta para selecionar atividades. Carolina organiza então o que abordará ao longo da semana, registrando a sequência no seu caderno pessoal, que considera um detalhamento da planilha trimestral. Para o planejamento das aulas, ela também informa que busca muito apoio da colega de agrupamento, Violeta.

Ruth, Camila, Cláudia, Alessandra e Manuela relataram na entrevista que preferem planejar suas atividades diariamente, pensando na aula seguinte em função do que conseguiram alcançar com a turma na aula anterior. Ruth, professora da classe de 6 anos, diz que busca muitas atividades na *internet* e sente falta do livro didático para turmas do início do ciclo. Preocupa-se em desenvolver atividades que auxiliem também na alfabetização das crianças. A professora tem utilizado datas comemorativas como suporte no seu trabalho em sala, para que a prática não fique “solta”, como ela diz. Camila, professora da classe de 7 anos, afirma selecionar suas atividades de livros didáticos variados, da *internet* e de materiais de outras escolas, que procura adaptar ao seu trabalho. Ela diz que procura integrar algumas disciplinas (Educação Física e Matemática ou Arte e Matemática, por exemplo), desenvolvendo atividades lúdicas, artísticas e utilizando jogos. Cláudia, professora da classe de 7 anos, diz escolher as capacidades que trabalhará ao longo da semana, mas gosta de fazer o planejamento no dia da aula (ela informou que planeja toda manhã), escolhendo em livros e principalmente na *internet* as atividades a serem aplicadas. Cláudia preocupa-se em trabalhar com capacidades de várias disciplinas dentro de um mesmo tema, mas reconhece que isso nem sempre é possível, por haver conteúdos que são específicos de uma disciplina. Alessandra, professora da classe de 8 anos, registra no seu caderno, em forma de tópicos, as atividades e os tipos de atividade (produção de texto, ortografia), arquivando-as em uma pasta. No entanto, segundo os depoimentos, nem todas as atividades são escolhidas pela professora, já que no seu agrupamento cada indivíduo seleciona atividades de uma disciplina. Manuela, professora da classe de 8 anos, diz preferir planejar diariamente, para observar o desempenho da turma e

definir a próxima aula de acordo com ele, trabalhando cada semana uma capacidade, às vezes duas. Argumenta que o risco de fazer o planejamento semanal são os imprevistos que acontecem ao longo da semana, impedindo o seu desenvolvimento. A professora leciona a disciplina de Matemática e argumenta que, por permanecer pouco tempo na sala, tem dificuldade de trabalhar com jogos, e por isso utiliza mais o livro didático e atividades xerocadas.

Luíza e Violeta afirmaram planejar as atividades a serem desenvolvidas diariamente, de acordo com o tema ou assunto já definido no planejamento trimestral, mas sem fazer um registro antecipado desse planejamento. Luíza, professora de apoio, define a atividade a partir do que foi feito na última aula, fazendo um registro posterior do conteúdo trabalhado. Organiza suas atividades utilizando alguns materiais que comprou (livro paradidático, coleções e atividades produzidas pela escola Balão Vermelho⁸⁸), pois, segundo ela, não se encontra muito apoio didático para o trabalho com crianças de 6 anos. Violeta, professora da classe de 8 anos, pesquisa na *internet* as atividades que julga serem mais inovadoras e diferentes para levar aos alunos, tendo em vista o conteúdo disposto no livro didático. Violeta faz parte do agrupamento de 8 anos, juntamente com Carolina, Alessandra e Manuela, e as professoras desenvolvem as mesmas atividades para as três turmas.

O ponto em comum nos planejamentos individuais e que desperta algumas reflexões diz respeito à sua forma: ordenação das atividades que serão dadas em sala em função da rotina da turma, dos horários da disciplina, das capacidades que elegem para trabalhar na semana. A descrição do planejamento é feita pela indicação de qual atividade será aplicada e quando. Durante a observação, percebi que as professoras dedicam considerável tempo do horário de ACPATE a procurar nos livros didáticos ou na *internet* por atividades que consideram boas e diferentes do que já conhecem para trabalhar os conteúdos em sala.⁸⁹ Nota-se uma preocupação das docentes em escolher exercícios que atraíssem atenção e o interesse dos alunos, mas fica a sensação de que o planejamento está reduzido a uma busca de atividades, em detrimento da reflexão sobre o porquê e para que

⁸⁸ Balão Vermelho é uma escola privada, pioneira na abordagem construtivista, que atende crianças da classe média alta.

⁸⁹ É interessante observar que as professoras têm recorrido muito a *blogs* e *sites* de educadoras para procurar atividades. Algumas se viram “forçadas” a recorrer à *internet*, por não encontrarem nos livros atividades que contemplem alguma capacidade almejada. Mas outras, que demonstram mais afinidade com a era digital, têm a *internet* como primeira fonte de consulta.

fazê-la, reflexão que considero essencial para a organização do ensino. Isto sinaliza também pouca variação metodológica no ensino de conteúdos, já que a maior parte do tempo em sala é utilizada para a realização das atividades escritas. Além disso, a incoerência entre as atividades propostas e as capacidades definidas tem sido um aspecto observado e relatado pela coordenação pedagógica.

Segundo o que observei, a equipe gestora da escola busca superar dois desafios relacionados ao planejamento. O primeiro é transformá-lo em um referencial real para o professor, que é quem o desenvolverá na sala de aula. A coordenação ainda tem a sensação de que muitas vezes o planejamento é feito só para mostrar o cumprimento de uma tarefa, já que as professoras devem entregá-lo à coordenação pedagógica. Na sala de aula o professor segue com seu trabalho, muitas vezes sem nenhuma ligação com o planejamento apresentado, o que, segundo Gabriela, pode ser notado na análise das próprias atividades trabalhadas em sala e nas avaliações:

A gente acha que algumas coisas do planejamento não estão na vida real. [indago: na prática de sala de aula?] É. Não está casando. E aí, quando a gente tenta uma explicação a gente não consegue. Fica assim, um 'embromation' [embromação] e uma coisa que a gente queria ter pernas pra fazer, mas que a gente ainda não tem era acompanhar as atividades mesmo: caderno, as avaliações, as atividades que são dadas. Porque a gente às vezes vê muita atividade fora do contexto do que está no planejamento, atividades que não tem muito significado pro aluno e continua assim insistindo naquilo, muito xerox... Mas isso é uma coisa que a gente está começando o trabalho. Então a gente ainda vê algumas coisas negativas nesse sentido. (Gabriela, coordenadora).

O segundo desafio é de que a coordenação discuta com as docentes, em tempo hábil, as observações feitas na leitura do planejamento, a fim de oferecer um apoio concreto ao trabalho das professoras. O planejamento trimestral é um "convite" para que docentes e coordenadores discutam a prática vivenciada em sala de aula, mas é evidente que isso exige uma postura mais aberta das primeiras, apostando no diálogo e na troca de experiências como aspectos necessários ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem. É esta postura que Mariana tem feito o esforço para adotar.

No início eu tinha dificuldade da crítica em cima do meu trabalho porque a gente acostumou a ficar muito centrada no planejamento da gente, poucos davam opinião no seu trabalho porque você entrava dentro da sala, fechava a porta e fazia o seu planejamento. [...] Hoje tem alguém te orientando

nesse trabalho, te encaminhando. Essas proposições foram para mim um ganho que a escola teve porque aí você pode sentar com seus amigos, você pode planejar coletivamente, você pode fazer um trabalho mais... e você aprende muito mais assim! (Mariana, professora da classe de 6 anos).

Segundo a coordenação da escola, a equipe docente tem mostrado gradativamente mais abertura para discutir a prática em sala de aula, e a própria coordenação tem se preocupado em como fazer intervenções de forma respeitosa, sem desqualificar o trabalho do professor. Na verdade, pude verificar que este tem sido um exercício de ambas as partes e que realmente deve ser feito com cautela, inclusive para que não se crie um distanciamento nas relações de trabalho, o que não seria vantajoso para os alunos. Conforme observa a diretora Ana durante a entrevista, “se o professor ficou resistente, se ele está na defensiva, ele vai te apresentar o que você quer só pra você ver, mas na sala ele vai continuar fazendo do jeito dele.” (Informação verbal).⁹⁰

O retorno dado pela coordenação depois da leitura do planejamento é um aspecto considerado crucial para as professoras, visto que se trata de uma ótima oportunidade de dialogarem sobre sua prática. Percebi também que esse diálogo diminui a sensação de que escrever foi em vão, uma vez que a maioria dos registros burocráticos feitos pelos docentes acaba em arquivos mortos, que ninguém lê. Para Paula, o diálogo possibilita que as Proposições Curriculares realmente se efetivem na sala de aula.

[...] porque não é feito só para arquivar, é feito para ser operacionalizado na sala, então eu acho que esse vai-e-vem que nós fazemos, elas verificam, devolve, a gente faz de novo... Eu acho que é um vai-e-vem interessante para se conseguir implantar as proposições realmente, não fica só no papel, como se diz. A busca e a intenção é que se efetive na prática realmente. (Paula, professora da classe de 6 anos).

Os dilemas vividos, os subterfúgios encontrados e as estratégias construídas na elaboração do planejamento refletem a complexa e simbiótica relação entre currículo e trabalho docente. Ao considerarmos a função de ensinar como aspecto fundamental do trabalho do professor, tal como discute Roldão (2005a, 2007a, 2007b); o currículo como aquilo que deve ser ensinado e aprendido e o professor como o sujeito que faz a mediação e transforma o saber curricular por meio do seu

⁹⁰ Dados da entrevista.

trabalho; o planejamento torna-se um instrumento indispensável para organizar e estruturar um conjunto de ações que levarão o aluno a aprender.

O processo de elaboração e discussão do planejamento expressa o significado do trabalho docente como uma atividade “socialmente encomendada e responsabilizada publicamente”, retomando a expressão de Contreras (2002, p. 79), que comunica as intenções educativas do professor à comunidade escolar. Tal processo abre espaço para indagações, questionamentos e contribuições externas em relação ao que deve ou não ser ensinado em determinado momento, ainda que esse “debate” ocorra, a princípio, só entre pares. A visão de planejamento como instrumento que garante a profissionalidade docente só se efetiva com a superação do caráter de controle que muitos gestores e professores lhe imprimem, reduzindo-o a um instrumento que diminui a autonomia docente por ser uma forma de fiscalização da prática do professorado. Fazer do planejamento um instrumento de controle compromete a compreensão do ato de planejar como uma ação política inerente ao trabalho docente, correndo-se o risco de o professor deixar de fazê-lo quando a cobrança diminuir ou fazê-lo apenas para constar nos arquivos da gestão.

Segundo Corazza (2006), as teorias críticas levaram à secundarização do planejamento. De acordo com a autora, muitos teóricos educacionais críticos atribuem ao planejamento “significados ideológicos, tecnicistas, apolíticos”, representando a prática de planejar “[...] por um espaço vazio, inexistindo como objeto discursivo de preocupação, investigação e debate.” (CORAZZA, 2006, p. 112-113). Desta forma a tradição educacional crítica acaba perdendo terreno político ao tratar o planejamento de forma “ausente, negativa ou secundarista”. A autora afirma que planejar é importante

[...] porque a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética. Ética que implica respeito e responsabilidade para com esta nossa ação e para com os sujeitos dela integrantes, seus grupos sociais e suas culturas. (CORAZZA, 2006, p. 121).

Ainda segundo a autora, o planejamento indica a tomada de posição em relação a uma pedagogia exercida em um espaço entendido como um território de luta por sentidos e identidades – a escola. Neste sentido,

propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural. Omitir-se de propor um planejamento é renunciar a este espaço e àquela visão. É ir para a disputa desarmado, sem estratégias, sem táticas e sem instrumentos (a não ser, evidentemente, os da situação). (CORAZZA, 2006, p. 124-125).

Indago aqui se a crítica às abordagens tecnicistas favoreceu a secundarização do planejamento, tendo como consequência a perda de competências essenciais nesse campo. E se, ao se restringir a participação docente ao ato de planejar, não abrindo espaço suficiente para sua participação na produção e elaboração do texto curricular, termina-se por dificultar a própria implementação de um currículo que lhe é pouco familiar. Isso nos leva ao alerta de Sacristán (2000), quando este discorre sobre a separação das funções no interior do sistema educacional. O autor argumenta que a divisão de funções entre professores e outros profissionais pode favorecer a perda da capacidade de análise de propostas ligadas a esquemas práticos. O depoimento de Violeta, professora da classe de 8 anos, ilustra essa reflexão. Ela sente que perdeu a capacidade de fazer um plano de aula como antigamente. Segundo ela, a planilha é o “plano de aula antigo que vestiu outra roupa”, e que não era feito na Escola Plural. O “plano de aula antigo” ao qual ela se refere é aquele onde eram especificados os objetivos, conteúdos e atividades.

Então agora veio o antigo de outra forma, [...] mas vamos dizer assim, mais sofisticada, mais intelectual [...]. Pra mim, por exemplo, eu sei trabalhar na sala, mas o registro das coisas mais complicadas [conteúdo, metodologia, avaliação]... A gente fazia isso tudo no passado, tudo... Aí tirou, **perdeu** e tem que voltar tudo, né? (Violeta, professora da classe de 8 anos).

A reflexão da professora indica uma prática que existia, mas deixou de existir em função de novos ideários pedagógicos (e da interpretação equivocada dos mesmos), e agora necessita ser retomada, reaprendida, talvez com um maior grau de sofisticação, como argumenta a docente. Apesar de suas dificuldades, Violeta avalia esse retorno como algo positivo, algo que veio para melhorar o ensino.

Considerando o nível de detalhamento do planejamento trimestral, algumas professoras questionam qual será a interferência dos alunos, já que o professor já traz tudo esquematizado. Outras argumentam que muito do que se escreve não é trabalhado, em função da indisciplina dos alunos e das interferências cotidianas. E há aquelas que acreditam que a cobrança do planejamento faz com que o professor leve o trabalho mais a sério. Tais questionamentos indicam a necessidade de se

resgatar entre as professoras a função do ato de planejar, suas potencialidades e seu papel enquanto instrumento que sustenta e qualifica a prática do ensino, o que também diminuiria a sensação de desgaste comentada por Esmeralda e perceptível ao longo da pesquisa:

Eu acho que o ponto de desgaste do professor é o planejamento. É o que demanda investimento seu. É o planejamento. Chegar na sala de aula e executar o que você pensou é o mínimo. Agora, planejar que é o que adocece, que é o que desgasta. Porque planejar não é fácil não! A tarefa mais difícil nossa é planejar! E você planeja em meio a tanta pressão externa: é menino em sala, é problema aqui, é problema ali, é sua vida pessoal, é dois horários que trabalha, é dia pra entregar planejamento, é dia de marcar prova, é dia de corrigir... Então é muita loucura junto! (Esmeralda, coordenadora).

Diante do exposto ao longo deste tópico, observo que o planejamento é o momento em que a prática é colocada em questão pela equipe da Escola Arco-íris; momento em que ela é pensada globalmente, articulando seus variados componentes (capacidades, conteúdo, metodologia, avaliação) e ainda o perfil da turma, o perfil do professor, sua trajetória profissional. Conforme foi demonstrado, por muito tempo as professoras da Escola Arco-íris (e de toda a rede, ao que parece) entenderam que não precisavam elaborar um planejamento em que as diversas dimensões do ato de ensinar estivessem articuladas. Além disso, as docentes novatas não possuem experiência na realização desta ação. A retomada de uma forma mais descritiva e analítica de planejamento traz então dificuldades e a necessidade de um grande investimento intelectual das docentes. O desafio é fazer com que este investimento intelectual não se constitua em um trabalho a mais, feito apenas burocraticamente. Neste sentido, a formação em serviço tem um papel fundamental, motivo pelo qual abordarei suas possibilidades e limites no próximo tópico.

7.5 Formação continuada e assistência pedagógica

A formação em serviço é um aspecto fundamental no processo de implementação curricular, sendo o meio buscado pelos sistemas de ensino para divulgar e tentar garantir a compreensão do currículo oficial. No decorrer da pesquisa, a formação em serviço ou continuada ocorreu dentro e fora da escola, tendo como objetivo principal possibilitar uma maior compreensão do texto

curricular. Percebi no grupo investigado uma grande expectativa com relação à formação enquanto oportunidade para se entender as Proposições Curriculares e descobrir formas de concretizá-las na sala de aula. Os momentos formais de formação⁹¹ são vistos como oportunidade de esclarecer dúvidas, buscar entendimentos e sugestões de atividades, enfim, momentos para debater como o currículo oficial pode acontecer em cada realidade escolar, em cada sala. Ao longo deste texto tenho apresentado as reflexões que surgiram durante os encontros das professoras e, por isso, priorizarei neste tópico uma análise do formato, das possibilidades e dos limites das formações vivenciadas pelos sujeitos investigados.

A formação em serviço fora da escola ocorreu por meio das chamadas “formações regionalizadas” (por serem organizadas em cada regional do município), onde professores e coordenadores, de acordo com o ciclo em que trabalhavam, faziam estudos das Proposições, com o apoio de especialistas de cada disciplina.⁹² Os encontros para professores eram separados por disciplinas, com duração de quatro horas, organizados a cada trimestre do calendário escolar, totalizando três encontros por ano. Foi feito um cronograma indicando a data e hora da formação (geralmente os encontros eram concentrados em uma semana), sendo possível acontecer formações de duas ou três disciplinas em um mesmo dia. A participação nos encontros era voluntária, sendo que as docentes escolhiam a disciplina que lhes interessava e as coordenadoras eram agrupadas de acordo com o ciclo de atuação.

Pude acompanhar, em determinados momentos da pesquisa, as formações da Regional, que, em termos gerais, discutiram: concepções de ensino que fundamentavam a área disciplinar em questão, sugestões de atividades para o trabalho com as capacidades, orientações sobre o preenchimento da planilha e concepções de avaliação. Todas as docentes participaram das formações na rede, exceto as novatas Carolina, Mônica, Manuela, Maria e Ruth e a professora Violeta, que trabalhou por um tempo na função de gestora.

⁹¹ Entende-se que o professor, através de sua prática, está se formando também, mas aqui estou utilizando o termo formação para os espaços formais voltados para o desenvolvimento profissional dos docentes.

⁹² As formações são organizadas por meio de consórcio entre as escolas da regional, estratégia financeira adotada em 2011 para dividir os gastos com o pagamento dos professores-formadores, utilizando a verba que vai direto para a escola. A Gerência de Educação fica responsável pelo contato e contrato dos professores-formadores, pela elaboração do cronograma, organização do espaço, etc.. No ano de 2012 a formação teve início no segundo semestre, devido a questões burocrático-administrativas de liberação de verbas.

No grupo investigado, percebi uma insatisfação da maioria com essas formações organizadas pelas regionais, em termos de contribuição para a prática da sala de aula. Embora reconheçam que sempre se aprende alguma coisa nos encontros, as docentes avaliavam que as formações estavam contribuindo pouco para a compreensão das proposições curriculares e a sua tradução em atividades diárias, devido ao espaço de tempo entre os encontros, ao pouco tempo de duração e à forma de abordagem. O depoimento da professora Luíza evidencia essa situação:

Então os encontros são muito espaçados um do outro; então você chega lá, o assunto não tem uma sequência, não tem tempo de tirar suas dúvidas. Porque você chega lá buscando... Você vai ansiosa querendo que a pessoa te ajude no seu trabalho dentro da sala de aula. (Luíza, professora de apoio).

Em uma das reuniões na escola, uma professora comenta que não deixa de participar, inclusive para que o fracasso dos alunos não recaia sobre ela, para que não seja acusada de estar perdendo uma oportunidade oferecida pela rede. Para a professora Helena, as formações da rede deveriam mirar-se no modelo do Pró-letramento,⁹³ que “é dinâmico, tira do prumo, foca a prática, faz com que o professor saia do curso doido pra entrar na sala de aula e ensinar o que aprendeu” (Informação verbal)⁹⁴. Helena diz ter percebido que precisa rever o jeito de ensinar muitos conteúdos da Matemática, disciplina na qual é capacitada pelo Pró-letramento. As professoras relataram também a impressão de que nem todos os professores-formadores estão em sintonia com os documentos, gerando uma zona de insegurança, dúvidas e interpretações desencontradas entre os professores e os formadores e a SMED. Concordando com Frade e Silva (1998, p.104), nota-se que as professoras buscam certa “univocidade” na interpretação do currículo, o que “pode significar um indício de coerência da proposta.”.

Durante a pesquisa, foi constatado que as condições de oferta da formação acabam por fortalecer hierarquias curriculares há muito questionadas pelos estudiosos e reforçadas em um contexto de avaliação de desempenho. Por serem

⁹³ O Pró-letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades e com adesão dos estados e municípios.

⁹⁴ Diário de campo, 22 de jun. 2011.

ofertadas no período de uma semana em cada trimestre, é difícil que o professor consiga participar das formações de mais de uma disciplina, devido à dificuldade de substituição nas escolas. Essa questão da substituição contribuiu, inclusive, para diminuir a adesão das escolas às formações lideradas pelas regionais em 2012, segundo um levantamento feito por Bitá, acompanhante pedagógica da Escola Arco-íris. Devido a esta situação, a maioria das professoras participa da formação da disciplina que julga mais importante, ou seja, Português ou Matemática. Para essas disciplinas foi necessário organizar três turmas ao longo da semana, devido à grande demanda. As turmas dessas disciplinas tinham em torno de 35 participantes (só de 1º ciclo), enquanto as turmas de História, Ciências, Geografia, Arte e Educação Física tinham uma média de dez a quinze participantes, reunindo as professoras do 1º e 2º ciclo. Já as turmas de Educação Física e Arte às vezes eram compostas por cinco participantes, segundo relatos das docentes.

A preocupação com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática parece mobilizar as professoras a buscarem conhecimentos e saberes novos para o ensino dessas disciplinas. É curioso observar que, em relação a estas disciplinas, as docentes não demonstram ressentimento com o fato de não terem formação específica nas áreas, o que difere da postura que a maioria adota em relação às demais disciplinas (principalmente Educação Física e Arte), para as quais reclamam de falta de formação, mas ao mesmo tempo não mostram interesse por elas nos momentos de aperfeiçoamento profissional. No 1º ciclo, estas preferências são influenciadas também pela centralidade que se dá ao processo de alfabetização das crianças.

Conforme já mencionado, a organização do trabalho na escola prevê encontros entre as educadoras no horário de serviço, os quais também se caracterizam como processos formativos. No espaço da escola, há a reunião de agrupamento, a reunião pedagógica, a reunião prêmio e as conversas individuais entre professores e coordenadores, que se constituem em oportunidades de formação continuada.

A reunião de agrupamento acontece com professoras de um mesmo ano do ciclo. Conforme já mencionado, os agrupamentos são identificados pela faixa etária dos alunos, ou seja, agrupamento das docentes de 6 anos, agrupamento das docentes de 7 anos e agrupamento das docentes de 8 anos. Nesta reunião, as professoras discutem o perfil de suas turmas e um planejamento em função deste

perfil; discutem e deliberam sobre a organização de passeios, de festas e demais projetos, bem como as implicações pedagógicas dessas atividades em função das capacidades descritas para o ciclo.

Esses encontros têm se constituído em momentos de grande importância para a construção de significados sobre o currículo. As professoras entrevistadas sinalizaram a importância das reuniões de agrupamento para uma melhor compreensão das Proposições Curriculares e para que o trabalho não seja realizado solitariamente. Algumas docentes relataram que o primeiro contato com as Proposições trouxe a sensação angustiante de que não sabiam nada e de que estavam fazendo “tudo errado”. Por isso, os momentos coletivos se tornam um “porto seguro” para elas. Esses momentos propiciam a troca de ideias e devolvem às docentes parte da segurança perdida no início da implementação da proposta, pois elas percebem que o processo está em construção e não são as únicas com dúvidas a respeito do documento; começam a identificar em sua prática situações que vão ao encontro da proposta implementada; questionam alguns pressupostos do currículo que não lhe dão subsídios para o desenvolvimento da prática.

Embora estes momentos de discussão sejam importantes para a reflexão do grupo, verifica-se que o tempo destinado a eles está longe do ideal para uma reflexão mais aprofundada sobre as demandas que surgem no cotidiano escolar, em termos pedagógicos e administrativos, bem como para seu encaminhamento de forma coletiva. As pautas são constantemente interrompidas e nem sempre é possível manter a mesma linha de debate ao longo das semanas, sendo priorizado o que é preciso decidir com mais urgência. Desta forma, às vezes o trabalho coletivo se reduz a uma divisão de tarefas e não se realiza como produção coletiva. Além disso, promover encontros entre todas as professoras do ciclo é extremamente difícil, embora seja importante para se refletir coletivamente questões relacionadas a esta etapa de formação humana.

As reuniões pedagógicas foram organizadas na tentativa de reunir um número maior de docentes do turno. Não havia uma regularidade definida, pois sua realização dependia da contratação de pessoas externas, o que vinha se tornando cada vez mais difícil.⁹⁵ Como não era possível reunir o turno inteiro, a equipe

⁹⁵ Para a realização das reuniões pedagógicas, a direção contratava os “oficineiros”, pessoas que desenvolviam atividades artístico-culturais com os alunos das turmas das professoras que estivessem em reunião.

pedagógica organizou dois grupos, que se reuniam antes e depois do recreio. Um grupo era composto pelas professoras do 1º e 2º ano do 1º ciclo, o outro, por professoras do 3º ano do 1º e do 2º ciclo. As reuniões pedagógicas tinham como objetivo discutir questões que afetavam a escola como um todo. A pauta da reunião durante a pesquisa esteve em torno da elaboração do Regimento Interno e da discussão do Projeto Político-Pedagógico. Nesses momentos, as docentes refletiram conjuntamente sobre a escola que tinham e a escola que queriam, analisando os condicionantes internos e externos que influenciavam no comportamento dos alunos, nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e nas disposições de trabalho dos professores. Muito se discutiu sobre a indisciplina e o papel da escola nos dias atuais. Reflexões sobre o que cabe ou não à escola e ao professor deixavam, por vezes, um sentimento de impotência no ar, diante da constatação de que pouco (ou nada) se podia fazer frente a muitas atitudes do alunado, que, na opinião das professoras, mostrava-se extremamente indisciplinado. As formas de avaliação também foram abordadas, deixando transparecer o desejo de algumas professoras de adotar a “nota” como indicador do rendimento do aluno, entendendo que este é o meio mais concreto para que os pais compreendam o desempenho dos filhos. O grupo conseguiu encerrar a construção do Regimento Interno (que era uma exigência da rede), mas o Projeto Político-Pedagógico permaneceu em aberto, com a proposta de ser retomado no ano seguinte.

A reunião prêmio se tratava de um encontro por adesão, realizado fora do horário de trabalho, o que possibilitava a formação de um grupo bem heterogêneo, com professores de qualquer ciclo ou turno. Durante o ano de 2011, período da observação na escola, a pauta da reunião prêmio era o estudo das Proposições Curriculares. Uma vez definida a disciplina a ser estudada, o grupo lia o texto relativo a ela e debatia os tópicos que chamavam mais atenção, lembrando práticas pedagógicas vivenciadas na escola e discutindo as dificuldades encontradas na compreensão dos textos. Verifiquei que a reunião prêmio foi um momento para ler e conversar sobre os fundamentos teóricos do currículo, parte do texto que geralmente é deixada de lado pelas docentes. A leitura dos Textos Introdutórios (BELO HORIZONTE, 2009a), por exemplo, remeteu o grupo às concepções da Escola Plural e às experiências vivenciadas na escola, levando as docentes a refletirem sobre as transformações e permanências da proposta. Foram discutidas as mudanças ocorridas na escola em função das inovações tecnológicas

e questões sobre a democratização do ensino e a consequente necessidade de se garantir, além do acesso, a qualidade da educação. Os docentes compartilhavam também suas dificuldades para organizarem a prática a partir da nova proposta curricular e por vezes sugeriam estratégias para superá-las. Já a leitura das Proposições de Ciências (BELO HORIZONTE, 2009b) estimulou o grupo a discutir sobre a importância de se trabalhar com as hipóteses das crianças antes de introduzir conceitos da disciplina, e a discutir o significado do conceito de provisoriedade presente no documento.⁹⁶

Alguns aspectos me chamaram a atenção nas discussões realizadas pelos docentes ao longo deste processo de leitura e debate na reunião prêmio. Os docentes não expressavam desacordo com os fundamentos teóricos das Proposições Curriculares – ao contrário, faziam comentários e relatavam experiências coerentes com o conteúdo do documento. Ficou perceptível a necessidade de se “validar” a prática, observando se a prática realizada estava orientada pelos pressupostos do currículo, como se estivesse implícita nas falas a pergunta: “Será que estou fazendo certo?”.

