

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Carlos Eduardo de Pinho Marques França

A PESQUISA-AÇÃO ENTRE PROFESSORES: investigando o
planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia.

Belo Horizonte
2019

Carlos Eduardo de Pinho Marques França

A PESQUISA-AÇÃO ENTRE PROFESSORES: Investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação e Docência da Faculdade de Educação de Minas Gerais para obtenção de grau de Mestre em Educação e Docência

Área de concentração: Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

Orientador: Prof. Dr. José Ângelo Garíglío

Belo Horizonte
2019

F814p
T

França, Carlos Eduardo de Pinho Marques, 1981-

A pesquisa-ação entre professores [manuscrito] : investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de geografia / Carlos Eduardo de Pinho Marques França. - Belo Horizonte, 2019.

234 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: José Ângelo Gariglio.

Bibliografia: f. 215-227.

Anexos: f. 228-231.

Apêndices: f. 232-234.

1. Educação -- Teses. 2. Professores de geografia -- Formação -- Teses. 3. Professores -- Treinamento -- Teses. 4. Professores -- Formação -- Teses. 5. Currículos -- Planejamento -- Teses.

I. Título. II. Gariglio, José Ângelo. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

PESQUISA-AÇÃO ENTRE PROFESSORES: Investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores no ambiente da escola.

CARLOS EDUARDO DE PINHO MARQUES FRANÇA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 29 de agosto de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Jose Angelo Gariglio - Orientador
UFMG

Prof(a). Fernando Conde Veiga
UFV

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes
UFMG

Prof(a). Silvia Maria de Contaldo
PUC-Minas

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Beio Horizonte, 10 de agosto de 2020.

*Apesar de mal remunerados,
com baixo prestígio social e
responsabilizados pelo fracasso da educação,
grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.
Paulo Freire*

Dedicado aos professores do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Luiza Marilac, minha mãe, meu exemplo de vida e de profissão. Se defendo uma educação emancipatória é porque você me faz acreditar que esse sonho é possível.

À minha amada companheira Fernanda Oliveira, agradeço pela inspiração, pela força e apoio na construção desta pesquisa. Agradeço pela família que construímos, pelos sonhos que partilhamos, e o futuro que acreditamos e compartilhamos juntos. Sem você, este trabalho não seria possível. Ao meu filho, Vicente Oliveira França, minha maior investigação, fonte de luz, sabedoria, aprendizagens e reflexão diária. Crescemos juntos, durante os seus dois primeiros anos de vida.

Ao meu orientador, professor Dr. José Ângelo Garíglío, agradeço pela confiança depositada neste trabalho, pelos conselhos, longos diálogos sobre educação e formação humana, pela sensatez e seriedade com que conduziu esta investida.

À professora Dr. Suzana Santos Gomes, por sua grande colaboração em muitos momentos difíceis desta pesquisa. Agradeço por ter sido sempre tão atenciosa e solidária com a construção deste trabalho.

À professora Dr. Valéria Roque Ascenção, por ter acreditado e incentivado a realização deste trabalho. Agradeço pela sua colaboração desde meu regresso à academia até a conclusão desta pesquisa. Obrigado por engrandecer este trabalho e minha formação como professor.

Aos grandes professores que diretamente colaboraram com a realização desta pesquisa: Dr. Fernando Conde, Dr. Marcus Taborda, e Dra. Sílvia Contaldo pelo incentivo e pela grande colaboração na concretização deste trabalho, aos Drs. Tiago Henrique França, Isaque Ribeiro, Júlio Diniz-Pereira, Ana Galvão e Flávia Melo pela aprendizagem compartilhada e o apoio nesta investida. Ao Gilson do setor financeiro, à Sônia da secretaria, ao Welington do Espaço Mandala por toda a ajuda prestada. Aos meus amigos e amigas, Ranucy Campos, Diego Lara, Tiago Abjaud, Lais Lopes, Frederico Gonçalves, Rodrigo Lemos et al.

E, por fim, mas, especialmente, aos três grandes professores da Escola Josué de Castro, por acreditarem neste projeto e dedicarem tempo e esforços para a construção e o desenvolvimento desta pesquisa, acreditando num país melhor, mais justo, consciente e solidário.

Elogio da dialética

*A injustiça avança hoje a passo firme;
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o meu começo.*

*Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.*

*Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã*

Bertolt Brecht.

RESUMO

O objetivo desta investigação foi à análise do planejamento curricular de professores, a partir de um coletivo de pesquisa-ação construído no ambiente da escola. Abordou-se, também, a investigação sobre os processos de formação continuada de professores, especialmente, quando construídos coletivamente. Este trabalho partiu da teoria crítica como método de compreensão e análise da realidade, para a identificação do máximo de elementos que constituem e sobrepõem-se aos planejamentos curriculares dos professores. Para a compreensão das temáticas do currículo, a pesquisa utilizou os estudos de Gimeno Sacristan, Jurgó Santomé, Henry Giroux e Ivor Goodson. Valeram-se também, como aporte para o campo da formação continuada de professores, as referências de Benardette Gatti, Julio Diniz-Pereira, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Claude Lessard, Michel Fullan e Andy Hargreaves. A escolha metodológica da pesquisa-ação foi de encontro às demandas dos professores em construir um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, de encontro, troca de experiências, incentivando a formação continuada e o desenvolvimento profissional entre os participantes. A pesquisa desenvolveu-se em três etapas distintas: o diagnóstico dos problemas relativos ao planejamento curricular dos professores; a reflexão e ação em torno dos temas do currículo através de seminários temáticos e coletivos de pesquisa-ação; e a síntese e avaliação dos processos realizados pelos colaboradores. Foram realizados dezesseis encontros coletivos entre os professores-pesquisadores, durante os quais foram investigados os tempos de organização e produção dos currículos; os objetivos e demandas sociais dos currículos; as políticas públicas curriculares; e os processos de avaliação. Além dos aspectos curriculares, a pesquisa evidenciou os processos de formação continuada e, especialmente, a formação em serviço, estimulada durante os processos da pesquisa. Evidenciou-se a precarização e proletarização dos professores e a contradição frente aos processos de organização, autonomia e trabalho compartilhado. Entende-se, na perspectiva do trabalho, que a exposição e análise acerca das contradições presentes no trabalho dos professores podem contribuir para uma maior compreensão sobre os elementos e forças presentes direta e indiretamente no planejamento curricular. Procurou-se compreender como essas constituintes estruturais também recaem, regulam ou afetam o trabalho e a formação docente. Os resultados indicaram que os professores estão sujeitos a muitos processos de regulação e controle sobre o desenvolvimento e decisões relacionados com o planejamento dos currículos. Entretanto, também há resistência e enfrentamento às deficiências e às super-regulações presentes na profissão, especialmente, através de um coletivo de ação e reflexão, desenvolvimento profissional e construção de experiências coletivas e compartilhadas.

Palavras-chave: Planejamento curricular. Formação continuada. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The purpose of this investigation was to analyze the curriculum planning of teachers, based on an action research collective built in the school environment. Research on the processes of continuing teacher education was also addressed, especially when built collectively. This work started from critical theory as a method of understanding and analyzing reality, for the identification of the maximum elements that constitute and overlap with the curricular planning of teachers. To understand the themes of the curriculum, the research used the studies of Gimeno Sacristan, Jurgo Santomé, Henry Giroux and Ivor Goodson. The references of Benardette Gatti, Julio Diniz-Pereira, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Claude Lessard, Michel Fullan and Andy Hargreaves also contributed to the field of continuing teacher education. The methodological choice of action research was to meet the teachers' demands to build an investigation instrument and, at the same time, to meet, exchange experiences, encouraging continued training and professional development among the participants. The research was carried out in three distinct stages: the diagnosis of problems related to the teachers' curriculum planning; reflection and action around curriculum themes through thematic and collective action research seminars; and the synthesis and evaluation of the processes carried out by employees. Sixteen collective meetings were held between the teacher-researchers, during which the organization and production times of the curricula were investigated; the objectives and social demands of the curricula; curricular public policies; and the evaluation processes. In addition to the curricular aspects, the research highlighted the processes of continuing education and, especially, in-service training, stimulated during the research processes. The precariousness and proletarianization of teachers and the contradiction in the face of the processes of organization, autonomy and shared work became evident. It is understood, from the perspective of the work, that the exposure and analysis about the contradictions present in the teachers' work can contribute to a greater understanding of the elements and forces present directly and indirectly in the curriculum planning. We sought to understand how these structural constituents also fall, regulate or affect work and teacher training. The results indicated that teachers are subject to many processes of regulation and control over development and decisions related to curriculum planning. However, there is also resistance and coping with deficiencies and over-regulation present in the profession, especially through a collective of action and reflection, professional development and the construction of collective and shared experiences.

Keywords: Curriculum planning. Ongoing training. Action research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Currículo como Processo	38
Figura 2 - Síntese dos ciclos da pesquisa-ação.....	54
Figura 3 - Esquema de concepção de currículo como processo e práxis	148
Gráfico 1 - Distribuição da quantidade de artigos por temática no campo da Educação	40
Gráfico 2 - Distribuição de teses e dissertações por temática no campo da Educação	40
Quadro 1 - Caracterização dos professores-pesquisadores.....	21
Quadro 2 - Caracterização dos professores-pesquisadores - trabalho e renda	22
Quadro 3 - Comparação entre Empirismo Lógico Teoria Crítica	31
Quadro 4 - Diferenças metodológicas entre pesquisa educativa normal e pesquisa em formação	46
Quadro 5 - Ciclos da pesquisa-ação	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSPROM	Associação Profissionalizante do Menor
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado Autorizado para Lecionar
CDL	Câmara dos Dirigentes Lojistas
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CE	Comissão de Educação Cultura e Esporte
CEP	Comitê de Ética Científica
COC	Curso Oswaldo Cruz
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUNY	City University of New York
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para o Comércio e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PIBID	Programa Nacional de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
REM	Reinventando o Ensino Médio
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SEE	Superintendência Estadual de Ensino
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNI/BH	Centro Universitário de Belo Horizonte
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2. MÉTODO E PERCURSO METODOLÓGICO	21
2.1 OS PROFESSORES PESQUISADORES E O CONTEXTO DA ESCOLA	21
2.1.1 <i>O lócus da investigação: a escola Josué de Castro</i>	24
2.2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO	28
2.3 BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E A ESCOLHA METODOLÓGICA.....	37
2.3.1 <i>A escolha metodológica e a formação de professores</i>	44
2.4 OS CICLOS DA PESQUISA-AÇÃO E A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	50
3 O PLANEJAMENTO CURRICULAR ENTRE PROFESSORES	60
3.1 O PLANEJAMENTO CURRICULAR NA ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA ESCOLA	60
3.1.1 <i>A expressão dos tempos nas políticas curriculares</i>	72
3.1.2 <i>O tempo no planejamento dos professores</i>	77
3.2 A FUNÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO	84
3.2.1 <i>A função social dos currículos e às prescrições curriculares</i>	97
3.2.2 <i>O planejamento curricular e a organização da escola</i>	100
3.2.3 <i>A perspectiva social no planejamento curricular dos professores</i>	103
3.3 O PLANEJAMENTO DOS CURRÍCULOS À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	109
3.3.1 <i>O planejamento curricular no contexto da transição CBC -BNCC</i>	115
3.3.2 <i>O planejamento dos currículos escolares sob a ótica da BNCC</i>	124
3.3.3 <i>O livro didático como mercadoria</i>	135
3.4 CURRÍCULO E AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	147
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	161
4.1 FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A PESQUISA-AÇÃO ENTRE PROFESSORES.....	161
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	170
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E CARREIRA DOCENTE	179
4.4 O TRABALHO COLETIVO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS	209
ANEXO 1.....	222
ANEXO 2.....	223
ANEXO 3.....	224
ANEXO 4.....	225
APÊNDICE 1	226
APÊNDICE 2	228
APÊNDICE 3	229

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultante do encontro entre professores de geografia, que procuraram edificar uma janela analítica do planejamento curricular. Esse coletivo desenvolveu, através da pesquisa-ação, um mecanismo de investigação; troca de experiências; aprendizagem compartilhada; e fomento à formação continuada no ambiente escolar.

A origem desta investigação tem relação com a minha trajetória como docente na educação pública em Minas Gerais. Depois de uma década de trabalho, desassistido de planos de carreira que visassem à formação continuada por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), procurei, por iniciativa própria, continuar a minha formação profissional. Há um momento na carreira docente em que é necessário questionar o trabalho, a formação, procurar resistir à estagnação, alienação e ao desinvestimento profissional. Uma tentativa de lutar contra a omissão e o descaso dos órgãos públicos que, a primeira vista, abandonaram a escola, os estudantes e os professores à sua própria sorte.

Um das inquietações permanentes na carreira docente é a percepção de que o trabalho parece ser um caminho solitário entre seus pares. Trabalhamos muito, seja pela extensa jornada ou em função do ofício cada vez mais atarefado. Sobra pouco tempo para conhecermos um ao outro, o trabalho do outro e, especialmente, compartilharmos saberes e experiências.

Muitas vezes, a sobrecarga de trabalho, o isolamento profissional e a inexistência de políticas de formação continuada reverberam uma automatização do trabalho docente, observada no planejamento e no desenvolvimento das propostas curriculares. Consideramos, assim, a hipótese de uma possível alienação e proletarização do trabalho docente, no planejamento ou no desenvolvimento do currículo escolar que pode se converter em simples execução de prescrições curriculares (Conteúdo Básico Comum - CBC¹, Base Nacional Comum Curricular - BNCC², e o programa dos livros didáticos escolares - PNLD³), assim

¹ CBC foi iniciado em 2007, estando vigente desde 2014 como referência normativa curricular do Estado de Minas Gerais. Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum (CBC) de Geografia do 6º ao 9º ano - Exames Supletivos/2018*. [Belo Horizonte]: SEE, [2018]. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/Geografia.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

² A BNCC foi desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), última versão revisada em 2016, ainda em fase de implementação (BRASIL, 2018).

³ O PNLD é regulamentado pela Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018 que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material. Cf. Didático. FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018.

como são apresentadas, como estrito *modus operandi* da organização e desenvolvimento do trabalho dos professores.

O planejamento curricular, elaborado de forma cada vez mais solitária, leva muitos educadores a dialogarem com o pouco que lhes resta de material de apoio e suporte pedagógico, especialmente, o livro didático escolar. Por vezes, esse é o único⁴ objeto palpável e garantido de assistência curricular. A única fonte de informação oficial, autorizada e distribuída nas escolas, acessível aos professores e estudantes em toda rede pública do país. Existe uma contradição entre autonomia e dependência, mas não pretendemos deslegitimar o livro didático e as políticas curriculares. Convém analisá-los de forma mais ampla e crítica, principalmente, alguns aspectos do desenvolvimento de sua agenda política.

O livro didático é visto, nesse contexto, como um consagrado artefato pedagógico, necessário, amplamente utilizado e acessível a todos os estudantes e professores no país. As questões postas não diminuem a importância desse recurso, mas apontam à necessidade de analisarmos a sua influência no trabalho docente, na medida em que afeta o planejamento curricular docente e a organização do currículo das escolas.

Essa dialética entre dependência e autonomia dos professores frente a seus processos de planejamento curricular gerou tamanha inquietação que me levou de volta à academia em busca de um espaço que ampliasse nossos diálogos, análises e reflexões. Um lugar que possibilitasse o meu aprofundamento teórico e empírico sobre relações, instituições, estrutura e conjuntura do nosso trabalho. Uma tentativa de investigar e, ao mesmo tempo, intervir no trabalho dos professores, buscando amenizar as deficiências estruturais e o desinvestimento profissional e formativo presentes ao longo da carreira docente.

Assim, em 2017, participei do processo seletivo para Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Obtendo êxito, iniciei meus estudos, aprofundando meus conhecimentos teórico e reflexivo através das disciplinas, orientações, e da participação em seminários do Programa de Pós-Graduação. Nesse período, venci a batalha contra o aparelho burocrático do Estado e obtive, com muito custo, o afastamento

Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11997-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA15,-de-26-de-julho-de-2018>. Acesso em: 02 nov. 2018.

⁴ Em um levantamento preliminar realizado em fevereiro de 2019, ficou constatado que em âmbito das escolas da rede estadual, desde 2015, não são enviados às escolas os manuais das normativas curriculares (CBCs) em sua versão impressa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mesmo em sua versão *online*, estão desatualizados na organização e distribuição das séries e dos objetivos em cada ciclo. A BNCC, ainda que aprovada em 2016, nunca chegou a ser impressa e distribuída às escolas públicas do país. Ficando a cargo dos professores, aos que têm acesso às tecnologias digitais, procurar as referências normativas e prescrições curriculares disponibilizadas.

momentâneo do trabalho como professor com o compromisso de dedicar-me, exclusivamente, a esta pesquisa. Tratava-se de um requisito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o recebimento da bolsa de auxílio estudantil, recurso essencial para o fomento à pesquisa e o suporte à formação continuada de professores. Os meses seguintes foram de muito aprendizado, dedicação e investimento, com o meu retorno à universidade. O contato com excelentes profissionais e pesquisadores me fizeram reviver o ambiente acadêmico, estimulante para o desenvolvimento profissional, especialmente, de educadores.

Paralelamente à pós-graduação, acompanhava, à distância, a lástima em que se encontrava a escola, meu local de trabalho, com as notícias sobre a falta de materiais mínimos para seu funcionamento. O governo veiculava, com grande investimento publicitário, um plano de total reformulação curricular, anunciando o parcelamento dos salários, o congelamento dos planos de carreira e dos reajustes salariais, já marcadamente defasados. O que era algo esporádico e momentâneo na vida dos professores virara rotina, regra, gerando as mobilizações, paralisações e greve da categoria docente. A comunidade escolar resistia com campanhas de doação de papel ofício para as provas e de papel higiênico para os banheiros.

A crise enfrentada pela escola gerou em mim um grande incômodo, em função da contradição vivenciada entre os extremos, a realidade da universidade com sua potencialidade teórica e analítica, e a realidade da escola pública, cada vez mais desassistida e desinvestida. Esse fato conduziu meu olhar e minha pesquisa para meu local de trabalho, na tentativa de enxergar na universidade e na pós-graduação uma possibilidade de investigar e intervir na realidade da escola. Por meio de um estudo junto com meus companheiros de trabalho, amplificamos nossos questionamentos e reflexões e, por que não, proposições, especialmente, a respeito das questões curriculares e dos processos de formação em serviço.

Nesse coletivo formativo, professores se tornaram pesquisadores de si e de suas práticas, conscientes de seu papel social, resistentes à precarização, edificando lugares onde constroem e consolidam suas identidades. Desenvolvem-se saberes, possibilitam o ser (no sentido filosófico da educação), o estar (no sentido materialista de suas estruturas e políticas), e o viver (no sentido da dialética e *práxis*⁵ do trabalho docente) a educação em seu potencial.

Nesse contexto crítico, coletivo e investigativo se desenvolveu esta pesquisa, utilizando a metodologia pesquisa-ação para aproximar a universidade da escola. Edifica-se

⁵ O conceito de *práxis* pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática - é prática substanciada de teoria (VAZQUEZ, 2011).

uma ponte, ainda provisória, entre os professores e a produção acadêmica, visando à ação direta e conjunta entre esses profissionais, por meio de instrumentos que possibilitem o diagnóstico, a ação, a reflexão e a avaliação de seus processos de planejamento curricular.

Esta proposta de estudo foi recebida com muito apreço e entusiasmo por três professores de geografia que integraram o coletivo de investigação a respeito de seus conhecimentos e práticas. Elaboramos um mecanismo⁶ que possibilitou o encontro, o debate, a reflexão, a troca de experiências e a aprendizagem compartilhada sobre o currículo, propondo-se o enfrentamento das adversidades econômicas e políticas, através do desenvolvimento de um processo potencialmente formativo e emancipatório.

Nesse horizonte de construção de diálogo, funda-se o objetivo central desta investigação: analisar o planejamento curricular e os processos de formação continuada desenvolvidos entre quatro profissionais de geografia efetivos, lotados em uma escola⁷ localizada na periferia de Belo Horizonte. Procuramos responder à questão de como se realizam os processos de planejamento curricular entre professores, considerando as questões estruturais, as políticas curriculares, bem como o desenvolvimento profissional docente proporcionado pelo encontro e trabalho do coletivo através da pesquisa-ação. Dessa forma, procuramos evidenciar a importância do protagonismo dos educadores na investigação, reflexão e na elaboração dos currículos escolares.

Para responder às questões postas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Observar as condições materiais de trabalho, estrutura e recursos didático-pedagógicos disponíveis para o planejamento do currículo de geografia;
- Identificar as estruturas e forças sociais político-econômicas presentes nas disputas pela produção curricular no âmbito da escola;
- Verificar as relações e influências entre o currículo elaborado pelos docentes de geografia e os programas apresentados pelos livros didáticos escolares;
- Compreender como se organizam e articulam os professores na adequação e proposição de seus planejamentos curriculares;
- Produzir processos de socialização profissional e troca de experiência entre professores de geografia sobre seus processos de organização curricular;

⁶ Como propõe o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) o “processo de tomada de decisão sobre uma ação. Processo que num planejamento coletivo (que é nossa meta) envolve busca de informações, elaboração de propostas, encontro de discussões, reunião de decisão, avaliação permanente” (MST, 1995, p. 5).

⁷ No capítulo sobre método e percurso metodológico há um subitem sobre a caracterização detalhada dos professores, professor-pesquisador coordenador e três professores-pesquisadores participantes e da instituição de ensino onde foi desenvolvida a pesquisa.

- Analisar a organização dos professores voltada aos processos de aprendizagem coletiva e compartilhada na perspectiva da formação continuada de professores;
- Construir, por meio da pesquisa-ação, instrumentos voltados à profissionalização e ao incentivo ao desenvolvimento profissional entre educadores.

Apesar de sua importância para o trabalho dos professores, o planejamento curricular é um tema pouco atrativo no universo acadêmico, em destaque, no campo da educação. A maior parte das pesquisas⁸ sobre currículo foca as extremidades dos processos curriculares: no aparato legal, na formulação das políticas públicas, nas reformas curriculares, no currículo na ação, na prática dos professores, em suas aulas, em seus processos avaliativos. Assim, o planejamento curricular aparece como um elemento secundário, de menor significância e longe do interesse da investigação científica.

A baixa produção científica se agrava mais ainda quando se considera a área da geografia, onde os trabalhos ainda são insuficientes tanto em informações quanto em análises sobre o planejamento dos currículos. Conseqüentemente, essa limitação reverbera um baixo desenvolvimento de bases conceituais e estudos teóricos sobre o tema em âmbito nacional, o que acirra ainda mais as disputas pelos currículos escolares, necessitando um maior investimento de estudos na área que possam instrumentalizar os professores para essa *práxis*.

Partimos de um vasto referencial teórico de importantes autores nacionais no campo dos estudos do currículo (MOREIRA, 1990, 1997, 1998; SILVA, 1996, 2010; LIBÂNEO, 1994, 2001) e também de referências internacionais consagradas como os espanhóis Sacristán (1998, 2013), Santomé (1998, 2003), o inglês Goodson (1997, 2007), e os estadunidenses, Apple (2001, 2006) e Giroux (1992, 1997). Esse aporte teórico permitiu um aprofundamento nas questões de planejamento dos currículos⁹ à luz de uma teoria crítica, considerando a amplitude de seu significado, e sua correlação com os processos que incentivem a autonomia no trabalho docente, a troca de experiências, a formação e profissionalização de professores.

A realização desta pesquisa se deu no momento conjuntural em que se homologaram novas diretrizes curriculares. A nova BNCC, aprovada em 2017, chegou com o intuito de mudar itinerários, reorganizar disciplinas e conteúdos em todas as escolas do país,

⁸ Em investigação preliminar nas plataformas digitais Scielo, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Biblioteca de Teses e Dissertações da UFMG, realizada em fevereiro de 2019, foi encontrado um número pequeno de produções com o tema “planejamento curricular”. Temas como reforma curricular tem em média o dobro de publicações, e os temas de currículo na ação ou prática curricular alcançam até dez vezes mais referências indexadas. Esse fator se agrava ainda mais quando se considera, especificamente, o campo da Geografia, onde existe um número ainda mais reduzido de trabalhos sobre currículo.

⁹ Como expressa Llavador (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas interrelacionadas”.

influenciando diretamente a organização do currículo e do cotidiano dos milhões de estudantes e professores brasileiros. Frente a essa transformação, a iniciativa desta investigação buscou romper com a passividade de alguns professores, problematizando sobre seu papel na investigação, produção e promoção dos currículos. Possibilitou-se, assim, refletir e compreender sobre seus processos de planejamento curriculares, sobre sua participação ativa nos processos de decisão político-pedagógica da escola e da sociedade.

Apesar do currículo e formação de professores estarem presentes num todo correlacionado e indissociável desta investigação, optamos pela categorização distinta, a partir de dois eixos analíticos. Inicialmente, apresentamos um capítulo teórico-metodológico, seguido de dois capítulos analíticos empíricos, um voltado às questões curriculares e o seguinte destinado à formação de professores, visando ao aprofundamento teórico e analítico sobre o objeto. Finalmente, a pesquisa trouxe algumas considerações e apontamentos na tentativa de analisar e avaliar, em síntese, o trabalho realizado.

No primeiro capítulo, apresentamos os professores-pesquisadores e caracterizamos a instituição de ensino e o ambiente escolar. Além de delinear as etapas da pesquisa, das ações efetivadas e da metodologia utilizada, constando um apanhado sobre os autores, os processos e procedimentos realizados ao longo dos seis meses de encontros desenvolvidos entre os professores participantes.

Apresentamos os princípios do materialismo dialético e da teoria crítica enquanto métodos de investigação e análise da realidade dos professores e da escola. No nosso caso, voltados para a compreensão de como as condições estruturais e materiais produzem, afetam e se manifestam sobre os trabalhadores da educação, bem como, dialeticamente, explicitam algumas contradições nessas relações que se reproduzem e se manifestam na realidade da sociedade contemporânea.

Os professores, assim como os demais trabalhadores, não estão inevitavelmente inertes ou conformados com sua condição, imbricados restritivamente à realidade material e política. Mas, dialeticamente, a partir da compreensão das contradições subjetivas e contextuais, eles podem se conscientizar sobre sua condição alienada e construir alternativas em busca de transformações, enquanto indivíduos críticos, potencialmente livres e libertadores.

Utilizamos a teoria crítica, a partir do arcabouço teórico do materialismo dialético produzido por Marx e Engels (2007), e seus sucessores na escola de Frankfurt, Adorno (1995), Horkheimer (1983) e Habermas (1982), como referencial teórico analítico. Buscamos compreender a dialética entre alienação e emancipação humana, utilizando a perspectiva

crítica para a interpretação da realidade como método de compreensão dos currículos e dos processos de formação de professores. São utilizados, também, os referenciais teórico-analíticos propostos por Lefebvre (1979), Santos (2006) e Harvey (1984), que possibilitaram aproximar o debate sociológico com o campo teórico do estudo da geografia.

A teoria crítica embasa a organização e ação dos professores ao produzirem ferramentas de resistência e disputa política, na busca por reconhecimento e melhoria de suas condições de formação e de trabalho. Parte da dialética entre ensino e aprendizagem, teoria e prática, a ação e reflexão, sendo um método de capacitação que possibilita caminhar com mais firmeza entre as contradições do trabalho docente, principalmente, aquelas relativas à autonomia e ao trabalho coletivo dos planejamento curriculares.

Ainda no primeiro capítulo, apresentamos os percurso teórico-metodológico, bem como, os cuidados éticos voltados à organização e desenvolvimento da pesquisa-ação em ambiente escolar. A metodologia adotada partiu da obra de Thiollent (2004, p. 15), propõe que “na pesquisa-ação os profissionais desenvolvem um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados”. Apontamos as potencialidades dessa metodologia no campo da educação, bem como, a relevância do trabalho colaborativo como instrumento de diagnóstico, ação, reflexão e avaliação do próprio trabalho docente voltados ao enfrentamento de problemas e à busca por soluções em diferentes contextos escolares.

No segundo capítulo, discutimos as questões e análises estruturais, políticas e sociais, que incidem diretamente sobre o planejamento curricular. A organização dos tempos da escola; a função social dos currículos; a conjuntura política ilustrada e analisada através dos currículos prescritos; as políticas públicas, abordando as atuais propostas; e as pretensas reformulações curriculares e avaliações externas. Uma gama de elementos que perpassam a construção dos currículos escolares. Em síntese, pretendemos traçar o lastro dos elementos formativos, econômicos, políticos e sociais que integram, interagem, interferem e constituem o planejamento e o desenvolvimento do currículo dos professores.

Em suma, o capítulo apresenta a análise dos processos que envolvem o planejamento curricular, considerando suas múltiplas dimensões, os elementos políticos, econômicos, sociais e culturais que constituem essa *práxis*. Destacamos a importância de se compreender o planejamento no contexto material, político-social, contraditório e dialético, enfatizando a figura central do professor como agente de produção e promoção desse conhecimento.

Se, por um lado, temos deficiência de investigações sobre planejamentos curriculares, por outro lado, no campo da formação de professores, podemos contar com grandes contribuições, densas análises, apontamentos e proposições. Dessa forma, esta pesquisa partiu

de um vasto repertório de trabalhos nacionais e internacionais que contribuem, significativamente, para a compreensão dos processos de formação continuada desde a iniciação à docência até às práticas coletivas e autônomas organizadas, sobretudo, a partir do trabalho conjunto entre professores.

O terceiro capítulo é dedicado à formação de professores, coautores e pesquisadores deste processo investigativo. Abordará, a formação acadêmica desde os estágios até a atuação profissional. E, também, as políticas públicas de fomento à formação continuada; as iniciativas e possibilidades de formação em serviço num contexto de precarização do trabalho docente, as relacionando com a necessidade de profissionalização, especialmente, no ambiente da escola.

Entendemos que as deficiências salariais e as altas jornadas de trabalho, aliadas aos baixos investimentos públicos nos processos de formação continuada dos professores, são elementos que atravessam a discussão da formação e influenciam o desenvolvimento e planejamento dos currículos escolares. Esses elementos expressam-se no conhecimento, nas práticas e na formação dos próprios educadores. Isso não significa que esses trabalhadores, estejam, inviolavelmente, num processo de proletarização. Eles resistem numa realidade cada vez mais dura, inventando e reinventando fórmulas, reagindo, revidando, procurando e produzindo ferramentas para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente, para a construção de saberes, a constituição de suas identidades, em busca de sentido e razão ao ato de educar, elevando a consistência de sua profissão.

Numa perspectiva emancipatória, esta pesquisa parte do movimento dialético entre os indivíduos, e deles com as instituições, para buscar compreender o trabalho docente, a dimensão do planejamento curricular e a formação de professores, suas contradições, a busca por soluções, apontamentos e potencialidades. Há luta, há disputa, há movimento. O ser professor, no sentido da construção e promoção do conhecimento, necessita da liberdade de qualquer amarra que o conduza a uma possível automatização, burocratização ou alienação de seu trabalho. Esse ser precisa se compreender como agente político de criação e desenvolvimento do currículo, da escola e, por consequência, da sociedade.

2. MÉTODO E PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Os professores pesquisadores e o contexto da escola

Para compreendermos os processos de planejamento curricular e formação continuada desenvolvidos entre os professores participantes desta investigação, precisamos conhecer esses atores e caracterizar seu *lôcus* de trabalho, a instituição escolar. Por razões éticas da investigação, optamos pela confidencialidade dos nomes da escola e dos participantes, que foram identificados com nomes fictícios. Nomeamos a escola de “Professor Josué de Castro¹⁰”, e os professores participantes de nomes de cidades latino-americanas¹¹. O coletivo é composto por quatro professores-pesquisadores, sendo um professor-pesquisador coordenador e três professores-pesquisadores participantes, todos efetivos e lotados na mesma instituição de ensino da rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Quadro 1 - Caracterização dos professores-pesquisadores

Integrantes	IDADE	IES	Outros cursos IES	Programas de Indução profissional pelos IES	Tempo de inserção profissional	Tempo de inserção na escola	Redes de atuação
Prof. Coordenador	37	PUC/MG	Não possui	Não	14 anos	12 anos	Pública
Profa. Assunção	37	PUC/MG	Não possui	Sim	4 anos	2 anos	Pública
Prof. Montevideo	36	UNIBH/MG	Não possui	Não	6 anos	5 anos	Pública
Prof. Santiago	32	PUC/MG	Especialização: Geoprocessamento (PUC-MG)	Sim	6 anos	4 anos	Pública

*PUC/MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

** UNI/BH - Centro universitário de Belo Horizonte

*** IES - Institutos de ensino superior

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

¹⁰ O nome escolhido é homenagem à Josué de Castro: “brasileiro, uma figura marcante de cientista, de professor, de homem público, de parlamentar é a do médico-geógrafo Josué de Castro, que teve grande influência na vida nacional e grande projeção internacional nos anos decorridos entre 1930 e 1974. [...]. Ele dedicou o melhor do seu tempo chamando a atenção para os problemas da fome e da miséria que assolavam o mundo.” (ANDRADE, 1997)

¹¹ Em comum acordo, preservando o anonimato e cumprindo as exigências do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, em referência as capitais de países sul-americanos que compõem o bloco de integração dos países sul-americanos (MERCOSUL) entre membros permanentes ou convidados: Assunção (Paraguai), Montevideú (Uruguai), e Santiago (Chile). Cf. MERCOSUL. *Saiba mais sobre MERCOSUL*. [sl]:[s.n], 2019. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercopol>. Acesso em: 02 abr. 2018.

Quadro 2 - Caracterização dos professores-pesquisadores - trabalho e renda

Integrantes	Situação Funcional na educação escolar	Número de escolas que atuam	Jornada de trabalho / semanal	Remuneração média	Exerce atividade / renda complementar
Prof. Coordenador	Efetivo	1	24 horas	< R\$ 3500,00	Sim
Profa. Assunção	Efetiva	2	55 Horas	< R\$ 4000,00	Não
Prof. Montevideo	Efetivo	1	48 Horas	< R\$ 3500,00	Não
Prof. Santiago	Efetivo	1	48 Horas	< R\$ 3500,00	Sim

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Podemos dizer que existem características comuns entre os professores. Além de serem efetivos, todos estão na faixa etária de 30 a 40 anos. Provenientes da classe média¹², filhos de trabalhadores assalariados, estudantes em todo tempo escolar da rede pública de ensino. Coincidentemente, todos os envolvidos também são trabalhadores desde sua juventude, a partir dos 15 anos, e tiveram seus primeiros empregos na iniciativa privada em setores da indústria, comércio e prestação de serviços.

Os participantes só tiveram maior contato com a teoria da educação e escolheram a licenciatura a partir da inserção nos cursos superiores de Geografia em instituições de ensino privadas, onde cursaram o bacharelado concomitante com a licenciatura. Todos foram estudantes do curso noturno e, diuturnamente, mantiveram-se como trabalhadores assalariados. Todos ingressaram nas universidades antes de 2005, através dos processos seletivos institucionais, chamados na época de vestibulares, três anos antes do processo de seleção unificada estabelecida pelo governo federal, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ressaltamos que todos possuíam bolsas de auxílio estudantil ou de financiamento dos estudos, possibilitando o acesso ao custeio e à permanência nas universidades.

Por meio das entrevistas, verificamos que todos consideram que tiveram uma boa formação superior, um bom aporte teórico e uma extensa prática em seus estágios supervisionados. Contudo, sentiram um grande impacto, um choque entre seus processos

¹² Segundo Braverman (1987, p. 36), “[...] uma classe não pode existir na sociedade sem manifestar em algum grau uma consciência de si mesma como um grupo com problemas, interesses e expectativas comuns [...]”. Em seu trabalho, Enguita (2004) reforça essa característica marcante como constituinte de classe social dos professores escolares no Brasil.

formativos e o momento de início de suas carreiras docentes, deixando explícito que ainda existe grande distância entre a formação inicial nas licenciaturas, a indução ao trabalho, e a realidade da prática efetiva e cotidiana nas escolas.

É interessante destacar que o currículo do curso de licenciatura em Geografia, nas instituições de ensino superior (IES), durante esse tempo foi reformulado com o aumento considerável na duração dos estágios supervisionados. Todos os professores criticaram a indução profissional, independentemente dos tempos de realização dos estágios¹³ em seus diferentes currículos e grades acadêmicas provenientes de sua formação inicial. Todos os professores participantes relataram à dificuldade da inserção profissional, a falta de programas de indução, a distância entre as disciplinas acadêmicas e o trabalho docente, e, sobretudo a dissonância entre os estágios supervisionados e a prática docente efetiva.

Um aspecto diverso entre os envolvidos é o fato de estarem em momentos distintos da carreira profissional em educação. O professor-pesquisador e orientador do trabalho possui um maior tempo de experiência na educação, 13 anos, enquanto a professora Assunção completa, em 2019, seu quarto ano de atuação. Os professores Santiago e Montevideu possuem ambos seis anos de experiência profissional. Todos os professores já atuaram em outras instituições de ensino da rede pública como professores contratados e substitutos.

Todos os professores-pesquisadores participantes relatam que foram absorvidos pelo setor público de educação assim que concluídas suas licenciaturas, sem grandes dificuldades, ingressando como funcionários públicos concursados. Atualmente os quatro professores-pesquisadores estão efetivos e lotados na mesma escola, com exceção da professora Assunção que possui dois cargos públicos, na função de professor de educação básica, em Belo Horizonte/MG e outro cargo na rede municipal de Vespasiano, cidade limítrofe da capital.

O professor Santiago é o único que possui pós-graduação na área do geoprocessamento em geografia e atua como prestador de serviços. Todos os professores almejam à continuidade da sua formação através da realização de cursos de mestrado e doutorado. Aguardam uma oportunidade de conciliar o tempo de trabalho com investimento e planejamento necessário ao acesso à pós-graduação. Todos participaram de projetos de extensão e pesquisa durante o período de formação inicial e perderam gradativamente o vínculo com a universidade especialmente, segundo eles, em função de suas extensas jornadas

¹³ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica prescritas na Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, a partir do ano de 2002 foram ampliadas a carga horária do estágio obrigatório para o mínimo de 400 h e a prática como componente curricular também para 400 h, totalizando o mínimo de 800 horas de práticas voltadas a formação em licenciatura (BRASIL, 2002).

de trabalho, o que os impossibilita momentaneamente de investirem em uma formação continuada.

Ressaltamos que todos possuem uma atividade de renda complementar, seja no campo do bacharelado, como o professor Santiago que trabalha com geoprocessamento, ou uma dupla ou tripla jornada de trabalho na educação, como os professores Montevideu e Assunção. Todos apontam a baixa remuneração como causa da procura por fontes alternativas de renda para complementarem seus rendimentos e custear suas necessidades básicas de moradia, transporte, alimentação e lazer.

Observamos que os professores atribuem importância à universidade na constituição de suas identidades profissionais, marcadas pelo domínio de saberes próprios ao trabalho docente necessários ao exercício autônomo e criativo da profissão. Além de possibilitar uma melhor qualificação¹⁴, no trabalho e no próprio *status* e mobilidade social. Mas também foram expressos limites nesses processos formativos, especialmente, da inserção desses profissionais no mundo do trabalho, na escola. Registramos a necessidade por maior investimento nos processos de indução profissional e de formação continuada, além do fomento de iniciativas que atraiam e possibilitem aos professores acesso às pós-graduações universitárias. Destacamos a necessidade de se efetivarem políticas públicas que valorizem financeiramente os profissionais de educação, permitindo que eles exerçam um trabalho cuja remuneração garanta suas necessidades básicas, além da necessidade de tempo e espaço para que os educadores invistam em sua formação continuada e profissionalização.

2.1.1 O lócus da investigação: a escola Josué de Castro

A caracterização da escola é fundamental para a realização deste trabalho, pois só é possível falar desses trabalhadores, entendendo o ambiente em que estão inseridos profissionalmente. Compreendemos o ambiente escolar como lugar de trabalho dos professores, espaço de socialização, construção do conhecimento e da identidade docente como expressão e impressão material da organização e desenvolvimento da educação, em sua estrutura constituinte, contrastando com o que define Nóvoa (2008, p.226), “historicamente, os sistemas de ensino se organizam a partir “de cima” e adotaram estruturas burocráticas,

¹⁴ Segundo Franco (2001 p. 182): “Diante da recessão, do desemprego e da crise estrutural, o diploma de ensino superior passou a ser requisito altamente valorizado em situações de concorrência e em processos de seleção para o mercado”.

corporativas e disciplinares, que impediram as práticas” e organizações coletivas e efetivamente democráticas.

Essa descrição potencial do ambiente escolar não exclui seus espaços e tempos das contradições presentes no nosso sistema de produção e na organização da própria sociedade moderna. A escola não está à margem da sociedade, se encontra em constante produção, concomitante com os anseios, necessidades e finalidades políticas, culturais e sociais do mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2004; TARDIF; LESSARD, 2014; NÓVOA, 2008). Dessa forma, faremos uma breve caracterização da escola para que os leitores compreendam as especificidades e as potencialidades.

A escola estadual professor Josué de Castro está inserida na área administrativa da metropolitana A¹⁵, vinculada à rede pública estadual de educação, na região nordeste de Belo Horizonte. Localiza-se às margens do ribeirão do Onça, o mais poluído afluente da bacia hidrográfica do rio das Velhas, principal bacia da região metropolitana da capital. Numa região de extrema vulnerabilidade¹⁶ socioambiental, altos índices de violência e criminalidade¹⁷ e, contrastantemente, uma baixa presença de infraestrutura pública e assistências sociais tais como centros de saúde e áreas destinadas à cultura, esporte e lazer comunitários. A comunidade escolar, em geral, é advinda do entorno da escola, dos bairros: Ribeiro de Abreu, Paulo VI, Novo Aarão Reis, e das ocupações conhecidas como Beira Linha, Lajedo, Monte Azul, Novo Lajedo e Novo Tupi. A escola possui 48 anos de funcionamento, oferta vagas no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e educação profissionalizante (técnico de enfermagem), contemplando um total de quase 2000 alunos em seus três turnos. Sua infraestrutura física se constitui em 23 salas de aula, uma biblioteca, refeitório, um laboratório de informática com 20 computadores com acesso à internet e outro de práticas de enfermagem, quadra coberta, estacionamento, sala de recursos e projetos de educação em tempo integral, que neste ano de 2019, até então, encontram-se suspensos pelo governo do Estado.

¹⁵ Metropolitana A é a denominação da área de abrangência e atuação da Superintendência Regional de Ensino (SRE), dentro da região centro-sul, leste e nordeste de Belo Horizonte, têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais Cf. SUPERINTENDÊNCIAS Regionais de Ensino. Belo Horizonte: SEE, [s.d.]. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino.pdf>. Acesso em: 25 junho de 2019.

¹⁶ Segundo levantamento realizado por Silveira (2010) a região em que se insere a escola referente a este estudo apresenta os maiores índices de vulnerabilidade social e ambiental dentro da região metropolitana de Belo Horizonte. Disponível nesta dissertação (ANEXOS 1 E 2) o mapa de vulnerabilidade sócio-ambiental da região metropolitana de Belo Horizonte, e em escala aproximada da região nordeste, onde está inserida a escola.

¹⁷ Observa-se também essa espacialidade de vulnerabilidade na ilustração do mapa de criminalidade indexado à pesquisa (ANEXO3).

Recentemente, ocorreu na escola o investimento de uma pesquisa em educação (CONCEIÇÃO, 2018) com o intuito de registrar as memórias dos professores envolvidos no processo de formação continuada denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Estudo que também representou o esforço desta investigação e reforçou algumas questões aqui apresentadas sobre a formação em serviço desenvolvida no ambiente escolar e gerida entre os educadores.