Conforme já mencionado, a participação docente na reunião prêmio era ínfima, havendo em média, cinco pessoas em cada encontro, incluindo as coordenadoras. Por isso, esse debate ficava reduzido a um grupo pequeno, e não foi possível verificar o quanto o grupo avançou na leitura dos documentos – mas os dados permitem-me inferir que não foi muito. A leitura de três páginas de um documento amplo ocupava todo o horário de discussão, que só continuaria no mês seguinte.

As conversas individuais entre coordenadoras e professoras também foram identificadas nesta pesquisa como possibilidades de formação em serviço, inclusive pela falta de oportunidades, o que foi motivo de reclamação para algumas docentes. Observa-se o desejo de se ter um retorno individual dos planejamentos, de se obter orientações sobre o trabalho em sala de aula. Essa lacuna foi apontada pela própria coordenação, que vinha tentando conversar individualmente com algumas professoras. O principal empecilho apontado pelas docentes para a não realização destes encontros individuais era a intensa demanda de trabalho que recai sobre a coordenação pedagógica. As docentes reconhecem que, apesar da intenção das

⁹⁶ Diário de campo, 30 de ago. 2011.

coordenadoras em acompanhar o trabalho pedagógico, a necessidade de “apagar incêndios”⁹⁷ todos os dias compromete uma atuação mais pedagógica da coordenação.

Constatou-se que viabilizar a formação em serviço exige um grande empenho da direção e coordenação para articular as urgências do dia-a-dia escolar de modo a garantir tanto os encontros dentro da instituição quanto a saída dos professores para as formações da Regional. O papel dos gestores é fundamental para se concretizar os processos formativos em serviço. Verifico que garantir os encontros é uma tarefa árdua para as gestoras, devido a fatores inesperados que se apresentam no cotidiano da escola, desde faltas do corpo docente a questões relacionadas à disciplina, que exigem maior intervenção da equipe pedagógica. Durante as reuniões, as coordenadoras se revezam para atender aos constantes chamados de alunos, pais, professores e funcionários. Além disso, a natureza do trabalho docente impõe limites às ausências dos professores, de modo que os alunos não fiquem prejudicados. Ainda que houvesse recursos humanos suficientes para “cobrir” todas as faltas daqueles que vão participar de cursos, isso não seria indicado, considerando-se a continuidade da prática pedagógica e a interação entre professores e alunos como aspectos que viabilizam a qualidade do ensino, principalmente em turmas de 1º ciclo.

Diante do exposto e de acordo com Paro (2012, p. 595), reforço neste estudo a importância da formação em serviço “na elevação intelectual e moral dos educadores escolares”. No entanto, para a concretização desta finalidade, a formação em serviço precisa fazer parte “de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com fim de melhoria da qualidade do ensino [...]” que viabilize a participação docente e o seu “enriquecimento cultural e pedagógico. (PARO, 2012, p. 595).

Embora as professoras manifestem suas insatisfações com estas formações, percebe-se também, em muitos momentos, que elas recorrem ao que ouviram ou aprenderam nos cursos ou nas discussões vivenciadas na própria escola, revelando a contribuição desses processos formadores para a prática. Houve a sugestão de que as formações na escola ocorressem por área disciplinar, permitindo que as

⁹⁷ Como exemplo do que é chamado de “apagar incêndios”, observa-se a atuação da coordenação na resolução de conflitos entre os alunos, na intervenção em questões de indisciplina solicitada diariamente pelos professores, no cuidado com os alunos que se machucam ou não se sentem bem.

docentes estudassem o currículo em função do que estivesse sendo trabalhado nas salas. Isto porque as discussões são geralmente muito amplas, abordando aspectos mais gerais e não abrindo espaço para questões mais específicas do trabalho em sala de aula. Esta experiência, que já aconteceu nos primeiros anos de funcionamento da Escola Arco-íris, foi avaliada como positiva por aqueles que dela participaram.

De acordo com o que pude notar, as formações realizadas pela Regional buscam fixar certos significados do texto curricular. Em síntese, o espaço de formação ainda é reduzido na Escola Arco-íris, e as principais iniciativas são aquelas que Chantraine-Demilly (1992) classifica como acadêmicas. Essas formações são feitas no formato de cursos e são propostas de cima para baixo. Neste caso específico, o objetivo dos gestores da rede municipal foi garantir que a compreensão do currículo se desenvolvesse a partir dos significados atribuídos aos textos pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. Já a formação que ocorre na escola é mais restrita, em função do grande número de atividades que envolvem tanto a equipe da coordenação pedagógica como os docentes.

7.6 “Queimei um bife por causa desta planilha!” – a linha tênue entre intensificação do trabalho e desenvolvimento profissional

A cada dia, o trabalho na escola fica mais complexo. Atualmente, com a ampliação das matrículas, novos sujeitos ingressaram na escola, além da maior consciência das instituições escolares sobre a diversidade ou diferença (gênero, raça, classe social, ritmos de aprendizagens). Ao lado disso, a escola assume novas funções, pois, além de promover aprendizagens, promove saúde, lazer, cultura. Esta escola necessita de um profissional competente para realizar práticas pedagógicas que articulem conhecimentos e aprendizagem, realidade local e global, de modo a participar da formação cidadã daqueles que passam pela escola. No momento da implementação de um currículo, o trabalho do professor ganha destaque, provocando, por isso, algumas perguntas: o que deve priorizar este profissional? Estudar mais? Fazer mais cursos? Planejar melhor? Adotar novas práticas de ensino? Nesta pesquisa, observei que a busca de respostas para essas questões instaura uma linha tênue entre a intensificação do trabalho e o desenvolvimento profissional.

Magali Larson, citada por Apple, apresenta alguns aspectos da intensificação do trabalho do professor:

Ela [a intensificação] tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (LARSON, 1980,⁹⁸ *apud* APPLE, 1995, p. 39).

A produção acadêmica sobre essa temática e os dados coletados para esta pesquisa levaram-me a refletir sobre formas objetivas e subjetivas de intensificação do trabalho docente. As formas objetivas incluem aquelas que se manifestam pela inclusão de novas tarefas, sem que haja, entretanto, alterações significativas das condições para o exercício profissional. O relato abaixo é um exemplo deste tipo de intensificação.

Ao chegar, encontrei o agrupamento do 1º ano reunido com a coordenação, conversando sobre os encaminhamentos para o fechamento do 1º trimestre. Este é um período em que as professoras estão preparando avaliações, boletins, relatórios para o diário, um período de intensa atividade principalmente em relação aos registros de secretaria. A questão das planilhas veio à tona na reunião. Essas planilhas foram solicitadas pela SMED no final de março, como uma forma de planejar as aulas tendo em vista as capacidades/habilidades de cada disciplina. Segundo Gabriela (coordenadora), a 1ª orientação era de que os três ciclos deveriam adotá-las e muitos professores começaram a manifestar algumas dúvidas e dificuldades em relação ao seu preenchimento. Posteriormente, a escola recebe orientações da SMED que desobrigavam professores do 1º e 2º ciclo a preencherem a planilha. Esperava-se que esse segmento se familiarizasse com o documento, entendendo-o e adotando-o aos poucos. Já para os professores do 3º ciclo, o preenchimento era obrigatório, com data marcada de entrega. As professoras debatem essas orientações, questionando o tempo que dedicaram para entender a planilha, ficando muito preocupadas discutindo esta questão para depois descobrirem que não era preciso preenchê-las. A professora Helena fala das horas de estudos que “gastou” para ler as proposições e tentar preencher as planilhas abordando as capacidades de sua turma. Disse que queimou um bife por causa das planilhas, pois às 23h estava finalizando-as para enviar por email à acompanhante pedagógica e ao mesmo tempo fritando o bife de porco. Queria atender o prazo solicitado pela acompanhante. Queimar o bife a deixou muito irritada! Rimos muito do seu relato. Helena fala que preencher planilhas demanda muito tempo e estudo, pois é necessário fazer uma leitura densa das proposições. Para as professoras, tanto alarde acabou fazendo-as perderem um mês com uma tarefa que não era necessária. (Diário de campo, 12 de abr. 2011).⁹⁹

⁹⁸ LARSON, M. Proletarianization and Educated Labor. *Theory and Society* 9, n.2, 1980. p.166.

⁹⁹ Na ocasião deste relato, Helena era professora da classe de 8 anos.

As professoras do agrupamento acima, assim como a maioria das docentes investigadas, têm, além da dobra de turno, uma terceira jornada de trabalho em casa, dividindo-se entre os afazeres domésticos e as tarefas escolares remanescentes do dia de trabalho. A implementação do currículo na escola e as estratégias de controle dele decorrentes criou novas tarefas para as docentes, mas não alterou as estruturas que definem o tempo fora da sala de aula, as condições de estudo, de formação e de realização do trabalho coletivo. As Proposições Curriculares e os instrumentos de controle que a acompanharam exigem um tempo de estudo e de dedicação que o trabalho na rede e na Escola Arco-íris, conseqüentemente, não oferece, fazendo com que as docentes tenham que levar muitas tarefas para casa. O tempo disponível para o planejamento e organização das atividades não é 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. Observa-se, dessa forma, que as exigências do dia-a-dia levam as professoras a pensarem que um tempo gasto refletindo e estudando pode ser “perda de tempo”; e, ainda que reconheçam a necessidade e importância deste estudo, existe a urgência do trabalho na sala de aula. Neste sentido, percebe-se uma intensificação do trabalho do professor, não apenas pelo novo que chega – mas por estruturas de trabalho que não se alteram.

As formas subjetivas de intensificação são aquelas que se manifestam de formas específicas em cada docente, de acordo com sua história pessoal e trajetória profissional, desencadeando sentimentos de angústia e sofrimento em função do seu posicionamento frente à nova proposta curricular, que por vezes leva o docente a questionar sua identidade profissional.

As sensações expressas por professores e coordenadores durante as formações da Regional Barreiro e as reflexões de algumas professoras na Escola Arco-íris revelaram essa dimensão subjetiva da intensificação. Presenciei, por exemplo, os depoimentos de algumas docentes durante a formação de Matemática, em que a formadora fazia uma exposição sobre concepções para o ensino da Matemática, as quais eram fundamentadas nos estudos sobre a construção do conhecimento pela criança. Durante a exposição, as docentes relatavam suas experiências, carregadas por sentimentos de angústia (quando não sabem mais o que fazer para o aluno aprender), ansiedade (quando se preocupam em avançar na

matéria em função das provas sistêmicas, mas inibem a participação mais ativa dos alunos) e desconforto (quando vão para a formação e “descobrem” que não sabem nada). Essas sensações estão relacionadas ao processo de autointensificação do trabalho, conforme apontam Hypólito, Vieira e Pizzi (2009).

O esforço para entender as Proposições Curriculares e a necessidade de compreendê-las em condições adversas provoca sentimentos de angústia e sofrimento. A coordenadora Esmeralda defende as concepções trazidas no documento, acha que seu conteúdo é muito bom e pode colaborar para a qualidade do ensino, mas, em sua opinião, o nível de atenção que o documento exige dos professores está bem longe das condições atuais de trabalho. Ela argumenta que 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 que os professores não dispõem. Em sua opinião, essa situação angustiante pode levar ao adoecimento dos docentes. Para Esmeralda,

[...] o professor que não está nem aí para as proposições, que recebeu a caixinha e largou-a de lado está bem resolvido, não está sofrendo com a situação. Mas aqueles que estão correndo atrás para implementá-las, entendê-las, sofre, porque é muita coisa que se tem para estudar e o tempo é pouco.” (Diário de campo, 06 de set. 2011).¹⁰⁰

Esmeralda percebe uma sensação de desconforto e angústia por parte de muitos colegas, pois, quando o docente se dá conta de que não entende bem o que está escrito nas Proposições, entra em conflito com seu papel de professor. Segundo ela, “o docente sente que não sabe nada, que está num vácuo. O docente não se enxerga nas proposições e não a enxerga em suas práticas.”¹⁰¹ Na opinião de Esmeralda, esse desconforto é maior quanto mais forem os anos de serviço. Nesse movimento, o professor coloca em xeque a sua formação e sua capacidade para exercer a profissão. Esmeralda diz que a sensação só piora quando o mesmo tenta identificar os conteúdos apropriados às capacidades/habilidades e não consegue. Segundo ela, o professor lê e nem sempre entende o que está no texto, mas tem que dar conta do cotidiano na sala de aula.

Larissa, professora da classe de 8 anos, ao me falar de seu sentimento de não pertencimento ao “time” das professoras inovadoras (uma das razões que

¹⁰⁰ Na ocasião do relato, Esmeralda atuava com professora da classe de 8 anos.

¹⁰¹ Diário de campo, 28 de nov. 2011.

inicialmente a levaram a não desejar participar da pesquisa), demonstra se excluir do “tipo” profissional atualmente desejado, embora tenha que incorporar algumas demandas da SMED e da escola. Larissa se vê como uma professora “meio termo”, no sentido de não estar tão engajada nas inovações pedagógicas que vêm ocorrendo na rede, mas também de não estar totalmente alheia a elas. Argumenta que, por razões pessoais e condições psicológicas, não adere totalmente a esse movimento de inovação curricular proposto pela rede. Quase não leu as Proposições Curriculares, utilizando o documento apenas para fazer aquilo que é obrigatório – o planejamento trimestral. No entanto, ela está certa da qualidade do seu trabalho e se sente segura com a experiência que acumulou na profissão, com seu prazer em trabalhar com o 1º ciclo, com seu prazer e competência para formar bons leitores.¹⁰²

O encaminhamento de algumas estratégias por parte da direção e coordenação da Escola Arco-íris, visando não agregar mais tarefas ao trabalho das professoras, demonstra a percepção da equipe de que as docentes já assumem muitas demandas. A criação do instrumento “Um elo entre as Proposições Curriculares da Rede e o Planejamento Escolar na Escola Arco-íris” facilitava a leitura e a escolha das capacidades a serem desenvolvidas na elaboração das atividades de ensino. As sextas literárias também se mostraram como uma forma de amenizar o trabalho do professor diante da demanda de atividades mais coletivas. A proposta era de que as turmas se encontrassem para participar de uma atividade em comum pelo menos uma vez por semana, mas, diante da constatação de que isso sobrecarregaria as professoras, as gestoras propuseram que a organização desses encontros se alternaria entre professores e coordenadoras. Nota-se que as investidas da coordenação e direção sinalizam uma diminuição de trabalho para as docentes e um aumento para as gestoras.

Outra situação observada como tentativa de amenizar o trabalho docente ocorreu na formação de Língua Portuguesa oferecida pela Regional. A professora-formadora apresentou a sugestão de uma sequência didática para que as docentes trabalhassem gêneros textuais, e finalizou dizendo: “Já está tudo pronto. É só executar. Não precisa fazer mais nada, é só vocês utilizarem.” (Informação verbal).¹⁰³ Nesta situação, observa-se a intenção da professora-formadora de oferecer um instrumento com relevância pedagógica, sem, contudo, intensificar o trabalho das

¹⁰² Diário de campo, 16 de ago. 2011.

¹⁰³ Diário de campo, 20 de mai. 2011.

professoras, que já reclamavam das inúmeras atividades sob sua responsabilidade. No entanto, a equipe gestora estava, ao fazer isso, tomando para si a tarefa de planejar, colocando as professoras como meras executoras do trabalho, instalando-se, nesse caso, uma divisão de trabalho que desprofissionaliza o docente e reduz sua autonomia profissional.

Por parte das docentes, algumas estratégias para diminuir o volume de trabalho também foram identificadas. Na dificuldade de se escrever o planejamento trimestral para todas as disciplinas, define-se, por exemplo, que cada docente escreva sobre uma área específica, que servirá para todo o agrupamento. Ou, conforme foi observado em um agrupamento, cada professora assume uma disciplina, procurando atividades para as três turmas. Sem desconsiderar a possibilidade de práticas semelhantes em turmas diferentes e reconhecendo que cada professor trabalha de formas diferentes uma mesma atividade, em função de sua turma e dos saberes que mobiliza para ensinar, não se pode ignorar que essa tentativa de diminuir o trabalho pode subtrair do docente, como foi dito, competências para o seu exercício profissional. (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com Assunção e Oliveira (2009), entendo que os processos de intensificação aqui descritos podem comprometer a qualidade da educação, pois, além de levar ao desgaste emocional e profissional, levam os docentes a buscarem alternativas mais fáceis para conduzir a prática de ensino, ainda que estas não sejam as mais indicadas.

Mesmo constatando as formas de intensificação do trabalho docente, chama atenção o fato de que a maioria das professoras afirmou, na entrevista, que a nova proposta interfere positivamente em seu trabalho, no sentido de nortear a prática e incentivar a pensar outras lógicas de ensino, evidenciando um sentimento de desenvolvimento profissional. Mariana, professora da classe de 8 anos, observa que o processo de implementação tem levado muitos colegas a buscarem formas de melhorar o seu trabalho, inclusive pela apropriação de novas tecnologias para organizar as práticas de ensino, aproveitando melhor os recursos disponíveis na escola. Observando o grupo com o qual trabalha há muitos anos em outra instituição, Mariana percebe que a nova proposta tem inquietado alguns docentes experientes que achavam desnecessário descrever a prática, sob o argumento de já saberem o que deveria ser feito em sala de aula. Mas o movimento de planejar por escrito levou alguns docentes a se questionarem porque não estavam conseguindo

“colocar no papel” a prática realizada em sala de aula, levando-os a dar mais importância a esse processo. Percebe-se aqui o planejamento como instrumento de autorreflexão sobre a prática.

Para Luíza, professora de apoio, um dos pontos positivos da nova proposta curricular é que ela obriga o professor a estudar mais e a conhecer uma forma diferente de ensinar, o que promove também novas aprendizagens para o profissional. Cláudia, professora da classe de 7 anos, aponta que as tentativas de buscar uma interligação entre as capacidades têm lhe permitido trabalhar de forma mais interdisciplinar, aspecto que ela valoriza na prática de ensino.

Segundo Camila, professora da classe de 7 anos, as Proposições trazem uma inquietação, no sentido de que o profissional deseja buscar coisas novas para adaptar ao conhecimento que já tem construído, motivo pelo qual ela vê a implementação do currículo como aspecto que favorece o crescimento do professor. Na mesma perspectiva, Cristina, professora da classe de 7 anos, acredita que o movimento de buscar faz o professor alterar seu trabalho e perceber que há mudanças que são boas e trazem bons resultados. Quando questiono se esse movimento significa aumento de trabalho, Cristina explica:

Eu não sei se é aumento, Leandra. Agora eu vejo como aumento porque a gente ainda não assimilou as coisas direito, sabe? Eu acho que, quando a gente estiver dominando bem, você vai ver que não é um aumento, é uma forma diferente. [...] É trabalhoso, mas quando a gente aprender a fazer direito acho que não vai ser um aumento, vai ser diferente. (Cristina, professora da classe de 7 anos).

Diante do exposto, verifica-se que, na implementação curricular, processos de intensificação e possibilidades de se desenvolver profissionalmente coabitam o mesmo espaço, “disputam” os mesmos sujeitos. Por um lado, o esforço para compreender e traduzir o texto curricular é um movimento por si só complexo e aparentemente difícil para muitas professoras. Tal dificuldade se relaciona a uma formação defasada, ao tempo insuficiente para estudos e reflexões, à necessidade de encaminhar a prática de ensino mesmo que não se sintam preparadas, gerando um sentimento de sobrecarga de trabalho. Por outro lado, 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 é visto pelas professoras como uma oportunidade para a qualificação e o crescimento profissional.

O limite entre esses dois elementos é tênue e sinaliza a luta para o fortalecimento do professor enquanto profissional que conduz o outro à aprendizagem (ROLDÃO, 2005a), e por isso necessita de espaço contínuo para adquirir e desenvolver as competências profissionais necessárias à consolidação da sua profissionalidade. É por meio dessa luta que poderemos viabilizar, ainda que paulatinamente, melhores condições de trabalho e maior valorização dos professores, a fim de que os processos de intensificação e suas consequências não dominem as instituições escolares. Isso implica reconhecer a complexidade da ação de ensinar vivenciada nas escolas públicas e a importância de que os docentes estejam (e sejam sempre) preparados para mobilizar conhecimentos profissionais, buscando oferecer às camadas populares a possibilidade de acesso a um ensino de qualidade, pelo menos no que compete ao trabalho realizado pelo professor. Isso também exige do poder público medidas que promovam a melhoria e a valorização do magistério (salário compatível com o trabalho, plano de carreira, melhoria da infraestrutura e dos equipamentos escolares, entre outros).

7.7 Trabalho docente na sala de aula

Com o objetivo de conhecer as estratégias mobilizadas para ensinar, tendo em vista o processo de implementação curricular vigente na rede, acompanhei o trabalho docente dentro da sala de aula. Conforme nos mostra Sacristán (2000), o comportamento do professor é influenciado pela pressão para que consiga trabalhar com conteúdos, cumpra as exigências do currículo e mantenha os alunos ocupados. O autor sintetiza algumas características da sala de aula que ilustram a complexidade deste ambiente e a complexidade do trabalho docente, denominando de “pluridimensionalidade” o fato de o professor executar várias tarefas, por vezes simultaneamente, como as tarefas de ensino, de avaliação e administração. A “imediatez” e a “imprevisibilidade” também condicionam as ações do professor, pois o ambiente da sala de aula é marcado por diversos acontecimentos nem sempre previsíveis e que surgem repentinamente, exigindo uma ação imediata. (SACRISTÁN, 2000, p. 205). Mas esse ambiente possui um “caráter histórico”, pois nele são desenvolvidas práticas que se mantêm ao longo do tempo. As decisões tomadas são mediatizadas pelo “envolvimento pessoal” do docente com seus alunos, não sendo possível um “controle técnico rigoroso”. Sacristán (2000, p. 205)

indica ainda o “caráter social” das tarefas realizadas em sala, uma vez que “representam ritos ou esquemas de comportamento que supõem um referencial de conduta”.

Conforme já dito, acompanhei três turmas do 1º ciclo durante quinze dias, permanecendo 15 horas em cada classe. O período – meado de outubro até início de dezembro – é o que chamo de “acomodação pedagógica”, por se tratar do fim do ano letivo, período em que os docentes procuram finalizar suas atividades. O clima escolar nesta época do ano é de preocupação com o conteúdo ainda não trabalhado, com as avaliações finais (internas e externas), com a atualização de registros, com as possíveis retenções e, em se tratando do 1º ciclo, com alunos ainda não alfabetizados. O clima também é de cansaço visível dos profissionais, depois de quase um ano de trabalho; de alegria para alguns, ao perceberem o desenvolvimento esperado na turma; de decepção para outros, por sentirem que não foram atingidos os objetivos propostos para as turmas; de ambos os sentimentos, para muitos.

Neste tópico apresento, por campo disciplinar, algumas análises sobre o currículo “pensadopraticado” na sala de aula. Adotei esse procedimento em função da distribuição do tempo em áreas disciplinares observada na sala de aula e, por conseguinte, das atividades a elas ligadas. Antes desse relato, porém, apresento uma breve descrição do perfil das turmas e uma síntese das atividades desenvolvidas ao longo dos cinco dias em que estive presente na sala, a fim de possibilitar uma visão global da jornada diária observada e situar os sujeitos (professoras e alunos) que dela fizeram parte.

7.7.1 1º ano do 1º ciclo

O 1º ano observado era constituído por 26 alunos na faixa etária de seis anos, sendo dezessete meninos e nove meninas. Nesta turma lecionavam a professora Mariana (referência 1), nas disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia, e a professora Ruth (referência 2), nas disciplinas de Ciências, Educação Física e Arte.

Segundo o relatório escrito no diário de classe pelas professoras, a turma era formada por alunos participativos e com grande vontade de aprender. Este documento informa, ainda, que a maioria dos alunos contava com assistência da

família nas atividades de casa, asseio corporal, organização dos materiais e horário de chegada e saída. Todos haviam frequentado a Educação Infantil.

A sala é espaçosa, uma das maiores da escola. Na parede da direita, tendo como referência a posição de assento dos alunos, as professoras mantinham pregado um calendário, um cartaz com os números de 1 a 20, outro com o nome da turma, uma linha numérica e as vogais. À frente e acima do quadro branco havia o alfabeto, sendo que cada letra era traçada de quatro formas diferentes (maiúscula e minúscula, imprensa e cursiva). Os alunos sentavam-se em lugares pré-definidos pelas professoras. Nas três fileiras próximas à mesa da professora e à frente, estavam as crianças que, segundo as docentes, demonstravam mais dificuldades de aprendizagem. Outra preocupação das docentes era de não deixarem próximas umas das outras as crianças que achavam “mais levadas”.

A turma demonstrava certa agitação, sendo necessárias intervenções frequentes das professoras para manter a disciplina. Alguns alunos brincavam constantemente de luta ou corriam pela sala. Um garoto, em especial, chama minha atenção, pois ele não fazia as atividades escritas e se concentrava pouco tempo nas atividades lúdicas. Passava a tarde brincando sozinho em sua carteira ou correndo na sala. Quando Mariana perguntava-lhe alguma coisa ou procurava integrá-lo às atividades, ele não respondia; se a docente se distraísse, ele saía em silêncio da sala e ia correr pela escola. Neste caso, a professora solicitava a ajuda de algum funcionário para procurá-lo, pois não podia deixar a turma sozinha.

QUADRO 1 - Atividades acompanhadas no 1º ano do 1º ciclo

18/10/12	19/10/12	23/10/12	24/10/12	25/10/12
- RECREIO - Atividade xerocada de Matemática: pontos de referência (em cima, embaixo, esquerda, direita, fora, dentro, ao lado). (Prof. ^a Mariana) - Entrega e explicação do Para Casa. ¹⁰⁴ (Prof. ^a Mariana) - Assistindo uma apresentação artística cultural (Prof. ^a Ruth)	- Atividade xerocada de Matemática – Trilha Numérica (Prof. ^a Mariana) - RECREIO - Conto e ilustração da história “Sabe quem sou eu?” (Prof. ^a Luíza, substituindo Prof. ^a Ruth) - Jogos pedagógicos: jogo da memória, quebra cabeça (Prof. ^a Mariana)	- Recreação: futebol e queimada. (Prof. ^a Mariana). - RECREIO - Término de atividade escrita de Português (Prof. ^a Mariana). - Trabalho com os nomes dos personagens do conto Branca de Neve e os sete anões. (Prof. ^a Mariana) - Atividade xerocada de Matemática: números ordinais. (Prof. ^a Mariana)	- RECREIO - Arte: colorindo desenhos. (Prof. ^a Ruth). - Rodinha: mala literária. (Prof. ^a Mariana). - Atividade xerocada de ortografia: dígrafo NH e LH. (Prof. ^a Mariana).	- RECREIO - Atividade xerocada de Português: separação de sílabas. (Prof. ^a Mariana). - Colorir desenho do “bumba-meu-boi”. (Prof. ^a Mariana). - Jogos pedagógicos: bingo de letras, jogo da memória. (Prof. ^a Mariana). - Brincadeira livre no pátio. (Prof. ^a Mariana).