Segundo a pesquisa de Conceição (2018), apesar de estar inserida numa realidade de extrema pobreza e desinvestimento, a escola representa para a comunidade um lugar de acolhimento e de referência sociocultural na região, e se apresenta como uma ambiente seguro e influente culturalmente dentro da comunidade onde está inserida. Isso se comprova pelo reconhecimento da comunidade e dos órgãos públicos que referenciam a escola como um exemplo de boas práticas e uma gestão eficiente, reiterado com a obtenção de muitos prêmios¹⁸ pelos estudantes e pela instituição. Conceição (2018, p. 75) ainda explicita que é “interessante ressaltar que a escola passou por experiência de gestão diferenciada”, que iniciou a partir de um processo de intervenção escolar em 2007, realizado pela secretaria estadual de educação, e se estende até o presente, através da atuação da mesma equipe de gestão. Como observa Conceição (2018, p. 76):

O processo de intervenção durou quatro anos, terminando em 2011 e, dentre algumas ações que tiveram êxito, vale mencionar: recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem no contraturno; professores de apoio para alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem e socialização, por meio de relatório de equipe multidisciplinar, fornecido pelos pais; Projeto da Escola Integral para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem; a gestão escolar passou a planejar e acompanhar a aplicação dos recursos financeiros, atualizando com clareza a prestação de contas.

Os reflexos positivos dessa gestão conjunta possibilitaram aos professores e estudantes um ambiente confortável e seguro de aprendizagem e, conseqüentemente, trouxe para a escola avanços significativos em suas avaliações externas¹⁹ como, por exemplo, o Índice de

¹⁸ Podemos destacar: o Prêmio Gestão Escolar (2013) e o Prêmio Bom Exemplo (2012), Disponível em <<http://www.agenciaminas.noticiasantigas.mg.gov.br/noticias/parceria-com-a-comunidade-e-evolucao-nos-indicadores-educacionais-rendem-premio-a-escola-estadual/>>;<<http://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6509-no-reino-unido-educadores-mineiros-participam-de-curso-sobre-lideranca-em-gestao-escolar>>. Acesso em: fev. 2019. O Prêmio Gerda de redações em 2012. Disponível em: <https://www.mmgerdau.org.br/museu-expandido/concurso-de-redacoes-o-ciclo-do-ouro-e-a-identidade-dos-mineiros/>, e o prêmio Vans de arte, disponível em : <https://falauniversidades.com.br/vans-custom-culture-brasil-uma-exposicao-de-arte-com-tenis-da-vans-customizados/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

¹⁹ No capítulo 2, dedicaremos um tópico para a problematização desses modelos de *ranking* e avaliações externas standardizadas que, em nossa perspectiva, não devem ser considerados como via de regra dos modelos de avaliação dos currículos, dos estudantes ou da escola. Destacamos nessa abordagem, o impacto direto dessas

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A nota média esperada para a escola era de 4,2, mas, em 2015, obteve avaliação 4,8, um aumento significativo e acima da média entre as demais escolas avaliadas no estado de Minas Gerais (CONCEIÇÃO, 2018).

Outro aspecto importante é o êxito que os estudantes têm atingido no ENEM, porta de acesso ao ensino superior. Até o ano de 2005, não se tinha registro na escola de nenhum estudante que teria alcançado o acesso à universidade pública ou privada. Atualmente, a escola possui, em seu quadro de estudantes secundaristas, um número grande de jovens que, além do desejo pela continuidade dos estudos, realizam de fato esse objetivo de ingresso no ensino superior. Posterior a 2015, recebemos notícias de ex-alunos que são hoje professores, médicos, advogados, técnicos, artistas plásticos, engenheiros, funcionários públicos, pesquisadores, entre outras escolhas profissionais, em destaque no ano de 2019, com a notícia de uma ex-aluna que representou o Brasil na conferência da juventude da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁰, em Nova York.

Esse contexto de organização e boa gestão do trabalho escolar foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Destacamos que a gestão atual possibilitou a organização dos professores, incentivando a realização desta pesquisa, a produção e avaliação dos planejamentos curriculares de geografia, demonstrando o entendimento de que é através do encontro e diálogo entre os professores que se dá o desenvolvimento da escola e dos estudantes. A pesquisa-ação nesse ambiente organizado e produtivo encontrou terreno fértil para desenvolver-se, mobilizando os trabalhadores para o enfrentamento de problemas de diferentes circunstâncias, ampliando suas possibilidades de ação e práticas, possibilitando um ambiente de integração, compartilhamento de saberes e profissionalização no exercício da profissão.

A gestão da escola Josué de Castro reconhece o êxito de seus projetos e avanços pedagógicos por meio do trabalho coletivo desenvolvido entre professores, estudantes e a gestão escolar. Iniciativas, como as realizadas durante a pesquisa, direcionadas ao encontro, investigação, diagnóstico, problematização e busca por soluções, dentro do ambiente da escola são bem recebidas, sobretudo, quando há o intuito de produzir melhorias institucionais e benefícios sociais e educativos para a comunidade em diferentes frentes de ação. Esperamos que o trabalho iniciado a partir desta investigação incentive e potencialize os professores a

avaliações sobre a produção e os objetivos nos planejamentos dos currículos escolares. Por hora, porém apenas ressaltamos o índice como uma expressão avaliativa institucionalizada.

²⁰FUNDAÇÃO CDL Pró-Criança leva ex-aprendiz do PET à Assembleia da Juventude da ONU, em Nova Iorque. *Fundação CDL Pró-Criança*, quinta, 28 fev. 2019. Disponível em: <http://www.fundacaocdlbh.org.br/component/k2/item/615-assembleia-da-juventude-da-onu-nova-iorque>. Acesso em: 10 mar. 2019.

desenvolverem outros projetos, buscando a investigação, transformação e a promoção de uma sociedade cada vez mais democrática, atuante e solidária.

2.2 Aproximações teóricas para a compreensão do objeto

A cabeça pensa onde os pés pisam - Frei Betto

Um dos aspectos primordiais para a realização de qualquer pesquisa científica é a compreensão do método. De modo geral, entende-se como método, a “série de regras para se resolver um problema” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 3) que, por sua vez, podem ser analisados “por meio de suposições, isto é, hipóteses que possam ser testadas através de observações ou experiências” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 3). Consideramos *a priori* a necessidade de aprofundarmos o entendimento do materialismo dialético enquanto método, sobretudo, em sua abordagem no campo das ciências sociais e da educação. Esperamos substanciar as análises com referenciais que subsidiem a leitura e a compreensão do planejamento curricular e os processos de formação de professores, objetos desta investigação.

O referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa parte da crítica²¹ da ciência tradicional, positivista, considerando fundamentalmente o arcabouço filosófico que possibilitou a fundação de novos paradigmas epistêmicos. Os precursores dessa corrente e a resultante de suas produções possibilitaram transpor a percepção acrítica, *invitro*, distanciada entre os pesquisadores e os sujeitos investigados, como infere Alves Mazzotti (2004, p. 113):

Os questionamentos levantados pela filosofia da ciência contemporânea – principalmente por Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend – atingem diretamente os pilares do positivismo: a objetividade da observação e a legitimidade da indução.

Nessa perspectiva analítica, Lefebvre (1989, p. 34) expressa que o método é “um guia, um arcabouço [...] uma orientação para a razão no conhecimento de cada realidade”, destaca que central em cada sujeito e realidade é “capturar suas contradições particulares, o seu movimento individual (interno)”. Dessa forma, o “método deve, então, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada; ela permite abordar de forma eficaz seu estudo”

²¹ Segundo Debord (1997, p. 132) “A teoria crítica deve comunicar-se em sua própria linguagem, a linguagem da contradição, que deve ser dialética na forma como o é no conteúdo. É crítica da totalidade e crítica histórica. Não é um ‘grau zero da escrita’, mas sua inversão. Não é uma negação do estilo, mas o estilo da negação”.

(LEFEBVRE, 1989. p. 34). Explicitando sobre as abordagens tradicionais e crítica nas investigações sociais, Horkheimer (1983) infere que:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. [...] A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1983, p. 155).

A constituição da Teoria Crítica (HORKHEIMER, 1983), voltada para a análise da realidade, pode ser compreendida como o abandono do positivismo clássico e ao modelo cartesiano. Essa concepção de investigação e interpretação da realidade auxilia em muitos estudos em educação, principalmente, aqueles que procuram compreender a realidade da escola e o trabalho dos professores considerando as condições material, política e econômica, observando as forças que compõem ou intervêm sobre os educadores e a escola. Lefebvre (1989) deixa ainda sua contribuição para a teoria crítica quando afirma que:

Rejeita deliberadamente a subordinação prévia, imóvel e imutável dos elementos do homem e da sociedade uns aos outros; mas não admite tampouco a hipótese de uma harmonia espontânea. Constata, com efeito, a existência de contradições tanto no homem como na sociedade humana. (LEFEBVRE, 1989, p. 12).

Considerando os processos curriculares, objeto de análise dessa investigação, Sacristán (1998b, p. 21) pontua que “a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam”. A crítica e a dialética, voltadas ao desenvolvimento, conhecimento e reconhecimento²² dos professores em seus processos educativos, propõem-se como teoria e método de análise da realidade possibilitando “a superação das dicotomias entre o saber e agir, sujeito e objeto, ciência e sociedade, enfatizando os determinantes sócio-históricos da produção do conhecimento

²² Como expressa Freire (2001, p. 62) consolida-se a contradição: “uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo”.

científico e o papel da ciência na divisão social do trabalho” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 117).

A perspectiva dessa investigação é corroborada pela análise de Lefebvre (1989, p. 30) quando aponta que “a pesquisa deve apropriar-se detalhadamente da matéria, isto é, do objeto estudado; deve analisá-lo e descobrir as relações internas de seus elementos entre si. O método de análise deve convir ao objeto estudado.” Como afirma Horkheimer (1983, p. 130):

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade impôs a si na mesma época atual, aqueles sujeitos que se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo.

O Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado em 1923, deu base para a reflexão crítica enquanto método científico, compilando as análises de orientação marxista produzidas por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas e outros. Esses fundamentam uma concepção de pesquisa e investigação de teor econômico e sociológico, potencialmente transformadora para a sociedade, uma ferramenta de conscientização e humanização do trabalho, como explica Alves e Mazzotti (2004, p. 116):

Para os frankfurtianos, o valor de uma teoria depende de sua relação com a práxis. Isto significa que, para ser relevante, uma teoria social tem de estar relacionada às questões nas quais, num dado momento histórico, as forças sociais mais progressistas estejam engajadas.

No Quadro 3, estão apontadas as experiências, dilemas e expectativas do Empirismo Lógico e da Teoria Crítica no desenvolvimento das pesquisas no campo da sociologia e educação.

Quadro 3 - Comparação entre Empirismo Lógico Teoria Crítica

	Empirismo lógico	Teoria Crítica
Objetivos da ciência	desenvolvimento do conhecimento/formulação de teorias	transformação da sociedade/emancipação do homem
Recorte	molecular: os fenômenos complexos precisam ser decompostos em aspectos testáveis	molar: os fenômenos só podem ser compreendidos se vistos como totalidades
Ciência e Sociedade	produtos e processos da ciência são vistos como um sistema independente das relações sociais	ciência e sociedade são vistos como um sistema global
Ênfase	no método: critérios metodológicos definem os problemas que podem ser pesquisados	no problema: a metodologia assume aspecto secundário
Objetividade	buscada através de mecanismos de controle embutidos no <i>design</i> e no método crítico	atacada como um mito que encobre estratégias de dominação
Relação Sujeito-Objeto	sujeito e objeto são elementos independentes no processo de pesquisa	sujeito e objeto são elementos integrados e co-participantes do processo
Neutralidade	os valores do pesquisador não interferem no processo de pesquisa	o julgamento de valor é considerado parte essencial do processo

Fonte: ALVES; MAZZOTTI, 2004, p. 118.

É nessa perspectiva crítica e dialética que se apoia a análise sobre os currículos escolares proposta nesta investigação. Como aponta Sacristán (1998b; 2013) o currículo está imerso em relações sociais e se apresenta como campo de disputa e conflitos de interesses, onde se expressam e materializam os processos educativos. Sobre a disputa na construção dos currículos escolares, Sacristán (2013, p. 23) considera que:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que conseqüências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto, ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

Sacristán (1998b) considera os riscos da reprodução de um currículo autômato e fragmentado, segundo ele passa a ser “um objeto manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controvertidos, sem discutir o valor e significado de seus conteúdos” (SACRISTÁN 1998b, p. 47), isto é, a tecnização dos currículos transforma os professores em consumidores dos currículos escolares, pré-determinados. Giroux (1992) ressalta a necessidade dos professores se instrumentalizarem frente à produção e promoção dos currículos e se conscientizarem sobre o protagonismo de seu papel na mediação entre os interesses em disputa, conteúdos, objetivos e finalidades em disputa na produção dos currículos. O pesquisador ainda ressalta que:

É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem

ensinar e quais objetivos mais amplos por que lutam. (GIROUX, 1992, p. 22).

Entendemos que o currículo, principalmente seu planejamento, analisado sob a ótica da teoria crítica, não é dado, imposto, fragmentado e estanque, mas um processo pelo qual professores trabalham, e são trabalhados, sofrem influências estruturais e políticas, explicitam contradições²³. Em um movimento dialético de análise, ação e reflexão, os professores constroem e expressam necessidades, características sociais e culturais. Fundamentalmente, se voltam a um trabalho que atenda às demandas dos estudantes e os objetivos de construção de uma sociedade mais justa, consciente, atuante e solidária (FREIRE, 2001). Essa lógica totalizante, integral, do currículo é também a lógica totalizante e constituinte da própria sociedade, como analisa Gramsci (1986, p. 12):

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente [...]. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo.

O método da teoria crítica e dialética, aplicado à compreensão dos planejamentos dos currículos escolares, possibilita captar sua dimensão totalizante²⁴. Assim, consideramos não só a organização dos conteúdos em si, mas a multiplicidade de elementos²⁵ que gravitam e, muitas vezes, colidem com os currículos escolares. Como aponta Freire (2001, p. 96):

Nesse sentido, argumenta que a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Elencamos nessa abordagem a potencialidade da conscientização dos professores sobre seus processos de trabalho que, segundo Sacristán (1998a, p. 201), possuem “um baixo

²³ Sobre a dimensão dos currículos, expressa Sacristán (2013, p. 23): “Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

²⁴ Como aponta Tardif e Lessard (2014, p. 39): “a necessidade de estudar a docência levando-se em conta a totalidade dos componentes desse trabalho, o que, parece-nos, permite evidenciar fenômenos importantes”.

²⁵ Young (1989) considera que o currículo deve ser compreendido dentro do contexto histórico, social e econômico em que está inserido e dessa forma compreender as relações de poder presentes no campo do currículo.

nível de dedicação a uma atividade previsora e reflexiva como é o planejar significará atividade profissional pouco autônoma ou alto nível de dependência”. Esperamos poder instrumentalizar os professores de uma prática alimentada de teoria, ação e reflexão que lhes possibilite emanciparem-se durante os processos educativos, construindo uma *práxis*²⁶ voltada à transformação social. Sacristán (1998b, p. 48) ainda complementa que “para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido como uma *práxis*”.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Santiago (2006), referindo-se às questões curriculares, ressalta que o pensar freireano traz conceitos fundamentais para teorização sobre o currículo. O autor destacou o diálogo com as categorias fundantes do pensar freireano como princípio da formulação teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Como observa Lefebvre (1979) “só existe dialética (análise dialética, exposição ou ‘síntese’) se existir movimento; e... só há movimento se existir processo histórico: história” (LEFEBVRE, 1979, p. 21-22). Essa base materialista, histórica e dialética é o fundamento teórico e metodológico que possibilita compreendermos as contradições existentes nas estruturas e também nos compreendermos nos processos de investigação e construção dos currículos.

A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da *práxis* existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc. “pura”. Mas mesmo que essa teologia, essa filosofia, essa moral etc. entrem em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças produtivas existentes. (MARX, 2007, p. 34-36).

A escolha do método deve-se à indissociabilidade entre teoria e prática, o movimento dialético gerado nessa ação e reflexão, a constituição dessa *práxis*. Nesse sentido, Pacheco (2003, p. 121) ressalta que “os pressupostos ideológicos da construção do currículo tornam o professor como um decisor político, exigindo dele uma atitude permanente de parceria, que lhe advém quer da sua profissionalidade, quer dos espaços de autonomia curricular”. O

²⁶ Nas palavras de Freire (2001, p. 67) “É *práxis*, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” Entende-se nessa abordagem, na leitura da filosofia da *práxis*, como propõem Vásquez (2007, p.371); “toda *práxis* é processo de formação ou, mais exatamente, de transformação de uma matéria”.

método, portanto, nos oferece a possibilidade de investigar, refletir e instrumentalizar potencialmente para transformarmos o currículo, o planejamento, a organização dos professores e a realidade dos estudantes e da escola. O geógrafo David Harvey (1984) tece considerações sobre o método dialético e considera sua potencialidade quando aponta:

Marx constituiu um método que, pela fusão da teoria abstrata e da prática concreta, permitiu criação de uma prática teórica através da qual o homem podia antes moldar a história do que ser moldado por ela. Marx viu o que ninguém tinha visto antes: que os inumeráveis dualismos que cercam o pensamento ocidental (entre o homem e a natureza, entre fato e valor, entre sujeito e objeto, entre liberdade e necessidade, entre a mente o corpo e entre o pensamento e a ação) podiam ser resolvidos somente através do estudo da prática humana; e, quando necessário, através de sua criação (HARVEY, 1984, p. 248).

Contrapondo-se ao idealismo de Hegel, Marx e Engels (2007) consideraram a materialidade da realidade como um condicionante dos fenômenos reais e subjetivos, dando forma e significação à própria existência e objetivos dos seres humanos ao longo de sua história. Portanto, dedicaram-se “em desenvolver o processo real de produção e partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 42). Por meio do materialismo histórico-dialético, colocamos nossos pés no chão²⁷ para compreendermos o que nos cerca. A partir daí, consideramos nossa construção. O diálogo não nasce da abstração, mas busca decifrar nas relações com o concreto a sua produção²⁸, a influência do mundo real na formulação de ideias, ideologias e subjetividades. Marx e Engels (2007) consideraram que:

A produção das idéias, de representações e da consciência está [...] direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real [...] Contrariamente à filosofia Alemã, que parte do céu para a terra, aqui

²⁷ “Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental.” (FREIRE, 1986, p. 23)

²⁸ Para Silva (1996, p. 23) o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação [...], parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas deste processo vital [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 48-49).

Assim, como aponta Adorno (1995), “o essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir” (ADORNO, 1995, p. 12), isto é, compreender e intervir na realidade a partir de seus dilemas, conflitos, necessidades e demandas sociais. Adorno (1995) explicita a necessidade e potencialidade deste método para a educação quando expressa que:

Mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 1995, p. 182)

Portanto, faz-se necessário conscientizar-se em seu trabalho, sobre seu trabalho, para seu trabalho, em sua *práxis*. É nessa perspectiva que desenvolvemos esta pesquisa, com expectativa de afetar os participantes, investigadores e leitores, numa tentativa de aproximarmos as distâncias entre teoria e prática. Consideramos, especialmente, a necessidade de uma leitura totalizante e dialética dos processos de ensino, aprendizagem e formação humana. Freire (1979) explicita esse debate quando aponta que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” de realidade, não poderia constituir um compromisso (FREIRE, 1979, p. 21).

É importante compreender que o trabalho e o sentido da própria humanidade não se constroem individualmente, são parte de todo um corpo social. Essa seria uma construção coletiva, a troca de experiências e conhecimento entre os seres humanos, daí a necessidade do encontro e do trabalho em conjunto. Da mesma forma, acreditamos que a síntese e divulgação dos resultados para outros professores e pesquisadores devem ultrapassar os territórios da escola. Levar e elevar a voz e o conhecimento desenvolvido entre os professores para outros

lugares de instrução e promoção do conhecimento, torna-se uma necessidade inerente, reafirmando assim sua força²⁹ e representatividade. Como postula Horkheimer (1983, p. 140):

O pensamento crítico não tem a função de um indivíduo isolado nem de uma generalidade de indivíduos, ele considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza. Este sujeito não é pois um ponto, como o eu da filosofia burguesa: sua exposição consiste na construção do presente histórico.

Adorno (1995), em seus ensaios sobre educação e emancipação humana, já apontava a necessidade formativa quando afirma que “não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141), uma consciência coletiva, criativa, autônoma e potencialmente libertadora.

A emancipação humana é o horizonte desta pesquisa, uma proposta imbuída de sentido político e objetivo voltado à conscientização e autonomia dos educadores por meio da formação e profissionalização, como explicita Freire (2012, p. 29):

A educação é tanto um ato político quanto um ato político é educativo. Não é possível negar, de um lado, a politicidade da educação e, do outro, a educabilidade do ato político. Nesse sentido, todo partido é sempre educador. Tudo depende de qual educação é essa que esse partido faz, depende com quem ele está, a favor de quem está o educador ou a educadora. Se educação é sempre um ato político e os/as educadores/as são seres políticos, importa saber a favor de quem fazemos política, qual a nossa opção [...] Educação libertadora ou é aventura permanente ou não é criadora. E não há criação sem risco; e o que temos a fazer é reinventar as coisas.

Acredita-se que a análise do método não apenas esclareça nossas ações, mas as potencialize acrescentando sentido e clareza na formação dos professores, “na auto-reflexão [...] chega a coincidir, por força do próprio conhecimento, com o interesse emancipatório; pois, o ato-de-executar da reflexão sabe-se, simultaneamente, como movimento da emancipação” (HABERMAS, 1982, p. 219). Discorreremos, assim, sobre as bases teóricas e filosóficas para a compreensão, reflexão, desenvolvimento e divulgação do trabalho dos professores, potencializando suas vozes, conhecimentos e ações.

²⁹ Como expressa Sacristán (2013 p.24): “A educação pode, inclusive ser um instrumentos para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido.”

2.3 Breve levantamento bibliográfico e a escolha metodológica

A adoção da teoria crítica na análise do planejamento curricular possibilitou a compreensão dos processos de trabalho docente, que é configurado numa determinada estrutura e envolvido por elementos políticos (GOODSON, 2000). Utilizamos a pesquisa-ação como ferramenta de investigação, interação e intervenção sobre a realidade dos professores colaboradores, os incentivando a desenvolverem um trabalho coletivo, formativo e potencialmente emancipatório (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005). Procuramos, assim, reconhecer os professores como agentes de produção de conhecimento, de organização política e participativa na tomada de decisões sobre o planejamento dos currículos, o ensino e a educação.

Oliveira (2007, p.21) afirma que "planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir". A origem da palavra *planejar*, na concepção etimológica, faz referência à ideia de plano, no sentido literal, isto é, aplainado, achatado, do latim *planus*. Durante o Império Romano espanhol, esses planos eram as superfícies onde se registravam as leis, placas de bronze ou papiros, fixados nas fachadas dos prédios públicos (PARDO RODRÍGUEZ; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2008, p. 17).

O professor José Carlos Libâneo apresenta reflexão crítica sobre os processos de planejamento curricular³⁰, sobretudo em relação à percepção estritamente burocrática ou institucionalizada do ato de organizar e produzir o currículo:

[...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é antes uma atividade consciente de previsão de ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 1994. p. 222).

Optamos pelo léxico “planejamento³¹” por considerarmos que engloba mais amplamente o processo interativo e produtivo do professor. Já o uso da terminologia “organização” do currículo deriva etimologicamente de ordenação, e sugere a limitar a organização ao simples ordenamento de processos ou objetos. O verbo planejar nos remete a

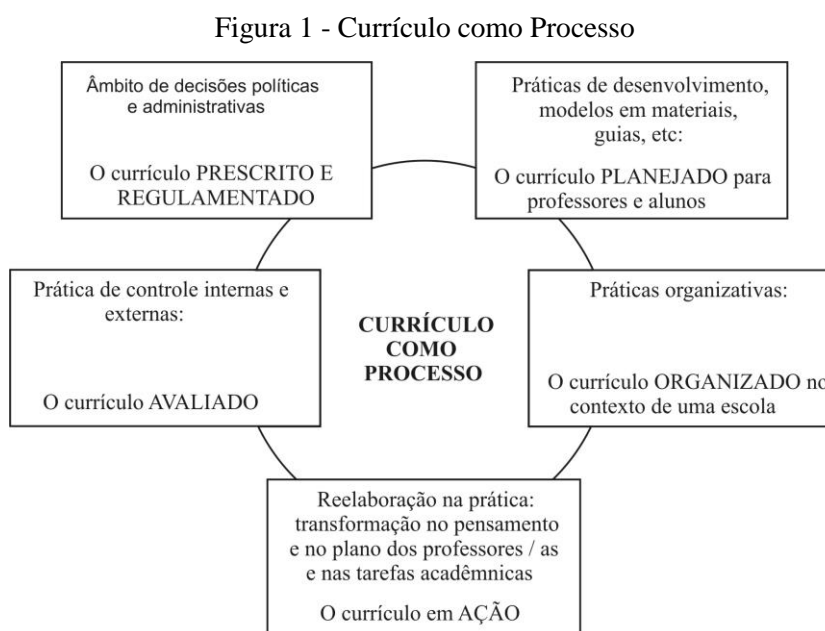
³⁰ Goodson. (2000, p. 54) faz essa distinção entre as dimensões “pré-ativa (afirmações, planos de estudo, teoria curricular) e interativa (na sala de aula).” Em nosso caso, em função do nosso cronograma de pesquisa, dedicaremos os esforços na dimensão pré-ativa dos currículos.

³¹ Segundo Vasconcelos (1995, p. 43): “planejamento é processo de reflexão, de tomada de decisão [...] enquanto processo, ele é permanente”.

um trabalho mais autônomo, elaborado, sofisticado, complexo e criativo (LIBÂNEO, 1994) Considera-se, nesta abordagem, que o planejamento não se conjuga isoladamente, mas se substancia com sua articulação com os currículos, em sua produção e realização:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender, uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com seu grupo de crianças. Planejamento é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2002, p. 177).

A Figura 1 apresenta o esquema organizado por Sacristán e Gómez (1998, p. 139). Percebemos a dinâmica do planejamento curricular como processo cíclico e permanente.



Fonte: SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.139.

As pesquisas em Educação, em diferentes países, desenvolvidas a partir dos trabalhos de Ivor Goodson (1997), Gimeno Sacristán (1998), Michel Apple (2002) Miguel Arroyo (2011), identificam o *locus* da escola como ambiente de organização e disputa política, onde se pensa, articula e se constroem propostas de currículo. A essência criativa da Escola e sua dimensão construída a partir do trabalho docente configuram a direção para este projeto de pesquisa. Nessa perspectiva, Young (2000, p. 43) afirma que:

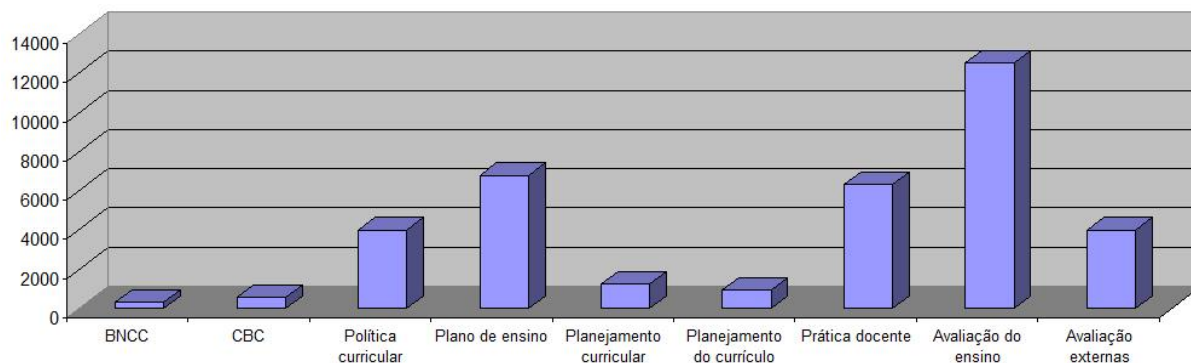
A concepção de “currículo como fato” é enganadora de inúmeras maneiras. Apresenta o currículo como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como dado – nem inteligível nem modificável. Em sua tentativa de trazer de volta os professores e os

alunos ao currículo, nega sua realidade externa e dá ênfase excessiva a intenções e ações subjetivas de professores e alunos, como se eles estivessem sempre agindo sobre um currículo que é em parte externo a eles e procedente deles.

No revés desse cenário teórico, a produção de pesquisas sobre planejamento curricular não se mostra expressiva, invisibilizando esse importante processo de trabalho. Quando comparamos o planejamento com outras temáticas no campo do currículo como avaliação e políticas curriculares, observamos as desigualdades de análise e investimentos em pesquisas.

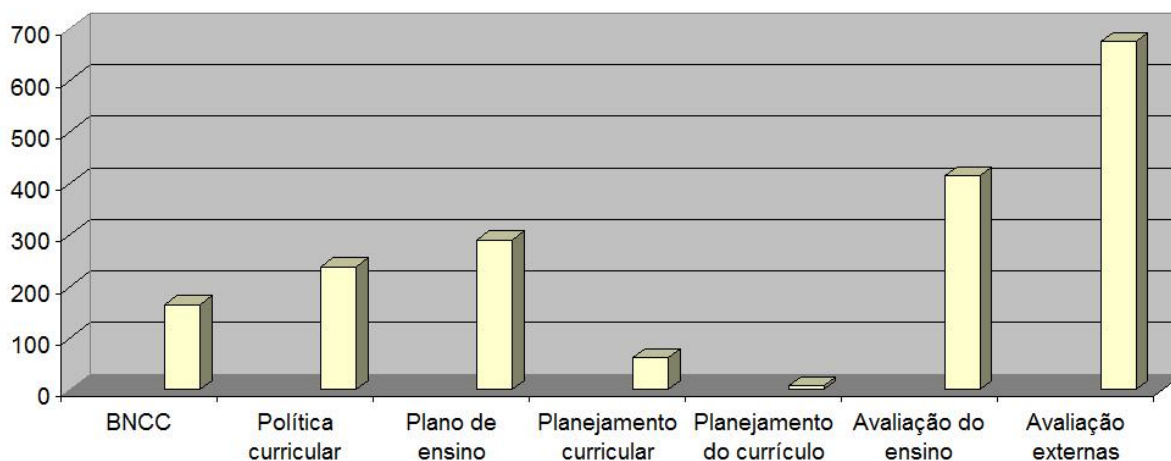
Em um breve levantamento bibliográfico, buscamos problematizar essas questões relacionando com a necessidade de fomentar o campo de investigação sobre o planejamento dos currículos. Os Gráficos 1 e 2 demonstram as ocorrências de diferentes temáticas da Educação nos periódicos, teses e dissertações, ilustrando a discrepância entre as publicações sobre análises prescritivas, político-institucionais ou avaliativas em contraposição às investigações sobre planejamento e a produção dos currículos. O levantamento de dados sobre teses e dissertações foi feito por meio de busca no Portal de Teses e Dissertações, serviço de disseminação da informação no site da CAPES, usando os termos Base Nacional Curricular Comum (BNCC); política curricular; plano de ensino; planejamento curricular; planejamento do currículo; prática docente; avaliação do ensino e avaliação externa. E o levantamento de artigos foi realizado no Portal de Periódicos também da CAPES, utilizando os mesmos termos para a busca.

Gráfico 1 - Distribuição da quantidade de artigos por temática no campo da Educação



FONTE: CAPES, 2019b, *online*.

Gráfico 2 - Distribuição de teses e dissertações por temática no campo da Educação



FONTE: CAPES, 2019a, *online*.

Como já apresentado em nossa breve introdução, e ilustrado com os Gráficos 1 e 2, percebemos uma distância significativa entre as pesquisas com foco nos planejamentos curriculares as demais temáticas de investigação do currículo. Enquanto áreas como a avaliação do currículo ou avaliações externas chegam a ter uma grande atenção dos pesquisadores, o planejamento curricular apresenta apenas 63 teses e dissertações.

O planejamento curricular é importante para demarcação do trabalho docente e da expressão de sua produção política e social (GOODSON, 2000). Expressa, também, certa contradição, o limiar entre autonomia e controle na disputa em sua produção, que pode assumir um caráter burocrático, programático, reprodutivista e não formativo. Nesse sentido, Pacca (1992, p. 41) afirma que:

Em todas as atividades e situações o professor constrói muito pouco, não produz nada de significativo, não exerce a sua função de preparador, organizador, decisor de um programa de ensino. Contrariamente o seu dia exige que ele tome decisões e execute as tarefas complexas de ensinar, construa sua atividade didática. O “planejamento escolar” que a escola solicita seria o momento para tornar explícita e concreta esta tarefa, mas o professor em geral satisfaz essa exigência elaborando um documento que tem valor exclusivamente democrático, sem sentido para si mesmo e para o curso que ele deve ministrar.

Em levantamento bibliográfico no acervo de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP), foram encontrados apenas 29 trabalhos na temática do planejamento curricular, esse número ainda é mais reduzido na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde foram encontrados apenas dois trabalhos com foco no planejamento dos currículos. Em sua maior parte, os trabalhos concentram seus esforços na reflexão teórica acerca dos currículos ou em sua extremidade enquanto prática, em sua ação ou avaliação. Como questiona Egan³² :

Hoje, porém, os conflitos e argumentos são ainda mais aprofundar e minar a discussão racional sobre o que o currículo deve conter. Muita discussão no campo profissional dos currículos, no momento, concentra-se na questão básica do que é o currículo, e isso sugere uma desorientação severa. (EGAN, 2003, p. 9, tradução nossa).

Ao analisarmos os 93 trabalhos do GT 12 de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), observamos que essa média representativa se repete, tendo assim, poucas referências sobre a compreensão do planejamento do currículo. Houve algumas iniciativas como os trabalhos de Torriglia (2008) e Zanardi (2013) que conciliaram a temática dos currículos como instrumentos de mediação do conhecimento escolar e em Thiesen (2013) e Frangella (2007) que apresentaram críticas e limites na constituição, finalidade e desenvolvimento dos currículos escolares. Apesar de não focarem no planejamento curricular, possuem abordagens muito próximas em suas análises e percepções correlatas a esta pesquisa em relação à perspectiva crítica e à presença de uma política potencialmente formativa na elaboração dos currículos escolares.

³² Traduzido do original: “Today, however, the conflicts and arguments are even more profound and undermine rational discussion of what the curriculum should contain. Much discussion in the professional field of curriculum, at present, focuses on the basic question of what curriculum is, and this suggests severe disorientation”.

Quando realizamos a busca pela terminologia “metodologia pesquisa-ação” nos repositórios³³ da CAPES, ANPED, entre outras fontes. No caso dos periódicos, o termo pesquisa-ação aparece como palavra-chave em 232 artigos indexados, porém, quando refinamos a busca sob a perspectiva de trabalhos colaborativos, o número cai para 42 publicações. Consideramos, então, necessário refletir sobre o que se tem chamado de pesquisa-ação em educação e como substanciar nosso trabalho de forma a elaborarmos reflexões e práticas realmente colaborativas, formativas e compartilhadas.

Dentre as 350 teses e dissertações indexadas no acervo da CAPES, que utilizam em seus descritores o termo “metodologia pesquisa-ação”, apenas 40 trabalhos se localizam no campo da educação, ou se relacionam com a formação de professores. Já no acervo de periódicos da CAPES, estão indexados 236 trabalhos com o termo “pesquisa-ação”, porém, observamos que o último trabalho realizado e registrado em sua plataforma data de 2012, há quase uma década. De acordo com a pesquisa de Pimenta (2005), a pesquisa-ação procura potencializar os investimentos metodológicos ainda pouco explorados pelo campo da educação e do currículo, pelo menos em âmbito nacional, em articulação com os processos de formação continuada desenvolvida entre professores.

Ainda considerando os periódicos da CAPES, observamos o grande número de trabalhos sobre formação de professores, totalizando quase 20 mil publicações. Entretanto, quando refinamos a busca, limitando o campo da educação ou formação de professores de geografia, há o registro de apenas 59 publicações. Contrastando com a questão do planejamento curricular, quando procuramos por pesquisas com descritor “formação de professores”, temos um número muito expressivo de pesquisas. Na biblioteca digital de teses e dissertações da UFMG, foram encontrados 370 trabalhos no campo da formação de professores escolares, um número muito próximo ao recuperado no acervo da USP, que indicou 327 trabalhos na área na última década.

Ao contrário da temática planejamento curricular, o tema formação de professores possui um número grande de trabalhos como os de Tardif e Lessard (2014), Andy Hargreaves (2002) e Michael Fullan (2000) e, no Brasil, de Bernardette Gatti, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Franco, Julio Diniz-Pereira, entre outros. A temática formação continuada é

³³ CAPES (2019a, 2019b). ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. [GT Currículo da ANPED]. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em: 02 jun. 2019.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. *Biblioteca Digital*. 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/1>. Acesso em: 02 jun. 2019.
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Biblioteca Digital Teses e Dissertações*. 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 02 jun. 2019.

abordada também na perspectiva crítica e reflexiva, voltada à autonomia e emancipação de professores, como podemos observar em Miguel Arroyo, Paulo Freire e José Contreras. O campo da formação continuada de professores contém um número muito grande de trabalhos amplamente utilizados e reconhecidos nacional e internacionalmente.

O cerne das contradições do planejamento dos currículos é apresentado, nas discussões sobre trabalho docente, a partir de dois contextos extremos. O primeiro considera os princípios do protagonismo no trabalho docente, compreendendo os profissionais como engenheiros edificadores dos currículos escolares, autônomos, reflexivos, construtivistas entre outras adjetivações. Numa outra ponta, a análise dos currículos prescritivos, suas agendas, a padronização, burocratização, organização, distribuição de turmas, fragmentação de disciplinas e todos os demais componentes institucionalizados relacionados ao trabalho docente.

A adoção de uma perspectiva dialética e crítica não nega a necessidade das políticas públicas educacionais ou as exprime unilateralmente de forma negativa. À luz da teoria crítica, explicitam-se as contradições no intuito de confrontá-las, em seus extremos constituintes e, através dessa conjunção multifacetada de elementos, procuramos compreender os fenômenos em sua síntese e integralidade. Uma concepção que se difere da perspectiva positivista, que procuraria isolar e analisar cirurgicamente seus elementos, o que, no nosso entendimento, a partir de nossa lente teórica, fragmentária também às resultantes e a percepção acerca do entrelaçamento dos fenômenos e a organização complexa e integral das constituintes da organização social. A teoria crítica utiliza essa dualidade como força analítica, explicitando as contradições para compreender, em síntese, a constituição totalizante dos elementos estruturais e político-sociais que entrelaçam a costura dos planejamentos dos currículos escolares. Procuramos imprimir uma imagem integrada por estruturas, sujeitos e processos que, entremeados, configuram o planejamento dos currículos escolares.

Dessa forma, não negamos a dimensão das políticas públicas em suas finalidades de acordo com o *status* do Estado e da própria organização do regime democrático, com sua legislação e orientação universalizante. Com relação à política pública educacional brasileira, ressaltamos a organização política, a mobilização, a ação da própria sociedade legitimadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), uma resposta aos anseios por independência republicana, liberdade, garantias de direitos e expressões.

Segundo Pires (1997, p. 87) “o princípio da contradição, presente nesta lógica indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial”. Nesse caso, a contradição se explicita entre os diferentes níveis de

investimentos em pesquisas voltadas ao reconhecimento, valorização e protagonismo dos professores e investigações voltadas às prescrições e políticas curriculares governamentais ou avaliações externas dos currículos, cujas análises se apresentaram distanciadas dos processos de planejamento, construção e decisão política dos professores.

Tendo em vista o exposto, esta pesquisa se apoia na metodologia da pesquisa-ação que é ferramenta capaz de dar potência à voz dos professores. Consideramos, principalmente, a centralidade do papel educativo dos docentes nos planejamentos curriculares e processos de formação continuada, sendo necessária a visibilização do potencial deles como proponentes e decisores sobre seu desenvolvimento profissional.

2.3.1 A escolha metodológica e a formação de professores

A priori, esta investigação parte da escola, dos professores e busca, coletivamente, se aprofundar³⁴ em teoria e prática, em ação e reflexão nas questões referentes ao trabalho, ao planejamento curricular e à formação continuada desenvolvidos entre os colaboradores. Na concepção de Desroche (1990, p. 98) é “assumida por seus próprios atores (autodiagnóstico e autoprognóstico), tanto em suas concepções como em sua execução e seus acompanhamentos, que tem por meta a implicação”.

A proposta de Michel Thiollent (2007), em sua obra *A metodologia da pesquisa-ação*, é o referencial metodológico selecionado para o desenvolvimento deste trabalho. Na obra, há a proposta da organização de um coletivo investigativo com objetivo de diagnosticar, desenvolver ações, refletir e avaliar os processos que envolvam o planejamento curricular.

Constitui-se uma equipe voltada para investigação social sob a perspectiva crítica e transformadora, instituída a partir da problematização e organização dos professores. Entendemos que os profissionais envolvidos são os atores centrais no enfrentamento dos diversos desafios e dilemas que aparecem durante o percurso de suas vidas profissionais, na relação com os estudantes e com a própria escola.

Dessa forma, seria impossível nos desassociarmos desses sujeitos, afastá-los ou isolá-los para compreendê-los. É na pesquisa-ação, método e metodologia capazes de permitir, a

³⁴ Um grande preocupação na pesquisa é voltada ao aprofundamento teórico-metodológico como princípio de sustentação e solidez do trabalho, desvencilhando-se da “pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou exploratórios” (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 34)

partir do encontro e da proximidade³⁵, a obtenção de informações e produção de conhecimentos. Procuramos estimular novas práticas voltadas ao trabalho docente escolar e à pesquisa universitária, efetivando não só a promoção do conhecimento escolar, mas a sua *práxis* (THIOLLENT, 1982).

A escolha pela pesquisa-ação dá-se a partir da crítica³⁶ e dos limites³⁷ da investigação social tradicional, que pressupõe o distanciamento entre pesquisador e os sujeitos, quase objetificando os próprios sujeitos, na medida em que se retira deles a informação, mas não se estabelece um diálogo ou retorno direto aos seus anseios e problematizações. Contraditoriamente, expropria a informação, praticamente desconectando-a da realidade e das necessidades dos envolvidos, ao mesmo tempo que externaliza³⁸ os resultados, consequentemente, exteriorizam também soluções terceirizadas.

A relevância da prática não aparta a pesquisa-ação da produção do conhecimento. Explicitamos parte da contradição entre as correntes tradicionais de investigação social e a perspectiva de análise crítica como método de compreensão e transformação da realidade, como aponta Thiollent (2007, p. 27) “todos esses objetivos práticos não devem nos fazer esquecer que a pesquisa-ação como qualquer estratégia de pesquisa possui também objetivos de conhecimento”.

Essencialmente, a pesquisa-ação é coletiva e participativa, “é o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária” (BARBIER, 2007, p. 71). Essa premissa indica claramente nossa realidade, necessidade e objetivo comum: valorizar, produzir e compartilhar o conhecimento produzido pelos professores através de um coletivo de trabalho e investigação. Barbier (2007) explicita essa necessidade do encontro, da dissolução do distanciamento entre pesquisador e sujeitos,

³⁵ Foram utilizadas as técnicas de registro a partir de Barbier (2007, p. 94) “a escuta sensível apoia-se na empatia [...]o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior.”

³⁶ Pesquisa ação política: Refere-se à mudança da cultura institucional e/ou suas limitações [...] é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra os outros para mudar o sistema [...] – Pesquisa-ação socialmente crítica: Uma modalidade particular de pesquisa-ação política e ambas se sobrepõem porque, quando se trabalha para mudar ou para contornar as limitações àquilo que você pode fazer, isso comumente é resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito do valor último e da política das limitações (TRIPP, 2005, p. 457-458).

³⁷ René Barbier (2007) atribui à pesquisa-ação o sentido de uma revolução epistemológica ainda não suficientemente explorada nas ciências humanas. Sua noção de pesquisa-ação é a de “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (BARBIER, 2007, p. 67).

³⁸ Como aponta Bourdieu (2001, p. 706) “na ilusão da "neutralidade", fazem muitas sondagens cujas perguntas forçadas e artificiais produzem coisas fictícias que elas acreditam registrar”.

descreve a potencialidade da constituição dos professores enquanto um coletivo de pesquisa de seus processos e práticas de ensino, nesse sentido que o pesquisador aponta:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui que o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pelas experiências, na integralidade de nossa vida (BARBIER, 2007, p.70).