Fonte: dados da pesquisa

7.7.2 2º ano do 1º ciclo

O 2º ano observado era composto por 27 alunos com faixa etária de sete anos, sendo nove meninos e dezoito meninas. Na turma, a professora Cristina (referência 1) lecionava as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Ciências e Arte, enquanto a professora Mônica (referência 2) lecionava as disciplinas de História e Geografia. Na distribuição das disciplinas entre as professoras foi considerado o fato de Mônica estar no seu primeiro ano como docente, motivo pelo qual o agrupamento achou melhor que ela trabalhasse nas três turmas com disciplinas que são menos cobradas e, por isso, consideradas “mais tranquilas”. Mônica escolheu História e Geografia por se identificar mais com essas áreas.

Segundo registro das docentes no diário de classe sobre o perfil do grupo, os alunos eram frequentes, interessados e participativos. A maioria apresentava boa organização dos próprios materiais, realizava as atividades propostas (na sala e em casa) e possuía acompanhamento familiar. Observei que se relacionam bem uns com os outros, parecendo que brigas ou desentendimentos eram esporádicos na convivência da turma.

A sala de aula tem um espaço satisfatório. As carteiras eram organizadas em fileiras, sendo que os alunos sentavam em lugares definidos pelas professoras.

¹⁰⁴ Em Minas Gerais, é comum dizer “Para Casa” ao invés de “Dever de Casa”.

Aqueles em que as docentes identificavam mais dificuldade de aprendizagem ou algum problema de vista sentavam-se à frente. Os demais alunos eram distribuídos em função do comportamento, ou seja, alunos considerados “levados” não ficavam perto uns dos outros. Como eu me assentava ao fundo, pude observar que o grupo que se sentava atrás era bem adiantado e realizava as atividades com autonomia.

Na parede da sala encontravam-se pregados alguns trabalhos dos alunos. Ao fundo, um varal com as datas de aniversário de todos do grupo, mês a mês. Em termos gerais, a turma era tranquila, mas o seu comportamento era muito diferente com as duas professoras: com a professora Mônica eles eram mais indisciplinados¹⁰⁵, sem que eu observasse, no entanto, uma relação tensa ou conflituosa; com a professora Cristina, por outro lado, eles se mostravam mais “comportados”, conversavam e brincavam sem excessos, mantendo certa ordem na sala.

QUADRO 2 - Atividades acompanhadas no 2º ano do 1º ciclo

26/10/12	29/10/12	30/10/12	01/11/12	19/11/12
- Cópia da ficha (nome, nome da escola, da professora e alfabeto). - Atividade xerocada: ortografia GE e GI - RECREIO - Continuação do exercício anterior. - Correção oral da atividade. - Atividade xerocada de Matemática: composição de numerais (dezenas e unidades) e resolução de operações. - Correção da atividade. - Brincando de massinha. (Todas as atividades foram desenvolvidas pela Prof.^a Mônica, pois a Prof.^a Cristina estava na formação oferecida pela Regional).	- Assistindo Filme “Azur e Asmar”. (Prof.^a Cristina). - RECREIO - Discussão do filme. - Entrega do caderno de Português e da atividade de Para Casa. (Prof.^a Cristina). - Entrega da caixa de lápis de cor enviada pela prefeitura (funcionária da escola).	- RECREIO - Atividade xerocada de Matemática: resolução de problemas de matemática. (Prof.^a Cristina) - Atividade xerocada de Matemática: números pares e ímpares. (Prof.^a Cristina). - Atividade escrita no quadro: sequência numérica de dez em dez. (Prof.^a Cristina)	- Estudo do mapa de Minas Gerais – mapa xerocado. (Prof.^a Mônica). - Correção da atividade. - Estudo do mapa do Brasil – mapa xerocado. (Prof.^a Mônica). - Inicia a correção da atividade. - RECREIO - Atividade xerocada: ortografia CH, LH, NH. (Prof.^a Cristina). - Correção individual da atividade. - Cópia da ficha. - Preenchendo calendário do mês de novembro. - Hora do brinquedo (Prof.^a Cristina).	- Concluindo atividades xerocadas de Geografia: paisagem natural e cultural. (Prof.^a Mônica) - Atividade xerocada de Geografia: a rua. (Prof.^a Mônica) - RECREIO - Atividade xerocada: texto com lacunas – fragmento da história “Menina bonita do laço de fita”. (Prof.^a Cristina). - Correção da atividade. - Atividade xerocada: texto sem espaçamento entre as palavras (fragmento da mesma história) (Prof.^a Cristina) - Início da correção da atividade.

Fonte: dados da pesquisa

¹⁰⁵ Estou chamando de indisciplinados os alunos que, ao invés de participarem da aula, ficam a maior parte do tempo andando, brincando ou gritando na sala de aula.

7.7.3 3º ano do 1º ciclo

O 3º ano observado era composto por 26 alunos com faixa etária de 8 anos, sendo treze meninos e treze meninas. Na turma lecionavam a professora Alessandra (referência 1), com as disciplinas de Português, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, e a professora Manuela (referência 2), com Matemática. A definição das disciplinas a serem trabalhadas foi influenciada pela preocupação do agrupamento em melhorar o desempenho dos alunos em Matemática, achando, por isso, que seria melhor que uma professora concentrasse esforços no ensino desta disciplina.

De acordo com o registro realizado no diário de classe pelas professoras, grande parte da turma é comprometida, interessada, responsável e sabe expressar-se oralmente em diversas situações comunicativas, apresentando, porém, dificuldade de compreender as atividades propostas. As professoras informaram ainda que alguns alunos demonstravam dificuldades de concentração, eram agitados e dispersos.

A sala localizava-se em uma área bem barulhenta da escola, pois suas janelas ficavam em direção à Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI),¹⁰⁶ sendo possível ouvir a movimentação das crianças. Em alguns momentos, as vozes das professoras concorriam com o barulho externo, ficando difícil ouvi-las. As carteiras eram dispostas em filas e durante a pesquisa houve pouca alteração desta organização, no máximo para algum trabalho em dupla.

Observei que os alunos se relacionam bem uns com os outros, tendo havido pequenos desentendimentos em minha presença. Eram participativos nas discussões orais, argumentando bem e apresentando geralmente com clareza suas ideias. Comportavam-se de maneira completamente diferente com as duas professoras, sendo tranquilos com Alessandra, enquanto, com Manuela, eram extremamente agitados. Manuela, que percebia esta diferença, demonstrava ficar incomodada com a situação.

Havia, na sala, um aluno com deficiência física e intelectual, que, ao longo dos relatos, será identificado como aluno [R]. Esta criança teve meningite nos primeiros meses de vida e ficou com sequelas motoras e cerebrais. Ele caminha

¹⁰⁶ As UMEI são instituições de Educação Infantil e não têm autonomia administrativa, estando, assim, ligadas a uma Escola de Ensino Fundamental.

sozinho, mas às vezes não controla os esfíncteres e precisa de ajuda para ir ao banheiro; tem dificuldade de pegar no lápis ou manipular outros materiais; consegue se comunicar com as professoras, fazendo pedidos rotineiros (ir ao banheiro, beber água, pedir para dormir) e com os colegas. Estava sempre acompanhado pelo auxiliar de inclusão, um jovem contratado pela escola e que o ajudava a realizar as atividades (dentro ou fora da sala). Notei que as professoras organizaram em uma caixa os materiais para trabalharem com o aluno, a qual foi encapada com papeis coloridos e com o nome de [R] formado por letras maiúsculas coloridas. Dentro dela havia alguns jogos, materiais de manipulação e um caderno com atividades selecionadas para serem trabalhadas com ele em sala, voltadas à apropriação do sistema de escrita e de alguns conceitos matemáticos.

O 3º ano é o último ano do ciclo, sendo o período em que se avalia as capacidades desenvolvidas pelos alunos em relação à leitura, escrita e produção de textos. É também quando se define quem está apto ou não a prosseguir para o 2º ciclo. Segundo informações registradas no diário de classe, dez alunos participaram do Programa de Intervenção Pedagógica ao longo de 2012, sendo que quatro alunos iniciaram o 3º ano no nível pré-silábico, três no nível silábico e três no nível silábico-alfabético. Ao final do ano de 2012, o registro indicava cinco alunos retidos na turma; o aluno [R] não estava neste grupo.

QUADRO 3 - Atividades acompanhadas no 3º ano do 1º ciclo

26/11/12	27/11/12	28/11/12	03/12/12	04/12/12
- Reconto escrito da história “O amigo do Rei”. (Prof.^a Alessandra). - Atividade xerocada: resolução de problemas matemáticos (Prof.^a Manuela). - Atividade específica para o aluno [R]: Comparação de tamanhos. (Prof.^a Manuela). - Leitura e discussão do livro didático de História: “A medição do tempo” – pág. 102 à 116. (Prof.^a Alessandra).	- Correção individual do autoditado. (Prof.^a Alessandra). - RECREIO - Filme: Monstros X Alienígenas. (Prof.^a Alessandra).	- Concluindo atividade de produção de texto - diálogo. (Prof.^a Alessandra). - Atividade específica para o aluno [R]: Formas geométricas. (Prof.^a Alessandra). - RECREIO - Brincadeira livre no pátio. (Prof.^a Luíza, substituindo Prof.^a Manuela). - Atividades xerocadas: Formas geométricas. (Prof.^a Luíza). - Leitura e discussão do livro didático de Geografia – paisagem natural e cultural. (Prof.^a Alessandra).	- RECREIO - Exercício no quadro: resolução de operações. (Prof.^a Manuela). - Correção individual. - Leitura e discussão do livro didático de História: continuando a temática “A medição do tempo” (Prof.^a Alessandra).	- Leitura e interpretação de texto – tirinha da turma da Mônica. (Prof.^a Alessandra). - RECREIO - Entrega do bilhete convidando para a Assembleia. Escolar. - Correção individual da interpretação. (Prof.^a Alessandra). - Jogos de lógica: Sudoku, Jogo do pontinho. (Prof.^a Manuela).

Fonte: dados da pesquisa

Na sequência, relato e analiso as formas pelas quais o trabalho das professoras se concretiza na sala de aula, em função das disciplinas que assumiram, de sua interação com a turma e da escolha de atividades para concretizar o ensino de cada campo curricular.

7.7.4 O ensino de Geografia

As Proposições Curriculares de Geografia visam nortear o ensino da Geografia Escolar, definida no documento como

[...] um corpo de conhecimentos produzidos a partir de referências, tais como: as práticas escolares; os saberes pedagógicos; a crença dos professores; a didática; os saberes dos alunos; as diretrizes curriculares; os livros didáticos; e a Geografia Acadêmica, fonte alimentadora da Geografia Escolar (BELO HORIZONTE, 2009c, p. 5).

Segundo o documento, a Geografia Escolar deve cumprir duas funções básicas: promover o desenvolvimento das primeiras noções do espaço geográfico e ensinar os conteúdos escolares através da interação do educando com seu espaço de vivência.

Uma preocupação descrita nas Proposições de Geografia é a superação de uma tradição pedagógica presente no ensino da disciplina, que estuda a realidade sob a forma de “círculos concêntricos”: casa-rua-bairro-cidade-estado-país-continente, em uma relação linear e independente, que vai do mais próximo para o mais distante. Esse é certamente um desafio, pois, justamente por ser uma tradição da “cultura escolar”, faz parte das práticas das docentes do 1º ciclo e encontra respaldo nos muitos materiais didáticos que elas utilizam como suporte para a seleção de atividades. Espera-se do professor que trabalha com esta disciplina que ele supere essa tradição pedagógica; que desenvolva nos alunos a capacidade de compreender e utilizar a linguagem da Geografia, possibilitando a construção de noções e conceitos; que “exercite as habilidades próprias do raciocínio geográfico” e questione valores e hábitos culturais produtores de desigualdades, degradação ambiental, discriminação. (BELO HORIZONTE, 2009c, p. 8).¹⁰⁷

¹⁰⁷ No Apêndice H há uma síntese da organização textual das Proposições Curriculares de Geografia e das demais disciplinas.

Durante o período em que estive nas turmas, acompanhei poucas aulas de Geografia. Vejamos o relato de algumas situações que revelam as práticas de ensino encaminhadas pelas professoras Mônica e Alessandra, do 2º e 3º ano, respectivamente.

01/11/12

2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos

25 alunos presentes

[...]

O 1º horário da turma foi com a aula de Geografia. A professora Mônica cumprimenta a turma (“Boa tarde!”) e diz: “Hoje os ajudantes serão a [aluna] e [aluna].” Uma menina reclama “Professora, você disse que ia ser por ordem alfabética!” Mônica responde: “Na próxima segunda-feira retomamos a ordem alfabética. Hoje vão ser [aluna] e [aluna].” A professora informa que continuarão a fazer a atividade do dia anterior, a saber, o estudo do mapa de Minas Gerais. Os alunos já estavam de posse do mapa e já haviam copiado, na aula anterior, as questões seguintes, que a professora passou no quadro (em caixa alta).

1. CIRCULE O ESTADO DE MINAS GERAIS.
2. CIRCULE ONDE APARECE A CIDADE DE BELO HORIZONTE.
3. ESCRVA O NOME DAS CIDADES QUE ESTÃO NO ENTORNO DE BELO HORIZONTE.
4. ESCRVA OS NOMES DOS ESTADOS PRÓXIMOS A MINAS GERAIS.

No mapa estava o desenho de Minas e os estados limítrofes. Dentro de Minas havia escrito, com letras miúdas, o nome de algumas cidades mais conhecidas. (Diário de campo, 01 de nov. 2012).

Figura 5 – Desenho do mapa do Estado de Minas Gerais



Fonte: dados da pesquisa

Um aluno alerta a professora de que há um colega chorando. A professora se aproxima da criança e pergunta o que está acontecendo. “Está com saudade do seu pai de novo?” (não ouvi o resto).

Alguns minutos depois, Mônica inicia a correção da atividade. A professora lê as perguntas e escreve as respostas dos alunos no quadro. Os alunos respondem gritando, todos ao mesmo tempo, e a professora vai “pescando” as respostas no meio daquela gritaria. Ela intervém gritando “Silêncio!”, mas não obtém sucesso.

Encerrando a correção, Mônica entrega o mapa do Brasil. Havia cinco questões para serem respondidas sobre o mapa. (Diário de campo, 01 de nov. 2012).

Figura 6 – Desenho do mapa do Brasil



Fonte: dados da pesquisa

Os alunos recortam e colam o exercício. A professora inicia a leitura do exercício 1: “Circule o nome do Estado em que você nasceu.” A turma se agita e muitos gritam: “Eu não sei!”. A professora grita “Sala 01! Fora a [aluna] que nasceu em (?) e a [aluna] que nasceu na Bahia, todos nasceram no Estado de Minas Gerais.”

Mônica inicia a leitura do exercício 2: “Faça um X no Estado onde está localizado o Distrito Federal.” E comenta “O Distrito Federal é lá na cidade

de Brasília, onde ficam os políticos importantes do nosso país.” A professora espera as crianças marcarem o X. Algumas fazem, mas outras andam na sala, vão até a mesa dos colegas, conversam, brincam.

A turma estava bastante agitada. A professora pede silêncio e pede que os alunos se assentem no lugar. Mônica inicia a leitura do exercício 3: “Quantos estados possui o Brasil?” Mas percebe que o horário acabou e informa aos alunos que continuarão o exercício na segunda-feira. Então pede aos ajudantes para pegarem os cadernos. “Os outros vão ficar sentadinhos, bonitinhos esperando a professora [Cristina] chegar.” Depois de recolhidos os cadernos, a professora tenta acalmar a turma, que estava agitadíssima, mas não dá certo. Começa então a anotar no quadro os nomes de quem ela diz que ficará sem recreio. Imediatamente a sala silencia.

Por volta de 14h10min, a professora Cristina chega e comenta com a colega a quietude da sala. Mônica diz que conseguiu o silêncio só no final, pois no meio da aula estava uma loucura, todos falando ao mesmo tempo (não comenta dos nomes no quadro) [...]. (Diário de campo, 01 de nov. 2012).

As atividades com os mapas chamam atenção pela forma como foram propostas. As Proposições descrevem a importância de que os alunos aprendam a ler diversas linguagens geográficas, dentre elas os mapas, sugerindo que os alunos devem manuseá-los e identificá-los como portadores de informações. Entende-se que o desenvolvimento desta capacidade no primeiro ciclo envolveria propiciar aos alunos contato com mapas, reconhecendo sua existência, utilizando-o para indicar locais que surgem nas conversas em sala, no comentário de uma notícia. No entanto, parece que a demanda curricular foi acolhida pela docente apenas como uma forma de estudo dos mapas de Minas Gerais e do Brasil. Apesar de não ser uma especialista na área, considero que a atividade exigia um nível de abstração e o domínio do conceito de estado, que era inadequado para crianças de sete anos. Além disso, solicitar a localização do Distrito Federal em um estado indica que a professora desconhece que o Distrito Federal é uma unidade federativa autônoma, que tem por limites os estados de Goiás e Minas Gerais.

Para além da execução das atividades planejadas, o trabalho de Mônica inclui também a gestão da sala. A professora, que está no início da carreira, precisa aprender a articular simultaneamente esses elementos durante as cinco horas semanais que passa na sala. Surge, nesse contexto, uma questão: será que a indisciplina não se devia ao desinteresse das crianças por uma atividade inadequada à sua faixa etária?

Mônica selecionava atividades que expressavam sua preocupação em trabalhar com um amplo conjunto de assuntos ou temas, conforme demonstro no relato abaixo:

19/11/12

2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos

25 alunos presentes

Assisti ao final da aula de Geografia. Os alunos concluíam uma atividade sobre paisagens. Na primeira questão havia duas figuras e eles deveriam indicar seu tipo de paisagem (paisagem natural ou paisagem cultural). Outra atividade propunha que indicassem qual figura se referia à paisagem do campo. Na atividade, era solicitado também que os alunos nomeassem os elementos presentes nestes diferentes tipos de paisagem.

A segunda atividade apresentava o desenho de uma rua com alguns elementos: casas, árvore, pessoas, padaria. Abaixo do desenho encontravam-se quatro perguntas sobre essa figura, para as quais os alunos tinham que responder SIM ou NÃO, marcando X no quadrinho correspondente. Ambas as atividades a turma fez com relativa agilidade.

Solicito a uma aluna o caderno emprestado para verificar o que foi trabalhado no período em que estive ausente [entre 01/11 e 19/11]. Os exercícios do caderno abordavam os seguintes conteúdos: paisagem, o bairro e a localização da escola, vista de cima, meios de transporte, comércio, desenho livre sobre o trajeto da casa-escola. (Diário de campo, 19 de nov. 2012).

Considerando a análise das atividades realizadas entre as aulas dos dois relatos, percebe-se que a professora aborda, em curto espaço de tempo, uma variedade de conteúdos. No diário de classe, por exemplo, ela registrou os seguintes conteúdos trabalhados nos meses de outubro e novembro: ruas e avenidas, paisagem cultural e natural, atividade sobre a água (incluindo visita ao parque das águas), as representações da Terra, atividades com o mapa do Brasil e o mapa de Minas Gerais, manuseio do globo terrestre e mapas. É preciso considerar, ainda, que o tempo da professora na sala inclui o trabalho com a disciplina de História. Ao que pude observar, Mônica utiliza prioritariamente atividades xerocadas que retira da *internet*, sua principal fonte de consulta. Percebo uma dificuldade da professora em selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a turma e a idade dos alunos, aspecto fundamental no campo do currículo. Parece que ela não compreende, por exemplo, que distinguir paisagens culturais de naturais deve ser consequência de um longo trabalho com os alunos e não se reduz a atividades mecânicas de distinção deste espaço. Mônica precisa dominar melhor o ensino da Geografia

escolar e o manejo da classe, o que se espera que ela adquira com o tempo, mas que deveria ser acelerado pela formação em serviço.

Nas aulas da professora Alessandra na classe de 8 anos (3º ano do 1º ciclo), verifiquei a utilização do livro didático como principal recurso de trabalho, sendo que a professora não foi além do que nele estava definido. O livro como suporte de sua prática no ensino de Geografia é visível no registro feito por ela no diário de classe, onde foi indicado, no lugar do conteúdo, o título da unidade trabalhada ao longo do mês. Alessandra estimula bastante a verbalização das crianças, ouvindo o que já conhecem e pensam a respeito do assunto discutido.

28/11/12

3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos

23 alunos presentes

[...]

Quando Alessandra chegou para assumir a turma, por volta de 16h30min, alguns alunos estavam terminando e já colavam no caderno a atividade de matemática. Alessandra informou que ia esperar 5 minutos para concluírem. Encerrado esse tempo, orientou os alunos a pegarem o livro de Geografia. Iriam trabalhar com o conteúdo paisagem. A síntese da aula segue abaixo:

Página 74: havia fotos das cidades de Belo Horizonte - MG, de Nova Olinda – CE, propriedade rural em São Ludgero – SC, praia em Santos – SP.

Alessandra explora as imagens com as crianças: o que há nas imagens? como são as ruas? A professora orienta os alunos a compararem os tipos de paisagem. Os alunos apontam: carros, pessoas, ruas (semelhanças); mar, ruas de pedras (diferenças). As falas da turma concorrem com o barulho da UMEI.

Página 75: indica alguns elementos para serem comparados pelos alunos nas quatro paisagens da página 74: água, construções, vegetação, ruas e meios de transporte, circulação de pessoas, trânsito e comércio. Apresenta um fragmento do poema “Cidadezinha cheia de graça”, escrito por Mário Quintana, e ao lado a imagem de uma paisagem rural.

Alessandra lê o nome dos elementos acima e estimula os alunos a observarem e relatarem as formas diferentes pelas quais se apresentam nas paisagens da página 74. Um aluno lê o poema e Alessandra pede à turma que compare a paisagem descrita no poema e as analisadas na página anterior.

Página 76: pequeno texto caracterizando elementos naturais e elementos culturais encontrados em uma paisagem. Há seis fotos ilustrando elementos naturais, que foram identificados pelos seguintes nomes: rio, floresta, lagoa natural, praia, jacarés, morro.

Alessandra pede aos alunos que falem quais elementos eles encontram ao ir para a escola ou andar pelo bairro. Os alunos citam alguns elementos e a professora pergunta-lhes se são elementos naturais ou culturais. Classificam também as paisagens vistas nas imagens.

Página 78: Utilizando uma foto de uma paisagem rural, indaga-se quais elementos naturais e culturais estão presentes nela.

A professora orienta os alunos a como fazerem o Para Casa. Um aluno pergunta “Professora, é em qual caderno?” Alessandra responde: “Qual caderno você acha que é?” (Diário de campo, 28 de nov. 2012, grifo nosso).

Pude observar que alguns conteúdos são recorrentes ao longo do ciclo, mas é difícil perceber o que diferencia a abordagem nos diferentes anos do ciclo, de forma que seja favorecida a ampliação do conhecimento anteriormente trabalhado, e não a mera repetição. O que parece definir o nível da abordagem do conteúdo em cada ano são os materiais de apoio utilizados pelas docentes para selecionar as atividades. Estes materiais, como por exemplo, o livro didático, geralmente indicam a faixa etária à qual são destinados. Mais uma vez, fica evidente a necessidade de formação continuada, cuja ausência leva a professora a se apoiar em materiais didáticos que parecem reforçar algumas tradições questionadas pelo campo. Além disso, é evidente o papel secundário ocupado pela Geografia escolar, em virtude da centralidade do processo de alfabetização das crianças durante o primeiro ciclo.

7.7.5 O ensino de História

As Proposições Curriculares de História apresentam os fundamentos do ensino desta disciplina, apontando dificuldades que os docentes do primeiro ciclo manifestam, como a ideia de que ensinar História para crianças é difícil (senão impossível) e de que o conhecimento de História deve ser oferecido para aqueles que já têm uma capacidade de abstração para memorizar datas, fatos e processos históricos. (BELO HORIZONTE, 2009d). Consideram, ainda, que a formação generalista do professor do 1º ciclo não é impedimento para o bom ensino desta disciplina, pois nesta fase é possível pensar em estratégias de trabalho que demandem uma postura investigativa do docente e não exijam um conhecimento amplo dos conteúdos consagrados na disciplina. O documento sugere o estudo de temas que façam parte do universo infantil como ponto de partida para colocar a criança em contato com outras realidades, de outras épocas e de outras culturas.

Durante a observação em sala, presenciei apenas duas aulas de História desenvolvidas na turma do 3º ano (classe de 8 anos). A aula que apresento a seguir foi escolhida por ter sido aquela em que fiz um registro mais completo.

26/11/12

3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos

24 alunos presentes

A professora Alessandra chega por volta de 16h30min e solicita aos alunos que peguem o livro de História. Foi trabalhada a Unidade 4 do livro, cujo título era “O tempo na história”.

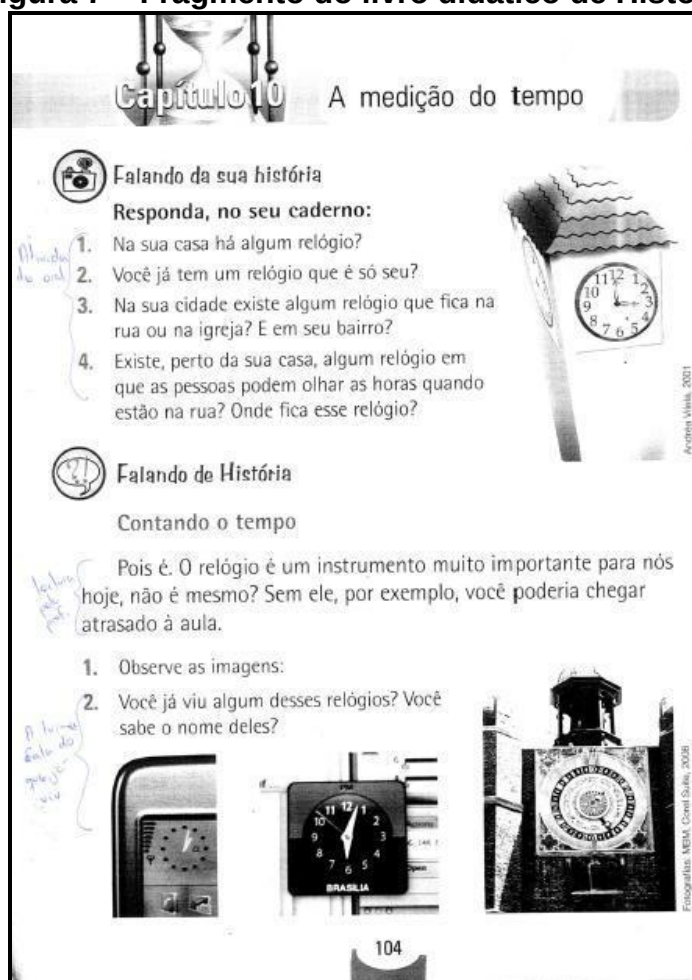
Alessandra inicia a abordagem do conteúdo fazendo algumas perguntas. “O relógio marca o tempo presente. O que serve para marcar o tempo futuro, que vai acontecer?” Os alunos ficam em silêncio. Percebo que não entenderam bem a pergunta. Ela então fala um pouco mais sobre o relógio. A turma conversa sobre os tipos de relógio que conhecem. A conversa gira também sobre formas de marcar o tempo.

Professora: “Se você vai fazer uma viagem no dia 21 de dezembro você vai marcar no calendário.” “E o passado, onde a gente guarda as coisas do passado?”

Alguém responde “Na cabeça”. A turma e a professora acham graça.