No Quadro 4, estão elencados os elementos constitutivos das metodologias tradicionais e da pesquisa-ação, seus objetivos e distintas análises e aplicações.

Quadro 4 - Diferenças metodológicas entre pesquisa educativa normal e pesquisa em formação

Modelo clássico da pesquisa educativa normal	Elementos emergentes das pesquisas em formação
<p>QUEM?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pesquisadores profissionais disciplinares. • Os professores-pesquisadores universitários. Agrupamento principal: unidades instituídas (grupos, equipes, centros, laboratórios, associações, ...). 	<p>QUEM?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pesquisadores e os professores-pesquisadores. • Os responsáveis por formação, os consultores. • Qualquer sujeito se formando por produção de saber. Agrupamento principal: em rede.
<p>O QUE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As práticas instituídas de ação das gerações adultas sobre as gerações jovens: práticas de ensino, de educação especializada, familiar, social, de reeducação, ... 	<p>O QUE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As práticas instituídas de formação formal (vertente diurna da vida): formações escolares, profissionais, populares. • As práticas não-instituídas de formação experiencial (vertente noturna da vida): auto-, alo-, eco- formações das práticas pessoais, sociais e ecológica.
<p>COMO?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias disciplinares objetivas das ciências clássicas baseadas na divisão sujeito/objeto, prática/teoria, ação/pesquisa. • Epistemologia positivista de um saber analítico, preciso, certo, útil, organizador. 	<p>COMO?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias interativas de pesquisa com traços de união: pesquisa-ação-desenvolvimento-orientado... com emergência de uma pesquisa-formação. • Epistemologia transdisciplinar de um saber sistêmico e dialético.
<p>POR QUE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo de explicação e de compreensão teórica para encontrar as leis e os princípios aplicáveis à ação educativa. 	<p>POR QUE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo de compreensão teórica • Objetivo praxiológico de engenharia e de estratégia de formação • Objetivo emancipatório de conscientização.

Fonte: PINEAU, 2005, p. 107.

Consideramos aqui a produção do conhecimento através da dialética³⁹ entre professores e universidade, teoria e prática, ação e reflexão. Nesse sentido, a pesquisa-ação gera conhecimento para a escola, para os professores, para a universidade, acessando à escola, socializando processos, ações e resultados (GATTI; ANDRÉ, 2011 p. 34). Dessa forma, as

³⁹ De acordo com Freire (2008, p. 64): “o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo.”

problematizações partem das escolas e dos professores, a investigação e a divulgação da produção científica é gerada entre os professores, em seus contextos escolares, para o meio científico acadêmico (GOODSON, 1997). Sobre o contexto político e formativo da pesquisa-ação, Toledo (2013, p. 158) aponta que:

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas.

Thiollent (2007, p. 29) assevera que “por ser muito mais dialógico do que o dispositivo de observação convencional, o dispositivo da pesquisa-ação pode parecer menos preciso e menos objetivo”. Nessa perspectiva, quem concentra apenas limites e críticas à metodologia da pesquisa-ação, carrega consigo mais desentendimentos do que consistência nos apontamentos teórico-metodológicos. A princípio, e nesse caso particular, essa percepção necessita ser superada, considerando a importância de se valorizar o encontro e a produção do conhecimento científico, teórico, metodológico realizado no ambiente escolar entre os professores, sem abandonar seu rigor⁴⁰ teórico e empírico e seu compromisso ético e científico. Sobre uma suposta e pretensa neutralidade e objetividade científica, Thiollent (2007, p. 53) considera que:

Em si própria, a concepção da pesquisa-ação nunca é livre de valores. Não há nisto qualquer anormalidade: apesar de sua pretensa neutralidade as tendências convencionais se inserem em estratégias sociais determinadas: assessoramento do poder vigente, tomada de decisão à revelia dos participantes, práticas discutíveis no plano ético.

É necessário perceber a potência de novos paradigmas de investigação, em que “faz surgir laços inéditos com outros atores na pesquisa [...] ela aviva o que Kuhn chama de tensão essencial entre tradição e inovação na pesquisa científica” (PINEAU, 2005, p. 104). A pesquisa-ação, nesse sentido crítico e colaborativo, pode contribuir para a reflexão e produção de um ambiente de aprendizagem através do encontro e o compartilhamento de saberes,

⁴⁰ Seguindo os pressupostos de Alves Mazzotti (2005, p.34), a pesquisa preocupou-se em atender noções com relação a “pulverização e irrelevância dos temas escolhidos” a “adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teóricos-metodológicos”, a “preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados” e principalmente a “divulgação restrita e pouco impacto sobre às práticas”, tendo essa atenção e cuidado em seu desenvolvimento.

experiências e práticas, um espaço “dialógico⁴¹” (FREIRE, 2001) voltado à construção e promoção de conhecimento. O professor e pesquisador Júlio Emílio Diniz-Pereira explicita essa necessidade de construção conjunta para soluções de problemas na formação profissional:

Além disso, seria fundamental investir na formação de um professor que tivesse vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que tivesse se formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se orientasse pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 146).

Pesquisas analisadas por Gatti (2012) e Zeichner (2002; 2005) apontam a pesquisa-ação como metodologia capaz de auxiliar o educador no debate, diagnóstico e melhorias de suas práticas. A pesquisa-ação, nesse sentido, procura estabelecer o contato entre os professores escolares e a pesquisa acadêmica, por meio da parceria com pós-graduação para o desenvolvimento de investigações nas instituições de ensino. Dessa forma, esta pesquisa procura dar suporte teórico e analítico às investigações realizadas no contexto escolar, entre professores, ao mesmo tempo em que propicia processos de socialização e troca de experiências entre os profissionais envolvidos, possibilitando uma via de mão dupla de produção e promoção do conhecimento desenvolvido pelos professores do ensino básico e a universidade.

Pimenta (2005) ressalta a potencialidade da pesquisa-ação quando explicita que “em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade” (PIMENTA, 2005, p. 523). No caso desta investigação, possibilitou-se a constituição de um coletivo de trabalho para problematizar, refletir e produzir parte do currículo escolar de geografia, considerando essencialmente seu sentido aos estudantes, seus dilemas e potencialidades. Como ressalta Abdalla (2005, p. 386):

Adotar a pesquisa-ação, como concepção metodológica, seria a melhor forma de apreender a realidade, pensá-la na fluidez de seu processo e, principalmente, possibilitar o envolvimento ativo das professoras na realidade a ser investigada.

Para pesquisadores do campo da formação de professores a pesquisa-ação seria capaz de auxiliar educadores no debate, diagnóstico, reflexão e melhoria de suas próprias práticas,

⁴¹ Segundo Freire (2001, p.67) a dialógica “é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

bem como solucionar problemas e conflitos dentro do ambiente escolar (LÜDKE, 2012; ZEICHNER, 2002; 2005). Como expressa Tripp (2005, p. 445), em seus estudos sobre pesquisa-ação e educação:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Franco (2005) ressalta esse potencial da pesquisa-ação no trabalho colaborativo, como instrumento de intercâmbio e socialização, o que pode contribuir para processos de desenvolvimento profissional de professores inseridos em um processo onde são eles os atores centrais da investigação e da produção do conhecimento em pesquisas escolares ou acadêmicas. Esses objetivos, segundo o autor, são próprios da pesquisa-ação:

Desde Lewin até Elliot, afirma-se que uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, dando tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo vá se aprofundando, permitindo-se que a prática desse processo vá, aos poucos, se tornando mais familiar, como também o tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e, ainda, por meio de tais espirais, dá-se o tempo e espaço para apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo – práticos e pesquisadores. (FRANCO, 2005. p. 493).

São muitos os exemplos em que a pesquisa-ação, na área de educação, tem se mostrado exitosa, aplicada nas mais diversas temáticas, entre elas: a gestão, planejamento e prática pedagógica. Como aponta Thiollent (2007, p. 85), sobre sua utilização nos sistemas de ensino, “não basta descrever ou avaliar [...] precisamos produzir idéias que antecipem o real ou que delineiam um ideal”. O potencial de intervenção desse processo investigativo e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de educadores são abordados nas observações produzidas por Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 69):

As análises de depoimentos pessoais sobre como os professores investigadores de suas próprias práticas se sentem e avaliam sua participação em projetos de pesquisa-ação, afirmam que: a pesquisa-ação tem auxiliado no aumento da confiança e da auto-estima desses profissionais (Webb, 1990; Dadds, 1995; Loucks-Horsley et al., 1998); tem-lhes ajudado a diminuir as distâncias entre as aspirações e as realizações na profissão (Elliot, Adelman, 1973; Elliot, 1980); tem sido um importante instrumento para os professores entenderem de maneira mais profunda e crítica a sua própria prática e para reverem suas teorias pessoais de ensino (Kemmis, 1985), tornando-os além de mais abertos e receptivos para novas idéias (Oja, Smulyan, 1989), mais

independentes em relação à autoridade externa (Holly, 1990). Finalmente, a pesquisa-ação tem ajudado os professores a internalizarem a disposição para estudar as suas práticas de ensino (Day, 1984), alterando os discursos e as práticas desses profissionais, antes mais voltados aos “alunos problemáticos”, para uma ênfase nos sucessos dos alunos e suas potencialidades (ATWELL, 1987).

As investigações no campo da pesquisa-ação devem estar alinhadas aos princípios crítico-colaborativos (THIOLLENT, 1982; 2007; 2012, DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, BARBIER, 2007), voltando-se para a elucidação dos dilemas, das contradições vivenciadas pelos professores e, dialeticamente, ao enfrentamento desses problemas. As reflexões apresentadas nesta investigação buscam contribuir para a educação, na “concepção de profissional crítico-reflexivo, [que] deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria e prática” (CAVALCANTI, 2002, p. 21). Oliveira (2004, p. 1.133) destaca essa perspectiva de profissionalização docente:

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.

Por fim, a metodologia da pesquisa-ação, nos cursos de pós-graduação, pode possibilitar a construção de um instrumento de investigação e ação das universidades no ambiente escolar. Possibilitando condições, suporte e estrutura material para que esses profissionais da educação tenham investimento e continuem seu processo de pesquisa e formação. Assim, podemos ampliar o debate e o trabalho conjunto entre universidades e escolas, considerando os professores-pesquisadores como edificadores de seus processos de trabalho, articuladores e promotores do currículo e das políticas nas escolas, como agentes efetivos de transformação da educação, dos estudantes e da sociedade.

2.4 Os ciclos da pesquisa-ação e a análise das informações

Para a realização desta pesquisa, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, escolha aliada à organização de trabalho coletivo e participativo, nas palavras de Barbier (2002, p. 121), o “pesquisador coletivo”. A metodologia da pesquisa-ação possibilitou o encontro e a configuração de um coletivo de professores com o objetivo de investigar os processos de

planejamento curricular. Procuramos, assim, nos concentrar nos processos de troca de experiências, investigação da *práxis* dos participantes e formação continuada.

Considerando a proximidade⁴² entre os quatro professores, profissionais efetivos de uma mesma instituição de ensino, sua ligação pessoal, profissional e afetiva, dificilmente, em uma abordagem convencional⁴³ ou dita tradicional, se obteria êxito empírico e metodológico porque se exigiria certo distanciamento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Sobre as contradições entre neutralidade e objetividade, Miranda (2006, p. 513) infere que:

A neutralidade ante a objetividade efetivou-se, portanto, como conservação e afirmação da realidade mesma, revelando-se pseudo pretensão, porque efetivada historicamente como conservação, manutenção, funcionalidade e controle. Daí que se tenha realizado como prática tomada como aplicação e utilidade.

A objetividade, nesse sentido, não deve ser confundida com o praticismo, o que de fato seria um possível risco no desenvolvimento da pesquisa, caso não estivéssemos atentos a essa possibilidade (MIRANDA, 2006). O fato é que a pesquisa-ação, por seu caráter ativo, participativo, pode escapar em sua “vigilância epistemológica” (BOURDIEU, 1999, p. 49) e se objetivar apenas em ação, esvaziada de teoria e reflexão, o que poderia contaminar nossas observações, comprometendo também os objetivos e resultados da investigação.

Mesmo diante dos riscos de tal praticismo ou subjetivismo decorrentes da não escolha das amarras teórico-metodológicas tradicionais, nos apoiamos fundamentalmente no método dialético e na teoria crítica. Utilizamos o aparato de construção metodológica de pesquisa-ação como estrutura de trabalho coerente, validado cientificamente. Um ancoradouro necessário a essa segurança epistemológica foi a utilização, no decorrer de todos os encontros de pesquisa, do aporte de leituras conceituais, teóricas e de estudos de casos sobre planejamento dos currículos, organizando os temas e as abordagens desenvolvidas ao longo da pesquisa.

⁴² Nas palavras de Franco (2005, p. 490): “Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa”.

⁴³ Como ressalta Franco (2005, p. 490) “A pesquisa-ação é incompatível com procedimentos decorrentes de uma abordagem positivista, uma vez que requer para seu exercício um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo [...] Esse rompimento se dá especialmente no espaço em que a pesquisa positiva, fundada na experimentação, pensa-se neutra e autônoma em relação à realidade social. Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa”.

Um cuidado⁴⁴ tomado nesta pesquisa foi o de buscar não artificializar ou produzir tempos e espaços diferentes da realidade escolar, o que não exigiu encontros que extrapolassem a carga horária dos professores envolvidos, criando situações de sobretrabalho. A pesquisa propôs-se a não criar uma da realidade paralela a dos professores, diferente do cotidiano. Assim, a investigação, a partir da realidade dos professores, possibilitou averiguar, com maior autenticidade, vivência e experiência, os tempos e espaços destinados ao planejamento curricular e à promoção da formação continuada e coletiva no ambiente da escola.

Num primeiro momento, apresentamos a proposta de pesquisa à direção da escola, explicitando seus objetivos, cronograma e organização. A direção da escola autorizou a realização desta pesquisa e possibilitou a organização do coletivo de professores em um horário comum, combinado entre os participantes. Destacamos que todos os encontros foram realizados nos horários destinados ao trabalho extra-classe, chamado entre os professores da rede pública de “módulo de planejamento”, utilizando de parte desse expediente⁴⁵ para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Posterior à autorização da direção, combinamos que, semanalmente, às segundas-feiras, entre os períodos vespertino e noturno, os professores de geografia se encontrariam durante uma hora e meia, de 17h30min. as 19h. A princípio, estipulamos que os encontros ocorreriam durante seis meses, mas devido à necessidade de maior flexibilidade, se estenderam entre os meses de abril a dezembro de 2018.

As três primeiras semanas foram destinadas a encontros individuais, durante os quais entrevistamos os participantes. O intuito dessas entrevistas foi caracterizar os professores, compreender seus processos iniciais de formação e verificar o entendimento deles sobre processos de planejamento curricular e formação docente.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado⁴⁶ (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma escolha assertiva devido à necessidade de uma breve caracterização individual dos participantes e o melhor entendimento de seus percursos profissionais, trajetória de formação, condições de vida e percepções sobre o trabalho docente. As entrevistas foram fundamentais para confrontar algumas das percepções, características e afirmativas feitas individualmente com as falas e percepções construídas no coletivo de pesquisa. Salientamos que, na

⁴⁴ Segundo Tripp (2005, p. 456) “A razão para permitir prejuízos ao conhecimento é que os participantes muitas vezes estão inclinados a fazer sacrifícios pessoais, em termos de seu tempo e esforço, para com isso melhorar sua prática”.

⁴⁵ A carga horária dos professores atualmente é de 24 horas semanais na rede pública estadual, sendo 8 horas destinadas aos trabalhos extra-classe, planejamento pedagógico, reuniões, etc, ou seja um terço de seu itinerário.

⁴⁶ Disponível no APÊNDICE 1 .

metodologia da pesquisa-ação, a informação substancial à investigação não é obtida de forma distanciada e individualizada, como acontece com as entrevistas. Mas, nesse caso, utilizamos esse recurso na primeira abordagem descritiva sobre os participantes e seus contextos profissionais. O desenvolvimento da pesquisa buscou, dessa forma, aprofundar verticalmente nos sentidos, como aponta Bourdieu (2001):

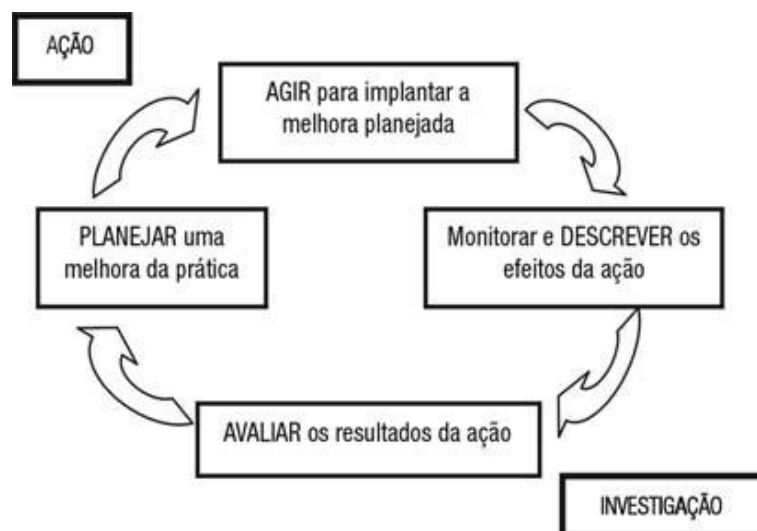
O olhar prolongado e acolhedor que é necessário para se impregnar da necessidade singular de cada testemunho, e que se reserva comumente aos grandes textos literários ou filosóficos, pode-se também por uma espécie de democratização da postura hermenêutica, às narrativas ordinárias de aventuras comuns (BOURDIEU, 2001, p. 712)

Seguindo os pressupostos organizativos desenvolvidos por Tripp (2005) e Thiollent (2007), a pesquisa-ação foi desenvolvida em três etapas distintas: diagnóstico; ação e reflexão; e avaliação. Foram realizados três encontros coletivos para o diagnóstico⁴⁷ sobre o objeto de pesquisa; quando apresentamos as questões referentes ao planejamento curricular, os currículos e diretrizes prescritivas, os tempos voltados ao planejamento e a formação entre professores. Segundo Thiollent (2007, p. 69) “para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. Nas considerações de Tripp (2005, p. 453):

A pesquisa-ação começa com um reconhecimento. O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos.

⁴⁷ Thiollent (2007, p. 55-56) sugere uma forma de como os problemas podem ser colocados: a) análise e delimitação da situação inicial; b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade; c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b); d) planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação das ações.

Figura 2 - Síntese dos ciclos da pesquisa-ação



FONTE: TRIPP, 2005, p. 446.

Quadro 5 - Ciclos da pesquisa-ação

Seqüência da ação	Ação realizada no campo da	
	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: TRIPP, 2005, p. 453

A partir do diagnóstico inicial, propusemos um aprofundamento teórico e reflexivo sobre alguns temas levantados pelo coletivo docente. Foram organizados, então, encontros coletivos temáticos, chamados de “seminários temáticos”⁴⁸, onde abordamos tempos de planejamento; os currículos pré-escritos normativos; os currículos dos livros didáticos; a função social do currículo; e a relação entre as avaliações externas e a produção curricular. Barbier (2007, p, 117) aponta que a pesquisa-ação consiste em uma “abordagem em espiral⁴⁹”, o que significa que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em

⁴⁸ No APÊNDICE 2 está o quadro de organização dos seminários temáticos.

⁴⁹ Barbier (2007, p. 143-144) propõe o “processo de pesquisa em espiral: situação problemática; planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 3; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 4; e assim sucessivamente”

função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Para todos os encontros de desenvolvimento, ação e reflexão selecionamos textos referenciais e complementares como base para um aporte teórico-analítico. Como ressalta Thiollent (2007, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Durante a realização dos seminários de pesquisa-ação, utilizamos autores referenciais para a compreensão do currículo e da formação docente. A bibliografia foi proveniente do material disponibilizado e compartilhado durante a realização das disciplinas da pós-graduação em educação, servindo como suporte às discussões dos participantes e como base conceitual, referencial e analítica às discussões e reflexões desenvolvidas nesse segundo momento de investigação, em nove encontros temáticos coletivos. A ação e reflexão são premissas e dão sentido à própria práxis da pesquisa, como explicita Tripp (2005, p. 454) “a reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação”.

A dialética ação-reflexão articula-se em teoria, leitura, análise textual⁵⁰, e o debate desenvolvido entre os professores. Nessa perspectiva, entendemos que a reflexão não é uma fase localizada, mas algo que transcorre em todas as etapas da pesquisa, como ressalta Tripp (2005, p. 454):

Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar.

Por fim, foram realizados dois encontros de avaliação dos aspectos metodológicos, da efetividade empírica, teórica, analítica e formativa da pesquisa como instrumento de ação sobre o trabalho dos professores. Nesse momento, os professores expressaram os aspectos positivos e negativos da investigação, explicitaram seu entendimento dos temas do currículo, planejamento curricular e dos seus processos de formação continuada, especialmente desenvolvidos entre educadores durante a realização da pesquisa. A avaliação nos possibilitou, também, observarmos algumas potencialidades da pesquisa-ação e identificarmos os limites da investigação colaborativa.

⁵⁰ O APÊNDICE 3 apresenta as referências bibliográficas que subsidiaram os seminários temáticos citados.

É importante descrevermos algumas circunstâncias relativas ao desenvolvimento da pesquisa. Os encontros coletivos seguiram a agenda regular da escola e dos professores. Alguns desses encontros, a princípio rigorosamente semanais, foram prejudicados por paralisações e greves e, em alguns casos, remarcados em função de situações particulares dos professores como adoecimento e o caso específico de afastamento do professor Montevideu, por uma semana, para o tratamento de uma hérnia. Procuramos nos adequar à realidade da escola e da vida dos professores, não exigindo um esforço ou organização distinta das suas dinâmicas de trabalho.

Outro aspecto que merece destaque é a participação ativa e coletiva na tomada de decisões e nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação da pesquisa. A realização da pesquisa-ação desloca os professores de certa passividade para um ambiente de ação, de trabalho coletivo, participativo. Dessa maneira, integra os professores na investigação sobre seus planejamentos e possibilita que eles se tornem protagonistas na elaboração de soluções para os problemas enfrentados no ambiente escolar, em nosso caso, na temática do currículo, como propõe Baldissera (2011, p. 08):

A forma de pesquisar a realidade implica a participação da população como agente ativo no conhecimento de sua própria realidade e possibilita a mesma adquirir conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades. A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização.

O princípio colaborativo foi utilizado durante toda a investigação, evocando a presença dos participantes nos debates para a tomada de decisões e direcionamentos necessários. Essa dimensão colaborativa e democrática é regra nos processos de pesquisa-ação. A participação democrática dos sujeitos só foi possível devido à cumplicidade e integração entre os participantes envolvidos, consolidando um coletivo de trabalho organizado e formativo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, especialmente pelo seu caráter participativo, nos mantivemos atentos à dimensão ética, preocupados em captar e interagir com o “universo afetivo, imaginário, cognitivo do outro” (BARBIER, 2002, p. 94) Para isso, utilizamos a técnica da “escuta sensível e multirreferencial” (BARBIER, 2002, p. 85-103), uma forma de horizontalizarmos o debate sem perdermos a objetividade para não comprometermos ou contaminarmos os resultados.

Todos os encontros individuais e coletivos foram gravados em mídia digital, e as informações produzidas pelo coletivo foram transcritas integralmente, organizadas e categorizadas utilizando os critérios da hermenêutica dialética (MINAYO, 1992). Como explicitam Bogdan e Biklen (1994), “certas palavras, expressões, padrões de comportamento, modos de pensamento do sujeito e eventos se repetem e se destacam” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 166). Nessa investigação, as palavras e expressões, geradas a partir dos padrões recorrentes, serviram de categorias de codificação, designando tópicos de análise e, posteriormente, a organização dos capítulos.

Talvez esse tenha sido o maior desafio para a realização desta pesquisa. A cada encontro, em cada seminário foram horas registradas gerando um material que, quando compilado, rendeu mais de 24 horas de áudios transcritos em quase 200 páginas. Além dos oito meses de imersão em campo, ainda foram dedicados três meses para transcrição, seleção, organização e interpretação das informações coletadas, restando pouquíssimo tempo para compilar toda a informação produzida em formato de dissertação. Ressaltamos que essa imersão no campo propiciou efetivar alguns critérios de credibilidade para a investigação qualitativa, com a “permanência prolongada no campo, checagem pelos participantes, triangulação, análise de hipóteses” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 172).

O tempo disponível para a pesquisa-ação e o cumprimento do cronograma foram ressaltados inúmeras vezes pelo orientador desta pesquisa, considerando o prazo disponível para organizar e executar uma variedade de processos de trabalho, coleta de informações, análise e publicação, se tornando um desafio enorme, mas prontamente encarado. Não haveria outra forma, outro método ou metodologia capaz de subsidiar a análise do objeto planejamento curricular. Além disso, a escolha da teoria crítica e da dialética exigiu esse movimento de ação e reflexão, de adensamento e produção, promoção de conhecimento, de trocas e configuração de um coletivo de professores-pesquisadores participantes, atuantes, capacitantes e profissionalmente corajosos. Como expressa Patton⁵¹ (1990, p. 297, tradução nossa), “os dados gerados pelos métodos qualitativos são “volumosos”, e o processo de o pesquisador deter-se, sentar-se para refletir e tentar extrair sentido de páginas e páginas de entrevistas e numerosos arquivos contendo anotações de campo pode ser ‘estafante’ ”.

Um dos maiores desafios enfrentados, consequência das várias ações em um cronograma restrito, considerando o tempo reduzido para a realização da pós-graduação, foi a

⁵¹ “The data generated by qualitative methods are “voluminous,” and this process of sitting down and making sense out of pages of interviews and whole files of field notes can be “overwhelming”.

escrita da dissertação. Como explicita Clarice Lispector (1978, p. 11) “a demora de encontrar-se nas palavras, a necessidade de inspirações”; escrever não é tarefa fácil, exige coragem e determinação, “em cada palavra, pulsa um coração”. Um trabalho árduo que deveria ter sido melhor dimensionado na agenda da investigação. Se pecamos neste trabalho, o pecado foi o de não considerarmos os limites institucionais que condicionam e regulam as pesquisas; por pouco, não atingiríamos sua produção final, a defesa e avaliação.

Talvez, a maior perda desta pesquisa foi o abandono, como informações para análise, dos relatos registrados nos diários confeccionados pelos professores-pesquisadores. Um material que, sem dúvida, acrescentaria muitas informações interessantes sobre a vivência e narrativa diária dos professores, com o objetivo de registrar alguns dilemas e fatos ocorridos durante as suas jornadas de trabalho. Optamos pela não utilização desse material com receio de que ele pudesse sobrecarregar as informações obtidas, devido à restrição de tempo para sua análise. Esse fato poderia ameaçar a conclusão da investigação conforme a agenda estipulada. Contudo, os diários nos serviram para outros propósitos⁵².

Para analisarmos as informações produzidas durante os processos de pesquisa-ação, utilizamos a metodologia da “triangulação” (FLICK, 2009) entre referencial teórico, os estudos e informações apresentadas pelos professores e o professor-coordenador. Objetivávamos trazer mais substância e solidez às informações obtidas no decorrer da investigação; trianguladas as informações registradas nas falas dos participantes, o referencial teórico-metodológico e as legislações apresentadas nas prescrições e diretrizes curriculares educacionais mais recentes:

A triangulação é o processo de corroborar evidências de diferentes indivíduos, tipos de dados ou métodos de compilação de dados... Isso assegura a precisão do estudo, pois não se obtêm as informações de uma única fonte, um único indivíduo ou um único processo de compilação de dados. Dessa maneira, a triangulação estimula o pesquisador a elaborar um relatório não apenas preciso, mas também digno de confiança. (CRESWELL, 2002 p. 280, tradução nossa⁵³)

Para a organização das categorias de análise, partimos de Minayo (1992, p. 28), para quem a relação com os sujeitos da pesquisa “não significa uma conversa despreziosa e

⁵² Como ressalta Nóvoa (2009, p. 182) “O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor”.

⁵³ Originalmente: “Triangulation is the process of corroborating evidence from different individuals, types of data, or methods of data collection... This ensures that the study will be accurate because the information is not drawn from a single source, individual, or process of data collection. In this way, it encourages the researcher to develop a report that is both accurate and credible. (CRESWELL, 2002, p. 280)

neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da realidade que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Foram considerados os tópicos que surgiram durante os encontros e debates coletivos e as entrevistas individuais. Essas informações foram confrontadas com o referencial teórico-analítico e apresentadas nos dois capítulos seguintes, divididas em dois grandes blocos: o planejamento curricular e a formação de professores. Como explicita Minayo (1993, p. 24):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

Dessa forma, os capítulos seguintes trazem alguns elementos que ressaltaram a partir da análise das informações obtidas. Discutimos as questões relativas aos tempos destinados à construção dos currículos e à formação de professores, e os elementos constituintes dessa organização dos tempos na escola, a função e o sentido social dos currículos, as políticas públicas curriculares e os processos de avaliação externa, o trabalho em equipe, elencando elementos como profissionalização, autonomia, burocratização, inserção profissional, isolamento e individualismo, participação cidadã, compartilhamento e aprendizagem coletiva, profissionalização, constituição do professor reflexivo, entre outros temas que perpassam a profissão docente.

A pesquisa-ação não se apresentou como curso de formação, ação e intervenção, da mesma forma que não se limitou à investigação tradicional. A efetividade de seus resultados empíricos e práticos se relaciona diretamente com o envolvimento e participação dos professores participantes, como questiona Tripp (2005, p. 462) “quão eficaz é a pesquisa ação? Uma vez que a resposta seria: ela é tão eficaz quanto as pessoas que a realizam”.

Nesse sentido, podemos inferir que a pesquisa-ação contribuiu significativamente para a produção e promoção do conhecimento curricular entre os professores, levando-os a se organizarem e problematizarem sobre o planejamento de seus currículos. Vislumbramos a instrumentalização, a criação de redes de solidariedade, o compartilhamento de informações, a organização política, a negociação, o debate, um ambiente potencializador da participação política, social e profissional dos professores.

3 O PLANEJAMENTO CURRICULAR ENTRE PROFESSORES

3.1 O planejamento curricular na organização dos tempos na escola

A análise sobre as questões referentes ao planejamento curricular dos professores está apresentada a partir de quatro unidades, intertextuais, nas abordagens sobre a organização dos tempos de trabalho, as finalidades e objetivos sociais, os currículos prescritos, as políticas curriculares e avaliações externas. A primeira dimensão exposta, neste capítulo, se refere à organização dos tempos destinados, ou desviados, ao planejamento dos currículos. Esperamos alçar alguns dos elementos que compõem e regulam o trabalho de planejamento curricular dos professores.

Objetivamos elencar os elementos temporais, sociais, políticos e econômicos que configuram o trabalho dos professores, especialmente, no âmbito do planejamento dos currículos escolares. Entendemos, numa perspectiva crítica, que a compreensão do objeto dá-se através de um recorte molar, totalizante, da exposição dos constituintes e instituintes curriculares, observando seus entornos, dinâmicas, contrastes e contradições, representados e manifestados no planejamento dos professores.

Para ampliarmos nossa percepção sobre o planejamento curricular, é importante compreender como ele se insere em função dos tempos de organização das instituições escolares. Tardif e Lessard (2014, p. 163) explicam que na escola “todos os eventos cotidianos estão encaixados em ritmos e atividades relativamente uniformes, que compõem a jornada de trabalho”, envolvendo assim, tempos que configuram a ação e reflexão no ofício dos professores. Dessa forma, procuramos analisar a organização, distribuição e a disputa⁵⁴ pelo controle sobre os tempos de planejamento e de trabalho docente.

Comprendemos o planejamento curricular conforme proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “a matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional” (BRASIL, 2013, p. 5). Entendemos que o trabalho docente dá-se num regime de estruturas materiais, políticas, e relações interpessoais que produzem e reproduzem os tempos nas escolas. Nas palavras de Tardif e Lessard (2014 p. 167), “ir à escola, portanto, é viver uma experiência temporal”. Da mesma forma, o

⁵⁴ Segundo Arroyo (2011) o currículo é um território em permanente disputa sob sua produção e promoção, sob controle sociais em vieses organizativos, políticos e culturais.

planejamento dos currículos manifesta-se também sobre o tempo consubstanciado nessas relações político-sociais, culturais, e econômicas (SACRISTÁN, 2013). A análise da dimensão do tempo expõe como se organizam as estruturas institucionais na regulação da dinâmica dos planejamentos curriculares em função desse tempo. Entendendo, assim, as ações dos professores-pesquisadores em relação a essas estruturas e de sua dinâmica, num movimento de ação e reflexão, na compreensão de seu trabalho e do seu sentido enquanto *práxis*, como explicita Sacristán (1998b, p. 48):

Uma vez que a *práxis* tem um lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separa do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve. A *práxis* opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural.

De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 133), o trabalho docente compreende-se em tempos dentro e fora da escola, sendo uma função que não é realizada apenas no regime interno das instituições de ensino, se desdobrando em tarefas realizadas em casa, a caminho do trabalho, durante o almoço, constituindo um “trabalho invisível⁵⁵”. A questão dos tempos extra escolares do trabalho docente não será abordada em função do curto prazo disponível para a realização desta pesquisa. Focamos⁵⁶ nos tempos e estruturas instituídos legalmente, os tempos regulamentados, destinados às aulas, planejamentos, desenvolvimento de projetos e avaliações, realizados dentro das instituições de ensino, individualmente ou em grupo.

Na percepção dos professores-pesquisadores participantes, o trabalho docente dá-se de forma multidimensional, ocupando grande parte de suas vidas e reflexões. Como preconizam Nóvoa (2009) e Goodson (1992) um trabalho mental indissociável do contexto de vida, crenças e objetivos de vida dos professores. Sobre essa relação entre o tempo, o trabalho e a escola, a professora Assunção relatou:

ASSUNÇÃO: Passo a maior parte da minha vida dentro da Escola, é onde que eu faço algumas relações de amizade, não tenho algumas relações da outra escola que eu trabalho, mas, até que são mais profundas, mas as relações de amizade, onde que eu faço minhas refeições, onde eu falo sobre aquilo que eu sinto, porque lá fora as pessoas não vão entender, e aqui meus

⁵⁵ Sobre essa concepção do trabalho docente em tempo integral, Tardif e Lessard (2014), explicitam que: “o trabalhador carrega seu trabalho consigo: ele não apenas pensa no trabalho (o que faz a maioria dos trabalhadores), as seu pensamento, em boa medida, é seu trabalho.”

⁵⁶ Como expõem Tardif e Lessard (2014, p. 13) “Trata-se de mostrar como o ensino está amplamente caracterizado, nas suas operações e nos seus modos de distribuição e realização, pela estrutura própria da organização sociofísica das escolas. Portanto, é essa estrutura que procuramos evidenciar a fim de ver como ela marca e orienta todo o trabalho dos professores, as relações entre eles.”

colegas entendem o que eu sinto, acima da escola está minha casa, meus familiares, mas depois disso é a escola.

Percebemos, na fala da professora Assunção, como os tempos vividos no interior das escolas compreendem um elemento de significação do trabalho docente. O tempo durante o qual se efetivam as experiências, vínculos afetivos, se constroem e se consolidam identidades. Como exprime Habermas (1987, p. 53) “os atores sociais vivem em vários mundos ao mesmo tempo e dispõem de recursos de diversas racionalidades e saberes”. No caso da professora Assunção, seu tempo mais vivido é na escola. Lugar onde se realiza a escolarização, onde os professores trabalham e são trabalhados. Onde se compartilham saberes, aprendizagens e experiências; se vivenciam e realizam um projeto educação. Nesse sentido, nos concentramos na análise dos tempos intraescolares, na relação dos professores com seus contextos escolares no cotidiano de prática de seu ofício.

A organização dos tempos da escola é parte estruturante da organização da própria instituição escolar. Essa organização permite regulamentar-se ou regular-se, enquanto instituição legal de aprendizagem, para traçar, organizar e desenvolver seus objetivos sociais, culturais e políticos (HARGREAVES, 2002). Nas palavras do professor Santiago, a organização e regulação da escola de acordo com esses tempos refletem um pouco de suas características e expressões:

SANTIAGO: Eu descrevo uma escola muito organizada, eu tive experiência em outras cinco escolas antes de chegar nessa, e foi a primeira escola em que eu encontrei o que procurava em outras escolas, e aí eu posso falar tranquilamente, eu achei que eu nunca fosse encontrar, um ambiente que eu pudesse pensar pedagogicamente, porque aqui no que diz respeito a organização, a questão da disciplina, se tiver alguma situação, a direção e aqueles que estão responsáveis dão um respaldo muito grande então isso abre um leque para que eu possa pensar por exemplo na questão pedagógica, é lógico que seu eu for fazer uma avaliação geral, uma vez que a escola tendo uma organização muito bem construída, muito bem direcionada vamos dizer assim ela também tem algumas coisas que precisam avançar e talvez esses avanços esbarrem às vezes um pouco nesse pedagógico, até porque nós temos condições de estar pensando um pouco mais esse pedagógico, pensando em algo que possa dar passos maiores às vezes você percebe que tem uma questão tradicional que ainda impede de dar avanços maiores, mas, o primeiro ponto que eu comento da escola antes de qualquer coisa é a parte de organização, não tem como você pensar em nada se o seu ambiente é totalmente desorganizado, uma condição de entrar em sala de aula e iniciar um trabalho, se você está preocupado ali exclusivamente com o aluno se ele vai dar uma cadeirada no outro, não tem como, então você precisa dessa organização, agora a partir dali, eu faço algumas ponderações, que lá na frente deve entrar nessa discussão, não sei, talvez mais no trabalho todo.

O professor Santiago apresentou a Escola Josué de Castro como um ambiente organizado, dando a esse termo um sentido positivo, considerando a organização de sua estrutura. Entretanto, ao longo de sua exposição, se revelam outros elementos que configuram essa “organização” e que caracterizam e se manifestam em formas de controle e regulação institucional, marcando o trabalho na escola numa perspectiva tradicional, fortemente reguladora. O que se observa em muitos contextos escolares é a tendência de forte controle, codificação e regulação dos tempos de trabalho dos professores, como apontam Tardif e Lessard (2014, p. 55-56):

Em nossos dias, como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham. Basta olhar a espessura e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas na maioria dos países para dar-se conta disso. Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão.

Apesar da importância da regulação dos tempos da escola, “sejam dos professores, sejam dos alunos, uniformizando suas atividades, fixando-as em tempos e espaços determinados; torna possível o isomorfismo institucional” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 166), os professores-pesquisadores relatam que a regulação desse tempo expõe uma estrutura de trabalho individualizada e fragmentada, seja entre seus pares ou entre os professores das demais disciplinas. O isolamento profissional no trabalho docente é relatado também por Nóvoa (2009, p. 20), quando expressa que “a profissão continua marcada por fortes tradições individualistas e por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que têm acentuado nos últimos anos”, um discurso confirmado também através do relato da professora Assunção:

ASSUNÇÃO: [É] Individual, pelas condições mesmo, não tem esse momento de encontro, na outra escola tem, mas lá é só um que é efetivo de geografia, é uma perda, porque se tivessem outros professores eu teria esse momento.

O isolamento profissional reforça a ideia de um trabalho cada vez mais individualizado e solitário (GARCIA, 1999; HARGREAVES; FULLAN, 2000). Reiterando a percepção da professora Assunção, o professor Santiago reforçou a expressão do isolamento

profissional presente no trabalho docente, ao mesmo tempo em que procurou por alternativas para possibilitar o encontro e a troca de conhecimento entre professores:

SANTIAGO: O trabalho vai sempre começar como individual. Quando eu cheguei na escola, ele começa como individual, mas nós acabamos criando, um grupo de professores. Eu tenho um objetivo muito grande talvez uma ousadia de tentar criar algo realmente que pudesse ser interdisciplinar, que pudesse ser multi, que pudesse ultrapassar as barreiras da individualidade. Há uma dificuldade muito grande, pela estrutura da escola, talvez por alguns professores, mas muitos mais pela estrutura do processo educacional. A dificuldade de se montarem horários que pudessem facilitar isso, não é pensado os horários, não é pensado para isso, é tudo pensado para funcionar, mas nada é pensado para que pudesse realmente fazer um trabalho conjunto, então nós temos dificuldades de encontros, encontros por mesma disciplina, você imagina por áreas, então muitas vezes nós encontramos, mas eu vou encontrar com professores de outra área, e mesmo assim a gente tenta desenvolver.

Essas impressões trazidas pelos professores ilustram duas pontas críticas na análise do planejamento dos currículos. De um lado, uma escola codificada e regulada em sua maquinaria institucional, na gestão e organização do trabalho docente. Uma organização fragmentada em seus conhecimentos, disciplinas, que individualiza o trabalho de seus profissionais, atomizando-os em um trabalho celular, como apontam Hargreaves e Fullan (2000). Do outro lado, a necessidade dos professores de autonomia, de regularem seus próprios processos de planejamento curricular, na perspectiva da autoridade e centralidade do trabalho docente na elaboração, planejamento e desenvolvimento dos currículos escolares. Nesse sentido, a palavra organização⁵⁷ corrobora com a rigidez, as amarras e dificuldades dos professores em garantir autonomia e o mínimo controle sobre seus tempos e processos de trabalho. Há dialética, a condição de compor o trabalho sobre o tempo dá razão a conformar-se e constranger-se dentro e sobre a organização do tempo no trabalho.

Os trabalhos de Andy Hargreaves e Michael Fullan (2000) relatam a possibilidade de uma balcanização na organização do trabalho conjunto dos professores. Professores organizados em pequenos grupos, por vezes isolados e adversários dentro de uma mesma instituição de ensino. O trabalho coletivo gerado pelo professores, através desta pesquisa, de certa forma, foi concebido de forma balcanizada, organizado por meio de um pequeno grupo de professores de geografia que integram o quadro disciplinar nos três turnos de atividade da

⁵⁷ Essa organização segundo Tardif e Lessard (2014, p. 166) configuram o *Pattern* da própria escola: “essa organização do trabalho reproduz de modo bastante fiel o modelo usineiro e burocrático padrão que está na base do trabalho coletivo em nossas sociedade industriais avançadas”.

escola. Entretanto, ressalta-se que frente à crise⁵⁸ do isolamento dos professores, como relatado pelos participantes, na organização e nos tempos disponíveis para o encontro, foi também a opção que possibilitou a articulação e a realização desta pesquisa. No contexto da teoria crítica, a organização dos trabalhadores dá-se, também, em pequenos núcleos e grupos com proximidades identitárias e objetivos comuns, através da organização, resistência e ação (GIROUX, 1988) para enfrentamento dos problemas e dilemas escolares ou para a prática coletiva, potencialmente transformadora. Enfatizando a crítica do isolamento profissional, a professora Assunção relatou que:

ASSUNÇÃO: Então, nós trabalhamos à tarde o ano passado, e não teve nem um momento junto, trabalhando a noite com o [professor Santiago] não teve um momento junto, e lá não, [referindo-se a outra instituição de trabalho] eu paro, um dia da semana com um horário inteiro.

O relato acima ilustra como em diferentes instituições a organização dos tempos da escola podem influenciar o encontro ou o isolamento dos professores. Essas características particulares das instituições não excluem o caráter unitarista, individualizado e molecular presente na institucionalidade do trabalho docente, em nosso recorte, na rede pública de educação. Elas possibilitam compreender que dentro da cultura escolar coexistem relações que possibilitam o contato ou a segregação entre os professores.

Tardif e Lessard (2014) ressaltam que, por mais influente que sejam os controles burocráticos e padronizados de organização escolar, as relações produzem-se e organizam-se também a partir de características próprias, constituídas a partir de uma cultura escolar. A influência da organização dos tempos da escola sobre o trabalho dos professores estende-se não somente a algumas instituições de ensino, atua como *modus operanti* de maior parte delas, refletindo sobre as relações da própria cultura escolar:

A escola sempre foi vista como um lugar de cultura: primeiro, numa acepção idealizada de transmissão de conhecimentos e de valores ditos “universais”; mais tarde, numa perspectiva crítica de incultação ideológica e de reprodução social. Num e noutro caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, que não é independente das lutas e dos conflitos sociais, mas que tem especificidades próprias que não podem, ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior. (GOODSON, 1997, p. 15)

⁵⁸ O individualismo docente manifesta-se como crise gerada pelo próprio isolamento profissional: “o que é preciso entender é que as condições de trabalho que advêm da organização do trabalho docente, que não permitem a construção de grupos de trabalho – como vimos – o individualismo torna-se uma última posição de defesa em relação a um trabalho que é mais fonte de sofrimento do que de prazer” (TARDIF, LESSARD, 2014 p.187)

Um aspecto comum, ou que deveria ser comum, entre todas as instituições de ensino no Brasil é que parte da organização dos tempos de trabalho dos professores está destinada ao planejamento curricular. Uma conquista política dos professores em articulação com as associações de ensino, sindicatos e instituições representantes da categoria, ratificada através da Lei nº 11.738/2008⁵⁹. A lei do piso salarial nacional estabeleceu que um terço da carga horária do professor deve ser cumprido em ambiente extra-classe, destinado às questões de planejamento dos currículos, organização de projetos, avaliação, formação continuada, e desenvolvimento profissional entre professores, em ambientes dentro e fora da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 já reforçava essa proposta por meio dos artigos 62 e 67. O art. 67 determina que os sistemas de ensino invistam na valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes os direitos sobre o tempo destinado ao planejamento, avaliação e formação, como expressa a lei: “[...] V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI. Condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996).

Três anos após ser sancionada a lei do piso, a partir de 2011, o Estado de Minas Gerais passou a cumprir parte desta determinação, estabelecendo na jornada de trabalho, fixada em 24 horas semanais, 8 horas destinadas ao planejamento de aulas, avaliação e formação de professores. Popularmente chamado pelos professores de “módulos de planejamento”, esses tempos de trabalho extraclasse, agora instituídos legalmente, representam o recorte temporal onde se insere a análise do planejamento dos currículos a partir desta investigação. Nas palavras do professor Montevidéu:

MONTEVIDÉU: Mas acredito que até mesmo como módulo foi colocado de uns anos pra cá, como ele foi colocado nas escolas, ainda está sendo uma fase de adaptações, as escolas ainda estão se adaptando aos módulos.

Consciente desse tempo destinado ao planejamento curricular, o professor Santiago ainda respondeu: “mas temos desde 2011”, e complementou:

SANTIAGO: Nós conquistamos aqui na rede estadual de Minas Gerais algo que foi muito produtivo no ato da conquista, que é de ter o tempo de pensar o currículo, pensar o planejamento, de poder discutir, nós temos ali uma carga horária específica para isso que muita das vezes ela é utilizada, principalmente, a carga horária obrigatória na escola, para que você possa

⁵⁹ A Lei 11.738/2008, [...] promulga: § 4º- Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de $\frac{2}{3}$ (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2009).

desenvolver tarefas que são meramente burocráticas, e que você cria na verdade, mais tarefas que não levam a lugar nenhum.

Os relatos do coletivo dos professores-pesquisadores, nas entrevistas individuais e nos seminários, são comuns, reforçam a ideia de uma forte burocratização e controle sobre os tempos da escola. Uma regulação presente não só na formalidade das disciplinas, dos horários, dos calendários, mas também sobre o tempo destinado aos professores em seus “módulos de planejamento”. Apesar das conquistas políticas, citadas pelo Professor Santiago, notamos que, na prática, esses tempos destinados ao planejamento curricular e à formação de professores são usados para outras finalidades burocráticas da escola.

Percebemos o quanto os professores estão imersos em um ambiente controlado, que regula todo o tempo do trabalho. Notamos que, entre os preceitos legais que ratificam os módulos e o planejamento dos currículos, individuais ou coletivos, há uma apropriação⁶⁰ pela própria máquina pública desse tempo, controlando e regulando sua destinação e finalidade, aquém da vontade dos professores. Assim, há dissonância entre a legislação que reconhece o direito e necessidade ao tempo de planejamento e a realização dessa política pública, que imprime uma dinâmica de controle e desvio de finalidades, mantendo a mesma estrutura controladora e reguladora já manifestada em outros tempos de trabalho da escola, na divisão celular⁶¹ dos professores, das disciplinas e itinerários. Em outro momento, o professor Montevideú expresso que:

MONTEVIDÉU: É complicado porque acaba que o próprio módulo também fica ineficiente porque nós, na verdade, resolvemos problema de secretaria, supervisora, mas o momento mesmo da sentar, de conversar, dialogar, não existe, não é? Eu acho até interessante porque, esse ano, no início do ano, nós trabalhamos juntos, desde o ano passado eu sei que a gente trabalha há bastante tempo junto o cronograma de tudo que vai ser passado, então é um norte que a gente tem de trabalhar nas salas e por aí vai.

Corroborando com a afirmação de Tardif e Lessard (2014) sobre a burocratização dos tempos e do trabalho na escola. A professora Assunção também expressou essa preocupação com relação aos tempos destinados ao planejamento curricular:

⁶⁰ Tardif e Lessard (2014, p. 97) explicam que: “os escalões superiores do sistema educacional podem mudar as regras de suas organizações e controlam, na maior parte do tempo, suas esferas de formação, seus postos de trabalho e seus saberes (principalmente através de diplomas, etc.)... o direcionamento das reformas a seu favor segundo um planejamento top and down, etc. [...] [os professores], controlam seus territórios de formação e uma parte de seu posto de trabalho, mas não as organizações nas quais atuam.

⁶¹ Tardif e Lessard (2014, p. 60) apontam que a própria estrutura da escola se manifesta organizada de forma celular, dividida em: “classes, ou seja, espaços relativamente fechados, nos quais os professores trabalham separadamente”.

ASSUNÇÃO: Ajudaria muito, na nossa realidade, porque às vezes o Estado é muito difícil para trabalhar, mas na nossa realidade, se nós conseguíssemos, falar assim, vamos parar de preencher um pouco de papel aí, nome fulano, ciclano e beltrano, e vamos separar um tempo aqui, geografia vai estar ali, o que você está trabalhando? Estou trabalhando isso, eu preciso que você trabalhe isso esse ano porque ano que vem eu estou trabalhando isso.

A burocratização do planejamento curricular, na maior parte dos relatos, é referente à utilização dos tempos extracurriculares estritamente para a comunicação interna institucional, serviços de terceiros, como no caso da supervisão e direção, ou para projetos e avaliações externas às dos currículos escolares. Percebemos na fala conjunta dos professores-pesquisadores que os tempos de planejamento dos currículos são usados para outras finalidades, fenômeno observado por Conceição (2018) na mesma instituição de ensino. A pesquisadora procurou, em um trabalho sobre memória, resgatar as percepções dos professores sobre um projeto específico de formação continuada, desenvolvido através da proposta do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)⁶². Seu trabalho evidenciou esses tempos de formação e desenvolvimento profissional, mas também retratou as condições de regulação, controle, fragmentação em que estão inseridos os professores. Dois anos após a finalização dessa pesquisa, conferimos que a realidade expressada pelos professores ainda é a mesma:

ASSUNÇÃO: Duas horas, depois do horário, lá a gente para um dia, e esse momento que a gente tá aqui não, e é geralmente preenchendo papel, você tem que falar qual menino tá precisando disso, é aquela coisa mais voltada para supervisão, de responder os problemas deles, o questionamento deles.

Os professores-pesquisadores relataram a perda da utilidade dos tempos de planejamento quando são desviados de sua função, mal organizados ou subutilizados. Para o professor Santiago: “fica muito mais um painel de recados do que qualquer outra coisa”. E o professor Montevideu complementou que “as mesmas informações, a mesma coisa”. Esses relatos reforçam a perspectiva de uma burocratização e um controle programático sobre o tempo e o trabalho docente. Os tempos destinados ao planejamento dos currículos que deveriam ser investidos em encontros coletivos, estimulados pela troca de experiências, como registrado nas legislações, são integrados ao mesmo mecanismo fragmentado, individualizado e burocratizado da organização escolar.

⁶² Durante o capítulo de políticas públicas e formação retomamos o debate acerca dessas iniciativas e investidas desenvolvidas a partir do PNEM.

Percebemos o descontentamento dos professores com a mecanização e estandardização dos módulos de planejamento realizados na escola, nas palavras do professor Santiago: “são quatro módulos mensais de informes”. O professor Montevideu também questionou: “eu acho que podiam resumir esses informes para nós podermos fazer essas discussões”.

Em muitos casos, o controle sobre o tempo destinado aos professores é desenvolvido de forma “codificada, mecânica, instrumental” (TARDIF, 2014, p. 41), a regulação do trabalho docente se aproxima da regulação nos contextos industriais. O coletivo de professores-pesquisadores participantes ainda expressa que recai sobre o trabalho docente um vetor de força vertical e hierárquico, conforme apontou o professor Santiago: “e aí vem esse tempo, de discutirmos o processo, nós sempre acabamos de forma geral pegando o que vem de cima e jogando aqui e vamos desenvolvendo, porque você não tem tempo”.

O debate acadêmico no campo da formação docente tem colocado em relevo esses mesmos dilemas. O controle e a rigidez sobre a regulação dos tempos de trabalho dos professores, constatados no campo de investigação, não são fenômenos localizados apenas na escola ou no país. Percebemos que são fenômenos relativos à própria organização da institucionalidade escolar que, mesmo em culturas diferentes como os casos citados de Brasil e Espanha, mostram a singularidade institucionalizada pela própria dinâmica do Estado⁶³, da sociedade e do capital (ARROYO, 2017; CONTRERAS, 2002). A fala da professora Assunção reforçou essa percepção: “era o momento de discutirmos e a gente não pode discutir, você tem todo um roteiro fixo que não te leva a lugar algum.”. Nas palavras de Giroux (1988, p. 23):

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitindo em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

O controle sobre os módulos de planejamento não só determina o uso do tempo da escola, os tempos dos professores, mas transmutam esse tempo em uma estrutura de trabalho

⁶³ Nesta concepção de pesquisa: “O Estado é produto da sociedade num estágio específico do seu desenvolvimento; é o reconhecimento de que essa sociedade se envolveu numa autocontradição insolúvel, e está rachada em antagonismos irreconciliáveis, incapazes de ser exorcizados. No entanto, para que esses antagonismos não destruam as classes com interesses econômicos conflitantes e a sociedade, um poder, aparentemente situado acima da sociedade, tornou-se necessário para moderar o conflito e mantê-lo nos limites da “ordem”; e esse poder, nascido da sociedade, mas se colocando acima dela e, progressivamente, alienando-se dela é o Estado” (ENGELS, 1995, p. 155)

alçada à rigidez autômata dos sujeitos, estritamente estandardizada, como expressou a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: É assim, se você quiser parar para falar alguma coisa, não pode. Você é atropelado porque têm vários outros recados. Não tem jeito de você discutir nada, é um momento para você discutir, que você não discute nada.

Conseqüentemente, o processo de burocratização dos tempos de trabalho dos professores acarreta também certa ineficiência⁶⁴ dos planejamentos dos currículos, o que reverbera nas práticas dos professores, reforçando seu individualismo e a baixa autonomia nos processos de trabalho. O professor Santiago expressou a possibilidade de organizar e padronizar a utilização desses momentos de planejamento, na tentativa de escapar de uma super burocratização desses tempos e processos: “sem dúvida nenhuma é algo que precisaria ser um pouco mais discutido. Com relação há como utilizar esse tempo, não gosto muito dessa idéia de padronização, mas que pudesse dar um norte”. A fala do professor Santiago familiariza-se com a teoria em destaque na obra de Hargreaves (2002), como possibilidade de autonomia docente, uma organização do tempo da escola e do trabalho docente elaborada, regulada e padronizada pelos próprios professores. Uma tentativa de resistir e resignificar o processo de burocratização e super padronização na organização dos tempos e dos currículos na escola, o que demonstra a necessidade do planejamento curricular enquanto *práxis*, nas palavras de Sacristán (2013, p. 23):

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que conseqüências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto, ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

Um dos reflexos diretos do estrito controle institucional dos tempos da escola é a defasagem dos professores em seus planejamentos curriculares, em suas práticas, especialmente, em relação às propostas organizadas coletivamente, o que reflete em um trabalho solitário e individualizado. A fala do professor Santiago confirma essa defasagem no compromisso de produção curricular coletivo:

⁶⁴ Segundo Sacristán (1998b, p. 19) “o planejamento ou a programação do currículo em equipe é uma exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente”.

SANTIAGO: Nós fizemos isso, esse esboço de currículo, nós fizemos ele em 2013, desde então nós até tentamos, quando a [professora Assunção] chegou nós passamos para ela o que tinha, ela se adaptou, mas nós não tivemos nenhum momento para sentar e falar, será que esse currículo realmente é o melhor?

Constatamos que o planejamento curricular conjunto dos professores, até a realização desta investigação, era inexpressivo e sua construção conjunta quase inexistente. Isso se agrava quando consideramos que todos os professores-pesquisadores participantes atuam há, pelo menos, quatro anos na mesma instituição de ensino, sendo todos efetivos. O que evidencia o caráter regulador do Estado que leva esses trabalhadores ao isolamento com a fragmentação de seus processos de trabalho e saberes. Sobre esse controle dos tempos do planejamento curricular, o professor Santiago expressou que:

SANTIAGO: É algo que deveria durar ali meses. Nós tivemos que fazer em meio dia, para entregar um relatório, e tinha que entregar o relatório porque tinha que cumprir. É o famoso tem que fazer. E aqui ele enfatiza bem isso, [referindo-se ao autor - Sacristán] não adianta pensar em reformar o currículo se você não fizer isso ligado a essa formação do professor, partindo da ideia que ele entende que o currículo e o professor são peças vitais dessa formação do currículo.

A fala do professor Santiago expressa os reflexos da mecanização dos tempos, que não respeitam a necessidade dos planejamentos curriculares, e acabam convertendo-se na formalidade de preenchimento de formulários ou de entrega de documentos. O professor Montevideú também enfatizou esses controles e regulações sobre o planejamento dos currículos, porém apresentou um diferente ponto de vista. Em sua percepção, é algo localizado institucionalmente, comparando com algumas outras experiências de maior flexibilidade no controle sobre os tempos de planejamento. Em suas palavras:

MONTEVIDÉU: Porque o problema todo é esse, às vezes, o módulo é colocado em um horário, e a pessoa tem que sair rapidamente e ir para outra escola sem almoçar nem nada. Então, quer dizer, nem horário de almoço tem, então isso é meio complicado, realmente seria interessante pensar, repensar esse norte, em uma forma que fosse coerente também e plausível para todo mundo, de trabalhar dessa forma, porque do jeito que ele é colocado nas escolas e em algumas escolas. Eu já passei por algumas escolas no cargo dois e, realmente, o módulo de cada escola é trabalhado de um jeito. Tem escolas que realmente nós trabalhamos do jeito que a gente quer, é flexível.

Na fala do professor Montevideu, podemos perceber como os tempos de planejamento, além de regulados, são comprimidos por uma extensa jornada de trabalho. O professor Santiago também expressou esse desconforto com relação ao controle sobre os tempos e o trabalho no planejamento dos currículos escolares:

SANTIAGO: Eu não sei, a ideia que nós temos, tem hora que nós vemos os professores reunidos nesse sistema, que é nosso para fazer algumas coisas que não fazem sentido, porque nós poderíamos estar gastando aquele tempo, não gastando, ganhando aquele tempo desenvolvendo aquilo que realmente pudesse voltar em termos pedagógicos, em termos de construção de planejamento, currículo e, muitas das vezes, não é isso. É simplesmente tarefa, tarefa, tarefa, tarefa, tarefa, projetos que chegam aleatoriamente, sem pensar a realidade daquele aluno, sem pensar que, muitas vezes, uma empresa fez uma parceria com o Estado e aí tem que colocar então [empurrar] guela abaixo. É um concurso X e não tem nem uma idéia a discutir qual é a lógica? Então, por exemplo, é comum, às vezes, você estar trabalhando, vem uma empresa forte aí no mercado e fala: 'Você tem que fazer esse projeto, educação ambiental'. Mas se você for pensar em uma lógica, você vai ver que a empresa é uma das que mais polui o meio ambiente. Então assim, não estão nem aí para esse contexto, é fazer por fazer, é muita coisa que vem em cima da hora, e isso acaba gerando mais transtorno, mais trabalho e um trabalho intensificado, que na verdade é você fica como um tarefeiro, você fica fazendo, fazendo, fazendo, fazendo, sem pensar no que está fazendo.

O cerne da discussão sobre tempos e planejamentos é o debate sobre a disputa pelo controle desses tempos, especialmente, aqueles dedicados ao planejamento e ao encontro dos professores. A retórica sobre autonomia e flexibilidade dos tempos da escola retrata a necessidade de atentarmos para a centralidade dos docentes atuarem na gestão e organização desses tempos, especialmente, naqueles designados ao planejamento dos currículos escolares. Os relatos dos participantes expressaram uma relação entre o excesso de heteronomia, representado pelos projetos e propostas exógenas à escola gerando um tarefismo de baixa intensidade e profundidade reflexiva individual e coletiva dos professores. Por outro lado, os professores resistem e exigem que os tempos de planejamento sejam usados em trabalhos mais consistentes em participação, flexibilidade, autonomia e conscientes do papel deles em sua organização coletiva na produção e promoção dos currículos escolares.

3.1.1 A expressão dos tempos nas políticas curriculares

A fragilidade dos professores no controle e regulação dos tempos de planejamento é manifestada, também, nos relatos sobre os currículos prescritivos. A BNCC⁶⁵ enfatiza um currículo que altera, significativamente, a organização dos tempos nas escolas, reduzindo o tempo dedicado a alguns conhecimentos, em detrimento de maior carga horária para as disciplinas Português e Matemática. As falas dos professores expressaram o quanto essa nova proposta curricular ainda é uma incógnita em vários aspectos de sua organização. Reforça-se o sentido de uma construção distanciada dos professores e das escolas, a falta de participação democrática na condução dessas novas orientações e, conseqüentemente, um desconhecimento dos professores de suas proposições, de como serão organizados os tempos das disciplinas em função das novas designações curriculares.

Destacamos que, apesar de já estar em fase de implementação, o debate sobre BNCC, até o momento de realização desta investigação, estava em aberto e sem nenhuma definição concretamente apontada. Situação que se reverbera nos embates políticos entre diferentes correntes no legislativo, entre organizações representantes da educação e das disciplinas escolares e entre estudantes, pais etc. O professor Montevideu expressou essa inquietação: “nós não sabemos o que vai ser a implantação”. Essa preocupação também foi expressada pelo professor Santiago:

SANTIAGO: Para ser bem sincero, nós estamos aqui fazendo a divisão de aulas mas nós não sabemos que currículo que vai ter ano que vem. Nós não sabemos se já vai chegar, se vai bater uma ordem, o novo ensino médio começa agora, e a partir de agora a geografia não está aqui no segundo ano, ela está só no terceiro ou está só no primeiro [...] Na verdade você está mexendo inclusive com a vida dos professores, eles não têm idéia do que vai ser ano que vem.

A BNCC reformulou a grade das disciplinas, agrupando-as em áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza (BRASIL, 2017; 2018). Considerando os dilemas da individualização do trabalho docente, os professores expressaram que, nesse caso, haverá dificuldade em atingir uma efetiva integração entre os professores. Como expressa o professor Montevideu:

MONTEVIDÉU: Como nós podemos encontrar, reunir, discutir, elaborar isso, trabalhar essa forma de currículo que a Base está querendo trabalhar, fazer essas reformulações sendo que essa integração dos professores na mesma escola é muito complicada, muito complexa ainda.

⁶⁵ O capítulo designado às políticas públicas curriculares dedica parte de sua discussão voltada especificamente a BNCC, elencando outros elementos e análises, por hora, aprofundaremos as questões que permeiam a organização dos tempos dos currículos dentro da perspectiva da BNCC.

Essa distribuição dos tempos das disciplinas expressa as disputas dos grupos e organizações dos campos disciplinares por sua fatia de participação e atuação nos tempos da escola. Os exemplos de disputa, seja pelos professores individualmente ou pelos núcleos e grupos disciplinares, demarcam como os currículos localizam um ponto de inflexão entre as possibilidades de regulação ou controle do tempo e a autonomia dos professores na capacidade de gerir e organizar seus tempos de trabalho. Dessa forma, podemos inferir que a própria organização institucional e curricular afeta e reflete seu *modus operandi* expresso na distribuição dos tempos das disciplinas e que recaem sobre os planejamentos dos currículos pelos professores. Em função do próprio limite do tempo para a realização desta investigação, dentro da possibilidade de organização dos professores participantes, faremos algumas considerações.

Compreendemos que a organização dos tempos das disciplinas, sendo destinadas em um ou cinco horários semanais, privilegia alguns conhecimentos e campos do saber em detrimento de outros. Por exemplo, áreas como Linguagens e Matemática têm carga horária muito mais extensa quando comparada com a área de Humanidades que agrupa as disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Consequentemente, a organização dos currículos e dos tempos destinados ao desenvolvimento de cada disciplina são destoantes. Reforça-se dessa forma a formação de um trabalhador precário, de uma formação mínima para ler, escrever e contar, uma força de trabalho limitada dentro de sua possibilidade de formação. Uma organização que reforça as discrepâncias, tanto em disponibilidade de tempo quanto em relevância dada a alguns conhecimentos em detrimentos de outros. Considerando as novas designações curriculares da BNCC, o professor Santiago expressou:

SANTIAGO: [...] Ou, pelo menos, você balizar com relação às áreas, você tem 25% para essa área, 25% para essa área, ou 20% para essa área, são cinco áreas, vão ser 20% para essa área, 20% para essa área, 20% para essa área, 20% para essa área.

O professor ainda reforçou a ideia de como o maior número de aulas oferece maior contato com os estudantes, mas contrastantemente, também leva a situações de *stress*, repetição e exaustão profissional:

SANTIAGO: Eu lecionei sete aulas em 2014, quando eu estava dando aula para o Reinventando. Eram duas de Geografia e cinco do Reinventando na mesma turma, chegava no conselho de classe, eles falavam: 'Aline. Aline está com problema, ela está namorando, ela terminou o namoro'. Você sabe tudo do aluno. Esse aí está com problema em casa, esse aqui não. Sete aulas,

eu acho que três aulas para Geografia está muito bom, duas são poucas, três é muito bom, três aulas para Geografia, para História eu acho muito bom. Poderia ter Matemática e Português com quatro aulas, e Geografia com três aulas. Poderia ter, acho absurdo ter na Filosofia apenas uma aula, quando você fala de escola que está querendo fazer ciência, fazer pesquisa, não tem como você fazer pesquisa sem Filosofia não.

O professor Montevidéo, expressou também parte dessas contradições em um exemplo narrado sobre uma professora da área de Linguagens, a de maior carga horária:

MONTEVIDÉU: Eu conversando com alguns professores como, por exemplo a [citando o nome professora de Português], ela leciona sete aulas de Português no ensino fundamental. Ela fala que acaba sendo cansativo demais. [...] Ela falou: '[professor Montevidéo], é uma coisa de doido, eu vou sete vezes por semana numa sala onde os alunos já estão saturados, chega na quinta, sexta-feira, não aguento mais entrar na sala e ver os alunos'. [Em sua fala, os próprios alunos confirmam essa situação]: 'Não aguento mais ver a senhora na sala de aula'.

Assim, consideramos que a organização e distribuição dos tempos das disciplinas impactam os currículos escolares. Na perspectiva dos professores-pesquisadores, algumas disciplinas possuem um baixo *status* em relação a outras e, dessa forma, possuem menos tempo nos currículos escolares como a disciplina de Filosofia que é lecionada em apenas uma aula semanal, obrigando o professor a trabalhar vários conteúdos em apenas 50 minutos, semanalmente. Ao mesmo tempo, disciplinas como Matemática ou Português são ministradas, muitas vezes, em mais de cinco aulas por semana, o que acarreta, nas palavras dos professores, um desgaste físico e emocional em professores e alunos e na relação entre eles.

Notamos como a organização e distribuição dos tempos das disciplinas refletem diretamente na condição dos professores de planejarem e desenvolverem seus currículos sub ou super dimensionados conforme a distribuição desses tempos entre os diferentes conteúdos. Os tempos designados a cada núcleo disciplinar expressam as discrepâncias de tratamento entre os diferentes conhecimentos, registrando também as contradições presentes na organização e distribuição dos tempos nas diferentes disciplinas. As falas dos professores-pesquisadores expressam como alguns planejamentos são acelerados ou comprimidos em função do curto tempo de realização dos currículos. Enquanto outros conteúdos são super dimensionados, levando à sua intensificação, como o exemplo de Português e Matemática, disciplinas com uma sobrecarga de horários e um superdimensionamento do currículo, que passa a ser exaustivo e massante para estudantes e professores. Outro elemento ressaltado nas falas dos professores-pesquisadores e que perpassa os tempos e o planejamento dos currículos

são os projetos escolares da escola e/ou advindos de outras organizações públicas e privadas. Segundo Nóvoa (2008, p. 221-222):

ondas sucessivas de reformas acrescentaram técnicas e saberes novos, assim como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e de apoio: educação sexual, luta antidrogas e antiviolença, educação ambiental, formação para novas tecnologias.

Os professores-pesquisadores, em seu coletivo de investigação, elucidaram que os projetos podem contribuir para uma dinâmica de organização e desenvolvimento curricular que se dá, fundamentalmente, quando são concebidos através da articulação entre professores, estudantes e gestão escolar. Por outro lado, existem também os casos apontados pelos professores-pesquisadores de projetos que são destinados às escolas, enviados por instituições públicas, como a Secretaria de Segurança com o projeto de prevenção às drogas, ou instituições privadas quando oferecem um prêmio nos concursos de redação, ação cidadã ou meio ambiente. A fala conjunta dos professores demonstrou a influência substantiva dos projetos externos sobre o planejamento, uma marca frequente no controle sobre o tempo, na organização e desenvolvimento dos currículos. Nas palavras do professor Santiago:

SANTIAGO: Você começa a fazer projeto em cima de projeto, aí chega a feira de ciências e tem gente fazendo dois projetos ao mesmo tempo, em cima da hora, o do Escravo nem pensar, o Primeiro Negócio, ninguém sabe o que está fazendo, ninguém consegue saber o que está fazendo.

Complementando a fala do professor Santiago, e trazendo críticas a essa perspectiva de organização dos currículos⁶⁶ através da lógica de projetos, citando um caso de insucesso no desenvolvimento dessa metodologia de trabalho, a professora Assunção comentou: “ainda bem que ele se perdeu, porque ele não vai a lugar nenhum, se perdeu e fez a gente perder tempo com ele.” A professora-pesquisadora demonstrou uma clara insatisfação com relação ao superdimensionamento dos projetos no currículo escolar. Ela exemplificou com um projeto enviado às escolas sobre empreendedorismo. Iniciativa institucional recebida apenas como mais um fardo sobre seus planejamentos curriculares interpelados sempre por alguma intervenção externa.

⁶⁶ Como estabelecem as DCN (BRASIL, 2013, p. 119): “É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando preconizam o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual.”

Na opinião dos professores-pesquisadores, os projetos vão sendo “atropelados” por outros, perdendo o sentido e desviando o planejamento curricular, seus objetivos e finalidades. O próprio desenvolvimento dos currículos converte-se, exclusivamente, em realização dessas propostas desconectadas e descontextualizadas de projetos em datas comemorativas, campanhas governamentais ou em competições e concursos propostos por instituições privadas. Nóvoa (2009, p. 20) denuncia esse tipo de ação regulatória, considerando o esvaziamento da escola como lugar de tratamento de conhecimento de forma crítica e sofisticada, constata-se a dialética entre a necessidade de transbordamento e abertura da escola e o retraimento e fechamento frente a outras instituições e agentes sociais:

[...] o aumento exponencial dos dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão.

O debate sobre a participação de várias instituições no desenvolvimento de projetos nas escolas toca, diretamente, na participação de instituições públicas, em articulação com a sociedade, e na presença das instituições privadas no espaço democrático da escola. Essa abertura para a participação de outros atores e instituições na escola, paradoxalmente, é apontada também como necessária à organização da escola do futuro presente (NÓVOA, 2009).

Os professores-pesquisadores envolvidos expuseram a necessidade de parcerias entre os setores públicos, em suas diferentes esferas, e os privados na elaboração e desenvolvimento de projetos, construindo uma “escola no centro da colectividade” (NÓVOA, 2009, p. 61). Porém, ficou evidente que esse modelo de organização, quando é desenvolvido de forma verticalizada e impositiva, impacta negativamente na organização dos tempos da escola.

3.1.2 O tempo no planejamento dos professores

Abordamos o controle institucional dos tempos sobre a organização dos currículos escolares, explicitando processos de burocratização, isolamento profissional e perda de autonomia. Nas próximas páginas, mostraremos esses elementos na perspectiva dos trabalhadores, na organização dos seus tempos de trabalho, suas carreiras e as implicações em sua atividade profissional, na relação com os tempos que esses arranjos imprimem no planejamento dos currículos escolares.

As pesquisas sobre as condições de trabalho e carreira dos professores caracterizam a profissão docente como extremamente desvalorizada, sobretudo, em relação aos profissionais da educação básica (ANDRÉ, 2015; GATTI, 2012; 2016). Apesar de ratificarem essa precarização, no que concerne ao campo da investigação científica “o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciada” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23). O cenário atual da docência escolar implica, muitas vezes, em uma sobrecarga de trabalho, onde professores ocupam-se de duas a três jornadas ininterruptas de trabalho como forma de complementação de renda e meio de obter sua própria subsistência.

Nos capítulos sobre formação, retomaremos com maior profundidade o debate sobre valorização financeira e reconhecimento social dos professores. Nesse momento, concentraremos nossos esforços na compreensão da questão da sobrecarga nas jornadas de trabalho dos professores, nos tempos e contratempos da profissão e seus reflexos sobre o planejamento dos currículos. Apontaremos, com relação ao trabalho docente, o processo de intensificação do trabalho, as extensas jornadas a que muitos profissionais estão submetidos e que, conseqüentemente, refletem sobre os planejamentos e o desenvolvimento dos currículos escolares.

O professor Montevideú ilustrou esse processo quando expressou: “em 2012, eu lecionei 45 aulas. Chegou à quinta feira, sexta feira, eu não sabia quem era eu, que era a matéria, passava no quadro e lembrava, eles até viam.”, em uma jornada que segundo ele era “conciliando com o Estado, 45 horas”. A professora Assunção reiterou essa realidade quando expressou:

ASSUNÇÃO: Muitas aulas, pouquíssimos que eu vejo que trabalham um turno só, todo mundo dois turnos, três turnos, todo mundo naquela correria. E quem trabalha um turno está em outra área à tarde, no contraturno [...] É a jornada, eu esse ano tem dia, terça e quinta, eu estou trabalhando dezesseis horas, por dia, eu saio de casa seis e meia e volto para casa dez e meia da noite.[...]Lá eu tenho vinte. [Totalizando] Quarenta e nove aulas, por semana.

A realidade da dupla jornada de trabalho é apresentada com ênfase nos trabalhos realizados por Gatti (2012; 2016) como uma necessidade financeira dos profissionais, especialmente, considerando a sua baixa remuneração⁶⁷. Na fala do professor Montevideú:

⁶⁷ Segundo MEC (BRASIL, 2018, *online*): “O piso salarial do magistério será reajustado para R\$ 2.557,74, a partir de 1º de janeiro de 2019.” Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Piso salarial do magistério é reajustado a partir de janeiro. *Valorização do Professor*, 09 jan. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72571>. Acesso em: 20 mai. 2019.
-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74

“sim, nós temos que pegar aulas excessivas por uma questão salarial, para dar conta, você tem que pegar umas aulas a mais para suprir essa falta.”, o professor Santiago também expressa uma fala semelhante: “ninguém vive com 16 aulas. Para a pessoa viver com 16 aulas, ela tem outro trabalho”.

A professora Assunção ainda destaca “para você ver, a nossa dinâmica de professor de Geografia, se fosse Português e Matemática o número de salas seriam menores, se fosse Inglês [...]”. Ela refere-se, nesse caso, à distribuição dos tempos das disciplinas, considerando que algumas disciplinas possuem apenas uma aula semanalmente. O caso da disciplina de Língua Estrangeira, trazido como exemplo pela professora Assunção, exemplifica que, no caso de 16 aulas semanais, a professora teria consequentemente 16 turmas sob sua responsabilidade e, assim, progressivamente, dobrando ou triplicando esse cargo⁶⁸, conferindo a ela uma carga muito grande de planejamentos curriculares distintos, bem como a diligência de sua regência em um número excessivo de turmas.

A intensificação do trabalho docente é explícita pelo número excessivo de turmas sob a tutela de cada professor, uma sobrecarga que afeta diretamente a produção dos currículos e a capacidade de elaborar e gerenciar o tempo e os planos em dez, quinze ou mais salas. Reforçamos que, apesar de promulgadas as leis que instituem o piso salarial dos professores do ensino básico, a maioria dos Estados brasileiros ainda não cumpre essas determinações. Além disso, o valor referente ao piso, na prática, representa o teto ou limite máximo de salário dos professores, consideradas todas as gratificações, benefícios adquiridos, auxílio transporte, etc. (GATTI, 2012). A lei, que a princípio possibilitou constituir a base salarial dos servidores, equipara atualmente todos os salários, independentemente dos tempos de serviço, excluindo qualquer benefício remuneratório previsto em plano de carreira.

Os dilemas referentes à intensificação do trabalho docente são expressados de forma recorrente nas falas dos professores-pesquisadores, durante a investigação. Porém, notamos um diferencial na característica do coletivo de Geografia da escola, integrantes do grupo de pesquisa-ação. Diferentemente de outras áreas, ficou evidenciado, durante as entrevistas, que todos os professores de Geografia são profissionais efetivos, aprovados em concurso público, com estabilidade de emprego e um vínculo institucional na escola. Esse fato é destacado na

⁶⁸Um cargo refere-se à unidade, contratual, instituída pela SEE de Minas Gerais, atualmente dimensionado em uma carga horária de 24 horas semanais, sendo destas, 16 horas de regência de aulas e 8 horas de atividades extra-classe, com possibilidade de extensão de carga-horária, quando disponíveis. Cf SUPERINTENDÊNCIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE. Resolução SEE nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências.

fala do professor Santiago: “o que é algo que é peculiar na nossa área, na Geografia é a única que tem todos concursados”, a professora Assunção complementa: “Mas é isso que eu ia falar, nós somos a exceção”. Em um levantamento do quadro funcional da Escola Josué de Castro, constatamos que a disciplina de Geografia é a única que possui todos os profissionais efetivos. Notamos que o vínculo mais perene possibilita a esses profissionais se organizarem com maior êxito, quando comparado com profissionais de outras disciplinas que são contratados anualmente, resultando em alta rotatividade⁶⁹.

Nos capítulos dedicados à formação, retomaremos esse debate da valorização profissional em maior profundidade. Por hora, inferimos que o trabalho docente realizado através de contratos temporários, reforça a precarização da profissão. Quando acrescentamos os ingredientes da intensificação, burocratização, controle, individualização e produtividade, acabam por produzir efeitos de proletarização mesmo dentro do campo educacional. Esse fato se explicita na fala dos professores:

ASSUNÇÃO: Não, e nós ainda somos uma exceção, eu tenho muita dó dos [professores] contratados, eu falo, como que aguenta, lá em Vespasiano em dezembro eles são mandados embora, só voltam em fevereiro, ficam esse tempo todo sem salário. (...) [o professor Santiago, responde] Contrato provisório, ele não sabe se vai ficar nem até o final do ano.

O professor Montevideu ressaltou o impacto dos regimes de contratos provisórios no planejamento curricular e no desenvolvimento dos objetivos da própria escola: “se for aprofundar isso mais para a questão do currículo, isso é muito complicado porque a rotatividade é muito grande”. Nessa perspectiva, como apontam Tardif e Lessard (2014, p. 28) “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar, docente e dos modelos que regem a organização”.

O modelo de contrato provisório contradiz as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que expressam a necessidade de “consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante”. (BRASIL, 2010, p. 76). A professora Assunção sintetizou bem a precarização dos contratos e regimes de trabalho intermitente e sua relação com a construção das identidades dos professores, em suas palavras:

⁶⁹ Segundo Souza (2018, p. 11): “Há um crescimento nos últimos anos de professores temporários no Brasil, de 37,1% em 2011 para 41,6% em 2017. [...] A efemeridade do vínculo com as redes de ensino insere o professor em dinâmicas de insegurança financeira e profissional, alteram a organização da vida e expressam a forma como eles se movimentam e produzem a história. Há uma fragmentação da categoria docente, ampliada pelos programas de voluntariado espalhados pelas redes Municipais e Estaduais e diferentes nomenclaturas e condições dos temporários pelas Unidades da Federação brasileira.”

ASSUNÇÃO: [...] os designados, eles não vão ter esse tempo, essa paciência para isso, sendo que não é construída uma identidade dentro da escola, um compromisso, por aí vai, ele sabe que automaticamente ano que vem, ele não está mais aqui.

Se estendéssemos os relatos sobre a burocratização, a solidão na profissão, a precarização ou mesmo proletarização dos professores, poderíamos ainda tecer um longo debate sobre as mazelas da profissão docente no Brasil. No nosso caso, não nos restringiremos à denúncia, ainda que necessária, dos problemas presentes na profissão. Afinal, nem tudo são pedras⁷⁰ no campo que se desenvolve a educação. Se assim fosse, não haveria mais liberdade e criatividade, tempo para ser professor, nem espaço para construir as escolas (FREIRE, 2001; 2003).

Na perspectiva de Freire (2001), em contra senso à hominização e automatização do trabalho, os professores podem também estar conscientes, enxergando a necessidade de se humanizarem em seu ofício, de não se deixarem comercializar como mercadoria ou estrita força de trabalho, de desvencilharem-se das adversidades e resistirem à objetificação de seu ser que nega sua *práxis*⁷¹. Durante a pesquisa-ação, os professores também expressaram um campo de potencialidades, de organização, de conscientização sobre as estruturas que regulam os tempos na escola. E, expressivamente, apontaram a organização dos currículos como um campo de possibilidades de intervenção e transformação educativa. Como expressa o professor Santiago:

SANTIAGO: O primeiro ponto é tentar otimizar o que tem. Porque se você fizer um processo, porque isso do [professor Montevideú] seria um segundo momento, o primeiro ponto é otimizar o tempo, porque até se você comparar com outros entes é assim.

Através do ciclo de seminários, os professores apontaram possibilidades de intervenção sobre os tempos da escola e, mesmo considerando a regulação institucional, ilustraram potenciais processos de organização, como expressa Sacristán (2013) conscientizando de seu protagonismo e força no desenvolvimento do currículo e da educação na escola. Essa perspectiva de protagonismo dos currículos na gestão dos tempos da escola também é apresentado pelo CNE (2010), na Resolução nº14, de 13 de julho de 2010 que promulga:

⁷⁰ Como infere Tardif e Lessard (2014, p. 38) se os professores fossem apenas agentes dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação.

⁷¹ Para Tardif e Lessard (2014, p. 29) “O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime possibilidades do sujeito humano intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade”.

Organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2010, p. 67).

Como reforçou o professor Santiago:

SANTIAGO: Eu acho que o caminho é realmente esse. Usar o tempo que nos é colocado até na legislação como possibilidade de planejar, de pensar esse processo, usar ele para isso. E se a gente fizer e usar esse tempo, sem dúvida, nós vamos poder chegar em um resultado que seja factível.

A fala do professor-pesquisador indicou o caminho possível para a concretização do planejamento dos currículos, a conscientização e apropriação efetiva dos tempos destinados aos professores para o planejamento e formação. Percebemos que, a partir da reflexão estimulada por esta investigação, os professores-pesquisadores evidenciaram os tempos destinados ao planejamento e indicaram alternativas para melhor utilização desses tempos. Além de compreenderem, em maior profundidade, a relação entre o controle e regulação dos tempos e o planejamento dos currículos escolares.

A dialética na contradição entre precarização e emancipação, regulação e autonomia é atravessada por questões políticas, econômicas e culturais, mas, sobretudo, circunscreve a realidade dos professores e ilustra a necessidade de ações voltadas para a liberdade, criatividade e desenvolvimento de processos de formação e aprendizagem docente (FREIRE, 2001). Para Tardif e Lessard (2014 p. 225), “considerada desse ângulo, a autonomia dos professores não é, portanto, um traço de sua personalidade, mas sim resultante da organização curricular de seu trabalho”. Essa perspectiva de mudança também apareceu na fala do professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Tem muito há caminhar nesse sentido. Eu acredito que o módulo poderia acrescentar temas interessantes, pedagógicos, mais por esse lado onde que o professor tivesse essa liberdade porque geralmente as escolas não dão essa liberdade, é sala de aula, pronto e acabou. Se você vir, você tem que estar em sala de aula, professor fora de sala de aula em reunião, o que isso? Isso não existe, então assim, graças a Deus que isso mudou muito, mas antes era assim.

Como aponta Franco (2005, p. 490), há necessidade da educação como “*práxis*”, pesquisa, ação e reflexão, campo de produção e transformação da realidade. Nesse sentido, o planejamento do currículo efetiva-se como instrumento de mediação, de disputa e de expressão sobre a regulação do tempo da escola. Apesar de organizarem-se condicionados

pela dinâmica regulatória, os currículos também se manifestam na realidade do tempo, com suas próprias impressões e expressões. O professor Santiago ilustrou possibilidades de uma ação objetiva, partindo dos planejamentos curriculares até a reorganização dos tempos da própria escola, em sua fala:

SANTIAGO: É possível, é lógico que pode ser um pouco mais facilitado o processo se todo mundo trabalhasse assim. Mas eu acho que é um passo a passo, um passo de cada vez. Se nós continuarmos, eu acho que uma missão para a gente, talvez os quatro aqui que estarão aqui ano que vem, eu acho que é uma missão para que nós possamos, quem sabe, talvez não com a mesma frequência de uma vez por semana, mas por que não? Nós não fizemos uma vez por mês, nos encontrarmos. [...] Eu acho que a gente pode, até porque somos nós os professores da área da Geografia, nós podemos fazer esse transporte dessa metodologia para a realidade, fora da pesquisa vamos dizer assim, através do nosso trabalho podemos iniciar. Chegou ano que vem, fevereiro, vai ter todo o direcionamento que nós temos que fazer. Nós vamos encontrar uma vez por mês, vamos apresentar essa ideia para a direção sem nenhuma tentativa de querer colocar todo mundo no mesmo pacote, vamos apresentar, vamos encontrar, vamos apresentar os resultados. E partir dali teremos argumentos. Olha, isso daqui seria interessante talvez de amplificar, e lógico toda vez que for possível nos módulos oficiais, colocar o exemplo: Nós fizemos isso, deu certo, funciona, se fizer isso com Física, com Matemática, a coisa vai andando.

A professora Assunção relatou essa necessidade, e ilustra o efeito imediato e positivo ocorrido a partir da realização da pesquisa: “Até para se conhecer mesmo, também, a gente era da mesma área, mas às vezes não tinha esse tempo, era só oi, tchau, oi, tchau”. A professora expressou a importância dessas redes de aprendizagem e trabalho coletivo dos professores. Como expressam Tardif e Lessard (2014, p. 38):

Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem.

Procuramos esboçar, por meio da fala dos professores, um breve panorama sobre como se organizam os tempos na escola, os elementos que constituem e que produzem efeitos sobre os planejamentos dos currículos escolares. Nessa dialética, se evidencia também o trabalho dos professores no contexto de suas jornadas, dos tempos e estruturas que regulam o planejamento dos currículos, as práticas, as disciplinas e a escola. No próximo item, mostraremos a segunda dimensão do planejamento curricular: a função social em seus

objetivos e finalidades, adensando mais elementos ao debate e compreensão do trabalho e experiência docente.