A professora inicia a leitura do capítulo 10 do livro, cujo título era “A medição do tempo”. No tópico “Falando **da** sua história”, o livro trazia algumas questões para o aluno falar do relógio de sua casa e de outros que porventura tenha na sua rua, bairro, ou cidade. A professora lê as questões que o livro traz e os alunos respondem. Na sequência, Alessandra lê o tópico “Falando **de** História”. Havia imagens de diversos tipos de relógios e a turma comentava sobre os modelos que já vira. A leitura do livro continua, agora de uma história em quadrinho do Chico Bento, relacionada com a temática. Alessandra faz a leitura e promove uma rápida discussão sobre o texto. No próximo tópico, “Para ir além”, há um pequeno texto que fala sobre a marcação do tempo na história: como homens antigos e os povos indígenas marcavam o tempo, o relógio de sol, o relógio de água, o relógio de areia (ampulheta). Neste tópico, a leitura é alternada entre a professora e os alunos. A turma demonstra muita curiosidade sobre os relógios e traz alguns conhecimentos prévios. (Diário de campo, 26 de nov. 2012, grifo nosso).

Figura 7 – Fragmento do livro didático de História



Fonte: dados da pesquisa

A leitura do livro continua com algumas perguntas que a professora lê para os alunos, sobre suas formas de marcar o tempo (no livro, a proposta era que as perguntas fossem respondidas no caderno, mas Alessandra preferiu trabalhá-las oralmente). A turma entra na discussão do relógio biológico, alguns alunos descrevem como seus organismos “avisam” o horário do lanche, o horário de dormir e acordar. Na sequência (e continuando a leitura alternada), conversam rapidamente sobre o ato de observar a natureza para saber que “tempo” viria (frio, calor...). A imagem de uma formiga carregando folhas faz a turma lembrar a fábula “A cigarra e a formiga”, anteriormente trabalhada na sala, e logo em seguida os alunos percebem que a história estava no livro em forma de poema, com algumas adaptações. A professora discute um pouco a versão do livro com as crianças, onde a formiga se recusa a ajudar a cigarra, conversando também sobre o “trabalho” desses insetos em cada estação. Em seguida, entrega outra versão para ser lida como Para Casa (atividade xerocada), na qual a Formiga auxilia a cigarra, mas esta tem que cantar no formigueiro para retribuir a ajuda. Alessandra entrega também outro Para Casa sobre as estações do ano, no qual os alunos deveriam identificar a estação correspondente às imagens apresentadas.

Alessandra orienta a turma a guardar os materiais. Eles saem em fila para o portão de saída, onde alguns pais já aguardavam. (Diário de campo, 26 de nov. 2012).

A resposta que Alessandra recebeu quando indagou “onde a gente guarda as coisas do passado?” e a ausência de intervenção diante da mesma despertou-me algumas reflexões. Se a professora tivesse uma melhor formação no campo da História, saberia explorar a resposta “na cabeça”, dada pelo aluno, uma vez que a memória é uma importante fonte de dados históricos. Poderia mostrar que os historiadores trabalham com muitos dados coletados a partir da lembrança das pessoas. Poderia, ainda, falar da memória como fonte da história das famílias e da história dos povos ágrafos, colocando essas ideias de acordo com a compreensão das crianças. Percebe-se, na situação relatada acima, a perda de oportunidade de se explorar uma boa resposta, que acaba virando uma piada, algo fora do lugar.

Nesta aula, o trabalho com a disciplina de História se pautou na leitura e na discussão do livro didático, da página 102 à página 116. Alessandra estimulava os alunos a expressarem suas opiniões e relatarem experiências a respeito do conteúdo estudado, o “tempo”, categoria central no ensino de História, segundo as Proposições. Observei a intenção da professora de utilizar a fábula que havia sido trabalhada em uma aula de Língua Portuguesa, parecendo uma tentativa de realizar um trabalho interdisciplinar. Ficou perceptível, também, uma limitação relativa ao uso exclusivo do livro, deixando de se utilizar outros materiais para explorar este tema, como outros livros, filmes da TV Escola, calendário da sala, etc. O mesmo ocorreu na segunda aula, que foi a continuação da leitura e discussão dos textos do livro didático. Ao final desta, no entanto, a professora orientou os alunos a levarem, para a próxima aula, materiais para construir uma ampulheta, o que seria uma estratégia diferente da adotada (leitura do livro) nas aulas observadas.

A quase ausência do ensino de História no 1º ciclo sinaliza o desafio do trabalho docente em conjugar o ensino desta e de outras disciplinas com o processo de alfabetização das crianças. Isto seria possível se as professoras conseguissem compreender com mais clareza o que se espera do ensino de História com alunos desta faixa etária e em como torná-lo, além disso, um espaço que também favoreça a aquisição de habilidades de leitura e escrita pelas crianças.

7.7.6 O ensino de Língua Portuguesa

As Proposições de Língua Portuguesa definem uma série de capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças a fim de que compreendam plenamente a

natureza alfabético-ortográfica do nosso sistema de escrita, bem como o uso e as funções sociais da leitura e da escrita. Espera-se que as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas na sala de aula despertem

[...] o interesse dos alunos através de atividades significativas, da valorização dos seus conhecimentos e das suas vivências e, principalmente, da resignificação da escrita e da leitura, o que inclui, obviamente, um contato organizado, sistematizado e constante das crianças com os diferentes tipos de manifestação escrita, visando ao desenvolvimento das habilidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade, num determinado contexto social e cultural. (BELO HORIZONTE, 2009e, p. 10).

As capacidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa incluem a realização de atividades que trabalhem a escrita, a leitura e a oralidade através da interação da criança com diferentes tipos de textos, levando-a a explorar suas especificidades, seus objetivos, sua função social, seu contexto de produção e circulação. Em relação à escrita, defende-se que as atividades permitam ao aluno compreender o papel da escrita na sociedade e os aspectos inerentes ao processo de produção escrita (Para quem escrevo? Como posso escrever? O que eu quero escrever? Quem vai ler meu texto?). Para o trabalho com a leitura, o documento apresenta a necessidade de pensar em atividades que favoreçam a decodificação e a interpretação de textos, mas também a análise de pistas textuais que auxiliem na construção do sentido realizado pelo leitor, sugerindo também que o professor realize atividades que desenvolvam a habilidade dos alunos de ouvir a leitura de textos. Em relação à oralidade, estimula-se o trabalho com atividades que desenvolvam a linguagem oral (apresentações cênicas, transmissão de recados, reconto de histórias, declamação de poesias, apresentações musicais, etc.). (BELO HORIZONTE, 2009e).

Outro ponto considerado fundamental para a organização do trabalho em sala de aula, segundo as Proposições, é a realização de atividades em grupos compostos por crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, a fim de que compartilhem e confrontem suas hipóteses sobre as relações entre fala e escrita, entendendo que a construção desta, parte do conhecimento que as crianças já possuem daquela. É importante também que a sala de aula se configure em um ambiente alfabetizador, onde textos, murais, cartazes e livros sirvam de referência para os alunos. (BELO HORIZONTE, 2009e).

Nas três turmas observadas, o ensino da Língua Portuguesa é de responsabilidade da professora referência 1, que possui mais experiência com alfabetização e tem sua carga horária concentrada em uma única turma. Apresento a seguir o relato das aulas de Língua Portuguesa no 1º ano, classe de 6 anos, ministradas pela professora Mariana.

23/10/12

1º ano do 1º ciclo, classe de 6 anos

24 alunos presentes

[...]

Retornando para a sala depois do recreio, os alunos terminaram a atividade escrita iniciada no 1º horário (não registrei qual atividade?!). Em uma mesa na frente da sala, vejo os personagens de gesso da história “Branca de Neve e os sete anões”, que foram trazidos por uma aluna. A professora, que contou a história recentemente para a turma, vem utilizando esses personagens nas atividades que realiza. Mariana organizou os personagens na mesa e colocou uma ficha com o nome de cada um.

Após o término da atividade escrita, ela inicia um trabalho com os nomes dos personagens. Chama alguns alunos para segurarem um personagem e a ficha com o seu nome e faz algumas perguntas para a turma: “Quem é este personagem?” “Seu nome começa com qual letra?” “Qual a última letra?” “Quantas letras tem a mais (ou a menos)?” [em relação ao nome de outro personagem] “Quais nomes começam com a mesma letra?” Os alunos gritam, vibram e torcem pelos colegas (não era competição, mas eles torciam assim mesmo).

Em seguida, Mariana propõe o Bingo dos personagens. A professora entrega à turma uma cartela em branco (desenho de uma tabela com duas colunas e duas linhas) e solicita aos alunos que escolham quatro nomes de personagens para participar da brincadeira.

Cada criança anotou na sua cartela os nomes escolhidos. A professora inicia o jogo. Ela falava o nome de algum personagem, e quem o tinha na sua cartela marcava. Quem completava primeiro a cartela gritava “bingo!”. A turma parece ter gostado bastante da atividade.

Depois do bingo, Mariana utilizou os personagens para trabalhar com o conceito de ordem alfabética. Diz que a Branca de Neve quer organizar uma fila com os anões, mas todos querem ser os primeiros. A professora diz que sugeriu à Branca de Neve que organize por ordem alfabética. A professora escreve os nomes dos personagens no quadro e pergunta: “Tem algum anão que o nome começa com a letra A?” E assim segue com as demais letras do alfabeto. Os alunos respondem coletivamente. Durante a atividade a professora lida com as brincadeiras de alguns mais dispersos, chamando-lhes para participar do exercício. (Diário de campo, 23 de out. 2012).

O trabalho que Mariana realiza com o nome dos personagens procura desenvolver capacidades relacionadas ao eixo “apropriação do sistema de escrita”. A professora disse que tinha outra proposta de atividade, a qual decidiu alterar para valorizar a iniciativa da aluna que trouxe os personagens. Pude perceber a satisfação de Mariana com a atitude da aluna, que parece ter deixado na docente a

sensação de que seu trabalho havia extrapolado as paredes da sala de aula. Desta forma, verifica-se que a experiência de Mariana como alfabetizadora possibilitou um encaminhamento seguro em uma situação de aprendizagem não previsível.

Mariana incorpora bastante em sua prática o uso de jogos pedagógicos, por acreditar no seu potencial educativo. Na sala, cria situações diferenciadas de bingo de palavras e confeccionou um jogo da memória com níveis variados de dificuldades, além de quebra-cabeças. Ao realizar exercícios em que se alterna o trabalho com jogos pedagógicos, atividades escritas e relatos coletivos, Mariana vai desenvolvendo suas aulas de Língua Portuguesa, buscando trabalhar capacidades distintas.

24/10/12

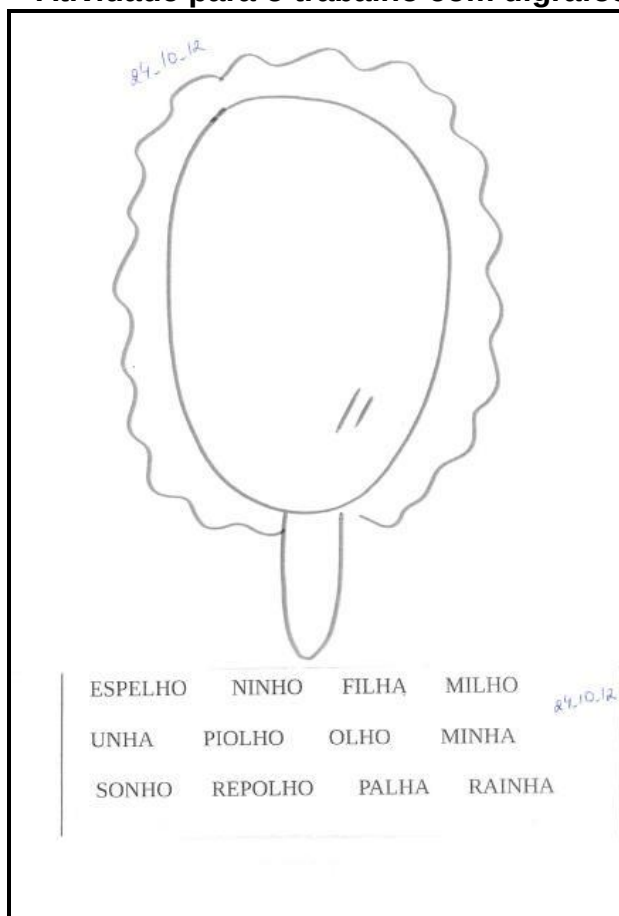
1º ano do 1º ciclo, classe de 6 anos

23 alunos

[...]

No 4º horário, Mariana assume a turma. Ela organiza os alunos em roda para a hora da “mala literária”, projeto de incentivo à leitura que desenvolve na sala. Cada aluno leva um livro para casa, lê e no dia seguinte reconta a história do jeito que achar melhor. Na apresentação de hoje, o aluno utilizou desenhos que fez em casa e dois fantoches (esqueci de anotar o nome da história!). Mariana repara a dispersão da turma. Pede a todos que respeitem o colega e o trabalho que preparou. Os alunos tiveram oficinas antes do recreio e Arte no 3º horário (ambas as atividades mais livres) e pareciam cansados.

Após a história, Mariana passou pelo grupo uma caixa, contendo um pequeno espelho. Quando a criança abria, via sua imagem. A professora relembra com os alunos o espelho da história da Branca de Neve. Em seguida, distribui o desenho de um espelho e, à parte, um conjunto de palavras com NH e LH. Os alunos deveriam escrever no espelho as palavras com LH. Ajudando alguns alunos, pude perceber que demonstraram dificuldade em ler as palavras e por vezes localizá-las. Os alunos realizaram esta atividade até o final da aula, quando guardaram o material e foram para casa. (Diário de campo, 24 de out. 2012).

Figura 8 – Atividade para o trabalho com dígrafos NH e LH

Fonte: dados da pesquisa

Enquanto a atividade “mala literária” abordava capacidades ligadas aos eixos “compreensão e produção de gêneros orais” e “leitura”, a atividade com os dígrafos NH e LH se relaciona com capacidades do eixo “apropriação da escrita”. (BELO HORIZONTE, 2009e). Uma característica do trabalho no ensino da Língua Portuguesa é a preocupação das professoras em diversificar as atividades, trabalhando com exercícios curtos e em menor tempo, inclusive com o objetivo de não cansar as crianças. Para isso, é necessário ter em mãos uma quantidade grande de exercícios, formando às vezes um conjunto de atividades sem muita relação entre si, com objetivos isolados. Assim, a seleção de atividades mais curtas e isoladas às vezes contrasta com um trabalho por “temas”, em torno dos quais são selecionadas ou elaboradas as atividades diárias. No 1º ano, Mariana trabalha com o tema Contos de fadas, detendo-se, no momento da observação, na história “Branca de neve e os setes anões”.

Nas aulas de Cristina, professora da classe de 7 anos, pude constatar que ela desenvolvia algumas atividades voltadas ao estudo do tema “Cultura negra”,

planejado para ser trabalhado ao longo do 3º trimestre. No relato que se segue, podemos observar que a professora alternava tais atividades com outras que julgava necessário trabalhar em relação à ortografia e à escrita.

29/10/12

2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos

24 alunos presentes

Quando cheguei, encontrei a turma na sala de vídeo assistindo ao filme 'As aventuras de Azur e Asmar'. Pararam para ir ao recreio e voltaram para terminar de assistir ao filme. O filme conta a história de duas crianças, Azur e Asmar, que foram criadas pela mesma mulher (mãe de Asmar e ama-de-leite de Azur), ouvindo contos fantásticos sobre a Fada dos Djins. Os meninos, que tinham características físicas diferentes (Azur era branco e Asmar era negro) e pertenciam a classes sociais distintas, foram criados como irmãos, até que o destino os separou. Adultos, se reencontram e tornam-se rivais, atravessando o reino encantado de Maghreb em busca da Fada dos Djins. A professora me informou que estava iniciando um trabalho sobre cultura afro-brasileira, que se estenderia ao longo do mês de novembro, em função do Dia da Consciência Negra que se aproximava (20 de novembro), o que a motivou a passar o filme para as crianças.

Quando o filme acabou, a professora encaminha os alunos para a sala de aula. Na fila um aluno pergunta: "A gente vai escrever sobre o filme?". "A gente vai conversar sobre o filme", responde a professora. O aluno faz uma carinha de decepção. A coleguinha comenta: "Conversar sobre o filme é melhor."

Na sala, a professora faz perguntas sobre o filme. Não consegui anotar como a professora perguntou, mas ela sondava a compreensão da turma sobre o filme e o que eles sabiam sobre a África. Anotei alguns comentários dos alunos.

"A África não tem coisa eletrônica."

"Eles andam enfeitados."

"Com touca."

"Quem inventou este filme?"

"Iri, foi lá em São Paulo"

"À noite quando eles querem dançar eles acendem a fogueira e dançam."

Pela fala das crianças, pude perceber que encontram dificuldades em separar a realidade da ficção e que têm uma visão estereotipada da África e dos africanos, misturando o passado com o presente. Mas no geral compreenderam a essência do filme. Depois de conversarem, Cristina entrega-lhes uma folha em branco e pede que desenhem a parte que mais gostaram do filme. Enquanto isso, a professora corrige o Para Casa dos alunos. Aproximei-me e perguntei como foi a formação, que ela havia participado na sexta-feira. Ela respondeu que foi boa, que a formadora havia apresentado formas de trabalhar com tirinhas de quadrinhos.

Cristina lembra a turma de trazerem os livros literários amanhã, pois é dia de biblioteca. Na biblioteca os livros seriam devolvidos ou trocados.

A professora entrega aos alunos os cadernos de Português para que colem a atividade. Outro aluno entrega o Para Casa (uma atividade de produção de texto). Observo que na mesa de Cristina há muitos cadernos e outras coisas. Os alunos que já concluíram o desenho ajudavam a entregar os

cadernos. A professora pede aos alunos que copiem a ficha.¹⁰⁸ Ela também a reproduz no quadro. (Diário de campo, 29 de out. 2012).

Figura 9 – Modelo da ficha

ESCOLA MUNICIPAL [...] BELO HORIZONTE, ... DE DE 2012 MINAS GERAIS – BRASIL HOJE É: [o aluno escreve o dia da semana] PROFESSORA: [...] NOME: [nome da criança] A a – B b – C c – D d – E e – F f – G g – H h – I i – J j – K k L l – M m – N n – O o – P p – Q q – R r – S s – T t – U u – V v – W w – X x – Y y – Z z

Fonte: dados da pesquisa

Quando se aproximava das 17 horas, uma funcionária surge na sala para distribuir caixas de lápis de cor enviadas pela prefeitura. O restante do tempo foi então para receber este material, organizar o material escolar e aguardar o encerramento do turno. (Diário de campo, 29 de out. 2012).

A compreensão e a produção de textos orais (assistindo e discutindo o filme) parece ter sido a preocupação da professora nesta aula. No entanto, percebo que ela optou por explorar pouco as potencialidades do filme ou encaminhar atividades futuras que poderiam ser criadas a partir dele. Outra atividade foi introduzida, sem muita relação com a primeira. A prática de ensino da professora Cristina revela uma preferência por exercícios escritos, que ela prepara com muito zelo e capricho. Essa preferência pode ser notada no encaminhamento de outras aulas, conforme apresento nos relatos abaixo.

01/11/12

2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos

25 alunos presentes

[...]

Ao entrar, Cristina cumprimenta a turma. Explica que irão trabalhar com um caça-palavras CH, LH, NH. Mas antes conta uma história sobre a união da letra H, com as letras C, L, N. (não registrei a história). Na atividade, os alunos deveriam localizar no caça-palavras 18 palavras com os dígrafos acima. Observo que alguns alunos têm dúvida ao ler as palavras, soletrando lentamente. E aqueles indicados por Cristina com mais dificuldade no processo de alfabetização, localizam pouquíssimas palavras.

[...]

Cristina corrigiu individualmente o caça-palavras, à medida que os alunos iam terminando. Algumas crianças não encontraram as 18 palavras, mas a

¹⁰⁸ A ficha é uma folha de tamanho A4, cujo conteúdo é escrito com letra cursiva de um lado e letra de imprensa maiúscula (caixa alta) de outro. Cada aluno tem uma ficha individual.

professora corrigiu assim mesmo, aceitando o que haviam conseguido fazer. Em seguida, Cristina solicita que os alunos copiem “a ficha”. [após a ficha, a professora trabalhou com uma atividade de matemática] (Diário de campo, 01 de nov. 2012).

19/11/12

2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos

25 alunos presentes

[...]

Depois do recreio, a professora Cristina assume a turma. A professora conversa com a turma sobre algumas questões de convivência e sobre a realização de brincadeiras inadequadas, pois tem recebido reclamações das crianças. Ao encerrar sua fala, entrega a atividade xerocada e explica-a. O exercício era um texto “lacunado”. Neste tipo de exercício, algumas palavras são ocultadas no texto e escritas em um quadro à parte, que serve de consulta para os alunos identificá-las e reposicioná-las no texto. O texto escolhido por Cristina era um fragmento da história “Menina bonita do laço de fita”, escrita por Ana Maria Machado. A história já havia sido contada pela professora e ia ao encontro do trabalho sobre cultura negra que a professora estava desenvolvendo no mês de novembro.

A turma se organizou em duplas seguindo orientações da professora. Os alunos fizeram a atividade em silêncio, a sala está bem tranquila. Ou seja, embora estivesse em duplas, faziam as atividades individualmente. É muito perceptível a diferença de comportamento da turma com Cristina e Mônica. Após certo tempo, Cristina inicia a correção oral. Ela vai lendo o texto e aguarda as crianças responderem qual seria a palavra correta a ser preenchida nos espaços em branco, escrevendo-a no quadro. Depois perguntou se todos entenderam a atividade.

A segunda atividade era mais um fragmento da história, escrito sem os espaçamentos entre as palavras. Os alunos deveriam separar as palavras com uma barra e reescrever o texto aplicando os espaços. Embora estivessem em dupla, cada um concentrava-se na sua atividade. Ambos os exercícios foram retirados de alguma coleção, cujo nome a professora não se lembrava. Enquanto os alunos faziam o exercício, Cristina corrigia avaliações.¹⁰⁹

Percebi que aquelas crianças que ainda não estavam alfabetizadas não conseguiam fazer essa atividade e copiavam do colega [...]

Cristina inicia a correção, escrevendo o texto (já com os espaços entre as palavras) no quadro. São 16h56min, parece que vai chover muito e o primeiro pai já está na porta para buscar a filha. É comum isso acontecer. Quando o tempo sinaliza chuva forte, os pais pedem para levar os filhos com antecedência. A professora interrompe a correção, informa à turma que continuarão no dia seguinte, juntam o material e aguardam até 17h20min, enquanto os pais, pouco a pouco, vão levando os filhos para casa. (Diário de campo, 19 de nov. 2012).

¹⁰⁹ Este tipo de exercício é bastante discutível, embora seja comum em materiais paradidáticos produzidos para o mercado escolar. Há orientações de que não sejam apresentados textos escritos incorretamente para a criança, pois ela pode memorizar o erro.

Figura 10 – Atividade “Texto aglutinado”



Menina Bonita do Laço de Fita
Ana Maria Machado

NOME _____

TEXTO AGLUTINADO DATA ____/____/____.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

OCOELHOACHAVAAMENINA APESÇOAMAI SLINDAQUEELETINHAVISTONAVIDA.
E PENSAVA:
- AH, QUANDO EU CASAR QUERO TER UMA FILHA
PRETINHA LINDA QUE NEMELA...
POR ISSO, UM DIA ELE FOI À CASA DA MENINA E PERGUNTOU:
- MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É O SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA?
A MENINA NÃO SABIA, MAS INVENTOU:
- AH, DEVE SER PORQUE EU CAÍ NA TINTA PRETA
QUANDO ERA PEQUENINA...

SEPARE AS PALAVRAS DO TEXTO COM BARRAS E REESCREVA O TEXTO CORRETAMENTE

Fonte: dados da pesquisa

Verifica-se uma preocupação de Cristina em selecionar atividades escritas relacionadas a uma temática mais abrangente (“Cultura negra”, no caso), na tentativa de dar algum significado aos exercícios. A professora seleciona suas atividades em materiais paradidáticos produzidos pela indústria voltada ao mercado escolar, que contêm uma série de atividades de alfabetização. Cristina também diz utilizar livros didáticos e a *internet*, fonte que até há pouco tempo resistia em consultar. A cópia da ficha é uma atividade que Cristina solicita quase diariamente, por acreditar que a mesma contribui para o desenvolvimento da escrita das crianças, em especial a escrita da letra cursiva. Essa atividade era muito comum em classes de alfabetização e é geralmente relacionada a um ensino tradicional da língua escrita. Parece que essa “cultura escolar” (FORQUIN, 1993, p.167) permanece na

prática de Cristina, embora os estudos para o ensino da língua apontem para abordagens diferentes.

A predominância de atividades escritas também foi visível nas aulas de Língua Portuguesa do 3º ano, classe de 8 anos, lecionadas pela professora Alessandra, que trabalhou principalmente com exercícios de leitura, interpretação e produção de textos. A professora trabalhou com uma variedade de gêneros textuais, sistematizando, segundo ela, trabalhos iniciados anteriormente. A realização de atividades individuais foi predominante nas propostas de trabalho de Alessandra, que também prefere corrigir os exercícios individualmente. Assim, diferentemente da estratégia didática utilizada pela professora nas aulas de História (muita conversa e discussão do texto do livro), a aula de Língua Portuguesa, por se tratar de fim de ano, quando é decidido quem ficará ou não retido, tornou-se um momento de avaliação permanente da escrita individual das crianças.

27/11/12

3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos

24 alunos presentes

Quando cheguei, Alessandra corrigia o autoditado, uma atividade em que a professora mostra o desenho e solicita aos alunos que escrevam o nome correspondente. À medida que terminava a correção, chamava o aluno e lhe ensinava como deveria escrever a palavra. No autoditado, foram escritas oito palavras (circo, casa, bola, vela, sol, fivela, caracol, chapéu), além dos nomes de alguns numerais (um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze).

Alessandra me entrega a atividade que fizeram antes do ditado, uma produção de texto, para trabalhar o gênero bilhete. Segundo ela, a atividade foi elaborada pelas próprias professoras do agrupamento, aproveitando um passeio que fizeram ao teatro. A turma estava tranquila – percebi que os alunos são muito tranquilos com Alessandra. Ao terminarem a correção do autoditado, foram merendar. Cerca de 10min depois eles voltaram, como é de costume, para aguardarem a hora do recreio.

Hoje [R] não veio. Depois do recreio, a turma foi para a sala de vídeo assistir ao filme Monstros X Alienígenas. (Diário de campo, 27 de nov. 2012).

Figura 11 – Atividade de produção de texto do 3º ano

DIVERSIDADE: CONVIVÊNCIA COM O OUTRO E O AMBIENTE
INTEGRAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA
TRABALHO COLETIVO
 LECTURA E ESCRITA COMO PILAR DE TODAS AS ÁREAS

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/10/2012

OI, EDU.
 TUDO BEM?
 A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE IR AO TEATRO, ASSISTIR
 PLUFT, O FANTASMINHA, NA PRÓXIMA SEGUNDA-FEIRA, ÀS 13 HORAS.
 CONTAMOS COM VOCÊ PARA IR TAMBÉM.
 VOCÊ VAI, NÉ?
 NÃO ESQUEÇA DE LEVAR SEU LANCHE.
 MANDE RESPOSTA.
 UM ABRAÇO

VIVIANE

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE DE VIVIANE?

Fonte: elaborada pelas prof.

Fonte: dados da pesquisa

A Figura 11, acima, expõe uma atividade escrita que me chamou a atenção, por ser a única que identifiquei, durante a observação nas três turmas, cuja autoria era das professoras. A elaboração da atividade teve como motivação uma situação concreta vivenciada pela turma, a ida ao teatro, ainda que o exercício tenha sido aplicado com certo atraso temporal. É certo que o tempo escasso para planejamento dificulta que as professoras criem todos os exercícios trabalhados ao longo da semana, mas o fato de a “autoria docente” ser quase ausente do ensino não deve ser ignorado. Há uma grande dependência de materiais externos, o que restringe as possibilidades de se pensar em atividades mais contextualizadas e adequadas às situações vivenciadas pelas turmas, permitindo uma aprendizagem mais significativa.

28/11/12

3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos

23 alunos presentes

Encontrei os alunos concluindo uma atividade de produção de texto. O exercício trazia escrito em letras pequenas o seguinte objetivo “utilizar conhecimentos prévios sobre a primavera e sobre a produção de texto para escrever um diálogo entre duas flores” (registro feito por quem elaborou a atividade e não pela professora). Alessandra informa que a atividade é do blog de uma professora chamada Janaina Spolidoro. Havia uma imagem que transmitia a ideia de duas flores conversando e os alunos deveriam então produzir o diálogo. Enquanto escreviam, a professora fazia algumas anotações no seu caderno.

Sentei-me ao fundo da sala e vi que [R] realizava sua atividade com a ajuda do auxiliar de inclusão. Era um exercício para completar a sequência de formas geométricas. Na folha estava uma anotação feita por Alessandra: “Atividade de sala – 28/11/12”. O garoto estava um pouco relutante, observo que o auxiliar leva um bom tempo para convencê-lo a escrever.

[...]

A turma concluiu a atividade e foi merendar. Logo em seguida iniciou-se o recreio. (Diário de campo, 28 de nov. 2012)

04/12/12

3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos

24 alunos presentes

Quando cheguei, a turma estava na aula de Português com a professora Alessandra. Faziam uma atividade de interpretação de texto. O texto era uma atividade com quadrinhos que utilizava uma tirinha da Turma da Mônica que fazia alusão à história da Branca de Neve, seguida de algumas perguntas de interpretação. Havia também uma segunda atividade, solicitando que os alunos colocassem os sinais de pontuação em um texto (gênero piada) e o reescrevessem. A professora Alessandra me informou que a atividade se relacionava com o trabalho com quadrinhos desenvolvido na sala. Os alunos realizaram individualmente os exercícios, enquanto Alessandra escrevia algo sobre a disciplina de Geografia em sua mesa. A turma fazia tudo em silêncio. No início da aula, eles haviam colorido uma ilustração do conto “A bela adormecida”, que, segundo a professora, se relacionava com o trabalho feito sobre conto de fadas.

Depois do recreio, Alessandra entrega um bilhete enviado pela coordenação, convidando os pais para a última Assembleia Escolar do ano. Em seguida, inicia a correção individual da atividade acima. É admirável a tranquilidade da turma para esperar. Todos em silêncio, conversando baixo. E ao longo desses dias não percebi uma relação autoritária da professora com eles. Quando ela precisa chamar a atenção, fala com firmeza, mas não grita, não ameaça castigo. Apenas deixa bem claro para a turma o comportamento que ela não aceita. [R] pergunta à professora se ele pode dormir e Alessandra diz para ele esperar um pouco. Minutos depois pergunta novamente e ouve a mesma resposta. Logo em seguida, deita a cabeça sobre a carteira e dorme. Alessandra segue corrigindo os cadernos até o final da aula (16h30min). Ela informa à turma que depois continuaria a atividade de História, pois pediu para um aluno buscar o globo e o mapa e a biblioteca estava fechada. Disse para os alunos que depois realizariam a atividade com esses materiais. (Diário de campo, 04 de dez. 2012).

Alessandra demonstra ter um bom domínio da turma, o que favorece bastante a realização das atividades pelos alunos. A centralidade dada aos exercícios escritos parece inibir o aproveitamento de outras oportunidades para se trabalhar a leitura e a escrita. É o caso, por exemplo, da proposta de assistir ao filme, da qual não surgiu nenhuma sugestão de trabalho posterior, ou da entrega do bilhete convidando para a Assembleia Escolar, que não estimulou a professora a encaminhar uma discussão sobre este gênero textual, seus objetivos ou sobre a importância do conteúdo do bilhete.

É visível o espaço que o ensino da Língua Portuguesa ocupa na jornada escolar diária das turmas observadas. As docentes procuram acumular conhecimentos e saberes para o ensino da disciplina, participando das formações oferecidas pela Regional, mantendo um “banco de atividades” alimentado pela consulta de materiais diversos e pelas trocas entre pares. Percebe-se uma preocupação em buscar atividades diferentes para o ensino da leitura e da escrita, a fim de complementar aquelas já comumente trabalhadas em sala e que já fazem parte do repertório das professoras. Todo esse esforço não garante que as atividades sejam as mais apropriadas para o ensino da língua materna, porque não são produzidas pelo professor, a partir de princípios da metodologia da alfabetização e de princípios pedagógicos que considerem a realidade e o desenvolvimento da turma. A busca por atividades prontas não contribui para o desenvolvimento profissional do docente ou para a melhoria da qualidade do ensino. Manter os alunos ocupados parece ser a tônica do trabalho docente, aspecto que precisa ser mais discutido.

Pode-se dizer que o processo de alfabetização é focalizado quase exclusivamente nas aulas de Língua Portuguesa, conferindo à disciplina um prestígio diferenciado em relação às outras, em função da expectativa de que, ao final do 3º ano, as crianças estejam lendo e escrevendo bem. Por isso, muitas decisões pedagógicas são encaminhadas em função do desempenho da criança na leitura e na escrita, como a recuperação trimestral e a indicação para compor o grupo do Programa de Intervenção Pedagógica ou outras intervenções realizadas por iniciativa da própria escola, além da decisão pela retenção ou não do aluno no ciclo. Para esta questão de retenção, o que pude observar é que a progressão do aluno para o 2º ciclo depende exclusivamente de seu desenvolvimento na leitura e

na escrita, ainda que em outras disciplinas seu desempenho não tenha sido satisfatório.

Conforme observa Bernstein (1996), saber ler e escrever é condição fundamental para a educação escolar. Segundo o autor, a leitura possibilita que o aluno realize suas tarefas com mais autonomia, tornando-o menos dependente do professor e de suas explicações orais. Conforme já mencionado, considera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo é a base para o desenvolvimento da criança em outras etapas do ensino, que cada vez mais exigirão do aluno maior independência dentro da sala de aula, condicionando, inclusive, a aprendizagem dos demais conteúdos disciplinares ao longo de sua vida escolar.

7.7.7 O ensino de Matemática

O ensino de Matemática, conforme apresentado no texto das Proposições Curriculares, tem tido demandas por mudanças, em especial a partir dos anos 1990, diante das reformas educacionais que visam garantir a inclusão de todos na escola. Essas demandas sinalizam a necessidade de superar uma perspectiva mais tradicional do ensino da disciplina, pela incorporação de novas ações e procedimentos que garantam a aprendizagem da Matemática por todos que estão na escola. (BELO HORIZONTE, 2009f).

Segundo o documento, a organização do currículo por capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos indica o que significa aprender Matemática na escola, pois o termo “capacidade”

[...] engloba os conhecimentos disciplinares que serão aprendidos, os comportamentos que serão construídos frente às situações-problema que serão propostas para viabilizar – e qualificar – esse aprendizado, e os procedimentos e as habilidades, ou seja, os modos de fazer e de pensar matematicamente que serão desenvolvidos no enfrentamento dessas situações. (BELO HORIZONTE, 2009f, p. 6).

Em relação ao do 1º ciclo, defende-se a relação articulada entre Matemática, alfabetização e socialização, estimulando um ambiente rico em diálogo, negociações, troca de informações e a utilização da Matemática enquanto instrumento para favorecer ao educando a leitura, interpretação e compreensão das linguagens e códigos matemáticos à sua volta. Sugere-se que a produção e a interpretação de diversos tipos de textos que abordam esse conhecimento seja uma

prática adotada desde os anos iniciais, permitindo que o aluno se aproprie gradativamente do vocabulário e das “regras” da escrita Matemática.

Considerando as hierarquias curriculares que observei ao longo deste estudo, situaria a Matemática como a disciplina que, depois de Língua Portuguesa, ganha maior atenção das docentes do 1º ciclo. Apresento, a seguir, o relato das aulas de Matemática no 1º ano.

19/10/2012

1º ano do 1º ciclo, classe de 6 anos

23 alunos presentes

Ao chegar na sala, por volta de 14h30min, encontrei os alunos fazendo uma atividade xerocada, denominada Trilha numérica¹¹⁰, utilizada para trabalhar sequência numérica de 0 à 40. A proposta era que os alunos completassem a trilha com os números faltosos e ao final jogassem uma partida com os colegas. Observo que cada aluno desenvolvia a atividade em um ritmo: alguns completavam os números faltosos, outros coloriam os desenhos, outros jogavam e conversavam. Mariana havia disponibilizado alguns dados para que os alunos jogassem. Os alunos deveriam jogar o dado e pular a quantidade de quadrinhos indicado, se aproximando paulatinamente da reta de chegada. O vencedor seria quem chegasse ao final da trilha.

Às 14h40min Mariana começa organizar a turma para levá-la para a merenda, orientando os alunos a colarem a atividade no caderno. Já com os alunos em fila ela os encaminha para a cantina. Observo que poucos vão para a fila da merenda, a maioria vai para a mesa e prefere comer só a fruta oferecida como sobremesa. Os alunos estão ansiosos para irem para o pátio e compartilhar os brinquedos trazidos de casa (hoje é dia de brinquedo).¹¹¹ Depois de merendar, fomos para o pátio esperar a hora do recreio.

[...] (Diário de campo, 19 de out. 2012)

23/10/12

1º ano do 1º ciclo, classe de 6 anos

24 alunos presentes

[...]

Mariana entrega uma atividade de Matemática para trabalhar o conceito de números ordinais (atividade xerocada). A professora explica cada questão no quadro branco. Alguns alunos até se adiantam à explicação e vão fazendo sozinhos. Observo que algumas crianças não conseguiram fazer a atividade (cerca de 9 alunos). Anteriormente a professora já havia apontado essas crianças como aquelas que demonstram dificuldade de aprendizagem.

[...] (Diário de campo, 23 de out. 2012)

¹¹⁰ O papel entregue com a trilha tinha números a serem completados e desenhos para serem coloridos, e, depois disso, os alunos podiam utilizá-los para jogar.

¹¹¹ Toda sexta-feira os alunos podem trazer brinquedos de casa para brincar com os colegas na hora do recreio.

Figura 12 – Atividade “Números ordinais”

MATEMÁTICA
Sistema de Numeração Decimal
Números ordinais

• Observe as crianças:

Quem é o 1º da fila?
BRUNA LUCAS DANIEL LUIZA PAULO

Quem é o 2º da fila?
BRUNA LUCAS DANIEL LUIZA PAULO

Quem é o 3º da fila?
BRUNA LUCAS DANIEL LUIZA PAULO

Quem é o 4º da fila?
BRUNA LUCAS DANIEL LUIZA PAULO

• Observando a posição dos animais indique qual é o:

5º

2º

• Guto, Flávio e Rodrigo venceram o torneio de Natação.
• Escreva a colocação de cada um nos círculos.

Fonte: dados da pesquisa

As atividades desenvolvidas pela professora Mariana nas situações apresentadas visavam o estudo da escrita dos numerais e a compreensão de número ordinal. Identifiquei no “Para Casa” que a professora estava trabalhando com a adição. Mariana trabalhou com uma atividade escrita em cada aula observada, e, quando os alunos terminavam, ela avançava para alguma tarefa de outro campo disciplinar. A professora, conforme dito anteriormente, utiliza com frequência o jogo como recurso no trabalho da disciplina. Na atividade da trilha, os alunos jogaram livremente, sem muita interferência da docente, que procurava cuidar da disciplina da turma.

Na sala de aula, Mariana lida simultaneamente com várias situações. Enquanto explicava a atividade de números ordinais, por exemplo, buscava manter a atenção de uns, evitar distração e brincadeiras de outros, assim como conversas e dispersões. Observo que, com exceção das nove crianças já citadas, as demais fizeram o exercício proposto com considerável rapidez, favorecida, ao que me parece, pelo formato da atividade, que já apresentava uma lógica sequencial de resposta. Não me pareceu, desta forma, que os alunos estavam raciocinando, mas apenas respondendo às questões, cujas respostas já estavam na folha mimeografada (Figura 12).

Mariana disse, durante a entrevista, que sentia necessidade de ampliar sua formação no campo da Matemática. Segundo a professora, ao longo dos anos ela acumulou muito conhecimento sobre alfabetização, mas vinha sentindo que seu conhecimento estava defasado em relação à disciplina de Matemática. Por essa razão, decidiu, em 2012, inscrever-se na formação de Matemática oferecida pela Regional.

No 2º ano, classe composta por alunos de 7 anos, presenciei apenas uma aula de Matemática, na qual a professora Cristina propôs a resolução de problemas e a identificação de números pares e ímpares.

30/10/12

2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos

27 alunos presentes

Hoje cheguei já na hora do recreio. Quando fomos para a sala, percebi que as carteiras estavam dispostas em duplas. Os alunos chegaram e se acomodaram em seus lugares. A professora Cristina diz “Gente, as carteiras em dupla não é pra vocês baterem papo. Vocês vão fazer juntos a atividade de Matemática pra um ajudar o outro. É pra dar a resposta?” Os alunos em coro: “Nããããooooo!” E a professora completa: “É pra ajudar.” Pela fala me pareceu que ela já vem conversando com as crianças a ideia do trabalho em grupo no sentido de não copiar ou só dar a resposta, mas de realizar o exercício em regime de cooperação.

A atividade propunha a resolução de seis problemas matemáticos. As situações abordavam os conceitos de dezena, dobro e metade. Enquanto os alunos faziam o exercício, a professora passava em algumas carteiras, auxiliando os alunos que em sua opinião demonstravam mais dificuldades. Após cerca de 40min a professora inicia a correção no quadro. Lia cada problema e, à medida que os alunos iam respondendo, representava as quantidades desenhando bolinhas no quadro branco e incentivando os alunos a contarem.

Correção do problema C:

Professora: “Claudinha tem 9 unidades e 2 dezenas de balas. Quantas balas ela tem ao todo?”

Os alunos dizem que a professora deve desenhar duas bolinhas para representar duas dezenas. A professora intervém “Duas?” Alguém corrige: “Não, vinte!”

Correção da situação D:

Professora: “A letra D é muito fácil. Quanto é a metade de 16?” Alguns alunos respondem: “Oito.” E a professora indaga: “O que vocês fizeram para descobrir a metade?” (não registrei a resposta dos alunos!)

Cristina explica o conceito de metade dividindo entre ela e um aluno um punhado de lápis. E enquanto faz os desenhos no quadro pede aos alunos para responderem no caderno. A professora percebe algo estranho com uma criança. Ela derramara água na carteira. Cristina lhe diz para ter cuidado, pega um papel e limpa a mesa. Então retoma a correção.

Cristina entrega outro exercício de Matemática sobre números pares e ímpares. A professora explica oralmente a atividade, cuja proposta era (1)

indicar se 2, 4, 6, 8 são números pares ou ímpares (marcando a opção correta); (2) colorir os numerais pares de azul e os ímpares de vermelho no intervalo numérico de 0 a 30, já descrito na folha.

Alguns alunos pedem ajuda e a professora vai até sua carteira. Observo-a perguntando a um aluno “o 21 é par ou ímpar?” Depois de pensar alguns segundos, o aluno responde “ímpar”, sem explicar a resposta. A professora segue para a carteira de outro aluno, sem explorar a resposta do aluno. Tive a impressão que o garoto “chutou” a resposta. Quando terminaram a atividade, os alunos recortaram e colaram no caderno.

A professora propõe a terceira atividade. Passa o seguinte exercício no quadro.

Complete a sequência:

0 – 10 – 20 – 30 – 40 (até o 200).

Enquanto os alunos fazem, Cristina tenta corrigir os restantes dos cadernos de “Para Casa”. Alguns minutos depois ela corrige a atividade no quadro. Tive a impressão de que ela deu essa atividade para ocupar os alunos nos minutos restantes do turno enquanto tentava terminar de corrigir os cadernos. Após a correção, os meninos começam a guardar os materiais. Lá fora ameaçava uma tempestade. Os pais já começam a chegar à porta da sala para pegar os alunos. (Diário de campo, 30 de out. 2012).

Figura 13 – Atividade “Números pares e ímpares”

30-10-12

INTERDISCIPLINAR: CONVERSANDO COM O NÚMERO E O LINGUAGEM
ATIVIDADE PARA O 1º ANO
TRABALHO COLETIVO
LEITURA E ESCRITA COMO FERRAMENTAS DE TODAS AS ÁREAS

DESAFIO PARA OS ESPERTOS

✧ Assinale a alternativa correta:

• 2 é ---->	☐ par	☐ ímpar
• 4 é ---->	☐ par	☐ ímpar
• 6 é ---->	☐ par	☐ ímpar
• 8 é ---->	☐ par	☐ ímpar

✧ Pinte os numerais **pares** de azul e os **ímpares** de vermelho:

0	10	21
1	11	22
2	12	23
3	13	24
4	14	25
5	15	26
6	16	27
7	17	28
8	18	29
9	19	30

Fonte: dados da pesquisa

A professora Cristina prepara as atividades com capricho, tendo o cuidado de fazer um cabeçalho com o nome da escola e deixar o exercício bem formatado na matriz. Ela possui bela caligrafia e dispõe bem o conteúdo no quadro branco quando o utiliza para corrigir as atividades; preocupa-se em corrigir o Para Casa em cada um dos cadernos, fato que pude observar em outras aulas. Isto reduz o seu tempo de assistência aos alunos durante as atividades, o que, na aula de matemática, pareceu ser fundamental. Cristina parece vivenciar um dilema profissional: de um lado, considera importante corrigir os cadernos dos alunos, porque assim pode ver melhor o desenvolvimento e as dificuldades dos mesmos; de outro, deveria executar essa tarefa fora da sala de aula, mas parece não poder fazer isto em outro horário, terminando, assim, por fazer as duas coisas ao mesmo tempo (dar aula e corrigir os cadernos). A aula fica, sem dúvida, prejudicada, pois é importante que a professora ajude os alunos durante a realização das atividades – e será que a correção dos cadernos também não fica?

No desenvolvimento das atividades, observei que Cristina procurou trabalhar diversos conceitos (dezena, dobro, metade, números pares e ímpares, intervalo numérico), mas houve pouco aprofundamento dos mesmos e faltou explorar as respostas dos alunos. Isso me traz à lembrança a ocasião de formação de Matemática oferecida pela Regional, quando a professora-formadora falava da importância de se conhecer as formas pelas quais o aluno constrói o conhecimento matemático, devendo o professor atentar para as respostas, mas também para o caminho que o aluno percorreu para encontrá-la. Esta postura pedagógica possibilita, segundo a formadora, a construção do conhecimento pela criança, contrastando com um ensino mecânico da disciplina. Na ocasião, as docentes manifestaram o seu dilema: percebiam que tal postura era importante na construção do conhecimento matemático, mas ela demandava mais tempo e a ansiedade de se trabalhar outros conteúdos acabava por inibir a referida didática.¹¹²

Passando à análise das aulas do 3º ano, na classe de 8 anos, relato as práticas de Manuela, professora que assumiu a disciplina na turma. Nesta turma foi possível acompanhar um número maior de aulas de Matemática, já que a professora trabalhava exclusivamente com essa matéria.

¹¹² Diário de campo, 18 de mai. 2011.

26/11/12

3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos

24 alunos presentes

Ao retornarmos para a sala, por volta de 15h40min, os alunos tiveram aula de Matemática com a professora Manuela. A professora entregou uma atividade xerocada, com seis problemas matemáticos. Na atividade havia o seguinte objetivo descrito (não pela professora): “aprimorar habilidades dos alunos no que se refere às situações-problemas, de modo a desenvolver a competência específica de resolução de problemas com consignas ‘a mais’ e ‘a menos’.” Em seguida, estavam descritas seis situações-problemas:

1. Uma fábrica produziu 467 retrovisores para carro em uma semana. Devido a problemas diversos, na semana seguinte foram produzidos 69 retrovisores a menos. Quantos retrovisores a fábrica produziu nessas duas semanas?
2. Tibúrcio gastou, no mês de abril, 143 reais na cantina de sua escola. Neste mês, acabou gastando 18 reais a mais do que no mês de maio. Quanto ele gastou em abril e maio na cantina?
3. Uma escola recebeu, em um determinado ano, a matrícula de 491 alunos. No ano seguinte, houve um aumento de 17 alunos no total, considerando alunos que entraram e que saíram. Quantos alunos a escola recebeu no ano seguinte?
4. Uma padaria utiliza 285 sacos de farinha por mês. Em dezembro, devido à grande procura, esta mesma padaria usa 36 sacos a mais que o normal. Quantos sacos de farinha a padaria utiliza em dezembro?
5. Um museu registrou uma visita de 977 pessoas em junho. No mês seguinte, em julho, houve um registro de 328 pessoas a menos. Quantas pessoas visitaram o museu em julho?
6. Um parquinho recebeu a visita de uma escola com 264 alunos. Na visita seguinte, a mesma escola trouxe 57 alunos a menos do que antes. Quantos alunos a escola levou ao parquinho na segunda visita? (Diário de campo, 26 de nov. 2012).

Figura 14 – Atividade de resolução de problemas

NOME: _____ PROFESSORA: _____
 DATA: _____
 Objetivo: aprimorar habilidades dos alunos no que se refere às situações-problema, de modo a desenvolver a competência específica de resolução de problemas com consignas 'a mais' e 'a menos'.

A MAIS OU A MENOS?

1. Uma fábrica produziu 467 retrovisores para carro em uma semana. Devido a problemas diversos, na semana seguinte foram produzidos 69 retrovisores a menos. Quantos retrovisores a fábrica produziu nessas duas semanas?
*P: Vocês vão fazer quantas operações? ... Duas operações.
 A prof: escreva no quadro e que os alunos vão fazer.*

Resposta: _____

2. Tibúrcio gastou, no mês de abril, 143 reais na cantina de sua escola. Neste mês, acabou gastando 18 reais a mais do que no mês de maio. Quanto ele gastou em abril e maio na cantina?
A: então é 143 + ... P: MAS, ele vai responder a mais.

Resposta: _____

3. Uma escola recebeu, em um determinado ano, a matrícula de 491 alunos. No ano seguinte, houve um aumento de 17 alunos no total, considerando alunos que entram e que saíram. Quantos alunos a escola recebeu no ano seguinte?

Resposta: _____

4. Uma padaria utiliza 285 sacos de farinha por mês. Em dezembro, devido à grande procura, esta mesma padaria usou 36 sacos a mais que o normal. Quantos sacos de farinha a padaria utilizou em dezembro?

Resposta: _____

5. Um museu registrou uma visita de 977 pessoas em junho. No mês seguinte, em julho, houve um registro de 328 pessoas a menos. Quantas pessoas visitaram o museu em julho?

Resposta: _____

6. Um parquinho recebeu a visita de uma escola com 264 alunos. Na visita seguinte, a mesma escola trouxe 57 alunos a menos do que antes. Quantos alunos a escola levou ao parquinho na segunda visita?

Resposta: _____

Fonte: dados da pesquisa

Manuela lê o primeiro problema descrito na atividade: “Uma fábrica produziu 467 retrovisores para carro em uma semana. Devido a problemas diversos, na semana seguinte foram produzidos 69 retrovisores a menos. Quantos retrovisores a fábrica produziu nessas duas semanas?” Manuela pergunta: “Vocês vão fazer quantas operações?” [não registrei a resposta da turma] “Duas operações.”, continua Manuela. E então escreve no quadro as operações que os alunos devem fazer.

Em seguida Manuela lê o segundo problema: “Tibúrcio gastou, no mês de abril, 143 reais na cantina de sua escola. Neste mês acabou gastando 18 reais a mais do que no mês de maio. Quanto ele gastou em abril e maio na cantina?” Um aluno pergunta: “Então é $143 + 18$?” A professora indaga:

“Mais? Você vai responder **a mais...**”. Manuela explica a resolução do problema e pede a turma para fazer os demais.

Enquanto isso ela vai ao encontro do aluno [R], aluno de inclusão, pega seu caderno de atividades e escolhe uma para [R] fazer. As professoras prepararam um caderno com vários exercícios que na opinião das docentes estão ao alcance do aluno realizar com a ajuda de alguém. No exercício escolhido por Manuela, a proposta era que ele identificasse o elemento “mais alto” ou “mais baixo” dos conjuntos apresentados. Manuela tenta então explicar para o aluno, esforçando-se para ganhar sua atenção, mas a agitação da turma atrapalha bastante. Mas ele consegue responder corretamente algumas questões. Alguém reclama do colega que tirou o tênis e isso faz [R] cair na gargalhada. Uma funcionária, contratada como auxiliar de inclusão, chega do intervalo e começa a ajudá-lo (na verdade ela estava substituindo o rapaz que acompanha [R] regularmente). Um tempo depois, vejo-a chamando atenção do [R] por ter batido em seu rosto. Ela ficou muito nervosa e falou alto com a criança para não fazer isso de novo. A turma pára e fica observando a cena. A professora não interfere. Percebo que depois do episódio a auxiliar não teve muita paciência para continuar explicando o exercício para o menino. E ele, depois que concluiu a atividade, apoiou a cabeça na carteira e dormiu até o horário de ir embora.

O horário se encerra antes dos alunos concluírem a atividade. Relembro da fala da professora na entrevista sobre o pouco tempo que tem em sala de aula para ensinar a matemática.

[...] (Diário de campo, 26 de nov. 2012).

Figura 15 – Atividade específica para o aluno [R]



Fonte: dados da pesquisa

Penso que os problemas escolhidos pela professora são bastante difíceis para a turma, exigindo o domínio simultâneo de várias capacidades matemáticas, as quais os alunos demonstraram ainda não ter desenvolvido, considerando suas respostas às questões feitas pela docente durante as aulas. No Problema 1, por

exemplo, além de realizar duas operações para encontrar a resposta (primeiro a subtração e depois a adição), a criança necessitaria dominar subtração com reserva (neste caso, da unidade para dezena e desta para centena). Entretanto, o que se observa nas Proposições Curriculares de Matemática é que no 1º ciclo o aluno utilize gradativamente técnicas convencionais para resolver operações de adição e subtração.

03/12/12

3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos

22 alunos presentes

Era o 3º horário e a turma estava tendo aula de Matemática com a professora Manuela. O exercício proposto estava escrito no quadro branco, que reproduzo abaixo:

Arme e resolva as operações:

a) $457 + 70 =$

b) $359 - 80 =$

c) $275 + 88 =$

d) $629 + 641 =$

e) $450 + 388 =$

f) $300 - 65 =$

g) $377 - 80 =$

h) $503 - 41 =$

i) $848 - 78 =$

A turma estava bastante agitada com a tempestade que caía, mas já percebi também que ficam mais agitados com Manuela. Alguns estavam correndo na sala, outros fazendo a atividade. [R] dormia, com a cabeça debruçada na carteira. Alguns minutos depois chegou o auxiliar de inclusão (retornando do horário de café). Manuela perguntou-lhe o que está acontecendo com [R], pois ele está frequentemente dormindo após o recreio e isto estava deixando-a preocupada. O auxiliar diz para a professora Manuela que o sono do menino está relacionado aos remédios que ele está tomando antes do recreio. Manuela me diz que tem sido difícil trabalhar com ele depois do recreio, pois geralmente está dormindo. E [R] permaneceu assim até a hora de ir embora.

Algum tempo depois, a professora iniciou a correção individual do exercício, chamando aqueles que já haviam terminado. Uma pequena fila se formou em sua mesa. Manuela verificava o que cada aluno errou e explicava para cada um individualmente. Escuto-lhe explicando para um aluno a estratégia de “pegar emprestado” para realizar subtrações com reserva. Em algum momento o aluno não consegue responder quanto é $10-9$ (dá várias respostas incorretas, até que uma aluna responde). A correção individual é comprometida pela agitação da turma, que a professora tenta conter sem muito sucesso. O ambiente agitado favorece a desconcentração de uns, a conversa de outros. O horário se encerra sem que ela conseguisse corrigir todos os exercícios. Manuela comenta comigo que eles [os alunos] não são assim com a Alessandra, só com ela, e ela não sabe o porquê. (Diário de campo, 03 de dez. 2012).