3.2 A função social do currículo

Um aspecto elementar na constituição dos currículos escolares é a sua função social. Entendemos como função social o vínculo que os currículos possuem, da elaboração à avaliação, com as necessidades, finalidade e demandas sociais dos estudantes, comunidades, ou da própria sociedade como um todo. Um currículo desprendido desses objetivos sociais, sendo apenas reprodutor e inflexível, compromete significativamente a finalidade e o sentido da própria educação (SACRISTÁN, 1998b).

A função social dos currículos converge à finalidade da própria escola. Afinal, a escola está aí como um bem de atenção à sociedade, de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, profissional, de acesso e pertencimento comunitário (NÓVOA, 2009). Nesse sentido, só existe escola porque existem aprendentes, e só existem aprendentes porque esses possibilitam essa abertura, o afeto. Como anuncia o filósofo Mario Sergio Cortella (2009, p. 95):

Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contra-senso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios).

Analisaremos o planejamento dos currículos em sua dimensão social, função e objetivo para e com a sociedade, numa tentativa de compreender como se articulam essas finalidades e objetivos curriculares frente à realidade das escolas e o contexto de trabalho dos professores. Numa perspectiva crítica e dialética, são apresentados alguns elementos contrastantes na produção social dos currículos, ilustrando os agentes presentes na produção dos currículos escolares e a percepção dos próprios professores das finalidades e objetivos de seus planejamentos.

Colocamos em debate a questão da reprodução e execução dos programas curriculares em contraposição às demandas dos professores e estudantes na produção, consolidação e legitimação dos currículos produzidos pelos professores. Consideramos, assim, os elementos sociais, políticos e econômicos que gravitam e colidem com o trabalho docente, moldando as

definições, finalidades e objetivos dos planejamentos curriculares, dando sentido e significado à própria educação.

Sobre esses objetivos sociais dos currículos em relação às demandas dos estudantes, da escola e da própria legislação, o professor Montevideú apontou que:

MONTEVIDÉU: Eu acredito que levar os alunos ao conhecimento, a questão de crescimento pessoal, profissional, buscar também um lugar na sociedade, no mercado de trabalho. Principalmente evoluir, intelectualmente, eu acredito que isso é um processo importante, tanto de sociabilidade e socialização. Acredito que nós professores somos responsáveis por proporcionar isso aos alunos e também elevar o conhecimento, que é uma coisa bem importante, bem interessante.

A necessidade de um planejamento curricular que atenda às necessidades e demandas dos estudantes e da própria sociedade ilustra que a escola e seus currículos não são unidades estanques. Integram-se às demandas e finalidades coletivas e individuais das comunidades onde estão inseridos, como expressa Sacristán (1999, p. 61): “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.” Nas palavras do professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Eu acredito que hoje a escola, ela parte do princípio que é o pertencimento da comunidade. Acredito que a escola hoje não funciona sozinha. Ela, na verdade, funciona com o bairro que ela está inserida. Ela é dinâmica, ela, na verdade, é um ser vivo, ela só funciona se a comunidade se envolver também com a escola. Então, acho que isso é muito importante, ela não é só um prédio físico, concreto, estável, ela tem se transformado a todo momento de acordo com as demandas sociais da localidade onde ela está inserida.

Salientamos que essas demandas sociais não são pontuais, estão ligadas às próprias dinâmicas de uma sociedade em constante mudança e transformação. A escola faz parte desse organismo vivo, dinâmico, sócio-cultural que expressa e imprime as características da própria sociedade (FREIRE, 2005). Sobre a busca por um objetivo e função sociais, Giroux (1997, p.163) expressa que “almeja-se uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta”, neste contexto os currículos dão forma a uma força transformadora da educação e da sociedade. O professor Montevideú ressaltou que:

MONTEVIDÉU: Eu acredito que há muito a se aprender. Nós na verdade estamos sempre em transformação, estamos sempre em mudança, assim como a educação que é transformadora. Eu acredito nesse papel social que tem a escola, o professor também. E nós sempre estamos nessa busca de

almejar futuros melhores, oportunidades melhores e uma sociedade melhor também para o futuro.

Apesar de compreenderem essas necessidades, os professores destacaram que a escola vivencia na atualidade uma crise⁷² de identidade e finalidades em sua própria estrutura organizacional. Como aponta Popkewitz (2008, p. 258-259):

A escola e o esforço de aprender não fazem muito sentido para certos jovens; embora eles sejam rebeldes ativos e passivos silenciosos [...] um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória [...] esse discurso de crise do ensino secundário expressa a decomposição do modelo de ensino clássico, sem que um outro modelo alternativo tenha podido, até agora, emergir ou impor-se”.

Essa escola onde imprimem-se exigências políticas de sempre reinventar-se não escapa de dilemas e contradições intrínsecas aos sistemas educativos à nossa organização político-social⁷³. Como apontou o professor Santiago:

A escola de hoje é uma escola que está em crise de identidade. É uma escola que está com dificuldades. Eu vou falar muito pelo ensino médio que eu estou. Está com dificuldades de saber o que quer para esses alunos e essa dificuldade cria outras dificuldades, tudo que nós enfrentamos temos outras dificuldades de não saber qual será o melhor currículo.

Essa crise sobre a identidade e o sentido da escola foi expressa pelo professor-pesquisador ao abordar a reorganização do ensino médio como política de transformação curricular. Na tentativa de diminuir a evasão⁷⁴ escolar e o desinteresse dos jovens em cursarem o ensino médio, essa proposta política foi recebida com receio e estranhamento pelos professores-pesquisadores participantes que temem verem seus conteúdos diminuídos em carga horária ou mesmo extintos. Nas palavras do professor Santiago:

⁷² Segundo Mendonça (2011, p. 1) “A escola, nas últimas décadas, vem passando por sérias dificuldades em cumprir, ao menos em parte, essa função social. Estudantes e professores não se identificam mais nesse espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”. O estranhamento dos agentes sociais em suas relações na escola faz com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico”.

⁷³ Dentro da perspectiva crítica: “Como exacerbação das contradições sociais, a crise parece indissociável da vida social, pois todo sistema social está sempre habitado por contradições, aliás múltiplas e articuladas entre si, mas não reduzíveis em uma única. Aqui não há cenário predefinido de saída da crise: existem apenas grupos e forças que escrevem a história ao se confrontarem.” (POPKEWITZ, 2008, p. 257)

⁷⁴ Os PNADs (2004 e 2006) apontam possíveis motivos para o abandono da escola: a falta de escolas (10,9%), a necessidade de renda e de trabalho (27,1%), a falta de interesse pela escola (40,3%) entre outros (21,7%). (IBGE, 2006).

SANTIAGO: Está aí o Novo Ensino Médio. E tudo porque realmente há uma crise de não saber para quê que serve esse ensino médio hoje. Então nós percebemos, e alguns alunos, com a iniciativa de abandonar a escola porque acha que, estão perdendo tempo aqui, e que o mercado de trabalho está chamando e ele precisa ir. Depois ele descobre que precisa da formação, aí ele volta numa EJA, mas aí talvez já é um pouco tarde. Mas eu acho que é uma escola que está em crise, em crise também com relação ao processo de modernização, de poder se adequar à nova realidade. É uma escola que ainda segue um modelo fordista de formação e que nós já estamos numa outra lógica estrutural. Uma escola que mantém padrões da década de 90, 80, e que nós temos hoje alunos que tem uma resposta em um clique. E hoje você não precisa falar mais de zona sul, você fala de periferia, os alunos têm acesso à informação, e a dificuldade deles é saber lidar com a informação. E talvez a escola devesse trabalhar com isso, como lidar com a informação. São alunos que, assim, não é déficit de atenção, é porque realmente eles estão em outra lógica, a formação vai e vem muito rápido. Eles têm que parar, parar e ficar escutando um professor no cuspe e giz. Isso é uma coisa complicada e aí você aguentar 40 alunos se mantendo nessa situação, então, assim, é uma escola que está em crise por uma série de fatores, inclusive em entender que é preciso mudanças urgentes ou a escola, como nós conhecemos ela, vai ser simplesmente deixada de lado, se essa escola não conseguir avançar.

Outra característica marcante das falas dos professores-pesquisadores é a própria crise de organização da estrutura da escola, na qual se reproduzem modelos conteudistas, fragmentados, desenvolvidos em um ambiente de precariedade material. O quadro retratado pelo professor-pesquisador revelou não só a perspectiva das crises enfrentadas pela escola, reforçou a dimensão estrutural onde estão inseridas as instituições escolares, que destoa das necessidades explicitadas pelos estudantes. Além disso, a fala conjunta dos professores-pesquisadores demonstrou a preocupação com o vínculo e construção participativa dos estudantes no planejamento dos currículos, como aponta Giroux (1997, p. 163) “a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem”; a interlocução entre professores e estudantes voltada ao planejamento dos currículos, em suas finalidades e objetivos. Os professores-pesquisadores participantes também relataram que a escola não é um organismo apartado da sociedade, mas se encontra inserida na lógica produtiva e organizativa, refletindo nossos sistemas políticos, econômicos e culturais. Consequentemente, os currículos escolares absorvem e expectram em si elementos constituintes da própria sociedade moderna (SANTOMÉ, 1998; 2003).

Os professores-pesquisadores, de forma geral, relataram esses contrastes entre os pretensos objetivos escolares, educativos, e as demandas apresentadas pelos próprios estudantes. Como apontou o professor Santiago:

SANTIAGO: As experiências em que o trabalho foi feito em parceria e, principalmente, quando envolve também a comunidade, tem os trabalhos que envolvem a comunidade, realmente faz sentido para o aluno, sabe? Quando nós conseguimos, porque é preciso fazer pesquisa, mas é também preciso pensar a pesquisa no campo da realidade, sair do campo da teoria e, quando eu falo teoria, não estou criticando os pesquisadores não. Mas é importante mostrar para o aluno que aquela teoria, ele pode utilizar no seu dia a dia e quando você trabalha em parceria com a comunidade e usa o espaço da comunidade como sala de aula, como extensão da sala de aula, isso fica muito mais palpável para ele, faz muito mais sentido para ele conseguir analisar o espaço tendo o local dele como referência. Então, os trabalhos que envolvem a comunidade, que envolvem o local, que agrega, vão além dos professores, eu acho que são trabalhos que são e que foram mais efetivos.

Identificamos na fala do professor Santiago certa crítica à teoria, não sobre a relação entre teoria e prática. O professor utilizou esses conceitos para retratar a distância entre os propósitos legais e as necessidades e demandas apresentadas pelos estudantes, em seus lugares de vivência e cultura. O professor Montevideu ainda acrescentou a necessidade da premissa da função social na proposição e produção dos currículos. A finalidade social é a via de regra das definições das diretrizes curriculares legais, porém, ainda assim, está distante do planejamento dos professores. Compreender a realidade local é o objetivo presente na constituinte dos próprios currículos, apresentada também como ponto de partida e finalidade nas legislações curriculares (CNE⁷⁵, 2010). Tal necessidade apareceu na fala do professor Montevideu, quando ele inferiu que:

MONTEVIDÉU: Eu acredito que primeiro um diagnóstico, principalmente, onde a escola está inserida, os alunos que nós temos aqui como base, e já pode trabalhar em cima disso. E, em segundo momento, construir de acordo com as bases [curriculares], um currículo específico, ou próximo daquilo que ela estão solicitando. Mas também de acordo com a realidade que nós estamos inseridos porque eu acredito, também, que isso vai ser um planejamento, um programa, que pode ser a longo prazo porque não tem como fazer isso em curto prazo, de ontem para hoje.

⁷⁵ O CNE, em 2010, ratificou essa necessidade quando afirmou, no capítulo 4 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: “Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de: I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos; [...] X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Ainda ratifica em seu artigo 13: “O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais” (CONAE, 2010, p. 02).

Os professores-pesquisadores demonstraram que não planejam o currículo de forma improvisada, desvinculados da institucionalidade. Porém, ao mesmo tempo, referem-se à necessidade do vínculo com os objetivos das comunidades onde estão inseridas as escolas, desvelando o papel e função social que esse trabalho de planejamento deve empregar. O professor Santiago, em uma fala muito próxima, ressaltou essa emergência:

SANTIAGO: O próprio currículo nasceria desse processo. Até porque, pegando até o exemplo da [professora Assunção], ela explicitou aqui agora, querendo ou não é o professor, é ele que sabe da realidade do aluno, daquela sala. Então, assim, não tem ninguém dentro desse contexto que conhece a realidade dos alunos mais que o professor que está ali, no dia a dia vendo o desenvolvimento da turma.

Ao mesmo tempo, os professores relataram que o planejamento curricular deve abordar a necessidade de profissionalização dos estudantes, uma exigência da sociedade, que está ligada à função social do currículo⁷⁶. Como o professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Por exemplo, ano passado mesmo, eu trabalhei com os jovens a questão de como se comportar em uma entrevista de emprego, porque eles estavam preocupados em se comportar com a ASSPROM [Associação Profissionalizante do Menor], o supermercado [nome do estabelecimento]. Eu lembro que, junto com a disciplina de história, nós fizemos uns *slides*, apresentamos uns filmes relacionados a isso, à questão de como se comportar, e por aí vai, dentro da necessidade dos alunos.

A escola, dessa forma, se torna um campo de intermediação entre a formação, a instrução e o trabalho (SACRISTÁN, 1998b; 2013). Uma instituição que absorve e imprime tanto as necessidades da sociedade, da socialização, quanto do mundo da produção e da reprodução do trabalho. Nesse sentido, a escola se apresenta como um ambiente em permanente atenção às manifestações das sociedades, em diálogo com as necessidades de educação, construção cidadã e emancipação humana (FREIRE, 2001). Sobre a preocupação com uma constante construção curricular, que atenda às demandas sociais, o professor Montevideú destacou que:

MONTEVIDÉU: A importância da questão da construção de um currículo que, na verdade, o próprio aluno, e o professor vão pegando a carga cultural, toda a inserção no espaço, analisando principalmente onde é que a escola está inserida. A questão do que o aluno traz para a sala de aula, para ir se

⁷⁶ Segundo Franco (2001, p. 179): “No âmago da representação que confere à escola o poder de possibilitar a conquista de um status social privilegiado, é importante considerar, além das condições concretas e objetivas dos envolvidos, o papel que se procura atribuir, hoje, à educação, elevando-a à condição de promotora de crescimento econômico e social. Passados os tempos da exaltação da teoria do capital humano, convive-se atualmente com sua retomada, acrescida, agora, de elementos compatíveis com uma visão de modernidade e de globalização”.

trabalhando e ir mudando de verdade, aperfeiçoando cada vez mais esse currículo.

Os relatos apontaram o quanto a escola e os professores estão atentos às transformações das configurações das famílias⁷⁷. Ao mesmo tempo, explicitam-se contradições entre a manutenção da tradição e a pretensa inovação, conforme apontado por Giroux (1997, p. 162):

As escolas servem para “introduzir e legitimar formas particulares de vida social, [...] [às escolas são], esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimentos, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Ainda se expressam expressões dissonantes dessas realidades sociais, como ressaltou o professor Santiago: “eu acho que esse é o ponto: nós trabalhamos, eu também trabalho assim, muito com a ideia daquilo que para gente é família lá atrás”. Percebemos, nas falas dos professores, a falta de sintonia entre os currículos, em sua etapa de planejamento, e as demandas sociais, a interpretação do que é e como se organiza a própria sociedade moderna, como expressou a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Eu tenho medo de qual vão ser as possibilidades, não por causa da educação, mas eu não estou acreditando mais na formação da família. E assim, infelizmente, quanto mais carente eu acho que a família, a formação da família está muito precária e esse caso das meninas engravidarem muito cedo, elas não vão ter maturidade para formar uma família, educar, e vem uma geração toda turbulenta aí pela frente. E eu fico pensando como vai ser as próximas gerações, isso é uma coisa que me aflige.

A transformação dos núcleos familiares e suas ressignificações não são levadas em consideração no planejamento dos currículos, na forma como são realizados, não acompanham as transformações e manifestações dinâmicas da própria organização social. O professor Montevideú abordou a necessidade da vinculação entre família e escola:

MONTEVIDÉU: Essa questão toda também não adianta. A base familiar também é importante para ajudar os jovens em certas escolhas porque o que eu percebo também que por mais que a gente mostre para os jovens os caminhos e as possibilidades, a família tem que acompanhar lado a lado porque senão não tem jeito.

⁷⁷ Segundo Giroux (1997, p. 162) as escolas servem para “introduzir e legitimar formas particulares de vida social, [...] [às escolas são], esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimentos, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Os professores exemplificaram a função social dos currículos que, muitas vezes, extrapola os limites estabelecidos, com os episódios recorrentes de acolhimento de estudantes vítimas de violência familiar ou abuso sexual. Observamos que o currículo é impactado por situações concretas e dilemas que exigem o diálogo e a mobilização dos professores. Como expressou a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Uma vez um jovem veio me contar que estava sendo abusado, e me pediu para não falar nada para ninguém. E como você guarda uma coisa dessas? E eu fui imediatamente e já chamei, pedi à direção, vamos ter cuidado para tratar esse caso, vamos fazer alguma coisa porque está acontecendo. Então, essa vez me marcou. Uma vez também que um aluno, contou para mim, para a primeira pessoa, que ele era homossexual, também me marcou.

O fato dos estudantes relatarem casos de violência para aos professores indica o vínculo social da escola e a atenção aos objetivos sociais dos currículos como mecanismos de acolhimento social. O professor Santiago apontou que: “muitas vezes, nós somos professores no tempo que sobra porque, na maior parte do tempo, nós estamos ali para resolver alguns problemas que, teoricamente, não seriam nossos porque nós não temos nem formação para isso, então nós trabalhamos como psicólogo”.

Esse relato apontou contradições do processo de construção social dos currículos. Expressou o quanto os currículos escolares e os tempos de realização das disciplinas são absorvidos por demandas e necessidades sociais que extrapolam os planejamentos dos professores. Ao mesmo tempo, o professor também relatou como essa finalidade social ultrapassa a capacidade dos currículos e dos próprios professores em administrar as demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes, pela legislação e pela própria sociedade.

Em um pouco mais de 15 semanas e encontros coletivos, os professores relataram, pelo menos, o conhecimento de quatro casos de abuso sexual sofrido por estudantes. Em alguns casos, envolvendo os próprios familiares. Falaram também sobre os vários incidentes de gravidez não planejada na adolescência e de tentativas de suicídio por alguns estudantes. Percebemos o quanto esses fenômenos estão presentes no cotidiano escolar e como os professores, estudantes e a gestão escolar se mobilizam na tentativa de acolher, amenizar o sofrimento e dar suporte às famílias e às vítimas. Constatamos a função social dos currículos e o objetivo social da própria escola direcionando, dessa forma, o planejamento dos currículos a partir das premissas de finalidade e atendimento às demandas sociais e comunitárias.

Os professores, de forma geral, caracterizaram a escola Josué de Castro como um ponto de acolhimento⁷⁸ e assistência social na comunidade. O professor Santiago ressaltou que “e olha, e detalhe, há quanto tempo ela [a aluna] te conhece?”, a professora Assunção respondeu: “Não, duas aulas.”. Ao que Santiago complementou: “duas aulas, olha não é só a questão, tudo bem, tem a forma como você trabalha que gera uma confiança, isso é fato, mas olha a carência, no sentido de buscar ajuda. [...] Porque é uma realidade que está lá o tempo inteiro, está gritando o tempo inteiro”.

Apesar de se mobilizarem para o enfrentamento desses casos de violência, os professores ressaltaram que não têm formação apropriada para prestar esse tipo de atendimento, conforme a fala da professora Assunção: "falta um preparo para a gente". Ao que o professor Santiago reiterou: “um profissional para isso, isso, uma orientação”. Em uma fala sucinta, a Assunção sintetizou parte dessas contradições, demarcando a necessidade de um currículo e de uma formação que atenda às necessidades sociais dos estudantes:

ASSUNÇÃO: Essa saúde emocional, nós temos que ter um preparo maior para lidar com isso no dia a dia. Porque eu não sei se nós temos esse preparo para lidar, mas é muito importante parar de pensar no jovem só como um arquivinho ali. Eles têm sentimentos, eles têm problemas.

As escolas com maior necessidade de atenção social estão localizadas, principalmente, em regiões de periferia, lugares de menor acesso à infraestrutura pública, onde as comunidades depositam esperanças⁷⁹ e procuram por melhores oportunidades, um lugar de amparo social. Onde as escolas representam um ambiente de acolhimento, de presença do poder público, de assistência social e amparo às comunidades, aos jovens e às famílias locais. Como ressaltou a professora Assunção: “A [nome da estudante abusada sexualmente, grávida], ela foi abraçada pela escola, a escola viveu aquilo”. Os professores ainda relataram que o grau de envolvimento entre os professores e a estudante foi tamanha que a filha dela foi registrada com o nome de uma professora, por sua importância no acolhimento e atenção à jovem. Os padrinhos da criança são dois professores da escola.

⁷⁸ Silva (2009, p. 19): “De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas. [...] Assim, o processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a recusa e ineficiência das tendências reprodutivas da instituição escolar.

⁷⁹ Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 206):” Ao contrário dos docentes que trabalham em contextos favorecidos, que enfatizam o seu papel de transmissores de conhecimento, os docentes que adotam uma lógica de adaptação que lhes permite “durar” nos estabelecimentos difíceis enfatizam o caráter engajado, e até humanitário do seu papel.”

Diante do exposto, compreendemos que o planejamento dos currículos, em sua dimensão social, não se restringe apenas à organização de conteúdos e à programação de objetivos prescritos ou elaborados pelos professores. No caso dos relatos de violência, ficou nítido como o currículo escolar atende às necessidades que ultrapassam o planejamento dos currículos escolares. Notamos que os professores estão atentos a esses objetivos e articulam seu trabalho no contexto de objetivarem a sua finalidade social, para além dos conteúdos, disciplinas e prescrições.

O professor Santiago expressou a contradição do discurso que, ao mesmo tempo, reforça o vínculo entre escola e sociedade, educação e trabalho e desassocia, em sua análise, a relação da escola e os currículos, inseridos em um contexto social, político e econômico:

SANTIAGO: a impressão que nós temos no ensino médio, até conhecendo alguns alunos, que muitos deles é pela questão do trabalho. Não sei se podemos falar que a maioria é por trabalho, mas a questão do trabalho acho que é o primeiro ponto, de fato, tinha que ser, a mudança do ensino médio tinha que estar linkada ao trabalho. Se eles querem manter o aluno aqui, se o aluno está indo em busca do trabalho, então ele prefere um trabalho precário porque ele acha que isso para ele, o dinheiro vai vir mais rápido e é o que ele precisa agora, em termos estruturais, então qualquer mudança tinha que pensar nessa situação. Como fazer para esse aluno entender que aqui ele vai ter um trabalho melhor remunerado? Como poder trabalhar agora? Tem que estar próximo da realidade, não adianta colocar um aluno cinco horários, dez horários em uma sala de aula e ficar, blá, blá, blá e achar que vai resolver.

Essa relação entre o mundo do trabalho e o mundo da escola, e suas consequências sobre os currículos, apareceu nas falas de todos os professores-pesquisadores envolvidos, durante as entrevistas individuais e nos seminários de pesquisa-ação. Os professores-pesquisadores relataram o quanto essa análise deveria ser mais aprofundada, considerando os aspectos sociais e econômicos enfrentados no seio da sociedade. Ao invés disso, os fenômenos de evasão são analisados de forma isolada, e reforçando a responsabilização da escola na amortização desses processos. Como relatou a professora Assunção: “Na minha escola, eu acredito que o problema da evasão é a violência, os meninos saem para mexer com o tráfico, um outro tipo de trabalho”. Ao que o professor Santiago complementou: “Que também está ligado ao trabalho.” :

SANTIAGO: É um trabalho, quando eu trabalhava com a escola integrada eu via isso. Você via alguns alunos que eles começavam, até a conversa deles era de entrar para esse mundo porque tinha uma representatividade, tinha um contexto, porque ali ele vai conseguir um dinheiro mais fácil, que é a lógica social.

O debate sobre a relação entre escola e o trabalho é amplo e necessitaria alçar outros elementos da sociedade, da política e economia dos lugares, do *ethos* do próprio sistema educacional. Apesar de necessário, apontamos aqui algumas das expressões mais marcantes nas falas dos professores, no intuito de ilustrar parte dessa dessintonia, o *delay*, entre os planos e diretrizes curriculares e a materialidade dos currículos e do trabalho nas escolas. Essas contradições entre a finalidade da escola e o mundo do trabalho são expressas por Franco (2001, p. 182):

Deve ficar claro que enquanto a escola não assumir para si a formação de jovens competentes, informados e conscientes, pouco estará colaborando para superar a alienação e a incorporação acrítica de modelos criados em outras instâncias, inadequados à nossa realidade.

Na fala do professor Santiago: “A escola está longe do mundo do trabalho, isso é verdade”. Essa fala exprimiu a dessintonia, a relação entre escola e trabalho é complexa e contraditória. A escola deveria propor uma educação no sentido amplo do termo trabalho, tentando fornecer condições aos sujeitos para compreenderem-se como produtores e transformadores da realidade através do trabalho consciente e emancipatório. Como exprime Nóvoa (2008, p. 229):

Vamos mencionar, finalmente, que pedimos à educação que rumora objetivos distintos, às vezes contraditórios: desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidades e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social.

Entretanto, as perspectivas de trabalho na produção e organização da sociedade capitalista expressam, na prática, parte dessas contradições. Dá-se a entender que o papel da escola é de certa flutuação entre essa relação contraditória do que é o trabalho e o que é a formação para o trabalho no mundo da produção capitalista. Isso se exprime, como afirma Popkewitz (2008, p. 237), como se a formação fosse voltada a completar “uma lista de competências a ensinar aos alunos, competências que devem ser transferíveis ao mercado de trabalho”. Parte dessas contradições são explicitadas também por Sacristán (2013 p. 33):

A orientação racional moderna na educação está sendo mediada pela visão utilitária de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e sua aplicação às atividades laborais e cotidianas. O velho lema da educação progressista do início do século, que sustentava a necessidade de que a escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do que nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar, selecionando nesse os saberes que lhes são mais úteis. [...] Um das críticas

ao sistema educacionais mais frequentes por parte dos interesses dominantes é o desajuste da escola em relação ao sistema labora. Quanto mais restrito se torna o mercado de trabalho, menos distrações são toleradas por parte da educação. Quando mais restrições a crise do desemprego impor, mais ajustes serão exigidos. Essas pressões afetam em graus distintos os diferentes níveis escolares, mas são uma realidade para todo o conjunto da difusão do conhecimento.

O professor Santiago expressou essa condição conflitante entre diferentes concepções do que seja o trabalho na escola:

SANTIAGO: Eu acho que poderia vir mais parcerias, sabe o que está acontecendo? Eu estou percebendo, eles estão indo todos para o negócio da ASSPROM, não está dando nada, nada com nada. Eles estão indo lá, ficam lá, e no final, na verdade você vê, eu fico acompanhando os alunos que vão para lá, estudam menos, estão deixando de estudar para fazer uma coisa que poderia ter parcerias mais efetivas.

Neste caso, a escola e os currículos escolares estão inseridos na dinâmica econômica da sociedade capitalista (SANTOMÉ, 2003). Os professores relataram esses dilemas⁸⁰, professora Assunção: “aí abre uma vaga no [nome do supermercado], no supermercado BH, vai lá meu filho”, ao que o professor Montevideu complementou: “mão de obra barata” e o professor Santiago encerrou a discussão dizendo: “escravo”. O professor Santiago responsabilizou, em parte, o próprio Estado por não fomentar uma melhor articulação entre a escola e as instituições do mundo do trabalho:

SANTIAGO: Pegando a escola pública, [a instituição] não faz nenhum tipo de parceria, até mesmo pegando uma questão social, puxando as empresas mesmo, eles não têm que cumprir, teoricamente, uma questão social, poderiam fazer parcerias, e o Estado tem nome para isso, é uma instituição que teria essa possibilidade, de criar parcerias.

No entendimento dos professores, os reflexos econômicos da sociedade perpassam a lógica e os objetivos dos currículos, de acordo com as necessidades da sociedade capitalista, a formação de mão de obra para a produção e reprodução do próprio sistema (FREIRE, 2001). Como explicita Arosa (2016 p. 982):

Pode-se dizer, que a base funcional desse sentido “regenerador” ligado ao atributo educador do Estado, tanto é assumida pelas interpretações neoliberais quanto pelas correntes que fazem críticas ao modelo capitalista

⁸⁰ Como aponta Franco (2001, p. 182): “a importância de preparar os alunos no sentido de capacitá-los para compreender as regras de produção do mundo capitalista, para que possam não só dele compartilhar com sua força de trabalho, como também desenvolver formas de organização junto aos demais trabalhadores, considerando em especial a condição de dependência econômica e cultural do país”.

de organização econômica e social. Se na interpretação neoliberal essa função ganha traços moralistas e utilitaristas, com o objetivo de educar a massa para a (e pela) moral ainda capacitar os sujeitos para ocupação de postos no mercado de trabalho; na interpretação crítica o caráter “emancipador” (de fundo ético-político) é tomado como recurso estratégico para promover a conformação de uma “vontade geral” (na acepção gramsciana) favorável à transformação das relações sociais.

Essa crítica é apresentada na fala do professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Pegando essa fala do [professor Santiago], as aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e interesses dos estudantes e também com os desafios da sociedade contemporânea, eu pensei, será? Com a sociedade contemporânea, quem é essa sociedade contemporânea? Na verdade, com essa questão dos desafios que o jovem tem que ter, e por aí vai, é a sociedade capitalista, é a sociedade que quer a mão de obra para trabalhar na minha fábrica, é a sociedade que quer a dona de casa ali, a empregada doméstica que vai trabalhar na minha mansão, porque na verdade é isso, então.

Essa retórica também é criticada pela professora Assunção, quando expressou que: “Mas o caminho da escola, ele está caminhando, como eu estava falando da escola empreendedora, ta indo para essa área aí, do capitalismo mesmo”. A questão posta pelos professores, durante os seminários contrastou entre duas percepções. Primeiro, seriam os currículos, e seus planejamentos, promotores e produtores dessas desigualdades sociais? Ou seriam os currículos espelhos, refletores desses processos de desigualdades intrínsecos⁸¹ à própria sociedade capitalista? Como apontou o professor Santiago:

SANTIAGO: Qual é o problema de você colocar a educação como se a desigualdade fosse na educação? Então, aqui o que foi colocado é como se a desigualdade fosse gerada no sistema educacional, que também tem suas falhas.

Prontamente os professores responderam. Professor Montevideú: “Mas não é”. Ao que a professora Assunção complementou: “É a consequência disso.” As afirmativas dos professores demarcaram o campo curricular como um amálgama dos processos econômicos, políticos e sociais que compõem a realidade. Entretanto, não pode ser atribuído a ele a responsabilidade pela estrutura na qual se desenvolvem os sistemas de produção e organização social. Dessa forma, o currículo, em sua função social, absorve e reflete os

⁸¹ Segundo os geógrafos David Harvey (1984) e Milton Santos (2006) a desigualdade é elemento presente no cerne da própria organização, produção e reprodução da sociedade capitalista.

desígnios da própria sociedade e do Estado⁸², não produzindo a realidade, mas reproduzindo-se a partir da realidade buscando, através do planejamento ou organização, adequar-se ou transformar a realidade, como expressa Arosa (2016, p. 984), “o Estado deve educar para permanência, para promover mudanças (ajustes) que minimizem os “efeitos” do capitalismo ou para a transformação, portanto, para a superação do capitalismo?”. Ainda sobre responsabilidade dos currículos, em sua função social, e a responsabilização dos professores pelas deficiências existentes na sociedade, o professor Santiago complementou:

SANTIAGO: Agora qual é o problema disso? Se você for tentar resolver essa situação partindo do pressuposto de que a educação é a promotora da desigualdade, nesse âmbito, nessa amplitude, você vai esbarrar em um processo que você não vai acabar com ela. [...] E, aí, você vai cair no famoso contexto que já caiu outras vezes, que é você, nessa tentativa de criar uma equidade, você vai aumentar essa desigualdade.

3.2.1 A função social dos currículos e às prescrições curriculares

Assim como são apresentadas nas resoluções curriculares da BNCC, os governos traduzem os dilemas da escola sob a ótica da responsabilização dos professores, e seus currículos, deslocando assim a escola de sua relação direta com as características e dilemas da própria sociedade. Esses modelos pré-moldados são apresentados como soluções, programas, reformulações pretensamente capazes de alterar a realidade escolar e social dos estudantes através de novos arranjos curriculares (SACRISTÁN, 1998b).

Em alguns casos, a distância das finalidades sociais dos currículos produzidos fora da escola, apresentados por meio de legislação curricular, recaem sobre os estudante e professores tolhendo-lhes a possibilidade de um planejamento criativo, participativo e autônomo (GRUNDY, 1987). O professor Montevideú ressaltou a perda de autonomia dos estudantes e a distância de alguns modelos de currículos prescritos dos objetivos sociais dos estudantes:

MONTEVIDÉU: Foi empurrado, nós víamos muitas vezes a agonia daquele jovem que não queria fazer aquilo mas escolheu no início, mas quando via já era [tardio], foi um passo que foi perdido.

⁸² Arosa (2016 p. 983) explicita que: “a relação entre mercado e Estado ancora o debate, tanto para estabelecer seus papéis quanto para asseverar a hegemonia do capital em relação ao trabalho, na tomada de decisões que ordenam essas políticas”.

O professor Montevideú exemplificou com o programa Reinventando o Ensino Médio⁸³ (REM), desenvolvido como uma proposta de total reformulação dos currículos nas séries finais do ensino, efetivado entre 2011 e 2013, sendo interrompido nesse último ano, em função da mudança de governo. O professor Santiago também questionou as relações de autonomia expressadas entre a teoria e prática dessa proposta de currículo (REM):

SANTIAGO: Eu acredito que é um protagonismo que poderia ser trabalhado no processo de ensino aprendido. O aluno ter o protagonismo dentro daquele processo ali, mas não necessariamente colocar para ele algumas situações, que na verdade deveriam ser decididas de uma forma mais ampla.

O relato do professor Santiago mostrou que, muitas vezes, confundem-se, nos currículos, o sentido de autonomia e escolha. Os jovens, por exemplo, são responsabilizados pelas escolhas das disciplinas a serem cursadas, porém, não possuem autonomia na formulação das propostas curriculares ou sobre a possibilidade de mudarem suas escolhas.

SANTIAGO: Então, é diferente um pouco desse que vai moldando o aluno sem que ele não tenha nem condições de dizer o que quer ou não quer. Porque na estrutura hoje o aluno com 18 anos, ele não consegue escolher um curso corretamente, imagina um aluno com 15 anos, com 14 para ele poder escolher.

O professor ainda ressaltou o controle desses currículos e o quanto eles acabam por atender dinâmicas que destoam dos objetivos dos estudantes, distanciando-se, na prática, das próprias finalidades sociais pretendidas pelas legislações vigentes. O professor Montevideú também constatou o impacto negativo dessas iniciativas distantes da autonomia e liberdade dos estudantes ao afirmar que “muitos saíram, muitos desistiram” e complementa:

MONTEVIDÉU: Justamente, foi o que aconteceu com alguns alunos do terceiro ano que estavam formando e falando: ‘Professor, mas nós não temos aula de química, de física e aí, o que eu faço?’ Eu falei: ‘gente, isso foi um

⁸³O programa Reinventando o Ensino Médio (REM) tinha como objetivo aumentar a carga horária, com um currículo integrado com o mercado de trabalho. Em 2012, o projeto foi implantado como piloto em 11 escolas da capital. A partir de 2013, foi ampliado para outras 122 escolas da rede estadual em todas as regiões do estado e, em 2014, chegou às 2.164 escolas de ensino médio do Estado, suspenso em 2015 posterior a mudança de governo Cf REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO. *Portal Educação*, 8 nov. 2013. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 set. 2019.

MACEDO, J. Governo suspende programa Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais. *Estado de Minas*, Educação, 24 jan. 2015. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/01/24/internas_educacao,611094/governo-suspende-programa-reinventando-o-ensino-medio-em-minas.shtml. Acesso em: 20 set. 2019.

erro, um erro que vocês estão colocando que realmente, isso daí a Secretaria [de Educação] vai ter que pensar porque vocês estão formando sem parte de uma formação'. E foi o que aconteceu, eles formaram sem ver química e física.

Essa preocupação com a contradição entre os currículos prescritos e a autonomia dos professores e estudantes foi recorrente na fala de todos os professores-pesquisadores reforçando a ideia de controle, sistematização e burocratização dos processos curriculares. Os professores-pesquisadores explicitaram a dificuldade em construir um currículo que atenda às demandas individuais dos estudantes. Como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Mas nós estamos jogando eles no mercado, sem nada, sem escolha nenhuma, o que toda vez estão formando, aqui são quantas turmas? São quatro, cinco turmas, então você tem aí a média de cinco turmas, dão 150 alunos por ano formando. Você vê que alguns caminham para a universidade através do Enem, uns pouquinhos alí começam com o trabalho, mas você fica muito sem saber o que fazer, fica um bom tempo sem saber o que fazer, é muito complicado, tem alguma coisa de errado com o ensino médio, isso é fato.

A professora Assunção expressou a mesma preocupação: “É, parece que solta o menino, ‘agora você se vira’”. O professor Santiago repetiu: “É, parece que solta o menino, ‘agora você se vira’”. A professora Assunção continuou: “Agora você se vira, agora você tem um mundo aí para correr atrás”.

O distanciamento entre o universo da escola e do trabalho é parte da crise de identidade que a escola vivencia na atualidade (NÓVOA, 2009). É comum, nas falas dos professores-pesquisadores, o relato da distância entre os currículos prescritos, com suas pretensas soluções, e os processos de autonomia para tomada de decisões pelos professores e estudantes. Como expressou o professor Santiago: “não queria falar nesse sentido, mas sem dúvida nenhuma, a intenção é justamente não dar margens para que nós possamos ter cidadãos aí que possam realmente mudar o panorama da sociedade”.

Esse cenário retratado sobre o currículo social dos estudantes ilustra também o campo onde se inserem também algumas das percepções descritas pelos professores. Apesar de apresentarem preocupações e demonstrarem atenção e empenho sobre as questões sociais presentes no planejamento dos currículos, os professores expressaram as limitações estruturais que afetam diretamente o desenvolvimento de suas propostas de currículos.

3.2.2 O planejamento curricular e a organização da escola

Os professores-pesquisadores identificaram a quantidade de alunos por turma como um dos entraves da dimensão social do currículo. Tardif e Lessard (2014) compararam a quantidade de alunos por sala de aula em diferentes países, demonstrando a presença de superlotação das salas de aula no Brasil⁸⁴. A superlotação das turmas é uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de um currículo social, ou que atenda às demandas e finalidades dos estudantes, especialmente, das comunidades mais carentes.

Os professores relataram a dificuldade de um atendimento individualizado, humanizado, frente a uma realidade⁸⁵ de trinta ou, até mesmo, mais de quarenta estudantes em uma única sala de aula. Como expressou a professora Assunção, durante a leitura das prescrições curriculares da BNCC:

ASSUNÇÃO: Eu acredito que essa parte é um pouco fora da nossa realidade. Porque as turmas deveriam ser menores para isso. Não tem como você conhecer a realidade de cada aluno com uma turma de 40 alunos, então é muito fora da realidade para nós. [...] É um pouco longe para nós por causa disso, você fazer um currículo, conhecendo a realidade do aluno com uma turma cheia do jeito que é a nossa, fica difícil.

A professora ainda sublinhou essa força dos currículos em sua ordenação legal, prescritiva, que exige a construção de um currículo humanizado, social, que leve em consideração a individualidade e necessidade específica de cada estudante. Porém, em contrapartida, não subsidia a escola, estruturalmente, e em sua organização social, possibilitando esses processos. Ainda sobre esses processos, a professora Assunção ressaltou que:

ASSUNÇÃO: Apesar das turmas serem cheias, nós vamos ter que arrumar um outro jeito de resolver essa situação. Nós vamos ter que planejar um jeito de resolver isso. porque isso não vai mudar. O governo não vai diminuir as turmas, então nós vamos ter que arrumar um jeito de resolver essa situação, de planejar esse currículo atendendo os alunos, conhecendo um pouco da realidade deles e adequar esse currículo assim.

⁸⁴ O anexo 4 contém o quadro comparativo do número de alunos por sala em diferentes países do mundo feito por Tardif e Lessard (2014).

⁸⁵ As turmas de pré-escola e dos dois anos iniciais do ensino fundamental deverão conter no máximo 25 alunos, segundo estabelece o projeto de lei do Senado (PLS 504/2011), de autoria do senador Humberto Costa (PT-PE), aprovado nesta terça-feira (16), em decisão terminativa, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). Cf. MAGALHÃES, M. Comissão de educação aprova limite para número de alunos por turma. *Senado Notícias*, 16 out. 2012. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/10/16/comissao-de-educacao-aprova-limite-para-numero-de-alunos-por-turma>. Acesso em: 22 set. 2019.

A superlotação das salas de aula compromete o desenvolvimento de um currículo social, que atenda às individualidades dos estudantes, e inviabiliza a função social da escola, solapando os objetivos e o planejamento dos currículos que não são dimensionados na diversidade de objetivos e demandas individuais dos estudantes e das comunidades. Nas palavras do professor Santiago:

SANTIAGO: A violência que existe dentro de uma sala de aula hoje, a sociedade está violenta e isso reflete na escola. Então, você tem uma sala com 40 alunos, com muitas questões envolvendo ali, que envolvem uma série de coisas, de crise da própria sociedade que estoura na sala de aula, e o professor acaba estando na linha de frente.

O professor Montevideu e a professora Assunção corroboraram com a fala anterior complementando: “Não tem condições”. Percebemos que, por mais que os currículos estejam voltados às finalidades sociais dos estudantes e que os professores estejam atentos a essas questões durante o planejamento curricular, sobretudo em áreas de maior vulnerabilidade social, os planejamentos curriculares não englobam os objetivos individuais nem dos estudantes nem das comunidades. Notamos que o planejamento, em sua função social, é superdimensionado em um sala diversa com a presença de trinta e cinco, ou mais estudantes. Considerando a superlotação e os problemas relacionados à evasão escolar, o professor Montevideu afirmou que:

MONTEVIDÉU: Realmente, isso que a [professora Assunção] falou é importante, e é um problema social, não é um problema nosso. Eu não tenho como lidar com 40 alunos em sala de aula e saber, fulano, cadê beltrano que não vem na escola e ir atrás desse menino.

Somando o número de alunos por sala e multiplicando esse resultado pelo número de turmas distribuídas dentro dos tempos da escola, sob responsabilidade de um professor, chegamos a um número expressivo. Como apontou a professora Assunção: “agora imagina só, nós estávamos fazendo um cálculo, eu tenho 800 alunos, eu gravo o nome de muitos, mas alguns, muitos, não tem como.” O professor Santiago complementou: “não tem como, chegam no ensino médio então, você já não fica tão próximo ali, acabou, no fundamental você grava, três aulas por semana, mas no médio”. Esse expressivo número de estudantes sob a tutela de um professor demarca os limites da função social dos currículos frente à estrutura de organização social da escola.

Os professores expressaram que, em média, estão sob sua responsabilidade mais de quinhentos estudantes, em diferentes níveis de aprendizagem, distribuídos em uma dezena de turmas e séries diferentes. Como exposto, esse fato se agrava quando consideramos a

distribuição dos tempos de algumas disciplinas com menor carga horária, como artes ou filosofia com apenas uma aula por semana. O professor dessas disciplinas, em um só cargo, se responsabiliza por até mais de mil alunos. A professora Assunção expressou esse dilema:

ASSUNÇÃO: Não sei quantos alunos dão não. Às vezes, eles falam comigo: ‘mas professora, você não sabe meu nome’. Eu respondo: ‘tenho mais de seiscentos alunos, como você quer eu saiba, que eu grave? Mas até o final do ano eu já sei’. [...] Até que eu gravei de muitos, mas tem uns, os mais quietinhos, infelizmente não, os que me trazem problemas, toda hora, e aqueles destaques, você grava. Mas o meio termo, às vezes, o rosto eu esqueço, eu estou lá no computador, vejo o nome do jovem mas não consigo associar o nome ao rosto

A responsabilização dos professores pela gestão das aulas e o apoio social a centenas de jovens não é um fato isolado institucionalmente, demarca uma característica comum em diferentes casos de ensino. Como expressou o professor Montevideu: “mas daí tem o lado social, que o governo está deixando de fazer, cumprir a sua parte e jogando a culpa em nós. Nesse sentido, como se fosse a culpa minha”. A professora Assunção ainda complementou: “E se vira, se vira.”, reforçando ainda mais a ideia de responsabilização dos professores, sem nenhuma contrapartida como, por exemplo, a redução da proporção professor/estudantes nas turmas ou do número de turmas sob a responsabilidade de um professor.