04/12/12

3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos

24 alunos presentes

Manuela chega para a aula do 4º horário. A mudança de comportamento da turma é imediata. Da calma à agitação. Nem parecem as mesmas crianças. Manuela tenta informar que trouxe o jogo do Sudoku e o Jogo dos

pontinhos, mas a turma a interrompe constantemente. A professora diz que a atividade será realizada em dupla. Os alunos arrastam as carteiras para se juntarem, formando grupos aleatórios, de acordo com sua preferência. Durante a atividade, Manuela observa que alguns não entenderam bem o jogo dos pontinhos e explica no quadro. Posteriormente comenta comigo “Esse aqui eles têm dificuldades porque eles não querem pensar. Ele exige muito raciocínio.” (referindo-se ao Sudoku). A professora vai percorrendo os grupos orientando, na medida do possível, como se joga. Mas teve que se dedicar mesmo ao controle da disciplina na sala.

Aproximo de dois alunos que não estavam participando. Eles dizem que o Sudoku é “paia”.¹¹³ Converso com eles e os convenço a tentar. Eles então começam a jogar e se entretém, parecendo estar gostando. A turma se agita cada vez mais e a medida que vai chegando o fim do horário vão deixando os joguinhos de lado. Ao final da aula, a professora organiza a fila e acompanha a turma até o portão. (Diário de campo, 04 de dez. 2012).

Manuela trabalha principalmente com atividade xerocadas ou com o livro didático. Ela argumentou que dispõe de pouco tempo para trabalhar com jogos em sala de aula, já que permanece cerca de uma hora diária com os alunos e considera que o jogo necessita de um tempo maior de organização da turma. A professora prefere corrigir individualmente os exercícios, para verificar quem está aprendendo, mas pude observar que não era possível garantir a correção individual para todos os alunos em uma aula.

Para além do ensino da disciplina, Manuela tem ainda o desafio de conquistar a atenção e o respeito dos alunos em suas aulas. As atividades de Matemática são feitas em meio a grande agitação. A professora, que tem consciência desta mudança de comportamento, demonstra certo incômodo com a situação. Percebi ainda a angústia de Manuela com relação ao aluno [R], no sentido de querer fazer algo a mais por ele e não conseguir. A professora tenta articular o tempo para atender separadamente [R], que precisa de uma abordagem diferenciada em termos de atividade e estímulo, mas reconhece que às vezes não consegue fazer muito.

Embora não seja uma especialista no ensino de Matemática, considerei que as atividades desenvolvidas por Manuela exigem um nível de raciocínio e abstração que está além daquele de uma criança de 8 anos. A pressão para a melhoria do desempenho nas provas talvez tenha levado a professora a dar atividades mais complexas, pensando que ajudaria os alunos a alcançarem bons resultados nesses exames externos. No entanto, atividades inadequadas ao nível de desenvolvimento da criança terminam desinteressando a turma e gerando indisciplina. Além disso, a professora trabalha de forma ainda centrada na resolução de problemas e de

¹¹³ “Paia” é uma gíria utilizada pelos alunos e significa algo desinteressante, “sem graça”. Nesta situação, percebi que na verdade eles não haviam entendido o jogo.

operações, não utilizando atividades mais lúdicas, por considerar, conforme relatou na entrevista, que o tempo de permanência na sala de aula é insuficiente para a utilização desta estratégia didática.

A Matemática tem sido objeto de preocupação da equipe pedagógica da Escola Arco-íris, em função dos resultados nas avaliações externas. Este é um fator que influenciou, por exemplo, a distribuição da disciplina no agrupamento de 8 anos, que preferiu concentrá-la nas mãos de uma única professora. Nos demais agrupamentos, a disciplina ficou com a professora referência 1 de cada turma.

O ensino da Matemática observado durante a pesquisa sinaliza que conduzir a aprendizagem de seus conteúdos por meio da construção do pensamento matemático ainda é um desafio ao trabalho das professoras. Entende-se que essa postura pedagógica exige um conhecimento sólido do conteúdo matemático, uma seleção criteriosa de atividades e o conhecimento didático-pedagógico para conduzi-las.

7.7.8 Três salas de aula, algumas interseções

Início este tópico esclarecendo a ausência do ensino de Arte, Ciências e Educação Física nos relatos apresentados. Com exceção da primeira, em que acompanhei apenas uma aula, em que os alunos ficaram colorindo um desenho, não presenciei nenhuma atividade dessas disciplinas. Destaco, ainda, que, embora as Proposições Curriculares de Língua Inglesa contemplem uma proposta de trabalho no primeiro ciclo, esta disciplina não integra o currículo pensado na Escola Arco-íris para este segmento de ensino.

A frequência com que as diferentes disciplinas aparecem na prática da sala de aula nos leva a refletir sobre a distribuição de tempo destinado a cada área de conhecimento, revelando a hierarquia curricular ainda cristalizada no ambiente escolar. No 1º ciclo, estes aspectos são fortalecidos pela preocupação em ensinar a leitura e a escrita, fazendo com que as aulas de Língua Portuguesa ocupem espaço considerável na jornada escolar. As demais disciplinas parecem ser abordadas paralelamente ao processo de alfabetização. Essa é uma característica que o Projeto Político-Pedagógico da escola, com o eixo “Leitura e escrita como pilar de todas as áreas”, tem buscado superar. Neste mesmo sentido, as professoras comentam o esforço necessário à realização de um trabalho interdisciplinar,

conduzindo as atividades em torno de um tema. O movimento é complexo e exige das docentes um conhecimento sólido do conteúdo das disciplinas, reconhecendo a contribuição de cada área no processo de alfabetização e letramento das crianças. Entende-se que possibilitar ao aluno a compreensão e interpretação das linguagens próprias de diversas áreas de conhecimento é um aspecto importante para a qualidade de sua formação.

Outro ponto em comum entre as turmas é a ênfase em atividades escritas (geralmente xerocadas), indicando uma abordagem disciplinar e colocando o aluno em uma posição mais passiva. Por um lado, percebe-se que as docentes atribuem um valor educativo à atividade escrita para a apreensão dos conteúdos, e talvez por isso dediquem tempo considerável à busca e seleção do que julgam ser legal e interessante para a turma (em termos de atividade escrita). Por outro, indaga-se se essa “opção” não se relaciona à ausência de conhecimentos metodológicos diversificados para se trabalhar em classe. Podemos considerar, ainda, que fatores institucionais e extra-institucionais favorecem essa “opção” pedagógica. No primeiro caso, tem-se como exemplo a reduzida carga horária das professoras Referências 2 em cada turma, propiciando encontros ligeiros, sendo que a utilização de atividades já prontas para serem respondidas pode significar uma estratégia de otimização de tempo. No segundo caso, tem-se como exemplo a escolha de atividades que reproduzem questões encontradas nas avaliações externas, objetivando garantir o bom desempenho dos alunos nas provas. Tal como nos mostra Sacristán (2000), a racionalidade inerente às ações de ensino não se limita ao campo de decisão do professor, sendo influenciada pela atuação de múltiplos agentes, como a organização do sistema escolar, o currículo a ser desenvolvido e as pressões exteriores.

Procurando uma correspondência entre as atividades trabalhadas e as Proposições Curriculares, foi possível observar que a maioria dos exercícios se relacionava a determinadas capacidades da disciplina em foco. No entanto, entende-se que não é simplesmente “saber fazer” o exercício que garante o desenvolvimento da capacidade. Esse desenvolvimento ocorre principalmente pela forma com que o professor organiza e encaminha a aprendizagem em sala. Desta forma, o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, é responsável pela “orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à

possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.” (ROLDÃO, 2005b, p.16).

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo [...] (ROLDÃO, 2007b, p.102).

A referida mediação docente nos leva a mais um ponto desta análise. Nas turmas do 2º e 3º ano, classes de 7 e 8 anos, respectivamente, percebi pouca intervenção das professoras junto aos alunos durante a realização da atividade. Destaca-se a preocupação das docentes em verificar a resposta dada individualmente pelo aluno e em avaliar o resultado, mas há pouco acompanhamento do processo de realização da atividade pela criança, da forma como elabora seu raciocínio, dos caminhos que busca para resolver os exercícios. Sabe-se que esse não é um procedimento fácil e nem possível de se realizar com todos os alunos, todos os dias, em função da dinâmica da sala de aula. No entanto, algumas intervenções mais individuais podem ser um diferencial no 1º ciclo e devem ser consideradas na preparação dos exercícios a serem realizados pelos alunos.

Algumas atividades nos permitem refletir sobre tradições que permanecem e práticas inovadoras no ensino das disciplinas. Foi perceptível a prevalência de trabalhos individuais, principalmente nas turmas do 2º e 3º ano. É inevitável, também, estabelecer uma relação entre os enunciados, como “Arme e efetue”, “Componha e acompanha os numerais”, “Separe em sílabas”, “Copie a ficha”, com um ensino mais tradicional. Entretanto, esta análise não pretende dar um tom negativo a essas práticas, mas apenas mostrar que revelam formas de ensinar validadas pelas docentes, que se coadunam com outras novas formas de realizar atividades, como a produção de um texto diante de uma situação real vivida pelas turmas ou a elaboração de projetos especiais para os momentos artístico-culturais empenhados na escola, conforme pude constatar durante o período de observação fora da sala de aula. O trabalho docente consiste em um híbrido pedagógico, marcado por tradições/ inovações e permanências/transformações que se refletem na variedade de atividades desenvolvidas em sala. Alguns elementos são mais dominantes do que outros em cada prática docente e as professoras se atêm àqueles que lhes dão um sentimento de maior segurança profissional.

Percebe-se um esforço maior em compreender as Proposições Curriculares no processo de elaboração do planejamento trimestral, este controlado pelas coordenadoras e pela equipe da Regional. No entanto, algumas práticas em sala de aula são marcadas pelas tradições das áreas (problemas em Matemática, mapas em Geografia, uso exclusivo do livro didático em História). No ensino de Português está presente a herança do construtivismo em voga nos anos 1980 e 1990, com os jogos pedagógicos (bingo, jogo da memória, cruzadinha, etc.). Parece que do novo currículo fica mais nítida a ideia do trabalho com diferentes gêneros da escrita.

A ação de ensinar envolve diferentes elementos, entre eles o domínio da turma. Observa-se que este domínio é um ponto frágil na prática das professoras Ruth, Mônica e Manuela (todas são referências 2). Destaca-se que as professoras são novatas na rede, na escola e, no caso de Mônica, também na docência. Parecem estar, ainda, incorporando novas formas de trabalho, ao serem professoras em uma organização diferente daquela em que haviam atuado até então. Aliado a isso, o fato de as docentes permanecerem um tempo bem limitado na sala de aula (lembrando que elas trabalham em três turmas) parece contribuir para essa situação.

A diversidade de ritmos também desafia o trabalho das docentes, que têm que gerir o tempo de quem termina rapidamente as atividades e de quem nem chega a terminar, de quem consegue fazer os exercícios e de quem não consegue, e de quem precisa de um atendimento especial, como o aluno [R]. Nas práticas observadas, exigia-se que todos os alunos cumprissem as mesmas atividades e durante o mesmo intervalo de tempo, o que me leva a constatar uma dificuldade, por parte das docentes, de oferecer uma abordagem diferenciada para os alunos com algum tipo de dificuldade. Embora houvesse nas três turmas o cuidado de colocar os alunos com maiores dificuldades sentados nas carteiras da frente e próximos à mesa da professora, estes recebiam as mesmas atividades e orientações dos demais e geralmente não conseguiam concluir os exercícios. Verifica-se então o desafio a ser superado no trato com a diversidade presente em sala de aula. Contudo, este não é um trabalho para ser pensado só na sala de aula, pelas professoras, mas exige a participação da organização escolar e a atenção dos sistemas de ensino no tratamento das diferenças. Vale destacar, ainda, que as Proposições Curriculares não trazem uma discussão que auxilie as professoras no trabalho com diferentes ritmos de aprendizagem.

Todas as questões aqui apresentadas revelam a complexidade do trabalho docente na sala de aula. De acordo com Santos (2012):

O professor, ao lecionar um determinado conteúdo, não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, mas também ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, apresentando exemplos, fazendo analogias, criando atividades, etc. Além disso, no momento em que trabalha em classe, terá que saber criar interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que não estão acompanhando a classe. Trata-se, portanto, de uma profissão que exige habilidades de várias ordens e que envolve responsabilidade social e moral. (SANTOS, 2012, p. 42).

É em meio a essa complexidade que o trabalho docente se configura e estabelece aproximações ou distanciamentos com a proposta curricular. É importante considerar também que a ação de traduzir o currículo na prática é por si só um exercício desafiante. É o que podemos constatar com a reflexão de Stephen Ball:

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 isso envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

O contexto da prática é o espaço de confluência de intenções educativas, interpretações curriculares, discursos e ações pedagógicas, elementos variados e por vezes contraditórios, produzidos pela administração, assessores e pelos próprios professores. É em meio a essa situação que o trabalho docente se configura, influenciado ainda por fatores concretos, como a heterogeneidade do alunado, a formação precária face ao que exige a ação de ensinar, as relações interpessoais vivenciadas na escola e, por vezes, o pouco envolvimento da família.

Ao longo desta pesquisa, observei que as professoras se esforçam, tentam fazer o melhor, mas que seu trabalho é prejudicado pela formação precária que recebem; pela falta de uma política mais efetiva de formação em serviço; pela falta de tempo (uma vez que as professoras trabalham em dois turnos), consequência de não terem um salário decente que lhes permita trabalhar com uma só turma. Ao lado disso, os problemas sociais refletem-se na escola, e, em uma sociedade com tantas

desigualdades, há aqueles alunos cujas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à precariedade de sua alimentação, a problemas de moradia, desemprego e saúde de suas famílias. As professoras precisam melhorar o seu trabalho e a sociedade e os poderes públicos precisam contribuir para isso.

8 CONCLUSÃO

Neste tópico, destinado à conclusão da tese, e não das ideias que a constituíram, gostaria de retomar a problemática e os objetivos que sustentaram e nortearam esta pesquisa, a fim de relacioná-los com os resultados obtidos de forma mais explícita. Entretanto, se na introdução anunciei primeiramente a problemática e os objetivos que dela se desdobraram, neste momento farei o movimento inverso, partindo dos objetivos específicos, pois eles sinalizam as ações adotadas na busca de respostas à problemática que impulsionou este estudo.

O primeiro objetivo indicado foi descrever os processos que (re)organizam o trabalho docente face às Proposições Curriculares na rede, o que me levou a estar atenta à organização do trabalho docente tendo em vista o contexto da escola, os ideários pedagógicos que circulam neste ambiente e os elementos ou pessoas que incidem direta ou indiretamente sobre esta organização. A hierarquia curricular, o planejamento de ensino e as características específicas do 1º ciclo de formação humana foram alguns desses elementos.

Em relação ao currículo, observa-se que o grau de “importância” atribuído pelas docentes às disciplinas escolares repercute consideravelmente na forma de constituírem o seu trabalho. A participação em várias reuniões e a observação em sala de aula no 1º ciclo da Escola Arco-íris permitiram-me visualizar as disciplinas que mais preocupam as professoras, em ordem decrescente de importância, em termos de resultados atingidos pelos alunos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física e Arte. Para as duas primeiras, reserva-se uma carga horária maior na jornada diária, um número maior de atividades, busca-se mais oportunidades de formação, destina-se tempos específicos de recuperação ao longo dos trimestres. É comum também encontrar um número maior de materiais didáticos voltados para Língua Portuguesa e Matemática, o que se pôde comprovar pela dificuldade sinalizada por duas professoras em localizar materiais para o trabalho com Ciências, Educação Física e Arte. Em contrapartida, as professoras consultam com menor frequência as Proposições Curriculares das disciplinas menos “cobradas” (a não ser quando se leciona especificamente a referida disciplina), destinam a elas uma carga horária menor na sala de aula e poucas docentes participam das formações destinadas para essas disciplinas.

Cumpra destacar, entretanto, que essa hierarquia curricular não é estabelecida pelo docente 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.¹¹⁴ Evidentemente, isso se reflete no trabalho das professoras do 1º ciclo e nas formas como organizam o ensino na sala de aula. Chamou-me a atenção a pergunta de um aluno, quando a professora Alessandra solicitou à turma que colasse a atividade realizada no caderno da disciplina que estava sendo estudada: “Professora, é em qual caderno?”. Enquanto professora, eu também já ouvi várias vezes essa pergunta, mas, desta vez, no papel de pesquisadora, pude refletir sobre a capacidade da criança de não compartimentar o conhecimento como fazemos, de não dispô-los “naturalmente” em cadernos disciplinares, seguindo uma classificação “inconfundível”. A criança ainda não foi tão “convencida” desta separação como o foram seus professores.

A elaboração do planejamento trimestral também desencadeou a necessidade de se reorganizar o trabalho docente, colocando a prática na sala de aula em questão. Evidentemente, as reações à imposição desta atividade foram diversas, tanto quanto as tentativas de ignorá-la ou subvertê-la, principalmente quando é vista exclusivamente como instrumento de controle. Por outro lado, identificou-se também a tentativa de estabelecer um diálogo entre o formato exigido e o formato pessoal de planejar e, principalmente, de refletir sobre seus componentes à luz da prática em sala de aula.

O planejamento formal parece ser o espaço em que mais foram discutidas as Proposições Curriculares. Estou me referindo ao preenchimento da planilha elaborada pela Secretaria Municipal de Educação e cobrada pela escola.¹¹⁵ As atividades realmente trabalhadas em sala são organizadas a partir de materiais já prontos e são escolhidas mais em função das experiências prévias das docentes do que das Proposições Curriculares.

Uma vez que defendo, nesta pesquisa, a realização do planejamento como aspecto essencial para a qualidade do ensino, considero importante desenvolver nos professores uma atitude positiva em relação ao mesmo e uma conscientização de suas potencialidades. O valor desta prática pedagógica poderá então ser verificado

¹¹⁴ Young (1989) afirma que estas hierarquias decorrem das divisões no trabalho em nossa sociedade. Para este autor, quanto mais abstrato o conhecimento maior o seu prestígio e, quanto mais prático, menor o seu prestígio. Isto corresponderia a divisão entre trabalho manual e intelectual.

¹¹⁵ Veja Anexo A.

na sua permanência no rol das atividades docentes, sem dependência de cobrança. É preciso que o docente planeje não apenas para mostrar para alguém, mas por reconhecer que a organização sistemática, coerente e bem fundamentada da ação de ensinar é necessária à qualidade de sua prática em sala de aula.

A organização da ação de ensinar com vistas ao desenvolvimento de capacidades tem exigido que o grupo repense suas práticas pedagógicas em relação às metodologias, formas de avaliação e seleção de conteúdos, aspectos que por vezes confrontam os esquemas práticos já cristalizados pelas professoras. Percebe-se a insistência da escola no sentido de não abrir mão dos projetos de trabalho e, simultaneamente, conduzir sua elaboração com vistas às capacidades elencadas no ciclo. Isso impulsiona as professoras a um duplo exercício intelectual: além de pensar práticas que levem ao desenvolvimento das capacidades, devem ensinar conteúdos que geralmente não estão formatados nos livros e materiais didáticos normalmente utilizados. Foi o que pude observar, por exemplo, no Festival de Cultura e Arte realizado em 2011, quando o 1º ciclo trabalhou com a temática “50 anos da 1ª expedição do homem à lua”. A produção de trabalho foi intensa e envolveu pesquisas sobre astronomia por parte de professores, alunos e seus familiares. Pela exposição dos trabalhos realizados, foi possível inferir o investimento intelectual para se chegar aos materiais exibidos no festival.

A realização de projetos de trabalho exige uma pesquisa de conteúdo, de abordagens e de invenção e criação das próprias atividades, levando o professor a uma produção intelectual mais intensa. Não que esse processo de criação seja inviabilizado com o uso do livro ou outros materiais didáticos, mas observei uma postura menos ativa do corpo docente em relação a esses materiais, limitando-se ao que neles estava descrito. Como os projetos de trabalho propunham conteúdos diferentes daqueles já disponibilizados para o ciclo, exigiam que as professoras atuassem como autoras de materiais e atividades. No entanto, embora as professoras se engajassem nos projetos e produzissem bons trabalhos com as crianças, a iniciativa partia mais da direção ou coordenação, não sendo uma prática de trabalho característica de nenhuma professora do grupo observado.

Os dados demonstraram que na sala de aula a metodologia predominante era a realização de atividades escritas. Na intenção de encontrar atividades que fossem coerentes com as capacidades/habilidades elencadas e que não constavam nos livros, algumas docentes incorporaram o uso da *internet* como fonte de consulta.

Discorrendo ainda sobre o planejamento, observei que definir as práticas avaliativas suscita outros desafios para o trabalho das professoras, que buscam a inclusão de instrumentos variados, diferentes da prova escrita, para se medir o desempenho dos alunos com foco nas capacidades. No mesmo grupo em que se defendia por vezes a avaliação processual e mais global do aluno, havia também professoras desejosas de centrar as avaliações em provas trimestrais. Percebe-se que a forma de avaliar o ensino revela concepções pedagógicas diferenciadas, que são tidas como referência para que a equipe proponha reorganizações no trabalho das professoras.

A especificidade do 1º ciclo de formação humana, o ciclo da alfabetização, é outro elemento que influencia na organização do trabalho docente face ao novo currículo. Entende-se que o sucesso da criança na aprendizagem da leitura e da escrita influenciará toda sua trajetória escolar. Nesse sentido, a equipe pedagógica buscou estabelecer alguns princípios comuns às práticas de alfabetização, ainda que sejam consideradas as especificidades e o jeito próprio de trabalhar de cada professora. Desta forma, as Proposições Curriculares foram, a princípio, tidas como instrumento importante na busca de uma unidade pedagógica, principalmente porque o corpo docente era constituído por profissionais cujas experiências e trajetórias se diferenciavam consideravelmente, inclusive pela pouca ou nenhuma experiência em sala de aula.

A garantia de momentos coletivos para se discutir pressupostos curriculares também reflete na organização do trabalho das professoras. Destaca-se que a realização de encontros pedagógicos coletivos já era uma tradição na escola, sendo que as docentes mais antigas relatavam que já haviam sido mais frequentes. Ao longo da pesquisa, observei que, durante esses momentos, as docentes expunham suas dúvidas e discutiam sobre as práticas de ensino em sala de aula e sua relação com as capacidades contempladas nos documentos. Conforme pude notar, o trabalho coletivo é desafiante, no sentido de que os encontros cumpram seu objetivo dentro do tempo disponível e de que as decisões tomadas nos momentos coletivos resultem em práticas efetivas.

O segundo objetivo proposto nesta pesquisa foi analisar as interpretações e incompreensões construídas pelos docentes sobre o currículo e o reflexo das mesmas no seu trabalho. Observei que houve diferentes interpretações no processo de discussão do currículo. Como tem sido discutido na literatura sobre formação

docente, a história de vida, a formação inicial e as experiências no magistério fazem com que cada docente interprete e adote determinadas concepções e práticas de maneira singular, coerente com seu percurso profissional e pessoal.¹¹⁶

As Proposições Curriculares suscitaram mais perguntas do que respostas, e é na busca destas que as docentes vão construindo suas interpretações, revendo seus entendimentos, manifestando suas incompreensões. Nota-se pouca clareza ainda sobre o significado de “capacidades/habilidades” e de sua conexão com os conteúdos disciplinares, com a avaliação e com as metodologias desenvolvidas em sala. Isto contribui para a predominância dos livros didáticos como indicadores do conteúdo a ser abordado no ciclo e do uso das atividades escritas como principal recurso de ensino.

A amplitude do documento foi observada pelas professoras, havendo ainda as que questionam a necessidade de seguir um currículo. Contudo, a maioria considerou as Proposições Curriculares como um norteador da prática pedagógica. Isto demonstra uma necessidade das professoras de que a prática, por mais que tenha uma marca pessoal, esteja em consonância com os pares, pelo menos em termos de conteúdos e objetivos a serem alcançados pelos alunos, o que desperta um sentimento de segurança nas docentes, inclusive para fazerem e receberem críticas, intervenções, sugestões.

Conforme já apresentado, as Proposições Curriculares não são vistas pela maioria das docentes como parte da Escola Plural. Parece que veem a história mais recente da rede marcada pela era da Escola Plural e pela era das Proposições Curriculares. No entanto, analisando a história das práticas pedagógicas da escola e acompanhando seu cotidiano, é possível observar que muitas das práticas nela consolidadas, relacionadas aos princípios da Escola Plural, ainda estão ali presentes. Isto se manifesta e fica evidente nas diversas formas que a equipe tem buscado para organizar seus tempos e espaços. Nesse sentido, as intervenções realizadas para combater dificuldades de aprendizagem; os projetos de trabalhos com foco nas questões vivenciadas na escola; a preocupação em incentivar e viabilizar a participação da comunidade externa nas Assembleias, eventos festivos ou reunião de pais; o incentivo à participação dos alunos nos Programas a eles destinados; o cuidado com as relações entre os profissionais atuantes na escola; a

¹¹⁶ Confira Nóvoa (1992).

preocupação da equipe em tornar a escola um espaço prazeroso para docentes, alunos e pais; são exemplos que se relacionam com os eixos norteadores da Escola Plural. Para isso, contribuiu o fato de a equipe gestora da prefeitura ter várias pessoas que participaram ativamente da Proposta Escola Plural, além do fato de as Proposições terem sido colocadas como uma continuação da referida Proposta.

Passo agora a discutir o terceiro objetivo proposto, de identificar os elementos que contribuem para a adesão, rejeição, apatia ou subversão dos professores na implementação do currículo. No âmbito desta pesquisa, identifico os tempos de estudo, os processos de formação, o papel da gestão e as experiências profissionais como alguns dos elementos que influenciam a tomada de posição docente em relação ao currículo.

O tempo de estudo que as professoras dispõem para apreender e compreender o currículo parece influenciar na sua tomada de posição em relação ao mesmo. O fato é que os horários destinados na escola ou em casa para estudar concorrem com outras demandas pedagógicas e com a necessidade de cuidar dos serviços domésticos, respectivamente.

Evidentemente, essa discussão sobre o tempo destinado aos estudos se conecta à defesa de maior regularidade na formação continuada e da sua aproximação com a prática de sala de aula. Os dados apontam, neste sentido, a necessidade de mais espaços de formação, inclusive dentro da própria escola, com a realização de atividades que favoreçam a troca de experiências e as discussões coletivas. Entende-se que esse processo é necessário para se qualificar o trabalho do professor e favorecer a sua apropriação das concepções teóricas disseminadas na rede.

O papel da direção e da coordenação parece ser também um elemento importante em um processo de implementação curricular, para viabilizar a discussão, a adesão crítica e a própria adequação do currículo às especificidades da escola, o que exerce influência sobre as atitudes das docentes. Na Escola Arco-íris, os dados demonstraram que a gestão adota uma postura aberta para discussões e manifesta atitudes colaborativas com o trabalho a ser realizado pelas docentes, o que parece viabilizar a adesão paulatina daquelas que estão mais distantes e menos receptivas. Destaca-se que a adesão da direção e coordenação às Proposições Curriculares parece ser orientada mais pela credibilidade dada aos seus pressupostos

pedagógicos do que pelo fato de ser esta uma exigência do sistema municipal de ensino, e esse aspecto é percebido pelas professoras.

As professoras buscam nos cursos de formação, nas reuniões e nas orientações pedagógicas que recebem das coordenadoras ou da acompanhante elementos que as ajudem a aproximar sua prática da proposta curricular. O dilema é identificar o limite entre o que deve ser oferecido e o que deve ser construído. Por um lado, conforme argumentei no capítulo 3, as orientações curriculares não são muito propositivas com relação ao trabalho a ser realizado pelas escolas, e as Proposições Curriculares não fogem à regra. Por outro, considero essencial que as professoras mobilizem seus conhecimentos profissionais para fazer uma leitura crítica do conteúdo curricular.

A participação docente na produção do texto curricular é outro aspecto a ser considerado na reflexão aqui apresentada. Refiro-me aqui especificamente à produção dos textos preliminares que são apresentados ao grande público, por considerar esse um momento rico de debates, exposições, troca de experiências e de opiniões. Por isso mesmo, um momento complexo e difícil de articular e envolver todos os profissionais da rede. Porém, é importante lembrar que, considerando a profissionalidade docente, é preciso que o professorado torne-se coautor dos currículos. Ao longo da pesquisa, fiquei bastante incomodada com expressões como “é difícil entender o que eles querem”, transmitindo a sensação de que o currículo é um “querer” do outro.

Foi possível observar que o desejo por uma orientação comum na rede, a necessidade de um currículo que norteie a prática pedagógica e a construção de atitudes positivas em relação ao documento são elementos que contribuíram para a adesão do corpo docente. Não foi percebido no grupo investigado um comportamento que indicasse uma rejeição explícita, no sentido de recusa total ou negação do currículo proposto, embora algumas professoras reclamem de alguns de seus aspectos, como a linguagem ou o fato de não se apresentar, junto às capacidades, os conteúdos para atingi-las. É importante destacar que nenhum posicionamento é único, pois as docentes manifestam reações diferenciadas em função da disciplina trabalhada e do seu conhecimento profissional.

Em síntese, adesão, rejeição e críticas se relacionam à experiência da docente, como no caso de Larissa, que disse ser bem sucedida no seu trabalho e não ter condições psicológicas para aderir à inovação curricular proposta; ao tempo

disponível para leitura; à forma e às orientações de trabalho da equipe pedagógica; ao maior ou menor espaço para formação continuada.

Cumprir reforçar que discutir as formas de realização do trabalho docente face a uma nova proposta curricular, levou-me também a discutir os aspectos que antecederam a chegada do currículo na escola, motivo pelo qual optei, neste estudo, por trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas, que permitiu refletir sobre os aspectos sociais e pedagógicos que tiveram influência sobre a elaboração do currículo.

Sabe-se que a implementação de um novo currículo abala as estruturas pedagógicas sedimentadas na escola, e esta foi uma constatação recorrente nesta pesquisa. Muitos elementos da prática são colocados em questão face às novas orientações. O trabalho docente se vê diante de vários dilemas, e a sua organização diária reflete as escolhas pedagógicas que sinalizam o que se transforma e o que permanece em sua atividade profissional.

Finalizando, gostaria de apresentar algumas limitações desta pesquisa e sugestões para estudos futuros, a partir das questões que a investigação suscitou. Uma primeira limitação se refere à natureza da própria pesquisa, que, enquanto estudo de caso etnográfico, foi realizada com um grupo pequeno em relação ao universo de escolas e professores da rede. Neste sentido, fica limitado o estabelecimento de generalizações, embora se reconheça a possibilidade de estender suas leituras a realidades congêneres.

Outra limitação é que o estudo se concentrou em um ciclo específico, que abarca características próprias e encaminhamentos pedagógicos diferenciados daqueles de outros ciclos, o que influencia nas formas com que se organiza o trabalho docente. Percebeu-se, ao longo do estudo, que os desdobramentos da implementação do currículo no grupo de 3º ciclo geraram outras reações por parte dos professores, inclusive resistências mais explícitas. Não foi possível, entretanto, estender a investigação até esse grupo, por falta de tempo e recursos humanos. Diante disso, penso que seria importante estender a pesquisa para outros ciclos.

Como sugestão para estudos futuros, penso que a discussão apresentada nesta pesquisa sobre os processos de intensificação e desenvolvimento profissional sugere uma análise mais aprofundada da relação entre esses dois fenômenos, identificando suas características, suas facetas e compreendendo o peso de ambos, ou seja, a predominância de um ou outro no trabalho do professor.

Após quase duas décadas de implementação da Escola Plural e tendo em vista a considerável ampliação do quadro de professores na rede, parece-me pertinente um estudo sobre quem são os professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte. A única pesquisa identificada neste sentido foi a dissertação de Maria da Consolação Rocha, denominada “Magistério Primário: uma fotografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”, defendida em 1996, conforme constatei em Duarte (2009). A ampliação que vem ocorrendo no ensino público, e consequentemente na rede municipal, e as alterações observadas no quadro docente da Escola Arco-íris suscitam indagações sobre o perfil dos professores da rede atualmente.

Para além das sugestões apresentadas, fica o desejo de que a leitura deste estudo suscite outras tantas indagações que levem os pesquisadores para dentro dos muros escolares, a fim de investigarem os diferentes problemas que a escola hoje enfrenta, buscando oferecer elementos concretos para sua superação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. T. G; FRANCO, C. Pesquisa em eficácia no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Tradução Viamund Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- AMARAL, A. L. Conflito conteúdo/forma em pedagogia inovadora: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural. In: **23ª Reunião Anual da Anped**. 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/0403t.htm>>. Acesso em: jun. 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 70 p. (Série Pesquisa, v. 13)
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 130 p. (Série Prática Pedagógica).
- APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 39-57.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. p. 59-91.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.
- ARROYO, M. G. **Educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p. (Indagações sobre o currículo).
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. de. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BALL, S.J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.164 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Avalia BH**: Rede Municipal de Educação. 2012. 136 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Avalia BH**: Rede Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh>> Acesso em: set. 2011.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação**: proposições curriculares para o Ensino Fundamental. Textos introdutórios. Belo Horizonte, 2009a. 53 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação**: proposições curriculares para o Ensino Fundamental. Ciências. Belo Horizonte, 2009b. 41 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação**: proposições curriculares para o Ensino Fundamental. Geografia. Belo Horizonte, 2009c. 55 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação**: proposições curriculares para o Ensino Fundamental. História. Belo Horizonte, 2009d. 86 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação**: proposições curriculares para o Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Belo Horizonte, 2009e. 72 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação**: proposições curriculares para o Ensino Fundamental. Matemática. Belo Horizonte, 2009f. 50 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares**. Escola Plural, Educação Básica. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2003. 39 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural: proposta político-pedagógica da rede municipal de educação/outubro de 1994. Caderno 0. In: _____. **II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino / Escola Plural**. 3. ed. 2002. p. 07-40.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996. 307p. (Capítulo I).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma Introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992. 192 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 02 jun 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 02 jun 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CPN nº 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 02 jun 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98pdf>. Acesso em: 02 jun 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 02 jun 2012.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jun 2012.

CASTRO, M. C. P. S. Escola Plural: a função de uma utopia. **23ª Reunião Anual da Anped**. 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. 242 p.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun. 2008. p. 229-258.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 103-143.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280 p.

DALBEN, A. I. L. de F.; BATISTA, J. R. **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. 141p.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 105-126

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/05.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

DUARTE, A. Análise do trabalho docente na pesquisa sobre/na produção da RME-BH – 1986-2005. In: Zaidan, S.; SOUSA, E. S. de (Org.). **Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: 1986-2005**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009. Disponível em <www.fae.ufmg.biblio/redebh>. Acesso em: 22 ago. 2010.

DUARTE, A. et.al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa** [on line], v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a10v38n133.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p.

FRADE, I. C. A. da S.; SILVA, C. S. R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998. p. 93-117. (Coleção Leituras no Brasil).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 79 p.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n.106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>> Acesso em: ago. 2012.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Attílio Brunetta. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 141 p.

HYPÓLITO, A. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf> >.

Acesso em: 18 jun. 2010.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução: Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 53-66.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução: Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-277.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, A. C. Currículo, Política e Cultura. In: SANTOS, L. L. C. P. et. al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-37. (Didática e Prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006a. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> >. Acesso em: ago. 2010.

LOPES, A. C. Relações macro-micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006b. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0636129.pdf> >. Acesso em: ago. 2010.

LÜDKE, M. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.179-202.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf> >. Acesso em: ago. 2010

MAINARDES, J. **Moving away from a graded system: a policy analysis of the primary education organised in cycles in Brazil**. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2010. 232 p.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: ago. 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119p. (Temas básicos de educação e ensino)

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p. (Indagações sobre currículo)

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a14n45.pdf>> Acesso em: ago. 2010.

MOREIRA, A. F. B. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. In: MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 35-42.

MELO NETO, J. C. de. **A educação pela pedra**. Nova Fronteira: RJ, 1997. p. 15.

NÓVOA, A (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. 214 p.

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991. p. 109-141.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. 135 p.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: _____ **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000. Capítulo 1, p.17-35.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto Editora, 1996. 270 p. (Coleção Ciências da Educação).

PARO, V. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/14.pdf>. Acesso em: out. 2012

ROLDÃO, M. do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, ano 10, n. 15, p.18-42, jan./jun. 2007a.

ROLDÃO, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: set. 2012.

ROLDÃO, M. do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005a. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>>. Acesso em: set. 2012.

ROLDÃO, M. do Céu. Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. do Céu. (Coord.) **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Coimbra: Almedina, 2005b. p. 13-25.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da R. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANTOS, L. L. A qualidade da educação pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: OLIVEIRA, M. A. T. et al (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 31-55.

SANTOS, L. L.. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ES/v31n112/10.pdf>>. Acesso em: nov. 2012

SANTOS, L. L. C. P. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a15n45.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de Professores na Cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>>. Acesso em: out. 2009.

SANTOS, L. L. de C. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120>>. Acesso em: jun. 2010.

SILVA, T. T. da. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: ____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 154 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986. 95 p.

VIEIRA, J. S. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/jarbas.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759/8996>. Acesso em: abr. 2013.

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à Nova Sociologia da Educação. **Educação e Realidade**, v.14, n. 1, p. 29-39, 1989.

ZAIDAN, S. et. al. O movimento da produção acadêmica sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 85-113, abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/05.pdf> Acesso em: jun. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA

A Escola Municipal (...), através de sua diretora, Prof.^a (...), vem, por meio deste documento, expressar a sua concordância com a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada “*Trabalho docente e proposta curricular: estudo etnográfico na rede municipal de Belo Horizonte*”, a ser conduzida pela Prof.^a. Dr.^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (orientadora) e a doutoranda Leandra Martins de Oliveira, de acordo com os itens abaixo:

1. A pesquisa seguirá as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da UFMG 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 Belo Horizonte no trabalho docente, identificando e explicando transformações, convergências, resistências e aceitação relativa aos diferentes aspectos do novo currículo.
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 Municipal (...), (c) observação na sala de aula, (d) realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores, coordenadores, acompanhante pedagógica da escola e diretoras.
4. Em respeito às orientações do COEP, fundamentadas na Resolução n. 196 de 10/10/96 do Conselho Nacional de Saúde, 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. Como consta no item IV.12 do *Protocolo de pesquisa*, 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 as pesquisadoras (luciola@fae.ufmg.br – (31) 32223840 e leiamas2005@yahoo.com.br – (31) 35339999; 99016107) ou com o COEP-UFMG (coep@prpq.ufmg.br – 34094592 – Av. Presidente Antônio Carlos, nº. 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Belo Horizonte, Minas Gerais. CEP 31270-901).

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento em 2 (duas) vias.

Belo Horizonte, 25 de março de 2011.

Prof.^a (...)
Diretora da Escola Municipal (...)

Prof.^a. Dr.^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
orientadora

Leandra Martins de Oliveira
pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MODELO)

_____, _____ da Escola Municipal (...), vem, por meio deste documento, expressar a sua concordância em participar da pesquisa intitulada “Trabalho docente e proposta curricular: estudo etnográfico na rede municipal de Belo Horizonte”, a ser conduzida pela Prof.^a Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (orientadora) e a doutoranda Leandra Martins de Oliveira. Por considerar-se devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa, livremente expressa seu consentimento para a realização da referida atividade de acordo com os itens abaixo:

1. A pesquisa tem por finalidade analisar as repercussões da nova proposta curricular da rede municipal de Belo Horizonte no trabalho docente, identificando e explicando transformações, convergências, resistências e aceitação relativa aos diferentes aspectos no novo currículo.
2. Para atingir os objetivos da pesquisa são necessários: (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 Municipal (...), (c) observação na sala de aula, (d) realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores, coordenadores, acompanhante pedagógica da escola e direção.
3. Em respeito às normas do Comitê de Ética da UFMG, os dados contidos no diário de campo e na entrevista são de caráter estritamente confidencial e serão utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo.
4. Os envolvidos têm a liberdade e o direito de, em qualquer fase da pesquisa, recusar ou retirar este termo de consentimento, sem que isso represente qualquer penalização. Além disso, os envolvidos não terão qualquer forma de remuneração nem despesas relacionadas ao estudo.
5. Antes, durante ou após a pesquisa, os envolvidos dispõem de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas com as pesquisadoras (luciola@fae.ufmg.br – (31) 32223840 e leiama2005@yahoo.com.br – (31) 35339999; 99016107) ou com o COEP-UFMG (coep@prpq.ufmg.br – 34094592 –Av. Presidente Antônio Carlos, nº. 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Belo Horizonte, Minas Gerais. CEP 31270-901).

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento em 2 (duas) vias.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Leandra Martins de Oliveira
pesquisadora

nome do entrevistado
participante

APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

Data: ____ / ____ / ____

Horário: às

Aspectos básicos a serem observados

a) quanto à estrutura física e funcionamento da escola:

- localização e perfil da comunidade onde está inserida;
- horário de entrada e saída do turno;
- nº. de salas e a que são destinadas;
- aparência do prédio e dos diversos ambientes da escola (cantina, sala de professores, biblioteca, sala de aula...).

b) quanto à infraestrutura:

- nº. de alunos;
- nº. de turmas;
- nº. de professores e de servidores no quadro técnico administrativo;
- recursos materiais disponíveis.

c) quanto aos aspectos pedagógicos gerais:

- perfil dos alunos atendidos;
- relação entre a comunidade escolar presentes na escola (alunos, professores, coordenadores, técnicos administrativos, cantineiras, pais, etc.);
- projetos desenvolvidos na escola;
- critérios de enturmação;
- formas de organização para a realização de reuniões;
- dúvidas e questões debatidas nas reuniões pedagógicas;
- 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.).

d) quanto ao trabalho e prática dos professores:

- materiais consultados;
- formas de agrupamento;
- formas de organização do planejamento diário;
- desenvolvimento de atividades em sala de aula;
- relações entre os professores-professores, professores-alunos, professores-coordenação;
- aspectos que despertam sentimentos de irritação, aborrecimento, desanimo, satisfação, etc.;
- formas de compartilhamento de ideias, sugestões, etc.;
- reações às demandas externas.

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORAS

Nome do(a) entrevistado(a):

Data da entrevista: ____/____/____

Hora: Duração:

Local:

I – PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Sexo: () masc. () fem.
2. Estado civil: () solteiro () casado () divorciado () viúvo
3. Escolaridade: Curso superior em
 Especialização em Cursando especialização em
 Mestrado em..... Cursando mestrado em.....
 Doutorado em Cursando doutorado em
4. Tempo no exercício da docência: anos.
5. Tempo de serviço na rede municipal: anos.
6. Situação na escola: () lotado () extensão de jornada
7. Tempo de trabalho nesta escola: anos
8. Trabalha em outra escola: () sim () não
9. A outra escola em que trabalha pertence a rede: () municipal () estadual () privada

II – TRABALHO DOCENTE

10. Descreva seu dia de trabalho, dizendo o tempo que gasta para ir trabalhar, o tempo que fica na escola e o tempo que gasta em casa, fazendo coisas da escola.
11. Atualmente você leciona quais disciplinas? É você que escolhe?
12. Como você planeja suas aulas? Quanto tempo gasta nesta atividade?
13. Que materiais de apoio você utiliza para planejar suas aulas?
14. Como você decide o conteúdo a ser trabalhado com os alunos?
15. E quanto à utilização das planilhas para o planejamento bimestral... O que você pensa sobre esse instrumento?

16. Quais as orientações você tem recebido da coordenação para a realização do seu trabalho?
17. Você consegue realizar em sala de aula aquilo que você planeja? Tem alguma dificuldade? De que tipo?
18. Em sua opinião, quais aspectos facilitam/dificultam seu trabalho na escola?

III – CURRÍCULO

19. Em 2007, a rede municipal de BH 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?
20. Que tipo de contato você teve com as Proposições?
21. Você tem observado na escola alguma ação no sentido de implementar as Proposições?
22. Qual a sua opinião sobre as formações oferecidas pela SMED para o estudo das Proposições Curriculares?
23. Você acha que as Proposições trouxeram alguma mudança para a escola?
24. Em sua opinião, a implementação das proposições interfere positivamente ou negativamente em seu trabalho? Em quais aspectos?
25. Observando o contexto atual da escola (...), o que você acha que favorece ou dificulta a implementação das proposições curriculares?
26. Tem algo que você gostaria de destacar que não lhe foi perguntado?

14. Quais as principais demandas pedagógicas que os docentes têm trazido à coordenação/direção?
15. Quais aspectos você destacaria como positivos com relação à prática docente na Escola (...)? E quais aspectos precisam melhorar em sua opinião?

III CURRÍCULO

16. Em 2007, a rede municipal de BH 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?
17. Você teve oportunidade de ler o documento? Gostaria de fazer alguma consideração à respeito?
18. Em sua opinião, há alguma relação as Proposições Curriculares e o Projeto Político Pedagógico da escola? Em quais aspectos esses documentos se (des)encontram?
19. Como a coordenação/direção tem sido mobilizada pela SMED para implementar as Proposições Curriculares? E como tem sido essa implementação na escola?
20. Quais as dificuldades/facilidades você observa neste processo?
21. Quais reações você pode observar no corpo docente em relação à implementação das Proposições Curriculares?
22. Em sua opinião, já se pode perceber alguma repercussão das Proposições na prática do professor?
23. Tem algo que você gostaria de destacar que não lhe foi perguntado?

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A ACOMPANHANTE PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Nome do(a) entrevistado(a):

Data da entrevista: ____/____/____

Hora: Duração:

Local:

I – PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Sexo: () masc. () fem.
2. Estado civil: () solteiro () casado () divorciado () viúvo
3. Escolaridade: Curso superior em
 Especialização em Cursando especialização em
 Mestrado em..... Cursando mestrado em.....
 Doutorado em Cursando doutorado em
4. Tempo no exercício da docência: anos.
5. Tempo de trabalho na rede municipal: anos.
6. Tempo na função de acompanhante pedagógica na rede/na escola: anos/ anos
7. Nº. de escolas que você acompanha: escolas
8. Trabalha em outra escola: () sim () não
9. A outra escola em que trabalha pertence a rede: () municipal () estadual () privada

II TRABALHO E PRÁTICA DOCENTE

10. Quais são as atribuições da acompanhante pedagógica na rede?
11. Em qual momento a SMED considerou necessário a figura da acompanhante pedagógica nas escolas?
12. Comente sobre seu plano de trabalho junto à Escola Municipal Professor (...).
 Quais instrumentos você utiliza para acompanhar o trabalho dos professores?

13. Em sua opinião, quais aspectos você destacaria no trabalho realizado pelos professores do (...)? Quais aspectos você acredita que podem melhorar?
14. Como a SMED tem organizado os momentos de formação em serviço dos professores na rede atualmente?

III CURRÍCULO

1. Em 2007, a rede municipal de BH 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?
2. Gostaria de fazer alguma consideração sobre o documento?
3. Quais são as orientações da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho com as Proposições Curriculares nas escolas?
4. Quais dificuldades/facilidades você tem percebido em termos de implementação desse novo currículo nas escolas?
5. Na sua percepção enquanto acompanhante pedagógica, como tem sido a reação dos docentes frente às Proposições Curriculares?
6. Há algum instrumento utilizado pela SMED para verificar o processo de implementação das Proposições nas escolas?
7. Tem algo que você gostaria de destacar que não lhe foi perguntado?

APÊNDICE G – DESCRIÇÃO DAS PROFESSORAS

A descrição que segue foi elaborada utilizando os dados das entrevistas realizadas no 1º semestre de 2012 e, no caso da professora Larissa, os dados das conversas que tivemos durante a pesquisa.

Professoras lotadas na Escola Arco-íris

Alessandra

Alessandra é professora do 3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos, lecionando as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Língua Portuguesa. Tem 36 anos, é graduada em Pedagogia (Universidade de Itaúna), com especialização em Ciências da Religião (UEMG). É professora há quatorze anos, estando há quatro anos na rede municipal e há três anos e meio na Escola Arco-íris, onde trabalha como professora do 1º e 2º ciclo e com extensão de jornada na Educação de Jovens e Adultos.

Alessandra fica na escola das 13h às 22h, e é principalmente neste período, durante os horários de ACPATE, que planeja suas aulas. Tem como principal fonte de consulta a *internet*, que utiliza para visitar *sites* e *blogs* de outras professoras em busca de atividades e ideias para o trabalho com os conteúdos propostos. Em sua opinião, o professor não está na sala só para passar conhecimento, mas deve ser um apoio ao aluno e estar aberto a aprender com ele também.

Alessandra considera as Proposições Curriculares importantes para dar unidade ao trabalho da rede, além de dar uma direção para o trabalho do professor em relação ao conteúdo trabalhado e às demais potencialidades a serem desenvolvidas no aluno. Em sua opinião, é necessário que haja aprofundamento nos estudos do documento e ampliação da formação do professor, sobretudo na própria escola, ações que considera importante nesta fase de conhecimento do currículo pela qual todos estão passando.

Ana

Ana é diretora da escola, eleita em 2011, juntamente com Helena, a vice-diretora, para o triênio 2012-2014. Tem 40 anos, é graduada em Psicologia (PUC-MG) e fez especialização em Psicopedagogia (CEPEMG). Trabalha há vinte anos na rede municipal de Belo Horizonte e há doze anos na Escola Arco-íris, desde sua fundação. Tem dois cargos na rede. Além de desempenhar a função docente, Ana já foi coordenadora, e, quando iniciei a pesquisa, ocupava o cargo de vice-diretora na escola.

Ana define sua rotina de trabalho como “muito louca!”, com muitos encaminhamentos administrativos e pedagógicos. Compara a gestão da escola com a gestão de uma média empresa, pois tem que cuidar da seleção de funcionários, contratações e pagamentos (de funcionários e serviços), demissões, compras, movimentações bancárias (a escola possui treze contas bancárias) e orçamentos. Além das funções administrativas, a diretora acompanha também as questões pedagógicas, auxiliando a coordenação nos encaminhamentos relacionados aos projetos

desenvolvidos na escola, no planejamento dos professores, na discussão do currículo, nas questões disciplinares e no atendimento aos pais e outras demandas do cotidiano.

Ana se considera adepta da Proposta Escola Plural e vê as Proposições Curriculares como um complemento dela. A diretora argumenta que o trabalho de implementação das Proposições Curriculares realizado pela direção e pela coordenação fundamenta-se no fato de que a equipe acredita na proposta, e não por ser algo que “veio de cima pra baixo”. Por isso, a linha de trabalho na escola tem sido defender as Proposições Curriculares, caminho esse utilizado também para reconstruir a identidade da escola, que, em sua opinião, vem sofrendo mudanças nos últimos anos.

Bitá

Bitá atua há dez anos como acompanhante pedagógica, sendo o ano de 2012 o seu primeiro na Escola Arco-íris. É casada e tem 53 anos. Graduiu-se em Letras e Pedagogia pela UFMG, especializou-se em Linguística (PUC-MG), em Gestão de Projetos Culturais (PUC-MG) e em Metodologia do Ensino Superior (CEPEMG). Bitá trabalha na educação há 35 anos, 34 dos quais na rede municipal de Belo Horizonte, sendo aprovada no primeiro concurso realizado, ao que recorda, no final da década de 1970. Possui um cargo de professor de 1º e 2º ciclo e outro de professor de 3º ciclo, tendo recentemente se aposentado no primeiro. Ao longo de sua carreira, atuou também na coordenação e na direção. Bitá acompanhou a construção do sistema municipal de educação, participando de várias mobilizações docentes. Na região do Barreiro, fez parte do grupo que defendia e acreditava no Projeto Escola Plural e que mobilizou equipes de docentes para realizarem formações e participarem ativamente da implementação desse projeto.

Bitá visita a escola uma vez por semana, permanecendo no 1º e 2º turno, com o propósito de realizar o monitoramento das aprendizagens, tendo como principais tarefas acompanhar os alunos com rendimento insatisfatório e as estratégias de recuperação desenvolvidas pela escola, analisar o planejamento dos docentes e discutir o resultado das avaliações externas com a equipe.

Para Bitá, um fator de peso na implementação das Proposições Curriculares é o envolvimento da gestão (direção, coordenação) para promover o diálogo entre as Proposições e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Não observa uma resistência dos docentes em relação às Proposições, mas sim uma grande dificuldade de elaborar os planejamentos. Ela percebe que fazer do planejamento algo significativo para o professor, e não simplesmente uma obrigatoriedade, é o desafio do momento.

Camila

Camila é professora do 2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos, e leciona as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. Tem 37 anos e é casada. Graduada em Pedagogia (PUC-MG), é professora há dezoito anos, estando há dois na rede municipal, lotada na Escola Arco-íris, onde também faz extensão de jornada. Anteriormente, trabalhava na rede privada. Trabalha nos turnos da manhã e da tarde, permanecendo em torno de dez horas na escola. Camila

organiza sua rotina de trabalho neste período, lecionando nas turmas, preparando as atividades de sala de aula, organizando seus registros. Procura realizar suas tarefas extraclasse na própria escola, e, por isso, raramente leva atividade para casa. Ela planeja as atividades que trabalha em sala consultando diversos livros didáticos e a *internet*. Está satisfeita com a escola e com o agrupamento do qual faz parte, pois avalia que são professoras compromissadas. Para Camila, a grande responsabilidade no 1º ciclo é garantir a alfabetização, o que demanda mais tempo de trabalho. Avalia que a implementação das proposições traz algumas dificuldades, mas traz também crescimento profissional para o grupo.

Carolina

Carolina é professora do 3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos, lecionando as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Língua Portuguesa. É casada e tem 28 anos. Graduiu-se em Pedagogia (PUC-MG), fez especialização em Docência para a Educação Básica voltada para EJA (UFMG) e atualmente cursa especialização em Psicopedagogia (UEMG). Leciona há três anos, estando há dois meses na rede municipal de Belo Horizonte, lotada na Escola Arco-íris.

Carolina decidiu trabalhar somente em um turno, devido às suas limitações fonoaudiológicas. Possui uma agenda com múltiplas atividades ao longo da semana: leciona, faz o curso de especialização, treina vôlei. Organiza seu planejamento em casa, quando aproveita também para avaliar sua prática da semana.

Carolina diz que chegou à escola um pouco traumatizada com as experiências anteriores, mas está gostando muito da organização da escola e do apoio que tem recebido. Destaca a organização por agrupamentos, que lhe dá oportunidades para conversar com as colegas e permite que não se sinta isolada. Ela considera que este é um fator importante, pois está no início da carreira e tem muito interesse e vontade de aprender. Procura sempre conversar com a coordenação e colocar-se aberta a críticas e sugestões, procurando saber se está fazendo as escolhas certas para o desenvolvimento de seus alunos.

Para Carolina, as Proposições Curriculares deveriam ter exemplos de atividades que auxiliassem a prática docente. Ela comenta sobre sua dificuldade em fazer o planejamento trimestral na estrutura proposta pela rede, e argumenta que o planejamento é necessário para não perder de vista o foco do trabalho, funcionando como um mapa que impede que o professor perca o rumo. Mas avalia que sua elaboração é um processo complexo, sendo o que desafia seu trabalho no momento.

Cláudia

Cláudia é professora do 2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos, e leciona as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. Ela tem 28 anos, graduou-se em Pedagogia (ISEAT) e leciona há três anos. Trabalha há sete meses na rede municipal de Belo Horizonte, lotada na Escola Arco-íris.