Os professores também exprimiram certa preocupação com relação às iniciativas governamentais que propõem virtualizar parte do currículo por meio de instrumentos tecnológicos de educação a distância (EaD). O uso de tecnologias digitais, computadores, internet, redes sociais como instrumentos de instrução utilizados em programas de ensino a distância apresentam-se expressivamente como integrados à cultura escolar contemporânea (KLAMMER; BALLIANA, 2017). Entretanto, é importante considerar que esses instrumentos tecnológicos também podem ser reguladores e controladores dos processos educativos. Os professores expressaram a preocupação em torno desses modelos, considerando a precariedade no desenvolvimento dessas propostas que, muitas vezes, convertem-se em vídeo-aulas ou telecursos compactados e distanciados do público e dos objetivos sociais da educação.

A inserção dessas tecnologias, seu uso consciente e a acessibilidade a esses instrumentos renderiam um amplo debate, mas não foi possível nos aprofundarmos nas temáticas das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da EaD devido ao cronograma e à finalidade análise proposta nesta pesquisa. Dessa forma, nos restringimos às percepções dos professores sobre a relação entre o planejamento curricular, em sua função

social, com a inserção das TIC e EaD. Essa preocupação apareceu na fala do professor Santiago ao abordar a sua participação em uma reunião sobre a BNCC:

SANTIAGO: Nós estamos de greve, sem salário, e por aí vai. E uma coisa que todo mundo ficou abismado lá, algo que eles falaram, sobre a questão da EJA, que há um interesse que não está no documento, mas não é obrigatório seguir isso, já, da EJA ser tipo um telecurso.

O professor Santiago descreveu um modelo de aula e, conseqüentemente, de currículo aplicado com o uso das TIC: “tele-aula, o menino vai para a escola para assistir um vídeo, para assistir uma aula em um vídeo?”. Esse questionamento expressou uma crítica à função da escola que, ao aderir à virtualização, se distancia do sentido social dos currículos e da própria educação. Os autores Klammer e Balliana (2017) questionam alguns dos limites da prática das TIC nos sistemas de ensino. Algumas ações e incrementos tecnológicos podem ser controladores de uma outra lógica e dinâmica dos currículos, que passam a ser geridos também à distância, especialmente dos professores.

3.2.3 A perspectiva social no planejamento curricular dos professores

Apesar da força dos instrumentos de padronização e controle, os professores relataram iniciativas de planejamento dos currículos dedicados a essas necessidades sociais e expressaram sua disposição em escutar as demandas dos estudantes e da sociedade. A escola junto com os professores, estudantes e funcionários compõem um organismo vivo e dinâmico. Nas palavras do professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Se for pensar, estamos tendo uma transformação na escola, não só aqui, mas na sua escola também eu percebo, está tendo uma transformação. Os professores estão trabalhando mais as questões do currículo, querendo ou não, o mais próximo da realidade do aluno porque não é mais aquela coisa, antigamente, era só decorar, abra o livro, faça o resumo e por aí vai. Pode ter um ou outro professor que fazem isso, mas a maioria, o restante não pensa assim porque eu estou vendo as escolas, é uma mudança escolar que a gente está tendo sim, mas tem outros problemas que nós não damos conta, entendeu? Eu não sou responsável pela vida do aluno.

O professor Montevideú também expressou a consciência sobre a *práxis* do empreender do planejamento curricular: “o poder que o currículo tem como ferramenta transformadora de uma sociedade [...], que nós temos um instrumento nas mãos muito

poderoso”. O currículo tradicional⁸⁶ não cabe mais na escola, a instrução não é mais a finalidade única das instituições de ensino. Atualmente, a escola tem que ser lugar de descoberta, construção, socialização, desenvolvimento cidadão, promoção de cultura e conhecimento. O planejamento do currículo, dessa forma, só pode existir alinhado às necessidades e demandas da própria sociedade, dos estudantes, com sua participação democrática nas escolas (SACRISTÁN, 2013).

Essa mudança nos paradigmas curriculares entre a instrução tradicional e a educação na modernidade apareceu na fala do professor Santiago sobre os conteúdos do currículo de geografia: “Capital [referindo-se ao centro político administrativo dos Estados], por exemplo, nem eu, quando tem que saber alguma coisa, eu falo: ‘Vamos pesquisar?’ Eu falo assim: ‘Capital hoje tem o Google, você pesquisa se você quiser’”.

A atual perspectiva de currículo, para o ensino de geografia⁸⁷ compreende o desenvolvimento do raciocínio geográfico (BRASIL, 2018) exigindo ir além da simples e estrita acumulação bancária, com a reprodução e memorização de informações. A prática narrada pelo professor demonstrou a percepção crítica sobre o currículo de geografia e sua consonância com a legislação curricular, na medida em que percebem os estudantes “inscritos num contexto diverso e plural, mas que se pretende uno, em sua singularidade própria e inacabada, porque em construção dialética permanente” (BRASIL, 1998, p.56). O currículo social, vinculado às necessidades sociais e o desenvolvimento de competências dos estudantes, é o objetivo também, como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Então, a ideia é justamente que o aluno possa, ao longo da sua formação geográfica no ensino básico, no fundamental no caso, aqui nós estamos falando do fundamental, é justamente que ele possa pegar um fenômeno e conseguir observar essas etapas e conseguir fazer uma analogia. Às vezes, ele pega um fenômeno global, ele vai conseguir fazer uma analogia com o local e vice e versa, e conseguir fazer a conexão, por exemplo, teve lá a greve dos caminhoneiros, então ele consegue entender que essa greve dos caminhoneiros está articulada a questões políticas, a questões econômicas, a questões também do próprio processo de desenvolvimento dos modais viários do Brasil. Ou seja, ele conseguir fazer, diferenciar, que ele possa fazer, cumprir essas etapas, no estudo, na avaliação de um fenômeno, de um processo.

⁸⁶ Entende-se a escola como lugar em constante ressignificação, em negação, crítica e transformação da tradição. Como apontam Adorno (1995); Arendt (1979); e Bourdieu (1998) a necessidade do repúdio a tradição, como marca secular.

⁸⁷ Segundo Cavalcanti (2002, p. 21), o professor de geografia necessita ter uma “concepção de profissional crítico-reflexivo, (que) deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria e prática”.

O professor Santiago ainda relatou uma experiência de projeto transdisciplinar, construído e desenvolvido coletivamente na escola, utilizando o tema de bacias hidrográficas, como um exemplo que atendeu às expectativas dos jovens e teve uma alta adesão em seu desenvolvimento, chegando a alcançar bons resultados, produzindo informações importantes no contexto da comunidade local. Na fala do professor Santiago:

SANTIAGO: Tem uns dois anos, mas ano passado, eu acho, que foi o que funcionou mais, em termos de poder articular, que é um trabalho de bacias hidrográficas que nós desenvolvemos durante o ano todo. O ano todo não, quando a matéria do primeiro ano chega nessa parte, e foi um trabalho que ele foi em conjunto, então ele teve que estudar essa questão. Os meninos tiveram que fazer não só a análise geográfica daquela bacia e nós trabalhamos com a bacia do Ribeirão do Onça, principalmente, essa parte onde a escola está. E eles tiveram que fazer uma caracterização geográfica, biológica, então tiveram aulas de biologia focadas. Nós temos um contexto, durante todos os meses vamos coletar a água, fazer uma análise da água, então entra também o professor de química e fez a análise da água. O de matemática veio nessa condição para poder elaborar os gráficos com relação à análise química que foi feita. Nós tivemos os professores de história que nós trabalhamos a questão da história daquela região em relação ao curso d'água, como que é? E aí os jovens trouxeram informações, no sentido: 'Ah, o meu avô nadava aqui, pescava'. Então, nós conseguimos envolver a professora de português, os alunos tinham que criar um artigo no final, então é a idéia de como se fosse uma pesquisa realmente científica, tinha um artigo para ser entregue pelo grupo e aí a orientação deste artigo, nos termos de escrita, a professora de português que fez o contexto da elaboração, da revisão, nós fizemos. A professora de inglês entrou no final. Nós fizemos o contexto de criar uma metodologia, como se fosse um trabalho, um TCC, e aí tinha que fazer aquele resumo em inglês também e é uma forma de tentar colocar para eles entenderem como que isso acontece, então assim, isso é apenas um exemplo. O que eu percebo aqui, e aí não falando só de mim, mas eu percebo que há uma iniciativa no grupo de trabalho em que eu estou de sempre buscar de uma certa forma romper algumas barreiras e tentar linkar alguns trabalhos. Ainda não é o ideal, o ideal é que isso já fosse já pensado desde o início, então nós fazemos isso muitas vezes, não vou dizer de forma precária, muitas vezes no improviso: - Vamos aqui, vamos fazer? Dá certo, mas nós não paramos para pensar esse currículo já de forma inter e multidisciplinar.

Esse exemplo de projeto, construído a partir do trabalho coletivo, na relação professor, estudante e comunidade é uma alternativa de construção de um currículo essencialmente social. Um currículo que atenda às necessidades da percepção do raciocínio geográfico (ASCENSÃO; VALADÃO; SILVA, 2018), que considere a inserção da *práxis*⁸⁸ da autonomia e democracia, de coletividade, como elementos edificantes do planejamento

⁸⁸ Para Grundy (1987, p. 114) a produção dos currículos: “deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação”.

curricular. Sobre o imbricamento entre currículo e sociedade, Freire e Shor (1986, p. 164) expressam:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

O professor Santiago ainda trouxe, em sua narrativa, um exemplo de aula desenvolvida no contexto do raciocínio geográfico:

SANTIAGO: Nós fizemos uma discussão, foi na aula de hoje inclusive, eu peguei um mapa do Ribeirão do Onça, um mapa inclusive do [Projeto] Manuelzão, em que saia lá da Pampulha até chegar à sua foz que é o Rio das Velhas. E aí nós fizemos uma discussão, e nós começamos a construir, partindo do que os jovens conhecem, a questão dos problemas ambientais que eles reconhecem, e aí rapidamente: 'Professor tem um problema, aí. Então o ribeirão do onça é esse que corta aqui e passa em tal lugar?' Professor, sempre quando tem enchente, a questão de enchente, lógico que os que estão mais próximos vão abordar, mas muitos abordaram a questão da [avenida] Cristiano Machado, e aí foi muito bom, pois o próprio aluno, com o mapa dá para ele responder: 'Professor, mas engraçado que essa mesma questão da enchente é a que o rio está tampado ali, não é?' É a parte justamente que existe o processo em que foi construída a avenida toda, alí com o tempo, e aí ele falou assim: 'Pegou, aqui, onde justamente onde tem o pedaço que ele está, que ele não está próximo ao natural é onde nós temos grandes problemas de enchentes'. Quando vem aquele processo e aí você vai ter esse raciocínio geográfico, você consegue juntar os elementos e conseguir ir além daquele pensamento, inclusive.

O professor Montevideu também relatou uma experiência com projeto e planejamento curricular, flexível, autônomo, que atendeu às necessidades comunitárias e às emergências sociais de parte dos estudantes naquele momento. A organização de projetos voltados ao auxílio de jovens para a realização do ENEM:

MONTEVIDÉU: Isso mesmo, eles nem imaginavam isso, isso hoje é possível, muitos imaginarem e pensarem isso, tanto é que esse ano vamos ter aulas de ENEM, aulas específicas, que é uma necessidade dos alunos do terceiro ano de se reunirem e pedirem isso para os professores. Quer dizer, já tem essa preocupação, isso é interessante, antigamente não tinha nem isso, nem essa preocupação, essa vontade, e eles agora estão começando a despertar esse interesse. Então, isso é interessante, observar que é uma evolução que está acontecendo na escola em questões de aprendizagem.

Os professores ilustraram algumas iniciativas voltadas às demandas apresentadas pelos estudantes. Apesar de observarmos o caráter marcante da individualidade no trabalho na relação entre professores e estudantes, ilustram-se iniciativas colaborativas e mais conscientes das necessidades apresentadas. Explicita-se o quanto os professores estão em sintonia com as designações dos estudantes, e como se articulam para promoverem em seus planejamentos curriculares essa contribuição social aos estudantes. Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 29), “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adota(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva”. Em outro relato, o professor Montevideú também falou sobre uma iniciativa de construção de um currículo flexível:

MONTEVIDÉU: Mas nós tentamos, pelo menos, trabalhar com os meninos, que nem o exemplo, ano passado foi o caso da baleia azul. [...] E que depois a gente trabalhou muito com os jovens sobre a questão da internet, dos usos dela. Então foi uma coisa que estava acontecendo, que envolveu a escola devido à morte de aluno por suicídio, e aí nós vimos a necessidade de trabalhar esse assunto na escola, quer dizer, tem algumas coisas que nós conseguimos trabalhar, só que é muito mais complexo, mais grave. É lógico que a realidade de cada aluno não tem como a gente entrar. Isso daí, na verdade, acho que é impossível porque é uma demanda infinita, uma demanda social infinita, mas creio que alguns assuntos nós conseguimos trabalhar sim, nós temos mesmo essa abertura para conversar isso em sala, acredito eu.

Esses casos, registrados no decorrer desta pesquisa, não captam a totalidade das múltiplas dimensões e extrema complexidade onde se desenvolvem os fenômenos sociais na escola. No nosso caso, servem como referência para ilustrar e compreender que os professores estão atentos às necessidades sociais durante o planejamento e a realização dos currículos. Segundo Giroux (1997, p. 382), para a produção dos currículos, os professores:

Devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Da mesma forma que se atêm a esse objetivo social, os professores também procuram estabelecer, dentro dos limites de ação institucional, práticas de flexibilidade e autonomia coletiva⁸⁹ na produção curricular que atendam às emergências sociais das comunidades e da escola onde estão inseridos. O professor Santiago expressou alguns limites no processo de construção social dos currículos:

SANTIAGO: Teria que ter tempo, eu sempre penso em um currículo sendo flexível porque a mudança, ela vem o tempo inteiro. A realidade, dentro de um ano letivo, é muita coisa que acontece. Você tem que ter um norte para você poder desenvolver, mas, às vezes, você está pegando uma turma, e de repente, um bimestre, mas a turma que eu recebi, ela está faltando tanta coisa em termos de escrita mesmo, aquele momento é a hora que você tem que parar alí, não tem como, não dá para você avançar em termos curriculares, cumprir aqui essa agenda, mas o aluno não está conseguindo nem interpretar, nem ler. Então, assim, tem momentos que você tem que mudar, você acaba mudando radicalmente o que você está programando, outros nem tanto.

A flexibilidade na organização dos currículos, estabelecida por meio do controle sobre os tempos e os planejamentos curriculares, é premissa para o enfrentamento dos processos de burocratização e automatização e rompimento com a lógica da padronização. A articulação dos professores, em um processo de organização e padronização para enfrentamento da própria burocratização, se expressa como iniciativa voltada à autonomia e ressignificação do trabalho docente (HARGREAVES, 2002). Insere-se a organicidade do elemento social como constituinte do próprio currículo, como instituinte de autonomia (CONTRERAS, 2002). Como aponta Freire (1985, p. 125) “um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente”. Esse trabalho consciente e consistente no planejamento dos currículos é o que o constitui enquanto *práxis*, construção crítica, política⁹⁰, inerentemente social. Como apontou o Professor Santiago:

SANTIAGO: Ninguém parte do zero. Todo mundo, todo profissional, principalmente professor, ele tem uma posição política. Eu não estou falando da política partidária, mas você, todas as suas ações são políticas, todas as suas escolhas são políticas. Quando você fala, o contexto de falar, esse conteúdo não vai entrar esse ano, é uma escolha política, você está partindo do daquilo que você entende ser o melhor.

⁸⁹ Como aponta Souza (2013, p. 265): “autonomia coletiva (que compreende tanto a auto instituição lúcida da sociedade,[...] garantidora de um acesso realmente igualitário aos processos de tomada de decisões sobre os assuntos de interesse coletivo)”.

⁹⁰Freire (2005, p. 45) compreende que o planejamento dos currículos é de natureza política, pois “tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”.

De certo, como relataram os professores, a maior potencialidade dessa construção social dos currículos está na organização interna, em sua cultura escolar. Talvez, por estar inserida em uma área de vulnerabilidade social, pelo ímpeto dos professores, pelo amor à profissão e o desejo de transformação daquela realidade social. Talvez pelas diretrizes e planos curriculares que preconizam a organização flexível, autônoma e democrática como modelo de escola e de educação. O professor Santiago apostou, assim como Mizukami (1986), no poder da escola, na cultura escolar, na possibilidade de gestão⁹¹ e organização democrática ética e participativa:

SANTIAGO: Porque a escola que eu trabalho hoje, ela é uma referência para a comunidade, dentro de todas as dificuldades que a comunidade tem. Inclusive, quase virou um local neutro dentro da comunidade, um lugar de respeito. Eu já conversei com os pais que me falam assim que ficam muito tranqüilos do aluno, do filho estar aqui porque ele sabe da segurança que tem, da organização que tem, do que está sendo feito.

A pesquisa, até aqui, não apresentou soluções, mas propôs-se a acrescentar e emaranhar mais alguns elementos, compreendendo melhor a trama que compõem o planejamento dos currículos escolares. Nos próximos tópicos, trataremos alguns outros constituintes estruturais do planejamento curricular, as políticas públicas, as prescrições curriculares e as avaliações externas, elencando outras dimensões essenciais ao debate social, político e cultural que compõem o planejamento dos currículos escolares.

3.3 O planejamento dos currículos à luz das políticas públicas

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais (BRASIL, 2000, p. 27).

A expressão dos parâmetros curriculares sobre o imperativo da democracia abre a análise proposta para o terceiro tópico deste capítulo, que abordará as políticas públicas em

⁹¹ Como preconizam a LDB (BRASIL, 1996): “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

educação representadas pelos currículos prescritos (CBC, BNCC, PNLD) e suas relações com os planejamentos dos currículos dos professores.

Apresentaremos os aspectos políticos materializados através do CBC e em trânsito de renovação para as novas designações da BNCC. Elencaremos também as prescrições presentes nos livros didáticos escolares e suas relações e influências sobre o trabalho de planejamento dos currículos dos professores. Frente a essas relações entre programas e políticas curriculares, estão presentes os professores em seu trabalho de planejamento curricular, designados precariamente ou efetivamente desvalorizados, funcionários públicos a realizarem os currículos. São os professores os profissionais que fazem a mediação entre o proposto nos planos da legislação curricular e as demandas sociais traçadas pelas escolas e estudantes, dando sentido e forma à escolarização.

A dimensão prescritiva é parte constituinte dos currículos. Representa as amarras legais que regulam e configuram a educação como uma política pública de direito, sob responsabilidade e investimento do Estado; uma proposta curricular direcionada aos objetivos de uma educação de qualidade, gratuita e universalizante. Nas palavras de Shulman (2014, p. 208), “os professores necessariamente operam dentro de uma matriz criada por esses elementos, usando-os e sendo usados por eles”.

Entretanto, não consideramos o planejamento dos currículos como simples e estrita transcrição, transmissão ou reprodução das prescrições curriculares. Numa perspectiva de análise crítica, essas determinações institucionais compõem os currículos, mas de forma alguma devem ser interpretadas como *modus operandi*⁹², restrito no planejamento dos currículos escolares. Dessa forma, propomos neste tópico, a análise sobre as definições prescritivas dos currículos em confluência com a articulação, debate e a produção dos currículos realizados pelos professores-pesquisadores participantes.

A princípio, situamos a Escola Josué de Castro. Em função de tratar-se de uma instituição da rede pública⁹³ do Estado de Minas, o *lócus* de pesquisa, necessariamente, sua organização está sujeita à regulação estatal, sendo gerida sob o controle do poder público e

⁹² O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, às atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE, 2003, p. 97).

⁹³ Segundo o IBGE, no Brasil o ensino básico tem 73,5% dos estudantes em escolas públicas. Cf. CAMPOS, A. C. Ensino básico tem 73,5% dos alunos em escola pública, diz IBGE. *Agência Brasil*, 21 dez. 2012. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>. Acesso em: 20 set. 2019.

administrada pelo corpo de funcionários que respondem à legislação e à normativa das diretrizes administrativas, curriculares, pedagógicas do Estatuto dos servidores, LDB, PCN, DCN, CBC, BNCC, entre outros já citados anteriormente.

Sob o espectro político-curricular, uma das primeiras discussões trazidas pelos professores-pesquisadores refere-se às constantes renovações das propostas de currículos prescritivos, especificamente, realizadas nos governos de Minas Gerais. Na percepção do coletivo de investigação, as reformas curriculares são sugestionadas sempre em função da alternância de governos que apresentam novos projetos anunciados como inovadores e transformadores. Essas propostas carregam o discurso de reformulação, reorganização e ressignificação curriculares objetivando ao melhor desenvolvimento dos currículos escolares e vislumbrando melhor ranqueamento nos índices, planos, e metas vinculados à educação.

Para os professores-pesquisadores, os currículos estão sempre sujeitos à lógica da alternância de governos, como expressou o professor Santiago: “primeiro que tradicionalmente o outro governo não vai querer fazer um projeto que não é dele. Ele vai querer inserir um projeto com a marca dele, começar do zero, um outro programa. Educação sempre é assim, eles esquecem o que foi feito e começam do zero”. Essa tônica, pautada por reformas com a renovação de governos, reforça o sentido de uma constante mudança também no planejamento dos currículos, que são reformulados sob a condicionante dos novos programas e propostas apresentados, sobretudo, durante os momentos de transição e alternância política partidária entre as gestões governamentais.

O professor Santiago relembrou a proposta de política curricular do Estado de Minas, anunciada como REM⁹⁴: “quero deixar uma marca, lembrem do reinventando? Mudou o governo, saiu, mudou, acabou.” A professora Assunção ainda problematizou esse fato ao abordar sobre a rotatividade dos servidores contratados provisoriamente, lotados em cargos de confiança para gerir as pastas e secretarias de educação nos níveis municipal, estadual, e federal. Em sua fala: “é que as pessoas que estão nesses cargos são de confiança, então a pessoa sai. Se fosse um efetivo ali, esse projeto vai ser discutido por efetivos, deu certo? Não deu, voltamos. Mas são pessoas de confiança, aí morreu o projeto”.

⁹⁴ Segundo a Secretaria Estadual de Educação: “O Reinventando o Ensino Médio, propõe uma estrutura curricular que compreende a base nacional comum e uma parte destinada às áreas de empregabilidade, o que corresponde a uma concepção diferente do ensino médio profissionalizante. Por empregabilidade, entende-se a oferta de uma formação que possibilite ao estudante sua inserção múltipla e gradual no mundo do trabalho. Ao invés de uma destinação profissionalizante específica, o propósito do Reinventando é fornecer instrumentos aos jovens estudantes que permitam a sua atuação em nossa sociedade, com capacidade de respostas adequadas à realidade” (MINAS GERAIS, 2013, p.33)

Essa rotatividade de pessoal na gestão da pasta das secretarias de educação, que se renova conforme a mudança política governamental influencia diretamente na composição e dinâmica do quadro funcional dos servidores públicos e gestores das secretarias de educação. Funcionários das secretarias e superintendências de ensino⁹⁵ são submetidos às mudanças de governos, contratados para representar um projeto curricular específico, que se renova com a rotatividade do quadriênio na disputa eleitoral. Durante a leitura da apresentação da nova BNCC pela professora Assunção, percebemos a característica de renovação e reorganização curricular conforme a lógica das alternâncias governamentais, como Assunção comentou: “essa apresentação, ela é tendenciosa, bem propaganda política. Estou marcando aqui a minha propaganda política, minha era política é essa. A apresentação ficou bem assim, minha era política é essa aqui”.

A professora-pesquisadora ainda ressaltou a necessidade dos governos em imprimirem *slogans*⁹⁶ usando como palco ou *outdoor* a educação pública, nas palavras da professora Assunção: “o problema de todas as políticas da educação é isso: eles só pensam naquele governo. Eu preciso fazer alguma coisa para esse governo, para mostrar a cara desse governo.” Em sua visão, há a necessidade de um trabalho prolongado e contínuo, sem interrupções entre ciclos eleitorais, para realmente alcançar a consistência nos projetos curriculares:

ASSUNÇÃO: Por isso quem tem que estar na educação são só efetivos mesmo, para mexer com isso porque não estão pensando naquele momento. Estou aqui para minha carreira inteira, então cargo de confiança para mexer com educação é muito complicado, para projetos, é complicado, ainda mais para um projeto nacional. [...] De confiança, e quantas vezes nós vemos, quando você trata de prefeitura então, aí você vê demais, quando saí, tudo aquilo que você fez acabou, não serve.

O que está em debate não é apenas a questão do vínculo empregatício dos servidores públicos ou de suas carreiras públicas na área da educação. Essa discussão será abordada no capítulo 4 sobre a formação de professores. A estabilidade no emprego é significativa para os professores e está ligada com o tempo necessário e progressivo para o desenvolvimento e amadurecimento do ofício dos professores. A estabilidade na carreira é o que permite a construção e consolidação de suas identidades e afetividades entre seus pares e também na

⁹⁵ Santomé (2003) e Gatti (2012) ressaltam a precarização dos trabalhos no campo da educação, sobretudo pública, efetivada através de contratos provisórios, e regime de trabalhos intermitentes, apresentados como flexibilização dos contratos e relações trabalhista, uma característica presente em muitos ofícios no capitalismo contemporâneo.

⁹⁶ O trabalho realizado por Carneiro (2015) analisa o marketing utilizado em projetos educacionais e propostas curriculares, pode-se observar a utilização desses slogans como instrumento de propaganda política ou de síntese da proposta dos governos.

comunidade em que se insere a escola, seu local de ofício, da mesma forma que marca também sua relação e proximidade com os estudantes. A estabilidade funcional que dá margem ao trabalho coletivo e integrado desenvolvido potencialmente no interior das escolas. Aos professores, essa estabilidade funcional é o que, diferentemente da precoce renovação política, dá a solidez e consistência ao trabalho de planejamento dos currículos, considerando especialmente os vínculos afetivos, institucionais e pedagógicos maturados durante a experiência do trabalho.

O professor Santiago abordou os impactos das alternâncias das propostas curriculares sobre os planejamentos dos currículos: “é jogado fora, não serve, tudo que tiver a chancela do outro governo não serve”. A professora Assunção complementou: “Não serve. E eles não te dão nem um alô”. A professora-pesquisadora trouxe um exemplo sobre esse impacto e interrupção dos currículos desenvolvidos pelos professores, quando o professor Santiago comentou: “nós fizemos um planejamento todo para o ano seguinte, de continuidade, buscamos parcerias, tinham já palestras marcadas com as empresas, visita na Fiat, cancelaram.”. O professor Montevideú também expressou uma fala próxima sobre reformulações curriculares:

MONTEVIDÉU: Na verdade, sempre quando apresentam uma reforma é complicado, porque as reformas, elas na verdade não vem para ajudar em nada, elas vem para colocar uma coisa absurda, então assim, as reformas são muito complicadas, essa questão de colocar esse nome, de reforma.

Podemos observar que, concomitantemente a renovação político partidária e seus projetos, propagandas e agendas de governo, impõe-se uma agenda de renovação das políticas curriculares em pretensas propostas de currículo incluindo, muitas vezes a resignificação ou reconceitualização do próprio currículo escolar em função de um projeto específico e particular de governo. O que se questiona é a alternância de projetos que comprometem significativamente a efetividade e continuidade dos processos voltados à escolarização, como explicita Miranda (2005, p. 2), “o âmago das reformas não está nas mudanças objetivas, formais e técnicas das políticas públicas, mas na consolidação de uma racionalidade que deverá orientar a educação de massas no mundo ocidental globalizado”

O Brasil conta com o Plano Nacional de Educação (PNE)⁹⁷, uma tentativa de consolidar uma política ampla de Estado com um modelo de participação democrático, com

⁹⁷ Em síntese, o PNE tem como objetivos: “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos

metas e objetivos a serem cumpridos ao longo de décadas. Para os professores-pesquisadores, essas transformações, pelo menos no campo do currículo, são dirigidas mais em função das políticas de governo, com projetos político-partidários específicos em detrimento das políticas de Estado como o PNE.

A reorganização a cada novo governo afeta o trabalho do planejamento curricular dos professores, que são submetidos ou subjugados a esses constantes novos planos e modelos de organização de currículos. Há o esforço das políticas públicas em depositar nos currículos e em suas reformas o objetivo de eficácia e melhoria da educação, como se a aplicação de um modelo padronizado, codificado ou instrumental garantisse, por si só, avanços em avaliações internas e externas e o aumento no grau e nível de escolarização. Como aponta Shulman (2014, p. 200), os defensores dessas reformas:

Baseiam seus argumentos na crença que existe uma base de conhecimento para o ensino - um agregado codificado e confiável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva - e também um meio de representá-lo e comunicá-lo.

Sobre as políticas prescritivas de organização curricular, os professores-pesquisadores apresentaram as percepções a partir dos relatos e debates sobre duas experiências, a primeira com o currículo prescrito vigente, o Conteúdo Básico Comum (CBC), ainda em validade no Estado de Minas Gerais. Posteriormente, teceram considerações sobre a BNCC que, em destaque e pela urgência de sua implementação, foi amplamente analisada devido a uma escolha coletiva, como parte do percurso metodológico da pesquisa-ação, fruto da negociação e participação ativa dos professores nos processos de tomada de decisão no contexto da pesquisa⁹⁸.

Realizados no decorrer desta investigação, os seminários temáticos de pesquisa-ação sobre a BNCC foram sugestões dos professores que se organizaram para conhecerem a nova proposta de currículo, já em véspera de efetivação, com data prevista para seu início a partir de 2020. Essa tomada de decisão sobre os processos e procedimentos desta pesquisa é o que possibilitou aos professores apropriarem-se dela como ação, como instrumento de enfrentamento e busca por soluções. Neste caso, como metodologia que possibilitou o

estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2001, p.7).

⁹⁸ A pesquisa-ação tem utilidade, “ também, como estratégia de conhecimento teórico-prático capaz de ampliar o nível de conscientização: a capacidade incessante que temos de captar a realidade e expressá-la em proposições teóricas, transformando o desconhecido em conhecido” (ABDALLA, 2005, p. 399).

aprofundamento teórico e o esclarecimento sobre as novas proposições curriculares, uma metodologia de encontro, investigação crítica e reflexão sobre os currículos. Destituem-se, dessa forma, as prescrições curriculares de sua posição de centralidade, legitimada, imperativa ou estritamente impositiva sobre o planejamento dos currículos dos professores. Eleva-se a figura do professor, especialmente, em seu trabalho coletivo como mediador e proponente dos processos curriculares e não simplesmente gestor, executor ou reproduzidor desses currículos prescritos.

3.3.1 O planejamento curricular no contexto da transição CBC -BNCC

Sobre as prescrições curriculares do CBC, os professores, de forma geral, abordaram positivamente a organização prescritiva do currículo proposto pelo Estado de Minas Gerais, considerando um currículo atualizado na lógica do desenvolvimento das competências e habilidades, última normativa das diretrizes curriculares⁹⁹ vigentes. Sobre essa articulação entre o CBC e as diretrizes curriculares, o professor Santiago expressou que:

SANTIAGO: [Deveríamos] pegar as habilidades, as competências, de acordo com aquilo que você imagina ser, aquilo que seria o ideal ali naquele momento, e na verdade era muito flexível. Ele te dava uma flexibilidade, você estava ali seguindo o currículo pré-escrito, mas o seu currículo moldado, no caso, como você usou aí o termo, ele tinha possibilidade de você moldar ele com mais facilidade por causa da flexibilidade com relação à legislação. [...] Ele era bem abrangente, e não era fechada, eu lembro que as pessoas reclamavam: ‘Ah, mas o CBC não dá o objetivo direto. Mas acho que essa era a lógica’.

Notamos que, posterior à leitura do material de parte do referencial teórico (SACRISTÁN, 1998b) durante os seminários de pesquisa-ação, o professor Santiago já se apropriava de alguns conceitos desenvolvidos para a análise e compreensão dos currículos. Porém, o fato em maior destaque em sua fala refere-se ao tempo verbal usado pelo professor ao se referir ao planejamento dos CBC, colocando-o no passado, com um prazo de validade vencido e prestes a ser abandonado ou renovado. O professor Montevideu ainda complementou, também no tempo passado: “Você podia montar. [...] E nenhuma das competências e habilidade eram seriadas, se você não pudesse trabalhar, por exemplo, na quinta, na sexta, na sétima, se você não trabalhou na quinta você trabalhava na sétima. [...] Não era engessada.”

⁹⁹ Ratificadas atualmente através das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), das resoluções do CONAE (2010) e do próprio PNE (2001).

O professor Montevideú demonstrou preocupação com o controle sequencial e codificado no ordenamento dos conteúdos, presente em muitas propostas de currículo, como os modelos de apostilamento utilizados em larga escala nas redes privadas do país. Ele ainda ressaltou boas referências quanto à elaboração dos currículos a partir das normativas dos CBC:

MONTEVIDÉU: Algumas autoras do CBC da geografia eram da FaE, eram professoras da FaE. Algumas delas estavam lá, se você pegar o documento, as referências, as autoras, muitas delas, eram professoras da FaE e uma delas foi até minha professora que era a Miriam Rezende Bueno, que era professora da FaE que ela é especialista em educação no ensino de geografia, e ela ajudou na construção desse currículo pensando nessas ideias de eixo temático que eram uma forma mais interessante de se trabalhar, mais simples, e ele era bom, ele era flexível.

O professor Santiago expressou o quanto as finalidades do currículo na proposta do CBC atendiam a uma lógica de criticidade e de desvelamento e problematização dos dilemas e organização da própria sociedade, em sua percepção:

SANTIAGO: Você podia, lendo o CBC, eu estudei mais no meu primeiro concurso que eu fiz, eu tive que ler ele inteiro e eu lembro que eu comecei até a entender um pouco mais. E você percebia que ele foi criado dentro de uma geografia, assim, pegando a parte geográfica, dentro de uma lógica crítica. Então vinha alí a discussão da globalização, todo aquele contexto, você via que o que estava orientando era todo uma lógica de criticar mesmo, de fazer uma análise crítica da realidade.

Por fim, o professor Santiago relatou que, apesar do CBC se organizar de forma flexível, democrática e pretensamente autônoma há quase uma década, as bases desses conteúdos nunca chegaram a ser efetivamente concretizadas, pelo menos no plano integrado ou coletivo. Segundo o professor Santiago: “o CBC até acabou e nós não conseguimos montar, foi verdade, o CBC não existe mais não, ele não existe mais como currículo oficial e nós não consegui montar [referindo-se ao planejamento integrado do currículo]”. Essa dissonância entre o currículo prescrito e a efetividade na realização dos planejamentos curriculares, especialmente quando promovidos de forma conjunta, organizados por área de conhecimento, revela uma distância entre as normativas prescritivas e a prática do planejamento realizado no interior das escolas, e expõe o planejamento dos currículos como um terreno de permanente disputa. Nota-se o risco de um trabalho cada vez mais controlado e burocratizado frente à capacidade de organização dos professores para a construção, articulação e promoção de seus currículos.

Apesar das críticas apresentadas, os professores-pesquisadores, de forma geral, abordaram o currículo atual (CBC) como um modelo flexível que possibilita a organização dentro de certa autonomia. Isso não significa que o trabalho dos professores se configure de forma flexível e autônoma, apenas considerando como referencial sua constituinte curricular. Como já apontamos nos tópicos sobre controle dos tempos e dos objetivos sociais e institucionais sobre os currículos e o trabalho docente, em todos os campos há os mesmos dilemas de controle e burocratização que incidem e manifestam-se também sobre o planejamento dos currículos escolares em relação com os currículos prescritivos.

Por mais que se apresentem, pretensamente, organizações curriculares flexíveis e autônomas, que se descrevam os processos democráticos em suas formulações, os currículos prescritivos são um entrave ao desenvolvimento pleno da autonomia no planejamento dos currículos já que estão sempre à mercê da rotatividade, com constantes renovações de regras e regulações, propostas de atualização e reconfiguração obrigatoriamente investidas e deferidas aos professores. Concordando com o que exprime Sacristán (2013, p. 16):

Quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a posicionar.

A professora Assunção abordou as incertezas das pretensas reorganizações curriculares, especialmente as propostas da BNCC: “não, é o que vem, quando vem rápido e não dá tempo do professor se preparar então, assim, aos poucos, alguém comenta alguma coisa, ele vai colocando aos poucos, então não, quando vem não desce assim, vai descendo devagar. [...] Engole, bebe um pouquinho de água que desce”. O Professor Santiago confirmou a afirmativa: “É mais ou menos isso”. A fala da professora demonstrou a supressão da autonomia no trabalho de planejamento dos currículos, entretanto, deixou claro também que existe certa resistência em simplesmente reproduzir, pelo menos em curto prazo, o que se apresenta como proposta de renovação ou reorganização curricular.

Os professores-pesquisadores explicitaram que os currículos compõem um campo em permanente disputa¹⁰⁰, quando se referiram há como as políticas públicas, apresentadas na forma de reformas e prescrições curriculares, não entram na escola de imediato. Elas são

¹⁰⁰ Macedo (2002, p. 17-18) caracteriza “o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.”

pautadas e chanceladas pelos professores, afinal, eles que estão diretamente nas salas de aula, realizando, ou não, as designações das prescrições curriculares. O papel dos professores no planejamento dos currículos escolares é central. Eles não são meros reprodutores ou executores, sendo os atores principais na mediação, materialização e realização dos processos curriculares.

A professora Assunção ainda complementou: “até 2020 vai ter que colocar em prática, até 2020, quando bater 2020, agora vai ter que colocar em prática”. A professora-pesquisadora sugeriu, dessa forma, que independentemente da escola, dos estudantes ou professores, todos estarão, ao menos institucionalmente, sujeitos às novas designações curriculares. A dúvida é como serão efetivamente manifestadas essas prescrições e determinações sobre o planejamento dos currículos e, conseqüentemente, como reverberam na prática dos professores. O relato do professor Montevideú expressou as incertezas em relação às novas prescrições curriculares:

MONTEVIDÉU: O superintendente da secretaria responsável por apresentar a Base nas reuniões das escolas, ele mesmo falou assim, que não sabe, como será, como é que vai ser distribuído isso, como é que vai ser levado, porque isso envolve material, isso envolve projetos, isso envolve capacitação, isso envolve contratar mais pessoas, pegar as pessoas que tem na escola para divulgar vagas, aumentar a carga horária e por aí vai. Porque a idéia é a seguinte, se for realmente trabalhar a escola em tempo integral, ela vai ter que ter todo um suporte, todo o físico, estrutural, financeiro, que hoje é inviável, para todas as escolas, então ninguém sabe.

Sobre a implementação da BNCC, os professores falaram sobre encontros organizados na escola, de acordo com um cronograma enviado pela Superintendência Estadual de Educação (SEE). Segundo os professores, foram usados dois módulos de planejamento para a apresentação dessa nova proposta curricular. Como expressou o professor Montevideú, “teve um encontro aqui na escola, para discutirmos esse novo currículo”, durante esse relato, o professor Santiago acrescentou: “mas já agora nesse contexto, aceite.” Ele ainda explicitou que esse encontro não teve instrução, intermediação ou suporte da SEE, que apenas instituiu a agenda ficando a cargo das escolas se organizarem, sem nenhuma preparação prévia, ou participação democrática na realização deste evento, em suas palavras:

SANTIAGO: Não, na verdade pelo que nós entendemos, acredito que nem teria, nem teria no sábado, acredito que a secretaria, como aquelas que a secretaria faz. Falam assim: ‘Nossa Senhora esquecemos do prazo, temos que discutir com os professores’. Reúne aí e discute aí, aí foi lá como lavrado, que nós discutimos que fizéssemos toda uma discussão semanal.

O professor Montevideu confirmou a informação: “foi aqui na escola mesmo, na verdade foi a secretária que mandou de uma hora para outra, como sempre, aí tivemos que criar”. Em uma fala comum, os professores registraram que o único comunicado referente à apresentação da nova BNCC foi por correio eletrônico, com um chamamento às escolas a organizarem a apresentação dessa nova base curricular, já em via de implementação. Notamos que as etapas de debate sobre os currículos, que compreendem a construção social e a organização dos tempos nas escolas, não foram realizadas, pelo menos entre os professores-pesquisadores, excluindo qualquer senso de construção social, democrática e participativa na construção das novas prescrições curriculares.

Ressaltamos que as superintendências demonstram pouca preocupação com a formação e a participação democrática dos professores em relação às decisões e proposições curriculares. O papel das SEE é o de impor cronogramas de informações sobre adequações para a efetivação dos planejamentos curriculares, destoando dos discursos de inclusão, participação e confirmando a prática regulatória, padronizada e regimental, proposta e cobrada na agenda das políticas públicas curriculares. Como expressa Shulman (2014, p. 208), essa base curricular “inclui tanto as ferramentas do ofício como as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar”. Notamos a disputa entre a agenda das prescrições curriculares, expressa nas proposições, metas, prazos e objetivos também prescritivos, em contraposição à organização orgânica da dinâmica dos currículos escolares. Estes não absorvem, simplesmente, essas designações institucionais, mas debatem, digerem e direcionam essas determinações através do trabalho de planejamento dos currículos desenvolvido pelos professores.

Os professores explicaram como aconteceram os encontros voltados à discussão da BNCC, como expressou o professor Santiago: “na verdade, tinha um momento com uns pequenos vídeos, mas o tempo era curto para a discussão, para ver”. A professora Assunção criticou a exclusão¹⁰¹ dos professores dos debates e decisões da nova base curricular: “discutida entre aspas porque ela não está sendo discutida. A única parte que ela é discutida é entre nós aqui na segunda feira porque ela não é nem lembrada na escola”.

A professora Assunção, em muitos momentos, referiu-se aos encontros da pesquisa como significativos para a compreensão da BNCC. Considerando o cenário da escola,

¹⁰¹ Contraditoriamente, Moreira e Silva (1997, p. 28), afirma que em seus princípios “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

seus diversos profissionais e as várias disciplinas que serão afetadas pela BNCC, o professor Santiago confirmou a afirmativa da professora-pesquisadora e ainda complementou: “isso que a [professora Assunção] falou é bem interessante porque é de fato a escola, não estou falando só a questão da Secretaria [SEE], mas no contexto escolar não se discute isso”. A professora Assunção ainda complementou: “Nem se fala”. A pesquisa-ação abriu um precedente de organização e articulação entre os professores-pesquisadores envolvidos, dispostos ao debate e instrumentalizados na construção de propostas de planejamento integrados, coletivos e objetivamente mais efetivos. Como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Eu acredito que nós estamos em uma etapa de adaptação a essa base. É até um momento complicado de se fazer uma análise porque nós estamos adaptando, assim, acho que até o [professor Montevideú] comentou isso no nosso último encontro. É uma coisa que vem de cima para baixo, então engole aí. Então, nós temos que parar tudo que estamos fazendo e vamos agora focar na base, tentar entender essa base porque agora nós chegamos num ponto que nós não podemos mais optar se é o melhor caminho ou não, você vai ter que fazer agora. Como se adapta?

Os professores-pesquisadores também confirmaram a inexistência de processos efetivos de formação voltados à produção dos currículos, o que indica o controle sobre o tempo que deveria ser destinado à autonomia dos processos de planejamento dos currículos. Elencaram também a falta de investimentos em formação e no debate sobre a construção dos currículos. A necessidade do conhecimento sobre os currículos é destacada por Shulman (2014, p. 206): “conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores”.