Claúdia planeja suas atividades de sala diariamente, embasando-se no planejamento trimestral. Considera-se perfeccionista, preocupada o tempo todo em saber se está fazendo o seu trabalho de forma certa ou errada, e por isso gosta de estabelecer um diálogo com outros educadores para trocar experiência. Observa que, ao mesmo tempo em que tem sua individualidade, seu jeito de dar aula, deseja sempre conhecer outras práticas e experiências bem sucedidas. Para planejar suas atividades, consulta *blogs* e *sites* de outros educadores, aproveitando para fazer perguntas, solicitar sugestões e comentar suas práticas.

Cláudia relata sua dificuldade em detalhar, por escrito, o planejamento trimestral e seus componentes: conteúdo, metodologia, avaliação. Relata que em experiência anterior já recebia da coordenadora o planejamento mensal, sendo agora a primeira vez em que lhe é proposta a construção do seu próprio planejamento. Na escola, sentiu falta de uma assistência pedagógica para elaborar o planejamento e implementá-lo na sala de aula ao longo dos primeiros meses de trabalho. Em sua opinião, os aspectos que dão suporte ao seu trabalho na escola são a existência do ACPATE, a materialidade, a organização administrativa e a liberdade que tem para trabalhar.

Cristina

Cristina é professora do 2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos, e leciona as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. Tem 30 anos, é casada e tem duas filhas pequenas. É Graduada em Pedagogia (UEMG) e leciona há doze anos, sete deles na rede municipal de BH. Entrou na rede no cargo de Educadora Infantil, assumindo também, posteriormente, o cargo de Professora do 1º e do 2º ciclo, ambos na Escola Arco-íris, onde trabalha pela manhã e à tarde.

Cristina prepara suas tarefas escolares nos horários de ACPATE e em casa, fazendo planejamentos, selecionando atividades, corrigindo exercícios dos alunos. Tem muita vontade de voltar a estudar, mas diz que está difícil conciliar trabalho, maternidade e estudo. Ela se considera uma professora ansiosa, o que lhe desperta certa angústia na profissão. Ao longo de nossas conversas, comentava do seu receio de não estar fazendo o planejamento de forma certa – dentro do que a rede propunha, e das suas angústias quando percebe que algum aluno não aprende. Ela observa que a Escola tem adquirido outro papel na vida das crianças e suas famílias e, em sua opinião, muitos alunos frequentam a escola por causa da “bolsa escola”, sem uma preocupação real com a aprendizagem. Esta constatação tem deixado “em crise” com a educação.

Cristina avalia que tem sido difícil realizar a prática pedagógica com foco nas capacidades, e que o movimento de implementação de uma nova proposta curricular às vezes lhe desperta um sentimento de ignorância. No entanto, acredita que esse processo estimula o professor a buscar mais e a mudar sua prática, e traz resultados melhores. Em sua opinião, a rede precisa investir bastante na formação dos professores para que estes compreendam as Proposições Curriculares, evitando que as mesmas se percam, como ocorreu com a Proposta Escola Plural.

Esmeralda

Esmeralda é coordenadora pedagógica, tem 45 anos, é casada e tem dois filhos. Graduiu-se em Normal Superior (Projeto Veredas - UFMG). É professora há vinte e cinco anos, estando há vinte e dois anos na rede municipal. Trabalha na escola desde sua criação, nos turnos da manhã e da tarde. Ao longo deste tempo, atuou como professora do 1º e do 2º ciclo e assumiu algumas vezes a coordenação pedagógica da escola. Durante a pesquisa, desempenhava ambas as funções.

Para Esmeralda, a implementação do currículo é um processo em permanente construção e as Proposições Curriculares são objeto de estudo para muitos anos, pois a educação deve ser refletida a vida inteira, inovando algumas coisas e preservando outras. Em sua opinião, o currículo incita a discussão da prática e esse é um movimento difícil para muitos professores, principalmente do 3º ciclo, e para a coordenação, que sente a pressão de dar um retorno pedagógico relevante à prática docente. Esmeralda observa que, no início, o planejamento trimestral gerou incômodos, ansiedades e *stress* no corpo docente, mas sentimentos e atitudes que sinalizam resistência vêm diminuindo. Esta mudança deixa-a satisfeita, pois avalia que se trata de um avanço na prática pedagógica da escola.

Esmeralda enfatiza que é cada vez mais necessário repensar o tempo destinado à pesquisa e ao estudo do docente que atua em sala de aula, tamanha é a seriedade desse trabalho.

Gabriela

Gabriela é coordenadora pedagógica, tem 33 anos, é graduada em Pedagogia (UEMG) e fez especialização em Gestão de Projetos Educacionais (UNA). Ela atua na educação há sete anos, trabalhando na rede estadual e, nos últimos quatro anos, na rede municipal de Belo Horizonte, lotada na Escola Arco-íris. Na rede estadual, ocupou a função de professora e vice-diretora; na Escola Arco-íris, trabalhou o primeiro ano como professora, assumindo, nos anos seguintes, a coordenação do segundo turno. Foi recentemente nomeada para o cargo de Educadora Infantil, lotada na UMEI da escola, levando-a a sair da rede estadual, cujas condições de trabalho ela avaliava como difícil, com muitos profissionais desinteressados e pouca assessoria.

Na coordenação, Gabriela observa que o desafio é atuar menos na resolução de questões disciplinares e mais nas questões pedagógicas. Para isso, a coordenação tem explorado as reuniões pedagógicas para discutir o planejamento e conversar sobre as práticas em sala de aula. Gabriela observa que o grupo tem dificuldade de planejar no formato solicitado pela rede e o reflexo disso é que muitas vezes o plano escrito não está coerente com atividades trabalhadas em sala. Além disso, ainda há muitos professores que não apresentam sua proposta de trabalho. Para Gabriela, as dúvidas manifestadas na equipe, inclusive por parte da coordenação, sinalizam a necessidade de haver um estudo maior do documento curricular. Mas a professora avalia que, apesar das dificuldades, o grupo tem avançado, pois a maioria das docentes é disposta, envolvida e acredita nos projetos propostos pela escola.

Helena

Helena é vice-diretora da escola, eleita para o triênio 2012-2014, juntamente com Ana, diretora. Tem 38 anos, é casada e tem um filho. É graduada em Pedagogia (PUC-MG) e fez especialização em Psicopedagogia (CEPEMG). Tem quinze anos de experiência na educação, trabalhando primeiramente na rede estadual (como supervisora) e em uma escola particular (como professora). Está há oito anos na rede municipal de Belo Horizonte, lotada na Escola Arco-Íris.

Para Helena, a vice-direção é um lugar de desafios e aprendizados. Ela é responsável por realizar orçamentos, fazer compras, organizar e gerir as tarefas dos funcionários contratados, acompanhar reformas e manutenções e fazer a gestão da merenda escolar. Argumenta que sobra pouco tempo para se aprofundar nas questões pedagógicas da escola, e por isso tem receio de que os três anos de afastamento da sala de aula gerem para ela uma “lacuna pedagógica”. Helena destaca o compromisso que os educadores devem reafirmar com o ensino público e com os alunos que o frequentam; alunos que, em sua opinião, precisam ser mais estimulados a adquirir conhecimentos.

Segundo Helena, as Proposições foram um alicerce para seu trabalho, pois sentia-se muito perdida quando ingressou na rede. Ela não vê o documento como continuidade da Escola Plural, que, em sua opinião, já estava no fim quando assumiu a rede. Ela avalia que a escola tem conseguido fazer um bom trabalho, pois o grupo, em sua maioria, está buscando, tentando aprender, está “vestindo a camisa da escola”.

Larissa

Larissa não fez parte do grupo entrevistado, apresentando suas impressões em conversas informais durante o período de observação realizado em 2011. Na ocasião ela era professora do 3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos, e lecionava as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Língua Portuguesa. Tem 44 anos, é casada e tem três filhos (trigêmeos). Graduiu-se em Pedagogia (Newton Paiva) e especializou-se em Educação Especial (Faculdades Integradas de Jacarepaguá). Larissa é professora há vinte anos e tem o mesmo tempo de rede municipal, onde possui dois cargos. Está lotada na Escola Arco-Íris desde sua criação, há doze anos, atuando como professora do 1º e do 2º ciclo e em alguns momentos como coordenadora.

Larissa prefere lecionar para as turmas de 1º ciclo e acumulou muita experiência no campo da alfabetização, através das formações realizadas pela rede, da troca com os pares, dos estudos acadêmicos, dos cursos já organizados pela escola e da própria sala de aula. Ela avalia que constituiu-se docente nesses múltiplos espaços formativos, pois cada um lhe ofereceu uma contribuição distinta. Revela estar cansada das exigências da sala de aula regular, e tem, por isso, preferido atuar em outros “espaços”, como o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) oferecido aos alunos do ciclo. Segundo Larissa, as condições de trabalho no PIP são mais tranquilas, as turmas são menores, há muito apoio pedagógico e uma formação regular para os docentes.

Larissa informa que não teve muito contato com as Proposições Curriculares, fazendo uma leitura mais global das Proposições de Língua Portuguesa. Acha difícil fazer o planejamento na forma como a rede propõe, pois isso exige mais tempo de estudo e um ambiente mais tranquilo, diferente da rotina escolar.

Luíza

Luíza é professora de apoio, o que significa que ela substitui faltas de outras docentes e auxilia a coordenação pedagógica da escola. Tem 59 anos, é casada e tem quatro filhos, netos e bisneto. Graduiu-se em Pedagogia (Faculdade de Formiga). Ela é professora há trinta anos, estando há 21 na rede municipal de Belo Horizonte. Trabalha na Escola Arco-íris há nove anos e geralmente faz extensão de jornada em outras escolas.

Luíza diz ter dificuldade de planejar antecipadamente suas aulas e de ter como foco as capacidades, como está sendo requerido pela escola. Diz que, ao longo de sua experiência, preocupou-se em escolher o conteúdo a ser ensinado, não se perguntando sobre habilidades a serem desenvolvidas. Considera a mudança de perspectiva (da ênfase aos conteúdos à ênfase nas capacidades) como positiva, pois tem o foco no aluno. Em sua opinião, um fator que dificulta colocar as Proposições em prática é a falta de material didático que oriente como realizar o trabalho em sala, além da pouca formação oferecida aos docentes.

Manuela

Manuela é professora do 3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos, e leciona a disciplina de Matemática. Tem 37 anos, é graduada em Pedagogia pela Universidade de Itaúna e cursa especialização a distância em Artes Visuais (UFMG, polo de Jaboticatubas). Está na educação há seis anos e atualmente é supervisora na rede municipal de Esmeralda, no período da manhã, e professora na rede municipal de Belo Horizonte, à tarde, onde ingressou em março de 2012, compondo o grupo de professoras novatas da Escola Arco-íris.

Para Manuela, as Proposições Curriculares norteiam o trabalho a ser realizado em cada ano do ciclo, dando ao docente clareza das capacidades que o aluno tem que alcançar. No entanto, reconhece que às vezes não compreende algumas capacidades descritas. Também observa que o documento deveria conter exemplos de atividades, para explicar melhor como trabalhar algumas destas capacidades.

Maria

Maria é professora do 1º ano do 1º ciclo, classe de 6 anos, lecionando as disciplinas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Tem 31 anos, é graduada em Pedagogia (UEMG) e leciona há oito anos na Educação Infantil da rede privada, onde trabalha pela manhã. Trabalha na rede há quatro meses, sendo esta sua primeira experiência na rede pública. Vivencia o

contraste da dupla jornada em redes diferentes, o que lhe desperta muita preocupação com relação aos alunos da Escola Arco-Íris. Segundo a professora, na escola onde trabalha pela manhã os alunos estão bem avançados no processo de alfabetização, e, embora reconheça as diferentes trajetórias das duas turmas, preocupa-se com esta situação.

A rotina diária de Maria é corrida, pois sai de uma escola na região da Pampulha e vai de ônibus para a Escola Arco-Íris, localizada na regional Barreiro. Ao final do turno, permanece um bom tempo na escola, esperando o melhor horário para voltar para casa, na Pampulha. Ela diz que fica o tempo todo pensando nas escolas e nos projetos que deve desenvolver, e precisa levar muito trabalho para fazer em casa, inclusive no final de semana.

Para Maria, a implementação do currículo depende muito da boa vontade do professor e de seu interesse no desenvolvimento da criança. A prática é desafiante e exige que o docente sempre pense como vai fazer para garantir o desenvolvimento do seu aluno.

Mônica

Mônica é professora do 2º ano do 1º ciclo, classe de 7 anos, e leciona as disciplinas de Geografia e História. Tem 26 anos e é graduada em Pedagogia (UEMG). Sua experiência na educação é recente. Trabalhou cerca de um ano e meio na rede estadual, como inspetora escolar, e há três meses ingressou na docência, na rede municipal de Belo Horizonte, lotada na Escola Arco-Íris.

Segundo Mônica, os primeiros meses de experiência tem lhe mostrado que o trabalho na sala de aula é mais “pesado”. Alguns aspectos desafiam sua prática diária: disciplina dos alunos, falhas no planejamento, heterogeneidade da turma, a falta de alguns materiais. Já a disponibilidade dos funcionários da escola (mecanografia, cantina, limpeza) e o bom relacionamento com seu agrupamento são aspectos que, em sua opinião, facilitam muito seu trabalho.

Para Mônica, as Proposições Curriculares interferem de maneira positiva em seu trabalho, sendo um norte para a atividade docente. Acredita que, sem elas, seu planejamento teria que se limitar somente ao livro didático, o que, em sua opinião, não seria bom. Ao contrário da maioria das colegas, não acha as Proposições de Geografia e História, disciplinas com as quais trabalha, difíceis de compreender. No entanto, Mônica atribui ao documento uma característica homogeneizadora, que, em sua opinião, vai de encontro às várias realidades da sala de aula e da rede.

Ruth

Ruth é professora do 1º ano do 1º ciclo, classe de 6 anos, lecionando as disciplinas de Arte, Ciências e Educação Física. É casada e tem 35 anos. Fez Pedagogia na UNA, curso que concluiu em 2010, e atualmente está cursando especialização em Alfabetização e Educação Infantil (CEPEMG). Está na docência há quatro anos, tendo sido contratada como estagiária por uma escola privada nos dois primeiros anos, pois ainda cursava Pedagogia, mas assumia sozinha a turma. Em 2012, foi nomeada nas redes municipais de Nova Lima e Belo Horizonte, nas quais leciona nos períodos da

manhã e da tarde, respectivamente. No turno da manhã trabalha com Educação Infantil e, no turno da tarde, com o 1º ciclo.

Ruth diz que seu desejo é ser uma boa profissional. Escolheu ser professora pela satisfação de saber que poderia formar sujeitos para fazer a diferença no país e no mundo. Não considera as Proposições como um apoio ao seu trabalho, pois acha o documento subjetivo, e sente que necessita de mais orientação sobre como colocá-lo em prática na sala de aula.

Professoras com extensão de jornada na Escola Arco-íris

Mariana

Mariana é professora do 1º ano do 1º ciclo, classe de 6 anos, lecionando as disciplinas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Ela tem 48 anos, é casada e tem dois filhos. É graduada em Pedagogia (PUC-MG), com especialização em Psicopedagogia (IESDE). É professora há 26 anos, estando há 21 na rede municipal de Belo Horizonte. Ao longo de sua carreira, trabalhou na rede durante o turno da manhã e em uma escola de Educação Infantil à tarde, onde também era sócia. Nos últimos dois anos, resolveu se afastar da Educação Infantil e assumir a extensão de jornada na rede, indo trabalhar na Escola Arco-íris.

Atuando como coordenadora e professora, Mariana observa que a nova proposta curricular tem levado os professores a discutirem mais sobre sua prática. Ela diz que tem aprendido a estar mais aberta a críticas e a expor seu planejamento, o que considera um movimento difícil, mas necessário, pois hoje há muitos questionamentos sobre o trabalho que está sendo feito na escola. Acredita que o currículo deu unidade à rede, aspecto que considera positivo, pois, em sua avaliação, as práticas pedagógicas estavam muito soltas.

Paula

Paula é professora do 1º ano do 1º ciclo, classe de 6 anos, lecionando as disciplinas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Tem 33 anos e é casada. Graduada em Pedagogia (UEMG) e com Especialização em Psicopedagogia, leciona há quinze anos. Trabalhava em uma escola particular, tendo ingressado na rede municipal nos últimos três anos. Já atuou também como tutora de curso a distância sobre educação inclusiva.

Paula trabalha nos turnos da manhã e da tarde. Ela destaca que gosta da profissão, procura acertar e fazer o melhor para os seus alunos. Considera as Proposições Curriculares como um documento bem elaborado e completo. Ela diz que não tem dificuldades com a proposta de planejamento trimestral da SMED, procurando discutir suas falhas e erros com a coordenação.

Violeta

Violeta é professora do 3º ano do 1º ciclo, classe de 8 anos, lecionando as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Língua Portuguesa. Tem 52 anos, graduou-se em Letras e é professora há 26 anos, estando há 25 na rede municipal. Nos últimos nove anos, esteve na coordenação e vice-direção, retornando para a sala de aula em 2012. Esta é sua primeira experiência de trabalho na Escola Arco-íris e está gostando muito da escola, pela tranquilidade e organização. Já tem os pré-requisitos para solicitar a aposentadoria, mas não se sente preparada para deixar a docência.

Para Violeta, a implementação da nova proposta curricular está “buscando as coisas do passado” (boletins, recuperação, plano de aula antigo) e já está provocando melhoras. Considera as Proposições Curriculares amplas e acha que o documento deveria ser objetivo e que merece mais tempo de estudo do que os professores dispõem. Ela teve dificuldades de fazer o planejamento trimestral no formato das planilhas, mas diz que tem recebido muita ajuda da coordenação. Violeta percebe, em ambas as escolas em que atua, um trabalho coletivo na busca da compreensão do currículo, o que, para ela, é prova de que o professor não está sozinho neste contexto de mudança.

APÊNDICE H – ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES

CADERNO	COMPOSIÇÃO
Textos Introdutórios	- Fundamentos teóricos e concepções que orientam as Proposições Curriculares: definição de conceitos como intenções educativas, capacidades/habilidades, experiências escolares, conhecimentos disciplinares; abordagem dos conhecimentos escolares (introduzir, retomar, trabalhar, consolidar). - Considerações sobre a organização em ciclos de formação humana. - Caracterização de cada ciclo e sua relação com a organização do trabalho pedagógico na escola. - Referências bibliográficas (indicadas por ciclo). - Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). - Relação de assessores e consultores. 53 páginas.
Arte	- Breve histórico sobre o ensino da Arte no Brasil. - Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Arte. - Abordagem das capacidades/habilidades a serem desenvolvidas no ensino da Arte (introduzir, retomar, trabalhar e consolidar) - Indicação de quatro campos de trabalho com a expressão artística: <i>Artes visuais, Dança, Música e Teatro</i>. - Descrição das capacidades/habilidades e conhecimentos disciplinares de cada expressão artística e sua abordagem por ano do ciclo. - Referências bibliográficas (indicadas por ciclo). - Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). - Relação de assessores e consultores. 27 páginas.
Ciências	- Princípios norteadores e fundamentos teóricos metodológicos para o ensino de Ciências. - Descrição dos quatro eixos temáticos para o ensino de Ciências: <i>Vida e ambiente, Ser humano e saúde, Terra e universo, Tecnologia e sociedade</i>. - Indicação das capacidades gerais para o ensino de Ciências. - Indicação de temas a serem trabalhados em cada eixo no 1º ciclo: <i>Ninguém vive sozinho, Saúde não se compra, O planeta onde moro, Tudo se transforma</i>. Os temas variam em cada ciclo. - Indicação das capacidades a serem desenvolvidas por ano do ciclo para cada eixo/tema, bem como da abordagem (introduzir, retomar, trabalhar, consolidar). - Referências bibliográficas. - Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). - Relação de assessores e consultores. 41 páginas.
Educação Física	- Considerações sobre a presença da Educação Física no 1º, 2º e 3º ciclo. - Princípios para o ensino da Educação Física na escola. - A Educação Física como componente curricular (o que, por que e como ensinar). - Avaliação no ensino da Educação Física. - Quadro de capacidades a serem desenvolvidas por ciclo, indicando a abordagem a ser dada em cada ano (introduzir, retomar, trabalhar e consolidar). - Quadro complementar, relacionando intenções educativas, capacidades e conhecimentos a serem trabalhados, a saber, <i>Jogos, Brinquedos e brincadeiras; Esportes; Danças; Lutas; Ginásticas</i>. - Sugestões de temas a serem abordados em cada campo de conhecimento. - Referências bibliográficas (indicadas por ciclo). - Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). 79 páginas.
Geografia	- Considerações sobre o ensino da Geografia em cada ciclo de formação humana. - Crerios para a escolha dos conhecimentos geográficos. - Eixo estruturante para o ensino da Geografia: <i>A espacialidade e a territorialidade da relação sociedade e natureza no movimento de inclusão e exclusão</i>. - Eixos norteadores ligados ao eixo estruturante: <i>A relação sociedade e natureza; O lugar na totalidade-mundo; Territórios e fronteiras na globalização e na fragmentação;</i>

	<i>Descobrimos a cidade e o campo; Questões socioambientais e sociedades sustentáveis; A espacialidade e a territorialidade das manifestações socioculturais; As relações espaciais e as linguagens geográficas.</i> • Indicação das capacidades/habilidades para cada eixo nos anos do ciclo. • Referências bibliográficas (indicadas por ciclo). • Glossário. • Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). • Relação de assessores e consultores. • 55 páginas.
História	• Pressupostos teóricos para o ensino de História em cada ciclo de formação humana. • Descrição das seis capacidades a serem desenvolvidas no 1º ciclo e a forma de abordagem em cada ano do ciclo (introduzir, retomar, trabalhar, consolidar). • Para o 2º e 3º ciclo indica eixos norteadores (com algumas variações entre os ciclos) e suas respectivas capacidades. • Referências bibliográficas. • Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). • Relação de assessores e consultores. • 86 páginas.
Língua Inglesa	• Justificativa do ensino de língua estrangeira em cada ciclo de formação humana. • Sugestões de gêneros textuais para o ensino da língua estrangeira. • Considerações sobre o uso da internet para o ensino da disciplina. • Indicação dos eixos articuladores para o ensino da Língua Inglesa. Para o 1º ciclo definiu-se os seguintes eixos: <i>compreensão e produção de gêneros textuais orais, compreensão e produção de gêneros textuais escritos.</i> • Indicação das capacidades básicas e capacidades específicas de cada eixo articulador, bem como sua abordagem no ano do ciclo. • Considerações sobre a avaliação da aprendizagem. • Referências bibliográficas (indicadas por ciclo). • Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). • 70 páginas.
Língua Portuguesa	• Características e especificidades do 1º ciclo: aspectos gerais desta idade formação, como a criança aprende, a questão da alfabetização e letramento. • Fundamentação teórica sobre o ensino da Língua Portuguesa no 2º e 3º ciclo. • Sugestões de gêneros textuais que podem ser trabalhados em cada ciclo. • Objetivos e organização do ensino da Língua Portuguesa. • Discussão sobre conhecimento, capacidades e conteúdos. • Apresentação, por ciclo, dos eixos de ensino e suas respectivas capacidades. Para o 1º ciclo, os eixos indicados são: <i>Compreensão e produção de textos orais, Compreensão e valorização da cultura escrita, Apropriação do sistema de escrita, Leitura, Produção de textos escritos.</i> • Referências bibliográficas. • Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). • Relação de assessores e consultores. • 72 páginas.
Matemática	• Fundamentos teóricos para o ensino de Matemática que orientam as Proposições. • Aspectos a serem considerados no ensino da Matemática em cada ciclo. • Abordagem das capacidades (introduzir, retomar, trabalhar e consolidar). • Descrição dos blocos de conteúdos e as capacidades a eles relacionadas: <i>Números e Operações, Álgebras e Funções; Espaço e forma; Grandezas e medidas; Tratamento da informação.</i> • Referências bibliográficas. • Equipe de trabalho da SMED envolvida na produção do texto curricular (2007/2008). • Relação de assessores e consultores. • 50 páginas.

ANEXOS

ANEXO A – PLANILHA DE PLANEJAMENTO TRIMESTRAL



Prefeitura de Belo Horizonte
Secretaria Municipal de Educação
Gerência Regional de Educação

PLANEJAMENTO DOCENTE TRIMESTRAL

ESCOLA MUNICIPAL:		GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
CICLO:	TURNO:	TRIMESTRE:
PROFESSOR(A) REFERÊNCIA:		DISCIPLINA:
COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A):		

CAPACIDADE HABILIDADE	Descrição da Capacidade/Habilidade	Forma de abordagem (I,R,T,C)	Conteúdo trabalhado	Metodologia utilizada para o desenvolvimento da capacidade	Forma de avaliação

Assinatura do(a) Professor(a)

Assinatura do(a) Coordenador(a)

ANEXO B – ROTEIRO DE ANÁLISE DE PLANEJAMENTOS

Professor(a): _____

Coordenadora: _____

		Atende totalmente	Atende parcialmente	Ainda não atende
Capacidades	- Estão coerentes com o ciclo indicado?			
	- Estão em excesso pelo que exigem de investimento?			
	- Apresentam coerência entre a capacidade destacada e o ano do ciclo?			
Formas de abordagem	- São variadas?			
	- Está adequado à capacidade em foco?			
Conteúdo	- Expressa conteúdo relevante e indispensável ao desenvolvimento do aluno?			
Metodologias	- Encontram-se expressas de modo claro e objetivo e não abstrato e geral? (permite ao leitor saber exatamente o que será realizado?)			
	- Há coerência entre a capacidade a ser desenvolvida e a metodologia utilizada?			
	- Essas metodologias sinalizam para a construção da autonomia do aluno? A iniciativa? A descoberta?			
	- Os instrumentos utilizados estão em consonância com as estratégias utilizadas?			
	- São variadas permitindo ao aluno diferentes caminhos cognitivos?			
Avaliação	- Os instrumentos utilizados estão em consonância com as estratégias utilizadas?			

Observações:

GLOSSÁRIO

Acompanhante pedagógica – professora lotada na Secretaria Municipal da Educação e designada para acompanhar e monitorar as questões pedagógicas das escolas da rede.

Agrupamento – termo utilizado na escola para identificar o grupo de professoras que trabalham com crianças da mesma faixa etária. Ex.: agrupamento de 6 anos, agrupamento de 7 anos, agrupamento de 8 anos.

Extensão de jornada – trabalhar dois turnos na rede municipal, sendo concursada para apenas um cargo.

Formação regionalizada – capacitação das professoras da rede por regional, conduzida por um(a) especialista de cada área disciplinar. Ocorre a cada trimestre escolar.

Referência 1 – termo utilizado na escola para identificar a professora que trabalha somente com uma turma.

Referência 2 – termo utilizado na escola para identificar a professora que trabalha com todas as turmas de um agrupamento.

Reunião de agrupamento – encontro das professoras de um mesmo agrupamento, dentro do horário de trabalho. Ocorre uma vez por semana.

Reunião pedagógica – encontro das professoras do ciclo ou do turno, dentro do horário de trabalho. Ocorre eventualmente, de acordo com as possibilidades de organização da escola.

Reunião prêmio – encontro que acontece fora da jornada de trabalho, pelo qual os participantes recebem um auxílio de R\$100,00 mensais por três horas de trabalho. Na Escola Arco-íris ocorre nos dois últimos dias úteis do mês.

Trimestre escolar – termo utilizado para indicar o período do ano letivo considerado como referência para planejamento, avaliação e recuperação. Na rede, o 1º trimestre engloba os meses de fevereiro, março, abril; o 2º trimestre engloba maio, junho, julho, agosto; o 3º trimestre engloba setembro, outubro, novembro, dezembro.