Desde a formulação dessas novas organizações curriculares até a sua aprovação, o coletivo de professores indicou que não ocorreu nenhum investimento público voltado à formação para a realização desses processos, nem a sua adequação frente as novas proposições de organização dos currículos. Como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Pegando essa parte que você falou sobre a questão da formação, essa parte que eu tinha até marcado aqui, ele fala isso, quer ver? Do mesmo modo que eu pensei na hora na BNCC, do mesmo modo, acredita-se que só adiantará fazer reformas curriculares, aí você pensa nesse novo plano de educação, se essas forem ligadas à formação dos professores, e vão pensar que essa BNCC ela não foi levado nem em consideração aquilo que os professores pensam a respeito.

A professora Assunção apresentou mesma inquietação¹⁰²: “nós não temos conhecimento dela.” Dialogando com ela, o professor Santiago complementou:

Tirando aqueles que buscaram alguma coisa antes, por conta própria, nós fomos ter acesso a isso recentemente aqui na escola, daquela forma, um dia, um videozinho lá [...] Foi assim, vem aqui, estamos assistindo um vídeo, mas que vídeo que é? Não teve um debate, é protocolar, você recebeu uma ordem da secretaria, então fica por isso mesmo.

O professor referiu-se a um vídeo de apresentação da BNCC, enviado às escolas com cerca de três minutos de duração, sendo a única fonte de informação oficial. Em três minutos de exposição, pouco se compreendeu, nada se questionou, não houve diálogo, nem debate, permanecem as dúvidas que não foram amenizadas. As dúvidas não sanadas dão margem às inconsistências, incoerências e fragilidades possíveis no desenvolvimento de muitas propostas de currículo nas escolas, desvinculadas de qualquer processo de debate, construção coletiva, autonomia, ou formação e, contraditoriamente, distantes também do próprio sentido das legislações educacionais. Os professores ainda ressaltaram que os tempos para o desenvolvimento de propostas curriculares não podem ser dimensionados de forma curta e programática, mas desenvolvidos de forma coerente e flexível, com maior tempo para sua realização. Essa contradição foi explicitada na seguinte fala:

SANTIAGO: E se fosse criado dentro de um plano que fosse para longo prazo, mas é aquela idéia do governo, tem que ser feita nesse governo, então tem que sair antes da eleição porque eu tenho que mostrar esses resultados. Então assim, se não mostrou os resultados, então o problema vai ser sempre aquele para remediar, tira aquele professor e põe outro para resolver. [...] O prazo que tem lá na BNCC, no Plano Nacional de Educação, já era para isso estar funcionando, e quando chegar 2020 a ideia é que estaria tudo pronto, todas as escolas funcionando.

A professora-pesquisadora Assunção, dando prosseguimento à sua análise por meio da leitura e compreensão mais aprofundada e criteriosa sobre a apresentação da BNCC, comentou:

ASSUNÇÃO: A primeira parte que vem para a apresentação, ela vem falando que foi preparada, foi discutida com os professores das redes estaduais, municipais, particulares, que já é uma coisa que eu desconsidero, porque eu pelo menos não fui chamada para nenhuma discussão sobre isso e nenhuma das duas escolas que eu trabalho também foram chamadas, então, essa é a primeira parte falando também vem falando sobre, para quem? Eu

¹⁰² Dentre os conhecimentos necessários ao ofício docente Shulman (2016, p. 206) destaca: “conhecimento do conteúdo; [...] conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.”

até coloquei, quem vai atingir? Essa que nós estamos lendo, vai atingir a educação infantil e o ensino fundamental, tanto os iniciais como os finais?

Os professores relataram também como o desenvolvimento da BNCC deu-se de forma muito rápida, em uma agenda programática super padronizada, desenvolvida em um curto prazo, e em algumas tentativas de implantação antecipada da meta estabelecida para 2020, Como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Tentaram, houve a mudança de governo em 2016 e, a partir dali, de 2016 para cá, já criaram uma metodologia, já fizeram um diagnóstico, já concluíram algumas etapas e foram colocando isso de forma muito rápida, menos de dois anos para finalizar o processo. [...] E o que você viu foi uma política que veio de cima para baixo. Então, assim, a sensação que nós temos é essa, uma coisa que vem, e agora nós estamos tentando nos adaptar a ela, ou seja, nós não fomos escutados enquanto professores, nós não fomos escutados. E agora é todo um trabalho de adaptar aquilo que tem, então você vai começar agora a refazer os planejamentos, o currículo, a discussão curricular, agora tirando o CBC, jogando para escanteio e pegando agora a base e vamos agora adaptar com relação a base.

Constatamos que a agenda das prescrições curriculares organiza-se à distância do planejamento curricular dos professores. Da mesma forma, os professores também relataram a falta de participação efetivamente democrática na formulação e proposição das prescrições dos currículos governamentais. Apesar de seu imperativo rígido e programático, os currículos prescritos acabam paradoxalmente não atingindo toda a sua força de padronização em função de seu próprio cronograma ou agenda estandardizada e inflexível, não covalente ao tempo e capacidade dos professores de se adequarem ou reorganizarem seus próprios currículos.

Destacamos, dessa forma, a iniciativa desta pesquisa como mecanismo de rompimento com o *status quo*, com a simples aceitação ou reprodução curricular estritamente institucionalizada, presentes em muitos trabalhos padronizados ou burocratizados na escola. A pesquisa-ação forneceu aos professores tempo, liberdade¹⁰³, e autonomia sobre o tempo, possibilitando a articulação e construção de um coletivo de trabalho capacitado a debater, questionar e construir seus planejamentos de forma mais coerente, participativa e significativamente autônoma, mesmo sob a influência da institucionalidade regulatória do Estado.

O professor Montevideú reforçou suas incertezas em torno das mudanças do currículo prescrito: “a secretaria acha que seria inviável e muita gente lá discutiu e falou que isso

¹⁰³Como preconizado pela própria LDB quando institui a necessidade “II – superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com flexibilidade: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, as atividades de avaliação” (BRASIL, 1996, p. 57).

realmente não é viável. Então, a secretaria está pensando sabe o quê? Sai esse governo e vamos esperar outro”. Esse relato demonstrou que, independentemente da discussão e resolução dos professores, esses ainda estão sugestionados a decisões políticas em instâncias superiores à da escola, que podem legitimar, ou não, as novas propostas e definições curriculares apresentadas pela BNCC, marcando a transição curricular como um momento de dilemas e inseguranças.

As incertezas permeiam o campo do debate sobre a transição dos projetos e propostas de organização e reorganização dos currículos. Porém, foi a partir dessas mesmas inquietações, que em parte, motivou esta investigação, esforço e trabalho na tentativa de ler e conhecer em maior profundidade¹⁰⁴ a nova BNCC. Foram realizados quatro encontros para tratar da nova base curricular. Entendemos que, se objetivamos a emancipação humana, e a construção de uma escola mais participativa, autônoma e livre, precisamos do acesso e instrumentalização das pessoas para o debate e reflexão sobre os currículos prescritos, especialmente, da nova proposta de currículo em implementação.

O aprofundamento sobre a BNCC possibilitou aos professores sanarem algumas das incertezas apresentadas, muitas delas, resultantes do desconhecimento das propostas da nova base curricular. Dessa forma, esta pesquisa possibilitou o melhor entendimento sobre a proposta da BNCC e articulação entre teoria e prática dos professores nos seus processos de planejamento curricular. Isso ocorreu numa perspectiva de um entendimento maior acerca sobre das novas propostas políticas curriculares. Dando condições para que todos fizessem algumas considerações e, conseqüentemente, antecipando alguns conhecimentos em seus planejamentos curriculares frente a essas transformações das bases curriculares nacionais.

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que conseqüências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto, ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos. (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Nos próximos parágrafos, serão expostas percepções dos professores sobre a nova BNCC, com enfoque nos processos do planejamento dos currículos escolares de geografia. Para isso, foram analisados o projeto geral proposto pela BNCC e as especificidades para o campo da Geografia, integrante da área de humanidades para o ensino fundamental e médio.

¹⁰⁴ Como aponta Goodson (1997, p. 20): “Penso que, hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhida e da retórica legitimadora das práticas escolar”.

3.3.2 O planejamento dos currículos escolares sob a ótica da BNCC

Durante a realização desta investigação, um dos debates das políticas públicas dos currículos, e que acalorou várias discussões, foi a disputa na esfera política da implementação da nova BNCC, uma proposta de reorganização curricular em conflito e negociação nas esferas municipais, estaduais e federal, em debate e disputa por sua representação e legitimação. Nesse contexto, o professor Montevideú relatou preocupação e incerteza sobre essas instâncias de disputa e negociação política:

MONTEVIDÉU: Na verdade é aquele caso, cada Estado tem que fazer a sua proposta dentro da Base. Nenhum Estado levou, até hoje, e acredito eu que nenhum vai fazer, porque todo mundo vê que ele é inviável, até mesmo o próprio presidente, o que estava responsável por isso se demitiu outro dia.[...] E é inviável, então ele mesmo está falando que é uma coisa que não tem como, por mais que aquela secretária do MEC venha falar que não, que é uma possibilidade, que é algo novo, não tem como, se o cara, mesmo ele falando que não, ele foi embora isso mostra o contraditório nesse sistema.

Os professores reforçaram a retórica das incertezas e, se de fato, a BNCC será implementada, considerando o momento de eleições e prováveis mudanças políticas. Como já apontamos, esses currículos prescritos estão sujeitos a novas interferências e regulações em novos programas e políticas do governo eleito. Nas palavras do professor Santiago:

SANTIAGO: São muitas incertezas que nós passamos, são muitas incertezas, até politicamente, ano que vem, vai ser levado em prática, ou com a mudança de governo vai mudar para outra coisa? Então são incertezas e essas incertezas pairam sobre a questão do planejamento curricular. [...] Na verdade, para ser bem sincero, nós estamos aqui fazendo a divisão de aulas, mas nós não sabemos que currículo que vai ter ano que vem. Nós não sabemos se já vai chegar, se vai bater uma ordem: ‘Olha, o novo ensino médio começa agora e a partir de agora a geografia não está aqui no segundo ano, ela está só no terceiro, ou está só no primeiro’.

O professor Montevideú corroborou com a afirmação acima: “nós não sabemos como vai ser a implantação”. Apesar do contexto de incertezas e indefinições políticas curriculares, o professor-pesquisador expressou se amparar na capacidade de sua autonomia, e na necessidade de se posicionar e se organizar frente a essa ainda enevoadada mudança de currículos. Mesmo insistindo no enfrentamento das adversidades, e na construção de alternativas em meio a essa transição dos currículos prescritos, restam-lhes mais dúvidas do que apontamentos.

SANTIAGO: Eu acredito que agora, até segunda ordem, a base está aí, nós vamos ter que adaptar a ela mesmo. Mas eu acredito que sim, que se a gente conseguir ter esses momentos para realmente poder fazer essa discussão, principalmente ali dentro da disciplina, por área que seja, a nós podemos conseguir, pegando o que está prescrito e moldar dentro de um plano lógico, algo que vá de fato funcionar e que possa realmente fazer sentido para nós e para os alunos no processo. Porque senão, se não fizer sentido, nós também, nós não vamos conseguir passar isso para os alunos, nesse contexto, eu ainda estou muito preocupado com o que vem pela frente porque ainda pra mim tem muitos pontos de interrogação. Qual é o objetivo? Se for pensar que nós estamos em 2018, tem umas das coisas que tinham no Plano Nacional de Educação já não foi cumprido, que até ano passado deveria ter uma quantidade muito maior de alunos de ensino médio, e que não foi cumprido, mais uma vez o Plano Nacional de Educação, os seus pontos principais estão sendo descumpridos e ninguém fala nada sobre isso. Agora vem a base, que fala que vai ser cumprida, e nós não sabemos até que ponto que vai ser cumprida ou não, quais escolas que vão começar, e qual não vão começar. Os Estados vão cumprir aquilo que o [governo] Federal mandar? Ou os Estados vão ter autonomia para fazer aquilo que ele bem entender? Ou seja, tem muitos pontos de interrogação que para mim deixam a coisa mais difícil.

A BNCC, mesmo aprovada, homologada e já em fase de implementação, sequer chegou a ser impressa, para ser um manual de consulta distribuído às escolas. Ficou a cargo das próprias instituições de ensino fornecerem acesso a esse material, que foi disponibilizado pelo endereço eletrônico às escolas. Como explicitou o professor Santiago: “não, não está não, eles não estão nem imprimindo nada.” [...] “Não está não, eles passaram para nós o link e pediram para nós trazermos um notebook”. O professor Montevideu o seguiu, criticando a precária estrutura de promoção dos currículos: “é o link que você tem que pegar o seu computador, seu celular e ler as páginas que estão lá”. Encontramos na biblioteca escolar exemplares impressos da DCN e CBC¹⁰⁵, o que não ocorre com a BNCC.

Os professores-pesquisadores destacaram a questão material que perpassa a organização da nova BNCC. Segundo eles, cerca de 40% dos currículos serão destinados às regionalidades, as especificidades locais de cada escola, comunidade e região. Um ponto que, a princípio, sugere uma flexibilização no planejamento dos currículos de acordo com as

¹⁰⁵ O fato de não existirem nas escolas minimamente uma versão do livro físico da BNCC, contrasta diretamente as DCN da educação básica (BRASIL, 2013, p. 54) quanto preconizam: “§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade”.

culturas e características dos lugares. Sobre essa organização pretensamente diversificada e flexível, a professora Assunção apresentou um contraponto:

ASSUNÇÃO: Quando eu entendi esses 40% lá na escola, o que acontece com livro, por exemplo, pelo que nós estamos percebendo o livro não vai vir Minas Gerais, nada de Minas Gerais, vai vir Brasil porque Minas Gerais vai virar regional. Então, nós teremos que trabalhar meio ambiente já estando dentro desses 60%, por isso que nós não fizemos, nós não sabemos, vai vir não vai? Vai vir Minas Gerais ou não vai vir?

Há um descompasso entre as designações políticas, a agenda das reformas curriculares e os investimentos efetivados estruturalmente para a realização dessas reorganizações. Reforça-se na fala da professora, como já observado nas instâncias do controle sobre o tempo e as relações de autonomia e enfrentamento da burocratização, bem como nas questões referentes ao desenvolvimento de um currículo social. As prescrições curriculares também não fogem a regra, contraditoriamente, exigem mudanças significativas, inovadoras e transformadoras, mas não investem estruturalmente, materialmente, pedagogicamente e financeiramente no aporte necessário para a efetivação de novas práticas, incrementos, ou a implantação de propostas de transformação curricular.

Um dos aspectos, reforçado em muitos seminários temáticos pelos professores-pesquisadores, é o fato das propostas curriculares sempre se apresentarem com o caráter de auxílio, suporte, ou apoio. Passa-se a impressão de algo não obrigatório normativamente e, dessa forma, flexível. Mas seus pressupostos legais e sua execução revelam que a flexibilidade está nos discursos amplos das legislações, em detrimento de sua efetividade, transformando o desenvolvimento das bases curriculares em uma estrita obrigação executada¹⁰⁶ de forma rígida e programática.

O professor Montevideú, durante o seminário também reforçou esse imperativo de controle: “eu até grifei isso também”. A professora Assunção prosseguiu: “que ele estabelece regras de como vai ser esse documento, vai ser aqui nesta introdução que ele vai estabelecer essas regras”. Ao que o professor Montevideú complementou: “quer dizer que é uma norma, você reclamando ou não, você tem que se adequar e seguir.” Como aponta Giroux (1997, p. 160) existe no campo do currículo a “pedagogia do gerenciamento”, que é a suposição teórica de que o “comportamento dos professores precisa ser controlado”, demandando do professor a

¹⁰⁶ Contrastantemente às DCN da educação básica (2010, p. 66) reiteram em seu Art. 13: “§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar”.

única tarefa de implementação ou execução dos currículos. A professora-pesquisadora, em uma análise clínica sobre o documento, ainda explicitou:

ASSUNÇÃO: Lá na última página frase da página 31 da introdução, ele fala assim, que não é bem assim, ele fala assim na última frase, você pode, que você não precisa seguir a risca. [...] É, eu acredito que está todo mundo se preparando ao mesmo tempo e tentando engolir a base, tentando ver o que vai poder fazer, já que veio dessa forma, de cima para baixo. [...] Aí vem com aquele teatro, preenche que vocês vão participar. Você sabe que você não está participando de nada, você está só preenchendo e gastando papel.

Analisando sob a perspectiva política, observamos que essas prescrições carregam, em sua essência, um caráter impositivo, como classifica Giroux (1997, p. 158) “ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia da sala de aula”. Reforçando, em sua organização, uma fórmula programática de planejamento curricular, exigindo dos professores a simples adequação e adaptabilidade a essas prescrições, eximindo-os de uma participação autônoma ou ativa sobre as decisões e desenvolvimentos curriculares. Esse debate tensiona-se, novamente, entre a autonomia dos professores, em seus planejamentos curriculares, e o controle e padronização expressos a partir desta análise dos modelos de projetos curriculares governamentais. Se institucionalmente ou socialmente a escola e os professores já se encontram imersos em regras de controle, na organização dos tempos, disciplinas, objetivos e finalidades nas escolas, são os currículos prescritos que evidenciam essas delimitações e designações.

A pesquisa-ação permitiu que os professores-pesquisadores conhecessem as propostas de prescrição curricular (BNCC) que se encontram em transição. Muitas críticas apresentadas sobre os tempos, as prescrições e os planejamentos dos currículos advinham de um desconhecimento total sobre essa nova proposta de currículo, o que causava nos professores certo estranhamento e receio. Durante a pesquisa-ação foi disponibilizado, para cada um dos professores-pesquisadores, o material completo das novas propostas curriculares da BNCC do ensino fundamental e do ensino médio. Esse material foi lido pelos professores, analisado e discutido durante quatro seminários temáticos, relacionados à ação e reflexão sobre as propostas apresentadas pela Base. Um grande ganho de conhecimento sobre as propostas apresentadas na BNCC e de capacidade de compreensão e articulação dos planejamentos curriculares em função das designações prescritivas. Como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: O ponto que eu queria colocar aqui, porque nós estamos fazendo uma análise que teoricamente não há crítica. Até para nós podermos lá na frente agregar, se nessas competências, lógico que não estou analisando todos os conteúdos e como elas vão sendo colocadas, que vão ter pontos a

criticar, mas se nessas competências de fato faltou, tem algo aqui não foi abordado, isso aqui a base está deixando de fora, esse contexto. Ou, se elas estão sendo colocadas de forma incorreta também, assim num contexto geral, que quando eu estou falando isso porque o que eu ouvi em alguns comentários, de alguns professores inclusive, lendo e falando, nessa primeira leitura: ‘Nossa, mas a base está legal’.

A professora Assunção, concordando essa afirmativa, complementou: “mas eu também não senti falta de nada”. Na percepção dos professores, a BNCC possibilitou uma integração de várias normativas e ementas curriculares desenvolvidas desde a LDB e atualizadas no decorrer das últimas duas décadas. Sobre essa integração das diretrizes e normativas curriculares, o professor Montevideu expressiu: “ela só incorporou.” Na percepção dos professores, a organização da nova BNCC como referencial de diretrizes e normativas curriculares, atende aos pressupostos dos PCNs e DCNs, bem como está em acordo com a LDB e com as designações do CONAE. Como expressou, em síntese, o professor Santiago: “a base está legal, então assim, ela está colocando a crítica bem lá no final quando vem aquele contexto de mexer qualquer relação com os conteúdos, na forma como ele está”.

A professora Assunção explicitou essa organização a partir das competências de acordo com as prerrogativas das diretrizes curriculares vigentes.

ASSUNÇÃO: São dez competências. Essas dez competências, elas trazem umas frases, umas palavras chaves assim porque depois ela vai ser cobrada lá nas habilidades, que vai ser a sua parte e a do [professor Santiago], então assim, conhecer a parte histórica, cultural e social, que é a primeira competência, é valorizar, conhecer e utilizar, exercitar a curiosidade no campo científico do aluno. As manifestações artísticas no terceiro. No quarto, a utilização de vários tipos de linguagens, e aí vai até para linguagens de informática também e outras, artística. No quinto tecnologias digitais, no sexto diversidade de saberes e vivências culturais, e no sétimo, análise de dados confiáveis. Essa análise de dados confiáveis, ele está usando aí dados mesmo de reportagens, você analisar um dado, você saber se aquele dado é confiável, saber qual a fonte.

Os professores-pesquisadores ainda ressaltaram alguns tópicos da BNCC como o fomento de manifestações artísticas, o diálogo, a participação democrática, como apontou a professora Assunção: “eu também gostei, até essa preocupação com a saúde emocional”. Na observação dos professores, a BNCC traz determinações e exigências das diretrizes curriculares mais atualizadas e modernas do país, e considera não só o regime de competências, como a educação na lógica de uma formação integral. Como explicitou o professor Montevideu: “isso não tinha anteriormente.”,

Os professores destacaram como ponto positivo a integração, no texto da BNCC, das normativas curriculares mais atualizadas do que consta no PCN, DNC e a inclusão de estudos e valorização da cultura indígena, quilombola e afrodescendente. A BNCC centralizou essas diretrizes e homologou esses princípios de forma unificada, como expressou o professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Se pegar a LDB, ela passou por algumas reformulações porque na verdade ele colocou alguns casos novos, como as tecnologias digitais, que [...] Que isso aí é uma coisa nova, em 96 não tinha isso, hoje tem. Então algumas coisas foram agregadas sim, não vou negar, nas competências, isso foi agregado, tem até uma parte mais pra frente que fala sobre educação indígena também, que não era valorizada e agora fala.

O professor Santiago corroborou com a afirmativa sobre a centralização das diretrizes nas novas designações da BNCC:

SANTIAGO: O que eu percebi, eu não sei, até a [professora Assunção] inclusive já falou, é que parece que pelo menos essa primeira, agregando as competências, nós podemos perceber que muita coisa foi entrando na escola ao longo desse processo, foram entrando, foram começando a entrar, e é como se isso aqui fosse agrupado agora. [...] No final, você vai descobrir. Aqui não, aqui são competências, deixaram bem claro, vamos avaliar por competências, é assim que vem sendo desenvolvido, é assim que vai ser. Então está se oficializando um processo talvez acontecesse, até porque ele trás aqui informações que a gente já vinha baseando nisso.

Outro elemento, destacado pelos professores, foi a BNCC apontar seu objetivo central de educação em uma perspectiva integral. A educação integral é um conceito utilizado em muitas concepções de currículo que consideram o sujeito como aprendente de conhecimentos e integram uma gama de outros elementos que perpassam as múltiplas aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes em sua experiência na escola, incluindo a dimensões da saúde, da qualidade de vida, da expressão política, cultural e do trabalho.

Os professores-pesquisadores discutiram sobre o controle sobre os tempos e espaços necessários ao desenvolvimento desses outros saberes, voltados a uma educação integral que não se restringe às salas de aula ou aos tempos e ambientes de aprendizagem convencionais, como expressou a professora Assunção: “e está aqui, independente da duração da jornada escolar, no último parágrafo, a primeira frase”. O professor Santiago complementou: “se forem em quatro horas, que se faça a educação integral em quatro horas”. Notamos a distância entre os preceitos legais e a organização da estrutura da própria escola que pode ser limitadora ou estimulante de uma educação efetivamente integral. Durante a leitura e análise da BNCC, a professora Assunção explicitou parte dessa contradição:

ASSUNÇÃO: Cuidar da saúde física e emocional. Essa parte de cuidar da saúde física e emocional, eu não sei se para frente ou para trás, ele vai falar muito sobre isso, do aluno não ser mais aquele aluno só do conteúdo, ele vai estar sempre tratando isso, ele vai tratar muito da área ética porque nós estávamos até falando: ‘o que eles chamam de educação integral?’ Mas depois, aí ele fala que não é uma integração, integral, de tempo integral, do aluno no horário integral, e sim de uma educação global, quer dizer que o jovem vai ter uma educação tanto na área ética, política, de conteúdo, tudo. Então essa palavrinha integral aí ficou mal utilizada, e os diálogos para resolver conflitos, então de novo ele falando sobre isso, sair um pouco desse negócio só de conteúdos, ele bate muito nisso, então temos o aluno se formando como um cidadão completo.

Percebemos a falta de consenso entre os professores-pesquisadores sobre o termo educação integral que dá margem a duas interpretações que, apesar de próximas, não representam o mesmo sentido. A educação integral pode ser entendida como educação em tempo integral, que amplia os tempos e espaços de aprendizagem escolar e não se limita a quatro ou cinco horários de aulas, como mencionou o professor Santiago, avançando em momentos extraclasse, em tempos e espaços diversificados de aprendizagem. Outra interpretação possível é a educação de forma integral, totalizante, que engloba competências em diferentes dimensões da formação: ética, cultural, socioambiental, voltada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, entre outras.

A fala do professor Santiago foi relacionada com a educação integral como norteadora na organização da BNCC, dotada de crítica às contradições presentes na organização da nova base, que possibilita excluir algumas disciplinas da grade escolar. Percebemos em sua fala que as políticas curriculares deveriam partir do espaço social vivido pelos estudantes, de suas demandas e necessidades, incluindo a profissionalização e que deveriam caminhar ao lado das políticas curriculares, esse fato notadamente frustra bastante os professores e reforçam seu processo de desvalorização, sobretudo acerca de alguns conhecimentos e disciplinas. Como exprime o professor-pesquisador:

SANTIAGO: Interpretar, expressar sentimentos, crenças e dúvidas em relação ao meio. Isso aqui é uma coisa complexa de fazer, é aquela idéia de partir do espaço vivido, percebido. Vão surgir muitas coisas aqui e, talvez falte aqui, é esse ponto, eu até marquei aqui, falta aqui a sociologia, a filosofia. Ele quer trabalhar um assunto que está faltando, aí a ciência fica meio perneta.

Analisando o desenvolvimento objetivo dessas prescrições curriculares, nos distanciando do romantismo dos conceitos que as enaltecem por um lado, mas também obscurecem o entendimento de educação integral do qual partem, compreendemos que, na

prática alguns conhecimentos estão ameaçados, com a possibilidade da sua exclusão do ensino médio, como as disciplinas de educação física, sociologia e filosofia. As narrativas das novas designações curriculares se apoiam na educação integral, mas, na prática, ou efetivação, se é que de fato ocorrem, não cumprem a educação integral na medida em que excluem, ou possibilitam excluir, alguns conhecimentos. Como complementou o professor Santiago:

SANTIAGO: E detalhe, se você pegar as próprias competências, você vai ver que as competências trabalham outras inteligências que não aquelas que a escola tradicional trabalha e, para você trabalhar todas as competências, pegando como base a chamada educação integral, você precisaria sim de mais tempo e inclusive de espaços físicos diferentes. [...] Agora, quando ele coloca que não necessariamente será isso, é para deixar claro que vai ser feito um processo meia boca [deficitário].

Ressaltamos que os professores também devem considerar em seu trabalho esse fundamento, como explicita a LDB (BRASIL, 1996) sobre as designações referentes ao trabalho, “Art. 13. V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. O professor Montevideú relatou as contradições do projeto piloto de educação integral da SEE em algumas escolas:

MONTEVIDÉU: Teve uma professora lá, que é do [citando o nome da Escola], que está com projeto piloto lá de algumas turmas e está, assim, trabalhando em horário integral e ela mesmo colocou essas dificuldades. [...] Tem os projetos piloto lá, uma professora até de matemática que falou, não lembro o nome dela, [nome da professora], uma baixinha, ela falou que teve, teve até muitos problemas. Primeiro é cansativo, segundo, a escola não tem espaço físico, os meninos almoçam lá e não tem lugar lá para almoçar direito, então, às vezes, os meninos almoçam até no chão. [...] Não há aplicabilidade, essa que é a verdade, e a superintendência deixou em aberto, mas muita gente questionou, não há aplicabilidade. Até nos testes pilotos que foram feitos com a professora lá do [Citando o nome da Escola] com três turmas e ela falou assim que é inviável ter sete aulas de matemática, manter o menino na escola porque a escola também não tem infraestrutura nenhuma para receber os alunos e ficar em tempo integral, não tem espaço, não tem mesa, não tem uma cantina adequada, os itinerários mesmo não têm como fazer, porque não tem dinheiro, não tem recurso, então ela falou: ‘olha, isso é inviável de fazer, não tem como’.

O professor Santiago reiterou que: “aquela ideia de fazer o integral diferente, que seria uma ideia, tudo balela, na prática não funciona”. As falas expressaram a enorme distância entre as pretensões políticas e o investimento necessário a sua realização, isto é, a educação e um modelo de escola integral não se edificam apenas pelas expressões políticas, mas

necessitam de uma integração direta de investimentos estruturais e financeiros massivos. Além de uma maior abrangência de espaços, tempos e formas de conhecimento como fundamentais, a materialização e aplicação de um planejamento curricular integral e necessariamente integrado que se aproximem e permitam o desenvolvimento de uma educação efetivamente integral. Como aponta Castro (1999, p.171): “é preciso levar em conta que, por mais bem-intencionadas que possam ser as propostas de integração curricular, elas não terão base de sustentação se não houver um efetivo esforço no sentido de garantir suportes financeiros, materiais e técnicos para suas realizações”.

Como expressou a professora Assunção: “é, e eles já sabiam que eles não teriam recursos para fazer”. Consciente dessa distância entre as determinações e a realidade no cotidiano nas escolas, a professora-pesquisadora ainda comentou: “porque o ensino médio, se ele for virar integral e colocar o fundamental, inicial e final integral, pronto, haja escola para construir, vai ter que construir muita escola”. O cerne dessa discussão é o destaque feito pelos professores-pesquisadores sobre a inviabilidade da aplicação da proposta da BNCC de educação integral, com a atual estrutura e organização da escola. Caso todos os estudantes tivessem oportunidade de cursar em tempo integral, seria necessária a ampliação dos espaços de aprendizagem e/ou a construção de novas escolas. O professor Santiago também apresentou uma crítica muito próxima:

SANTIAGO: Para mim, mais uma vez mostra com clareza o que eles querem é um mecanismo para falar: ‘está lá’. Não está falando que não vai ter tempo integral porque nós sabemos que se você for desenvolver a educação integral, como ela foi concebida, na lógica toda, você vai precisar de mais tempo.

Apesar da narrativa de integração de áreas de conhecimento e competências, na impressão dos professores, a BNCC não foge da lógica da fragmentação das disciplinas e conteúdos. O paradoxo da educação integral, desenvolvida de forma apartada e estanque das disciplinas escolares, reafirma a questão da fragmentação e, conseqüentemente, da baixa capacidade de integração dos planejamentos curriculares. Se estivermos a negociar o desenvolvimento de um currículo integral, totalizante, será necessário rever a prática e organização das disciplinas escolares, dos tempos aos espaços de aprendizagem. Como expressou o professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Realmente isso é interessante mesmo, essa questão, se for imaginar assim é bem legal mesmo, mas realmente, e outra forma que eu fico pensando, como é que ele vai realocar? Como ele vai fazer com tantos

professores se essa base realmente, ela for prevalecida? E se ela for a ferro e fogo? Porque vai ficar um corpo de professores aí obsoleto no próprio Estado, ocioso, então ele vai fazer o quê com esse grupo? Sei que, na prefeitura, por exemplo, que tinham o ensino médio e agora só o fundamental, os professores do ensino médio foram relocados na própria escola em outras funções, secretaria ou coordenação, então quer dizer, será que eles vão também? Mas, sem perder o salário, sem mexer no corpo do salário, o salário é o mesmo quando era professor, o mesmo quando era da coordenação. Então, vai fazer isso também com os professores? Vai chegar a esse ponto? [...] Se não está tendo dinheiro nem para as caixas escolares, imagina o dinheiro para manter isso tudo? Isso é inviável gente, vai ficar no papel. [...] Quer dizer, eles querem investir em mais educação dessa forma, colocando em tempo integral, mas eles não iriam investir na educação não era no nosso salário agora?

A distância entre as narrativas dos currículos prescritivos de sua realização e efetividade foi sintetizada pelo professor Santiago: “o texto costuma ser bonito”. A afirmativa do professor Santiago explicitou que as designações curriculares, em seus princípios, imprimem necessidades de trabalho flexível, autônomo, participativo, construído uma perspectiva coletiva e democrática. Porém, o que se constata na prática é que muitos desses dizeres restringem-se apenas às expressões registradas no corpo do texto dessas prescrições. Sobre o corpo de trabalho docente, o que se constatam é que essas palavras norteadoras perdem seu sentido, especialmente a partir da agenda programática, padronizada e imperativa na regulação do planejamento dos currículos sobre os tempos, na organização e distribuição dos conteúdos, no cronograma e na agenda escolar. Como veremos na sequência, em nosso próximo capítulo, seguem as regulações, instituídas também através das avaliações externas. Se os currículos prescritos são o braço direito da organização, controle e regulação da construção dos currículos escolares, às avaliações na outra extremidade compreendem o outro membro, dois braços que imprimem força, regulação e controle sobre o planejamento dos currículos escolares.

A principal crítica trazida pelos professores no contexto das políticas públicas curriculares concentra-se na questão da falta de preparação e formação para o desenvolvimento das novas bases curriculares, um discurso que ressalta a falta de democracia, flexibilidade e autonomia dos professores como agentes de decisão sobre as políticas curriculares nas escolas. Como expressa a professora Assunção: “Eu não vi isso em momento nenhum a formação, nem a formação para nós compreendermos a base, para você saber como é, se não tivéssemos pegado e lido”. Os professores também relatam à burocratização nos processos que envolvem a compreensão da BNCC, como expressa em descontentamento o professor Santiago em diálogo com o professor Montevideu:

MONTEVIDÉU: Você lembra aquele dia nós estávamos discutindo o novo currículo preenchendo aqueles formulários e tinha um professor que começou a falar muito. [...] Será que esse professor não entendeu que a gente vai preencher um papel que no final ele vai sumir.

Uma das contradições das prescrições curriculares é a flexibilidade dos currículos. Apesar das bases curriculares serem construídas a partir dos princípios de flexibilidade, a professora-pesquisadora Assunção observou que a divulgação das propostas, nos anúncios publicitários, veicula uma idéia de super padronização dos currículos a ponto dos estudantes, mesmo com a mobilidade entre estados diferentes e distantes geograficamente, estarem sujeitos às regras dos mesmos conteúdos. Como explicitou a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Eu acredito que vá seguir, pelas propagandas mesmo do governo, a idéia, como aquela propaganda que eu falei para vocês, o menino saindo da Bahia não sei para onde ele estava indo, deve ser São Paulo, a idéia era de que o menino saía da Bahia e chegava a São Paulo, a matéria continuava, no mesmo dia, então quer dizer uma idéia de fixar. [...] Eu estava até vendo esses dias, eu tava vendo uma propaganda do governo federal, ele falando sobre uma nova base e ele deu uma idéia assim, o menino saindo de um lugar, algum lugar do nordeste, e vindo para o sudeste e ele vendo que a matéria continuava, e isso acho que vai ser impossível porque, ele sair de lá hoje, pode estar próximo, mas não te garante que você vai sair de lá e há continuação, não tem como.

Contrariando à narrativa publicitária do governo, o professor Santiago questionou essa dicotomia entre integração e fragmentação, homogeneização e a multiplicidade de culturas e regionalidades presentes no país, ressaltadas como necessárias à construção plural, diversificada e efetivamente flexível dos currículos. O professor Santiago ainda complementou: “nós estamos falando de um país que é continental, não é? Isso daí é você não respeitar as diferenças regionais as realidades de cada território, é um projeto de tentar moldar mesmo, assim, de cima para baixo”. Nesse contexto, Sacristán (2013) infere:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficaram desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

Sobre essas contradições entre padronização e flexibilização, o professor Santiago ainda expressou sua preocupação sobre padronização dos currículos com a utilização de materiais apostilados e consumíveis em algumas redes públicas e privadas no país: “e é um gancho inclusive para conseguir colocar isso em prática, é um gancho para criar aquele sistema de tipo rede Pitágoras, que o ensino de apostila, que já vem num contexto, e faça isso aí”.

Essa possível padronização do planejamento dos currículos, a partir do desenvolvimento da BNCC, gerou entre os professores um grande incômodo pois ataca diretamente o princípio da autonomia e fere o significado e sentido do trabalho docente que pode converter-se apenas na reprodução de programas de ensino estritamente regulados e pré-determinados. A apresentação dos conteúdos curriculares, por exemplo, é ordenada e sequencial, passando a impressão de controle e padronização dos currículos, como observou a professora Assunção: “nós vemos que aqui é 01, 02, 03, tem uma ordem, apesar de falar que não é fixa”. Os outros três professores-pesquisadores, nesse momento, em uníssono expressaram simultaneamente: “na ordem”.

Constatamos que os currículos prescritos, em tese, manifestam as preocupações sociais nas legislações, que objetivam uma educação para a construção de um modelo dignificante e ético de sociedade. Ao mesmo tempo, explicitam muitas contradições em sua organização, reflexos da própria estrutura político-social.

Incluímos nesta pesquisa outro elemento da política pública que reflete diretamente no planejamento dos currículos escolares: os livros didáticos. Os professores estão imersos nessa amálgama política dos objetivos e finalidades da escola em confluência ou disputa com os objetivos sociais e comunitários das escolas. Essas relações de poder podem ser observadas nos livros didáticos escolares e em sua relação com o planejamento dos currículos escolares.

Os livros didáticos escolares são a manifestação dos currículos em sua materialidade prescritiva em diálogo com os planejamentos dos currículos dos professores. Diferentemente das legislações, os livros estão na escola como mercadoria pronta, palpável, presente e universalizada. Uma manifestação e representação da organização dos currículos prescritos e da mediação na relação entre políticas públicas e o planejamento curricular dos professores.

3.3.3 O livro didático como mercadoria

A mercadoria é um dos conceitos desenvolvidos por Marx (2014), em especial no volume I do livro “O Capital”. A partir dessa categoria, podemos analisar a relação entre

sujeito e objeto, a produção de bens, o trabalho, e a acumulação. Há dialética entre sujeito e objeto, a materialidade e a subjetividade, a reflexão e a prática, o homem e natureza. Para Marx, “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas” (MARX, 2014, p. 113) Compreender o livro didático como mercadoria permite analisar a relação estabelecida entre esse objeto e os sujeitos que o utilizam e como o utilizam. Em nosso caso, especificamente manifestado e analisado na relação entre o planejamento dos currículos e os livros didáticos escolares.

Problematizar a relação entre livros didáticos e professores permite avaliar a política pública, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), numa tentativa de transpor o limite acrítico, estritamente positivista, das ações do Estado que investem materialmente na educação básica e que colocam o país como tendo o “maior programa de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo” (MACIEL, 2014, p. 228). A proposta de analisar o livro didático como mercadoria¹⁰⁷ permite compreender o “valor de uso” (MARX, 2014, p. 114) no planejamento dos currículos, o valor que se efetiva a partir do consumo dessa mercadoria, conseqüentemente, demarca-se o valor que é implicado a esse recurso no contexto do planejamento dos currículos escolares.

Os livros didáticos escolares, assim como as demais políticas de organização curricular possuem contradições na expressão dos currículos prescritos. Ao mesmo tempo em que são recursos imprescindíveis para o desenvolvimento das aulas, munindo os professores e estudantes de material básico e acessível, podem também exercer uma força de controle sobre o planejamento dos currículos escolares.

Sobre a utilização dos livros didáticos escolares e sua influência no auxílio ao planejamento dos currículos o professor Montevideú explicitou que:

MONTEVIDÉU: Mas tem muitas coisas aqui, alguns conceitos no próprio livro, que tem lá descrito, nós vemos se funciona ou não, se é interessante passar agora ou se deixa mais para frente. Por exemplo, cartografia, nós tínhamos decidido passar no final, no quarto bimestre, não no início, nós invertemos, trabalhar a parte de geografia física primeiro, no primeiro ano, para depois no final trabalhar com a cartografia com um projeto interdisciplinar que vai estar ligado com biologia e por aí vai. Então, quer dizer uma coisa que nós pensamos, até mesmo para os estudantes, eu falo

¹⁰⁷ “Para Marx, a mercadoria é a principal categoria para o entendimento do capitalismo. Mediadora das relações sociais, ela é, antes, uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático não é diferente. Como valor de uso, satisfaz as necessidades de certa expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações.” (MUNAKATA, 2012, p.1)

isso nas aulas, para não ficar aquele questionamento: ‘mas professor, você está voltando no livro, o professor está lá na frente, depois ele volta’. Eu falei com eles: ‘gente nós vamos voltar porque tem umas coisas no livro que a gente vê que não tem nada a ver, por exemplo, na oitava série, começa com a biosfera, começa com a biosfera e depois vai para capitalismo, uma coisa assim, entende?’

Observamos que o livro didático escolar é o único instrumento ratificado legalmente e curricularmente presente materialmente nas escolas, imprimindo grande legitimidade na expressão de seu currículo sobre o planejamento dos professores. Apesar da força desse material, os professores-pesquisadores relataram que estão em constante negociação de interesses e abordagens entre o que expressa o livro e o que propõem os planejamentos dos currículos, na fala do professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Eu lembro uma vez que nós até discutimos, eu acho que era você com a [citando o nome de uma professora de Geografia afastada por motivo de saúde], eu falei: ‘gente, eu não vou passar essa parte da Oceania, para quê?’ Os estudantes precisam saber realmente onde fica a Oceania, a Austrália, Sidney, mas assim, eu não preciso estudar a fundo. Então, na verdade, nós já tínhamos que trazer só os focos, os principais, mais importantes, saber fazer uma localização nos mapas, não precisava trazer aquele assunto assim, a ferro e fogo. Outro exemplo, eu realmente hoje trabalho de forma mais flexível, antes eu seguia muito o livro, aquela coisa meio engessada, mas era um norte.

Notamos, na fala do professor-pesquisador, o impacto dos livros didáticos sobre a definição e organização dos conteúdos e abordagens, apresentados em seus temários ou sumários, que acabam sendo utilizados como referência curricular para a escolha e dimensionamento dos conteúdos em cada série e ciclo de aprendizagem. São usados também na seleção e produção dos planejamentos curriculares, como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: O que nós mais quebramos a cabeça, quando nós fomos discutir aquilo, é porque nós estávamos tentando adequar a nossa realidade ao livro. E aí vamos fazer isso? Ah! Não pode porque o livro não tem isso. O Carlos sempre falava que o ideal seria se fosse um livro só porque um livro só nós poderíamos ficar indo e voltando na hora que nós quiséssemos. [...] Com a ideia também dos próprios alunos então, assim, o material que ele tem como referência, que teoricamente é garantido. Mas quando a turma ganhou o livro, é o que ele tem, então se você quiser em termos de pesquisa que ele possa fazer o que você sabe que ele tem como garantido, uma vez que a realidade dos alunos não são todas elas as melhores possíveis em termos econômicos.

O professor-pesquisador Santiago ainda prosseguiu: “é o livro, então é a primeira base que eles têm de estudo, além daquilo que se trabalha em sala de aula como matéria”. O

professor Montevideu confirmou: “é o livro”. A professora Assunção complementou: “pegar os livros didáticos e falar, olha, isso eu vou trabalhar, isso você vai trabalhar, já que é o único material que nós temos mesmo”. Sobre a relação entre professor e livro didático, Silva (1996, p. 8) problematiza que:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotimizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende.

A fala dos professores revelou a centralidade dos livros didáticos e seu *fetichismo*¹⁰⁸ como material de auxílio pedagógico e expressão legítima do próprio currículo da disciplina que se organiza e se apresenta em diferentes volumes seriados dos materiais. Um exemplo de controle e padronização do currículo, através do uso estrito do livro didático, foi narrado pela professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Essa quinta feira, eu estava de atestado, quinta passada, uma professora foi me substituir, à tarde. Aí quando eu retornei, os estudantes falaram assim: ‘professora, a professora falou que você é desorganizada porque você vai lá na frente e volta no livro’. Aí eu falei com eles assim: ‘fala com ela que quem é formada em geografia sou eu, para ela ir cuidar da área dela’. Ela queria que eu seguisse o livro certinho e eu não estou seguindo, se vai e volta, ela estava perdida.

Se as diretrizes curriculares preconizam o planejamento dos currículos sob a ótica da flexibilidade e autonomia dos professores, os livros didáticos imprimem uma força definidora sobre a constituição e organização dos conteúdos, a dinâmica e abordagens e o próprio sentido do planejamento curricular e da educação. A criatividade dá lugar à reprodução; a

¹⁰⁸ Segundo Silva (2012, p. 817) “O processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira. Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras.

inventividade à programação como expressou o professor Santiago: “é o único caminho, também tem professor que eu já ví frustrado porque chega no final do ano e ele não conseguiu vencer o livro”. O professor Montevidéu confirmou a afirmativa: “é verdade”. Silva (1996, p. 8-10) corrobora com as afirmativas dos professores num pequeno poema:

Antes de adotar um livro didático,
 pergunte criticamente
 se não vais ser um professor apático!
 De um lado, o aluno sorumbático.
 De outro, maquiavelicamente,
 as doses de desânimo do livro didático.
 Do sistema nervoso simpático
 faz parte, sutilmente,
 a sujeição ao livro didático.
 É loucura do professor errático
 querer sempre, insistentemente,
 fazer aula só com didático.

Nas palavras do professor Santiago: “como se a lógica fosse essa, tem que vencer todos os conteúdos”. Esse fato não é um caso isolado narrado pelos professores, mas reproduz-se em muitas pesquisas que reforçam a força que os livros didáticos escolares imprimem sobre os currículos, as aulas e os estudantes. Uma força nada flexível e autônoma, regulada e apresentada através da produção¹⁰⁹ material editorial de grandes monopólios da informação. O professor Montevidéu relatou que já foi refém desse modelo programático de execução e reprodução curricular:

MONTEVIDÉU: Antigamente, eu tinha essa lógica, de chegar o livro e completar ele todo. Eu achava aquilo uma satisfação até profissional, de saber que eu dei conta de todo o conteúdo. Só que depois, trabalhando em outras escolas e vendo outros sentidos, que eu percebi ao longo do tempo, com o amadurecimento, que não, não é assim. Por exemplo, as escolas particulares, elas trabalham com módulos, não com o livro pronto, o livro é uma ferramenta, os alunos têm apostilas, algo assim, mas o professor é que monta, em algumas escolas, ou seja, é livre o ensino de geografia, isso que é interessante. Lógico que você tem que ter um currículo, um norteador dentro do currículo, que você vai trabalhar aquilo com os alunos, mas não vai ter nada assim. Algumas, não são todas, por exemplo, as menores, essas mais de bairro, elas não tem um livro pronto, um currículo pronto, uma apostila pronta, ou falam: ‘professor a apostila está pronta e é isso aqui que você tem que seguir’.

¹⁰⁹ Segundo Munakata (2012, p. 63): “No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação in totum de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto”.

Os professores exprimiram que, além dos livros que se renovam a cada quatro anos através da política do PNLD, não existem na escola Josué de Castro outros materiais disponíveis para a realização universal das práticas curriculares. Dessa forma, os professores-pesquisadores acabam se sujeitando, muitas vezes, a super utilizações, em função da precariedade de materiais disponíveis como suporte pedagógico. A falta de estruturas mínimas, que possibilitem uma autonomia na programação e organização dos conteúdos, foi registrada na fala da professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Uma folha inteira é sonho, nunca imprimir, mas o que eu faço, no ano passado, são as turmas até que o [professor Montevideu] comentou, eu tirava porque na prefeitura de Vespasiano tem xerox, aí eu tirava o deles lá na prefeitura e tirava dos meninos aqui no particular. Só que esse ano, por alguns motivos, não consegui, e aí eu falei assim: ‘Olha, o que eu faço, eu ando aqui adiantada’. Então, eu trago o xerox de lá para lá, e falo com os estudantes: ‘não escreva nessa folha’. Aí os estudantes esses dias até perguntaram: ‘por que você só tira xerox só para outra escola?’ Eu respondi: ‘não é que eu tiro xerox para lá, é a escola lá que tira para eles, e eu empresto para vocês’. Então, eu trago eles fazem os exercícios da folha me devolvem a folha e eu uso lá, entendeu? Foi o jeito que eu achei para eles poderem ter acesso a outras atividades fora do livro.

Grande parte dos dilemas enfrentados pelos professores localiza-se nas condições de precarização às quais muitos estão submetidos, especialmente, na rede pública de ensino que lhes confere menor remuneração. Extensas jornadas de trabalho, número excessivo de turmas, sucateamento das carreiras e ausência de projetos de formação continuada dificultam ainda mais as condições de trabalho dos professores conduzindo-os a um processo de proletarização (ALVES, 2009), reforçando ainda mais a perda de sua autonomia e criatividade. Precarizados, isolados e individualizados, restam-lhes o livro didático como fonte de diálogo, instrumento e mercadoria pronta para a organização do currículo e, muitas vezes, para a condução didática da própria disciplina. Nas palavras da professora Assunção: “Imagina só, sem livro, sem xerox, sem uma folha, sem nada, eu estando de greve na prefeitura sem poder trazer minhas folhas da prefeitura para cá.” O professor Santiago ainda complementou:

SANTIAGO: Então você percebe, pelo menos na escola onde eu estou que, às vezes, você quer um xerox a mais, não tem, porque você não tem dinheiro, porque não tem recurso para aquilo. Você precisa que uma aula seja dada. Você está trabalhando sobre a questão planetária, você precisa ir no planetário. Você precisa ir fazer alguma coisa, não tem como ir. Você precisa ir no museu, não tem como ir porque não temos recurso para isso, ou seja, esbarra muito na questão financeira, e aí, cá naquela primeira conversa, em ver a educação como gasto e não como investimento.

Os professores-pesquisadores falaram como a falta de insumos¹¹⁰ e estruturas básicas condicionam o trabalho deles na escola. Não se pode dizer que os professores, no trabalho de planejamento dos currículos, estejam inseridos em um processo mecanizado, seriado e fabril como aquele feito pelo proletariado industrial. Entretanto, podemos inferir que, devido às condições de regulação e controle, os professores das redes de ensino públicas, especialmente os professores-pesquisadores envolvidos, enfrentam dilemas e contradições entre a profissionalização e processos análogos à proletarização. O que determinada a oscilação entre essas variáveis é a capacidade de articulação, debate, produção e autonomia¹¹¹ sobre o planejamento dos currículos. Nesse contexto, como afirma Sacristán (2013, p. 31), “o livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo”, Apple (1982) explicita que o trabalho dos professores torna-se proletarizado quando há a separação entre o planejamento e a ação pedagógica. Nessas condições, os professores perdem a capacidade de gerir individualmente seu processo produtivo. Como ilustrou o professor Montevideú: “impressora para você imprimir seus trabalhos, um material que você queira estar imprimindo para passar para os meninos, isso não existe, professor tem que trazer de casa”. O Professor Santiago também reforçou a perspectiva da falta de estrutura e investimentos mínimos para o desenvolvimento de um projeto de educação coerente e efetivo:

SANTIAGO: É, a questão do político é o que eu falei, a falta de interesse, nesse contexto de investimento mesmo na educação. Se você pegar a questão da docência, a questão estrutural, e aí, vai também na mesma linha, as escolas têm muita dificuldade em termos de estrutura, então você por exemplo quer desenvolver umas aulas é uma grande dificuldade, e não é a escola, é o sistema educacional. Então você tem uma grande dificuldade de buscar ali, de fazer um trabalho de campo, desenvolver porque acaba que tudo vira uma questão de gasto, e a escola está em uma situação complicada de gastar, a questão de material, fora esse, o livro didático em si, mais, outros materiais que pudessem ajudar a desenvolver, um laboratório mais equipado, laboratório para todos as áreas.

Ao analisarmos as DCN do ensino básico, observamos que a mesma legislação que impõe diretrizes de desenvolvimento curricular e educacional aos professores, não apresenta ações, instrumentos e ferramentas que possibilitem esse desenvolvimento curricular efetivo. Essa contradição fica explícita quando as legislações são utilizadas em larga escala para

¹¹⁰ Contrariando a própria LDB (BRASIL, 1996) que preconiza em seu art. 13: “IX – garantia de padrão de qualidade”.

¹¹¹ Segundo Giroux (1997, p. 160) os currículos prescritos muitas vezes apresentados em “pacotes curriculares à prova dos professores, [...] reserva a eles o simples papel de executar procedimentos de conteúdos e instruções determinados”. Como complementa Souza (2013, p. 265) a “autonomia individual (capacidade de decidir com conhecimento de causa e lucidamente, de perseguir a própria felicidade livre de opressão)”.

regular e controlar o trabalho dos professores, mas não se aplicam materialmente investimentos, ações formativas, esforços necessários à construção, manutenção e desenvolvimento dos currículos, seja na valorização do professor, na relação saudável e proporcional entre o número de professores e estudantes, no auxílio financeiro a organização de trabalhos extra-escolares, entre outras medidas também discorridas em seus preceitos legais e referenciadas neste trabalho.

A precarização do trabalho docente não se expressa apenas pela dimensão material, falta dos insumos e investimentos nas escolas, mas significativamente na valorização docente. Como abordamos anteriormente, muitos professores, incluindo os professore-pesquisadores estão submetidos a altas jornadas de trabalho e baixa remuneração, quando comparamos com outras atividades que exigem a formação de nível superior. A questão salarial é parte da precarização, dificulta ou imobiliza o planejamento dos currículos acarretando uma quase automática reprodução das designações prescritivas. Como expressou a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Mas uma coisa também que eu acredito que pesa muito é nossa realidade financeira. Porque você trabalha muito, eu estou esse ano trabalhando muito, é difícil você parar e falar assim: ‘para cada série eu vou dedicar duas horas por semana de planejamento’. Porque você está naquela correria.

A tese de precarização do trabalho docente é reforçada por Oliveira (2004) que aponta em seu estudo sobre os processos de proletarização dos professores, com a presença cada vez maior a presença de organismo de regulação e controle do trabalho docente. Em suas palavras:

Alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

O paradoxo¹¹² entre a escassez de recursos e a presença do livro didático é evidenciado quando observamos os números do PNLD. Atualmente, o livro didático escolar representa um grande negócio, uma mercadoria elaborada, produzida e distribuída em 160 milhões de exemplares, periodicamente, em todo o país, o que coloca o governo brasileiro como “maior cliente do mercado editorial privado desde 1985” (PINA, 2009, p.n27). Essa

¹¹² Como apontam Tardif e Lessard (2008, p. 266): “estaríamos, de certa forma, com três modos de regulação da educação, imbricados em uma dinâmica tensa, feita ao mesmo tempo de complementaridades e de conflitos: o Estado, o mercado e, finalmente a profissão docente”.

dimensão econômica do livro didático escolar é intrínseca a sua própria condição enquanto mercadoria, como destaca Munakata (2012, p. 185):

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado.

Os números da produção de livros didáticos no Brasil remetem diretamente à escala e ao volume das negociações estabelecidas entre o Estado e o mercado editorial no país. Segundo a Câmara Brasileira do Livro, em 2009 dos quase quatrocentos milhões de livros produzidos no país, “47% é de livros didáticos escolares, o que movimenta 1,73 bilhões de reais com a venda dos mais de dezenove mil títulos produzidos no país” (MUNAKATA, 2012, p. 59). O professor Montevideú relatou sobre suas impressões do livros didáticos como referenciais curriculares:

MONTEVIDÉU: Isso é interessante, você pensar nesse caso, realmente o livro é o único refúgio que nós temos dentro dessa ordem. No início aqui, eu lembro era muito difícil de conseguir um livro ao pé da letra, sobre a questão até mesmo dos projetos, aquele Araribá era horroroso, depois aquele Jovem Ser Protagonista, você lembra? Que livro horroroso. Agora, pelo menos, nós conseguimos, pelo menos a geografia consegue sentar organizar e discutir os livros que iremos adotar.

Os professores relataram também muitos problemas no conteúdo dos livros, o que os desabilitam a articularem os livros a seus planejamentos curriculares pela falta de itens mínimos, como a ilustração de mapas, o que possibilitaria, por exemplo, manejar os currículos fora dos objetivos e textualidades estritos apresentados pelos livros didáticos, que são apresentados como único material disponível. Como afirmou a professora Assunção: “eu sinto falta de mapas nos livros de geografia porque, às vezes, você acha mapa em história, mas não acha em geografia. [...] O livro de sexto ano não tem mapa nenhum”. O professor Santiago corroborou com a afirmativa: “isso eu acho a maior insensatez, eu acho que todos tinham que ter um miniatlas, um mapa mundi, um mapa da América”, complementando:

SANTIAGO: Eu acho incrível, você tem que observar e você não tem o livro de geografia do primeiro ano. Eu tenho que usar o único mapa, um mapinha

que tem assim, das placas tectônicas, quando eu quero abordar um assunto diferente, eu tenho que pegar aquele mapinha: ‘gente, olha esse mapa mundi aí’.

A fala conjunta dos professores expressou que as deficiências dos livros acirram mais ainda os dilemas enfrentados pela força imperativa de seus currículos prescritos e o planejamento dos currículos dos professores. Se os livros se resumem aos exercícios e textos, dificilmente os professores conseguirão utilizá-los fora do contexto de suas prescrições curriculares. A professora Assunção ainda relatou: “o primeiro ano e o sexto ano, também não tem nenhum mapa, quando você trabalha com mapas lá na matéria do sexto ano, de cartografia, só tem aquilo ali de mapas e acabou.” Observamos que o componente da cartografia no ensino de geografia pode ser utilizado de forma flexível e autônoma, articulado em diferentes conteúdos e abordagens. Porém, a precariedade da ilustração cartográfica nos livros didáticos de geografia não permite que os professores realizem um trabalho livre das prescrições textuais e curriculares sugeridas pelo material didático. Sobre a aprendizagem da cartografia e o ensino de geografia, Ascensão e Valadão (2014, p.03) reforçam que:

No tocante a Geografia Escolar, considera-se que o contexto político e o teor pedagógico das novas direções indicam abertamente a necessidade de superação da transmissão de conteúdos fragmentados, dicotomizados e superficiais que, pouco ou nada, contribuem para que os educandos compreendam as organizações espaciais.

Como reafirmou a professora Assunção: “é o único material que você tem”. O professor Santiago complementou: “É o único material garantido. E que você contar com ele”. O professor Montevideu também expressou: “oficial, é meio nesse sentido”. Essa supervalorização do recurso, aparentemente vinculada ao professor, precisa ser analisada em maior amplitude, considerando os processos de precarização e proletarização na realidade dos trabalhadores das redes de educação básica. Mais uma vez, abandonando as questões estruturais, recai sobre o professor a responsabilidade pela excelência em seu trabalho e a responsabilização, mesmo em um ambiente desfavorável, dos êxitos e, sobretudo dos fracassos na concretização dos processos educativos. Paradoxalmente, o *valor de uso* e *fetichismo* do livro didático são utilizados como expressões na acusação e culpabilização sumária e exclusiva dos professores, excluindo os condicionantes estruturais, sociais, políticas e econômicas em que estão inseridos. Essa contradição é abordada por Silva (1996, p. 8):

Para boa parte dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha

cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

Destaca-se que, em contraste com o PNLD, a escola enfrenta uma escassez de recursos, mesmo os mais básicos, que poderiam fomentar planejamentos e práticas curriculares mais autônomas com o uso de ferramentas de suporte pedagógico. Como expressou a professora Assunção: “só vão ter as provas porque conseguimos as folhas, porque não tínhamos as folhas”. Bem distante da realidade prática dos professores, as DCN (BRASIL, 2013), no artigo 13, designam outras necessidades e atenções necessárias à escolarização, que incluem materiais mínimos, além de tempos e espaços diferenciados de aprendizagem, reforçando a distância e o caráter contraditório entre os prescritos legais e a realidade do trabalho docente:

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (BRASIL, 2013, p. 116).

Apesar de demarcarem a importância dos livros didáticos e do PNLD, os professores ressaltaram que esse material não é imune a críticas e restrições, como expressou a professora Assunção: ‘que não está mais garantido porque esse ano não veio e não tem para todo mundo à tarde’. A professora relatou sobre a falha na distribuição dos livros, que sequer contemplaram todos os estudantes da escola. O professor Montevideu corroborou com a afirmativa: ‘não tem todos os livros’. O professor Montevideu ainda explicou porque ocorrem essas inconsistências: “E o número que mandam para a quantidade de alunos é a mesma, então, tipo assim, o seu planejamento é anual, mas é base no ano anterior” [...] “de manhã também, não tem livro para a oitava série, só para uma sala só que tem livro”.

Segundo Höfling (2006, p. 163), atualmente, a forte presença do setor privado na escola, representado por grandes grupos empresariais pode “influenciar a arena de decisão e definição da política pública para o livro didático e comprometer a natureza”, a própria conceituação enquanto uma política social e seus contornos mais democratizantes. A pesquisadora ainda ressalta que determinados grupos editoriais “têm participado das decisões

quanto à aquisição pelo Ministério de Educação de significativa parcela de sua produção editorial didática” (HOFLING, 2006, p. 28-29) Como expressou também a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Na secretaria que nós tivemos um dia para construir o currículo do ano, param todos os professores, aí nós escolhemos o livro. Porque é um livro só para toda a rede, um livro, e nós paramos para construir esse currículo, mas é uma coisa que você constrói e não constrói porque, assim: ‘nós queremos ouvir vocês, mas o planejamento já está construído’, entendeu?

O estudo realizado por Brito (2011), a pedido do Senado Federal, sobre as negociações feitas no âmbito do PNLD, identificou a configuração de um “oligopólio, [onde] poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo”, compostos em apenas seis grandes grupos de comunicação, sendo três estrangeiros (BRITTO, 2011, p. 12). O estudo ainda apontou que “o modelo de negociação adotado dá brechas a falhas de mercado, como a assimetria de informações em favor das editoras, a inexigibilidade de licitação e os altos custos de distribuição dos livros, cuja impressão concentra-se em São Paulo” (BRITTO, 2011, p.13).

Nas palavras do professor Montevideú: “e estão vindo os livros que nós estamos escolhendo porque no passado, você lembra disso, de escolhermos o livro e chegar o Projeto Araribá. [...] Vinha outro livro, agora que está chegando direito”. A professora Assunção também afirmou em um sentido muito próximo: “só para fingir que participamos do processo.” E o professor Santiago concluiu: “agora nós escolhemos três livros, conseguimos no ensino médio e no fundamental, os três chegaram”.

Os professores demarcaram a baixa participação deles nas decisões¹¹³ sobre o PNLD, ao serem responsabilizados apenas pela seleção e escolha das obras que, muitas vezes, sequer é respeitada. É explícito o poder e força do mercado editorial e sua expressão como mecanismo de materialização dos currículos escolares que influenciam o trabalho docente, cada vez mais regulado e burocratizado. Somando aos processos de precarização e proletarização e o isolamento profissional dos professores, os livros parecem assumir um papel preponderante nos planejamentos curriculares dos professores.

Um dos exemplos mais expressivos da produção e venda de livros didáticos é o modelo adotado pelos municípios paulistas, desde o ano 2000, os livros apostilados,

¹¹³ Sobre essa relação de poder, controle e regula, Souza (2013, p. 265) afirma: “Enquanto houver heteronomia - isto é, enquanto houver assimetria estrutural de poder (dirigentes e dirigidos, dominantes e dominados), enquanto houver iniquidades, pobreza e injustiça, enquanto houver relações de rapina ambiental em larga escala (em detrimento de interesses difusos, mas particularmente em detrimento de determinados grupos e em benefício imediato de outros) - fará sentido almejar uma mudança para melhor na sociedade rumo a mais autonomia”.

representados por grupos privados como COC, Positivo e Objetivo. Segundo Britto (2011, p. 14), as apostilas “não passam por nenhuma avaliação oficial” por consequência “diferentes estudos identificaram sérios problemas conceituais e gráficos nas apostilas” sendo contratados até 2007, sem processo licitatório. Além dos problemas estruturais, o custo médio de cada unidade chega a ser até três vezes maior do que os livros adotados pelo PNLD (BRITTO, 2011). A super padronização e controle dos planejamentos curriculares através do estabelecimento de modelos de livros didáticos apostilados foi expresso pelo professor Santiago: “até virar uma apostila e virar um único caminho, deixar de ser uma alternativa e virar a única alternativa”.

No próximo tópico, focaremos no processo final dos planejamentos curriculares, as avaliações. Abordaremos os elementos constitutivos dos currículos como tempo, objetivos, finalidades sociais, políticas prescritivas e, por fim, a avaliação dos processos de aprendizagem que é a etapa final do ciclo de desenvolvimento dos planejamentos e do próprio currículo escolar.

3.4 Currículo e avaliações externas

Para compreender as estruturas componentes do planejamento curricular, é fundamental inserir a dimensão da avaliação dos currículos. Se a legislação curricular é a ponta de um processo de organização institucional dos currículos, as avaliações, na outra extremidade, compreendem o caráter regulatório da etapa fim nos processos desenvolvimento dos currículos.

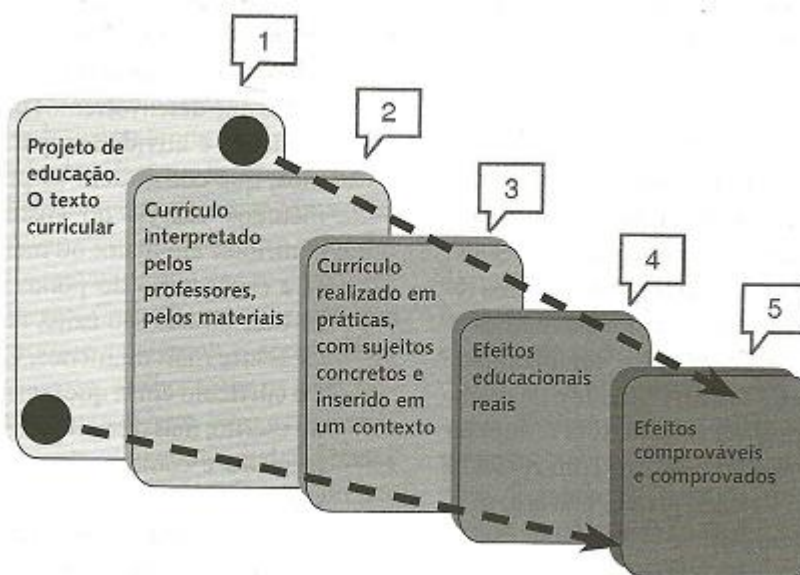
As avaliações são elementos instituintes das definições curriculares, constituindo a última etapa que amarra e regula as demais. Neste caso específico, ressaltamos a influências dos exames, sobretudo, os formulados por organismos exteriores à escola, estrangeiros em muitos casos, que regulam o planejamento dos currículos dos professores, determinando metas e objetivos em um contexto de agenda global de educação.

O princípio da totalidade na análise do planejamento dos currículos exige a inclusão das avaliações, mesmo que, a primeira vista, apareçam em momentos distintos da organização dos currículos, sendo a última etapa que recai sobre todas as outras. Isso fica claro quando os currículos prescritos são alinhados aos objetivos e metas de organismos internacionais como Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), quando há um nivelamento e ranqueamento desses números, exigindo melhorias, traçando metas e objetivos que não necessariamente estejam de acordo com as necessidades e emergências educativas e

pedagógicas. Dessa forma, as avaliações compreendem um elemento norteador para a compreensão integral das demais estruturas de desenvolvimento curricular.

As avaliações compreendem uma dimensão do planejamento dos currículos, na organização dos currículos justapõe-se essa etapa fim, refletindo, em seus resultados comprobatórios e mensuráveis, o êxito ou avanço das metas e agendas políticas nacionais e estrangeiras vinculadas à educação (SACRISTÁN, 2013, p. 26):

Figura 3 - Esquema de concepção de currículo como processo e praxis



Fonte: SACRISTÁN, 2013, p.26

As avaliações encerram os ciclos de aprendizagem, instrumentos capazes de identificar e mensurar parte dos êxitos e a efetividade nas propostas de trabalho. A avaliação é usada também “como um mecanismo para proporcionar evidências” (HARGREAVES, 2002, p. 60), medir, quantificar, produzir dados e servir de diagnóstico para propor reformas a partir desses indicadores.

É o currículo avaliado¹¹⁴, o processo fim do ciclo curricular e da aprendizagem, no contexto de uma avaliação processual, permanente e integral (SACRISTÁN, 1998b). Como explicita Hargreaves (2002, p. 60) “o principal propósito dessa avaliação, nesse caso, é ajudar os professores e estudantes a melhorar o aprendizado em sala de aula. A avaliação é uma

¹¹⁴ Segundo Sacristán (2013, p. 26) “O currículo formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa a dimensão visível, mas, ainda que haja outras experiências de aprendizagem não avaliáveis não devemos nos deixar levar pelo relativismo positivista para o qual somente conta o que pode ser medido, porque é observável”.

oportunidade para que eles reflitam, questionem, planejem, ensinem, estudem e aprendam”. Entretanto, consideramos dois distintos segmentos de avaliação curricular, a partir de sua instituinte interna e externa. Enquanto o primeiro é particular dos próprios currículos, concebidos pelos professores em articulação com seus planejamentos, o segundo é composto pelas avaliações externas, advindas das políticas públicas ou sob a gerência de organismos internacionais¹¹⁵(SANTOMÉ, 2003).

Os quatro professores-pesquisadores, de forma geral, concebem as avaliações internas como parte estruturante do currículo e veem nelas a possibilidade de melhor compreender o seu trabalho. Assim como apontam Bauer (2015) e Hargreaves (2002), o desenvolvimento e efetividade no planejamento curricular são expressos e registrados através das avaliações, em seu conceito geral e são elas que refletem parte da aprendizagem dos estudantes.

Nas palavras do professor Santiago: “é uma etapa do currículo, no planejamento ali”. Notamos, entretanto, como alguns processos avaliativos, quando convertidos em exames, provas ou simulados, imprimem uma força considerável na valoração das atividades, o que reflete diretamente na organização do currículo voltado significativamente à realização desses exames, especialmente aqueles advindos de instituições governamentais ou privadas exteriores à escola. Como ressaltou o professor Santiago:

SANTIAGO: A questão da dificuldade de entender que a prova, ela não pode ter um fim nela mesmo, não é? Você não dá todo um bimestre pensando em prova. A prova é apenas um instrumento de avaliação como todos os outros. Na própria aula, você consegue perceber, fazer, desenvolver a avaliação. A prova é só mais um instrumento, até já discutimos algumas vezes, não estou lembrando se o Carlos é dessa turma, dessa discussão, que deveria diminuir o peso da prova, em termos de nota, porque são muitos pontos para uma parte só e sendo que a prova é apenas uma forma de avaliar, muitas vezes, uma forma de avaliar nossa metodologia, nem o aluno em si.

Ressalta-se aqui o peso dos exames frente à multiplicidade dos processos avaliativos, e como esse modelo de avaliação carrega consigo certo status, em muitos casos, supervalorizado. Exames que se apegam à razão estrita da mensuração numérica e na confiabilidade de seu método, de organização, execução, expressão e representatividade quantitativa e se escoram na capacidade de síntese estatística dos resultados da aprendizagem (FEYERABEND, 2011). Como explicita Latour (2001, p. 17):

¹¹⁵ Segundo Santomé (2003) às avaliações externas são ligadas a organismos políticos e econômicos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os empiristas tomaram o mesmo rumo. Não arrepiaram caminho. Jamais repuseram o cérebro palpitante em seu corpo exânime. Continuaram a esmiuçar uma mente que se comunicava pelo olhar com o mundo exterior perdido. Simplesmente tentaram adestrá-la para reconhecer esquemas. Deus estava longe, é claro, mas a tábula rasa dos empiristas era tão desconexa quanto a mente nos tempos de Descartes. O cérebro extirpado apenas trocou um kit de sobrevivência por outro.

Como contesta Perrenoud (1999, p. 14), “aqueles que estão acima do patamar são considerados como tendo êxito: pouco importa, uma vez tomadas as decisões, que tenham sido aprovados brilhantemente ou no limite”. O pesquisador ainda acrescenta “abaixo do patamar, encontram-se aqueles que fracassaram, quer seja ‘por muito pouco’ ou de modo espetacular”. Essa glorificação dos exames, relatado pelos professores como cerca de 60% do peso e destinação das avaliações, frente às múltiplas outras possibilidades avaliativas, refletem significativamente nos objetivos e na organização dos currículos escolares.

A problemática dos exames esteve presente na narrativa dos professores entrevistados, em seus planejamentos curriculares ou nas influências em seus objetivos de forma substantiva. O peso que as avaliações, em muitos casos dão aos exames e provas, bem como sua centralidade no papel de organização e na condução dos currículos, pode converter o planejamento apenas no cumprimento de metas dentro de um modelo programático, ou seja, um programa de ensino estritamente conteudista e super padronizado (HARGREAVES, 2002). Nas palavras de Perrenoud (2003, p. 14):

A “fabricação” da excelência escolar é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte.

As falas dos professores problematizaram a tônica imperativa das avaliações externas e a influência delas nos processos e objetivos dos currículos, o quanto reverberam no planejamento curricular desenvolvido nas escolas. Sobre as informações geradas através das avaliações estritamente externas, Iaies (2003, p. 20-21) explicita que:

Nossos índices não consideram o aumento das taxas de escolarização, a capacidade do sistema para homogeneizar atores de uma sociedade cada dia mais segmentada, dar conta dos novos públicos que a escola tem sido capaz de abrigar, da capacidade de conter outras realidades sociais, etc.

Percebemos uma disputa entre as propostas de avaliação, vide, controle institucionais internos ou externos em conflito com a autonomia dos professores nos processos de avaliação

de seus planejamentos curriculares (ARROYO, 2011; CONTRERAS, 2002). O professor Montevidéu expressou essa contradição entre os controles externos sobre os currículos e a possibilidade, ainda que embrionária, da participação dos professores na gestão das avaliações externas. Exemplificando o caso do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)¹¹⁶, o professor Montevidéu afirmou que:

MONTEVIDÉU: Uma vez teve até um questionamento interessante nesse sentido, que a própria supervisora um tempo atrás, ela até já saiu daqui da escola, eu lembro naquelas provas de avaliação do PAAE, que estavam acontecendo, de nós trabalharmos certos assuntos com os alunos, mas eu via que tinham assuntos que não tinham nada a ver de acordo com a demanda da escola, que nós estávamos trabalhando aqui no currículo, eu falei: ‘não, essa parte aqui eu acho que meu aluno não é interessante ele fazer essa prova’. Então, ela falou que o sistema estava aberto para você criar, você lembra né? Que nós podíamos estar criando essas questões.

Os professores expressaram a necessidade de terem abertura para participação ativa nos processos de decisão das avaliações, mesmo as externas. Da mesma forma, necessita-se reconhecer os professores como sujeitos de articulação entre os objetivos, internos e externos, expostos nos currículos (ARROYO, 2011). No caso relatado sobre o PAAE, o professor reiterou a importância de sua participação na elaboração e escolha do currículo e conteúdos das avaliações externas, aproximando-as do contexto, objetivos e demandas do currículo desenvolvido na escola:

MONTEVIDÉU: Dava mais trabalho, mas você criava. Então deu trabalho, mas eu criei toda uma prova voltada para uma situação que eu queria que os alunos enxergassem na prova porque eu estava trabalhando aqueles conteúdos com os alunos.

Sobre a avaliação externa, padronizada e sua dissintonia com a produção social e local dos currículos (HARGREAVES, 2002), o professor Montevidéu abordou um debate que teve com a supervisão pedagógica, concluindo que é: “automático, eu falei, não, mas aqui tem assuntos que não tem nada a ver com a geografia e não está na hora dos estudantes compreenderem sobre disso”. O professor ainda explicitou a autonomia da disciplina de geografia frente às demais disciplinas, em seus processos de avaliação curricular que, nesse caso, ainda não estão sob influência direta e obrigatória dos exames externos “eu acho

¹¹⁶ PAAE é formado por um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma. Fornece dados diagnósticos para subsidiar o planejamento do ensino e as intervenções pedagógicas do professor Cf PAAE. *Educação.mg.gov.br*, 26 jun. 2008, atualizado em 30 nov. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/298-paae>. Acesso em: 10 jul. 2019.

interessante que nós temos essa liberdade, pelo menos isso, apesar de nós não termos as provas do PAAE”. A autonomia, citada pelo professor Montevideú, é pedra angular para a efetivação de uma educação emancipatória.

Corroborando com os trabalhos de Hargreaves (2002), professora Assunção expressou que as avaliações externas “modelam” as temáticas, objetivos e finalidades dos currículos, direcionando o desenvolvimento dos currículos aos objetivos dos exames, sobretudo externos.

Os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação (GIROUX, 1992, p. 14).

Segundo os professores, o PAAE abriu precedentes à maior flexibilidade das avaliações externas frente ao planejamento dos currículos dos professores nas escolas, possibilitando que eles optassem pelas questões de cada exame de acordo com a organização de seus conteúdos, dos tempos, e finalidades, atribuídas também à construção social do currículo, como ressaltou o professor Montevideú: “ao longo dos anos, o próprio sistema foi adaptando e evoluindo até a possibilidade de nós elaborarmos a própria prova”. Notamos que as avaliações externas, em muitos casos, podem influenciar diretamente o planejamento curricular, conduzindo-o de acordo com os objetivos e competências previamente estabelecidas de acordo com as demandas externas¹¹⁷.

Paradoxalmente, quanto mais distantes essas instituições estão da escola¹¹⁸, mais se apresentam como proponentes de diagnóstico e de soluções para os problemas do currículo ou da aprendizagem. Considerando a perspectiva desses controles externos dos processos avaliativos e seus reflexos sobre a autonomia docente, o professor Santiago salientou que:

SANTIAGO: Até que uma hora eles vão criar algum sistema de provas. [...] Quando tiver uma nota ruim será você que não está seguindo o currículo da forma como tinha que ser porque as provas vão começar a ser focadas nele. [...] Aí você começa a forçar todo o ensino, como acontece com as [instituições de ensino] particulares com relação com o Enem. Virou um cursinho.

¹¹⁷ Santomé (2003), Harvey (1984) e Young (1989) ressaltam desse esse imperativo econômico e sua influência direta em diversas determinações da sociedade, que na escola recaem sobre regulações e objetivos em agendas de organismos internacionais como Banco Mundial, OMC, FMI, entre tanto outros.

¹¹⁸ Com expressa Giroux (1997, p. 162), as escolas são “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados à questões de poder e controle”.

Para Sacristán (1998b, 2013), as avaliações institucionais têm grande interferência na organização dos objetivos curriculares, imprimindo suas necessidades e demandas, em muitos casos econômicas, mesmo quando são destoantes dos anseios e necessidades dos estudantes e, conseqüentemente, recaem sobre os planejamentos curriculares dos professores. Os professores relataram que o ENEM¹¹⁹, nesse contexto, apresenta uma grande força nos processos de avaliação, que se reflete no planejamento e na condução dos currículos escolares, sobretudo nos anos finais do ensino médio.

O ENEM é a avaliação que dá ingresso ao ensino superior público e na maior parte do setor privado, de forma centralizada, inclusiva e democrática¹²⁰, conduzindo o planejamento das temáticas, abordagens e finalidades dos currículos. O que configura uma contradição frente à multiplicidade objetivos, anseios e necessidades dos estudantes. Isso inclui dar ou não uma continuidade de formação através do egresso acadêmico e que, vinculados a um sistema único e centralizado de avaliação e destinação do ensino médio, causa certa dessintonia com os anseios dos estudantes, como apontou o professor Santiago:

SANTIAGO: O ideal seria que ele desse todas as possibilidades possíveis. Para quem quer seguir uma vida acadêmica, o caminho hoje, a porta de entrada é o Enem porque o Brasil acabou tornando o Enem um grande vestibular, então se você quer entrar na universidade você vai ter que fazer o Enem, se quiser financiamento, tudo é o Enem.

O professor Santiago reiterou que o ENEM possibilita uma maior oportunidade de acesso, sobretudo para a população de menor renda, tornando a concorrência mais ampla e democrática e com mais acesso a financiamento¹²¹ em instituições privadas. Mas, de forma dúbia, obriga o direcionamento dos objetivos curriculares à realização do exame, conduzindo o planejamento do currículo no ensino médio. Como ressaltou o professor Santiago:

¹¹⁹ O ENEM é o tipo de avaliação que o aluno participa após a conclusão desta fase de ensino tendo como objetivo o ingresso na Universidade. É uma prova interdisciplinar e contextualizada, incentivando o estudante a aprender a pensar e refletir e atribui ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional. Unifica vários vestibulares e dá acesso à inscrição de alunos de escola pública, junto com a política de cotas, contribuindo para a oferta de profissionais qualificados. Cf. INEP-ENEM. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em 20 jul. 2019.

¹²⁰ O ENEM foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998. Com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), abriu-se a possibilidade de diversificação dos processos seletivos para acesso aos cursos de graduação. Nesse sentido, a criação do ENEM.

¹²¹ Segundo Carvalho (2006, p. 995-996), o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida.

SANTIAGO: Dependendo da atuação da escola, ela vira um objetivo final, por exemplo, você pensa o terceiro ano, estou pensando no ENEM, você começa a articular o seu currículo voltado todo para a prova do ENEM e, se não tentar outras possibilidades, você realmente vira um cursinho pré-vestibular, um pré-ENEM.

A contradição entre os pretensos objetivos sociais dos currículos e a padronização e segmentação objetiva das avaliações externas, especialmente as realizadas no fim do ciclo do ensino básico, como o ENEM, na visão dos professores, acaba direcionando o planejamento curricular ao objetivo de atender a essa finalidade avaliativa, refletindo parte da crise¹²² de representação, objetivo e finalidade, que passa atualmente o ensino médio. Como ressaltou o professor Santiago:

SANTIAGO: É uma coisa complexa porque eu até acredito que a escola, o ensino médio, um dos problemas do ensino médio é não ter um objetivo. Eu acredito que esse é um problema do ensino médio. Também não acredito que o caminho é você definir que tudo é o Enem porque nem todo mundo vai fazer o Enem, existem outras possibilidades. O ideal seria se você tivesse um quarto ano e esse quarto ano fosse específico. Para mim essa seria a melhor escolha, poderia fazer no ensino médio, ter um quarto ano e o quarto ano fosse específico, que fosse um técnico ou que fosse já voltado só para o ENEM, alguma coisa que fosse específica.

Na percepção dos professores, o ENEM atende muito mais à lógica da iniciativa privada, sendo “a única maneira de ser bem sucedido em uma ‘meritocracia’ é conseguir o máximo de escolaridade que se possa” (CARNOY, 1986, p. 77). Em contraposição à multiplicidade de objetivos presentes entre os alunos das redes públicas, especialmente nas regiões de periferia, onde as demandas e objetivos sociais se distinguem da unilateralidade da continuidade da formação acadêmica. “A ‘ditadura’ do vestibular, no sistema capitalista, ao mesmo tempo promete e nega sucesso escolar, profissional e econômico à maioria da população” (WHITAKER, 2010, p. 290).

Nessa perspectiva, observamos que, nas instituições particulares, o planejamento curricular é abertamente direcionado aos objetivos estritos do ENEM. O que é usado como instrumento de *marketing*¹²³ publicitário e competição entre as instituições de ensino, como expressou o professor Santiago:

¹²² Referimos a crise em menção aos altos índices de evasão e abandono da escola bem como o desinteresse dos jovens pela participação na escola, como já mensurados nos capítulos anteriores.

¹²³ Comumente são veiculadas propagandas com os dizeres: “Líder de aprovação”; “Número um no ENEM”; “Garanta sua vaga na universidade”; “Os primeiros colocados no Enem”, nos slogans de muitas escolas, sobretudo no ensino médio privado. [Nota do autor].

SANTIAGO: O foco deles é bem definido. O que eles querem, tanto do ensino fundamental, que não muda muito com relação à Base [BNCC], o ensino médio, o foco deles é colocar os estudantes na universidade, então o foco deles é a continuação acadêmica e então o que acontece? Os currículos das escolas particulares vão seguir esse foco, se, por acaso, a Base ajudar a construir esse foco tudo bem, se não ajudar, vai depender muito daquilo que for cobrado. O que pode mudar nas escolas particulares, igual aconteceu da mudança do vestibular para o ENEM, se o ENEM mudar de formato, as escolas particulares mudam, se o ENEM não mudar de formato, as escolas particulares vão manter.

A avaliação dos currículos está cada vez mais vinculada à lógica da produtividade e do controle (BAUER, 2015). Isto é, as avaliações institucionais acabam conduzindo o planejamento dos currículos dentro de objetivos pré-determinados, estabelecidos e expressados como metas (HARGREAVES, 2002), apontou a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Aqui na prefeitura já acontece um pouco isso, não assim, exatamente assim, vem da secretaria de educação, primeiro bimestre, aí vem lá: você trabalhou continente? Vem o que você tem que ter cumprido e separam um dia com a coordenadora e te perguntam: ‘você trabalhou isso? Você usou isso? Você usou tal didática? O que você usou? Você assistiu a algum filme?’ Então, já está um pouco assim.

A professora Assunção detalhou sobre o quanto o currículo, em algumas redes de ensino, é controlado por mecanismos externos, transformados em verdadeiros programas de ensino, estáticos, fragmentados e, conseqüentemente, distantes da realidade social e das demandas dos estudantes. Uma organização que, segundo ela, compromete significativamente a autonomia docente do planejamento dos currículos:

ASSUNÇÃO: Não, aqui a gente não tem isso, mas lá em Vespasiano, eu preencho de bimestre a bimestre uma relação. Vieram dez conteúdos para serem vencidos, quantos vocês venceram? Oito, nove, sete... Então, nós temos que enviar isso para a coordenação.

As avaliações externas, voltadas à produtividade, com metas e objetivos previamente traçados, programados, distantes da escola, não só condicionam o trabalho docente, como comprometem a autonomia dos professores. Eles perdem qualquer possibilidade de escolha dos conteúdos, da organização das temáticas que serão abordadas, o que diminui o diálogo e o conhecimento das necessidades dos estudantes, condição para se edificar a organização e o desenvolvimento do currículo escolar. Como esboçou o professor Santiago:

SANTIAGO: Por falar nesse assunto de provas, o Cristovam Buarque [político brasileiro] lançou um projeto para voltar com o décimo quarto

salário, com a idéia da produtividade. Falaram que a ideia dele era justamente ir pegando as provas e seriam por escolas. Então, o grupo de professores seriam avaliados, os alunos seriam avaliados, e iriam gerar uma pontuação. Então, aquela escola teria que atingir sessenta por cento e aí, se atingissem esses sessenta por cento, todos iriam ganhar o décimo quarto salário.

Os professores apontaram as contradições dessa proposta da avaliação externa se vincular a uma valorização ou bonificação dos professores, mensurando uma pretensa produtividade. Considerando a diversidade das escolas, suas localidades e público, as escolas da rede pública de ensino, que atendem públicos de menor capital social¹²⁴ e financeiro seriam prejudicadas, atacadas por um princípio de pretensa isonomia avaliativa, mascarando as desigualdades sociais, regionais e, conseqüentemente, ocultando qualquer possibilidade de equidade nos aspectos, sobretudo, econômicos entre os envolvidos e examinados. Em última instância, refletiriam uma menor valorização e remuneração dos profissionais atuantes nas escolas inseridas em contextos, econômico e politicamente, menos favorecidos. Como aponta Hargreaves (2002), esse modelo de avaliação por produtividade, advindo de mecanismos exteriores à escola, contraditoriamente, auxilia em alguns êxitos, mas, também responsabiliza os professores pelos fracassos no desenvolvimento dos currículos.

Os professores relataram que, entre os anos de 2015 e 2016, trabalharam recebendo uma bonificação de produtividade, popularmente chamada de “14º salário”, paga a partir das médias das notas de avaliações externas e internas dos estudantes e professores das escolas públicas estaduais em Minas Gerais. Depois de 2016, as avaliações internas e externas dos professores seguiram tanto individuais, quanto em médias coletivas, regularmente aplicadas, porém sem qualquer bonificação ou gratificação financeira.

As avaliações, muitas vezes, têm força de conduzir os próprios currículos, passam a ser os meios pelos quais os professores estabelecem as metas, objetivos, conteúdos e finalidades a serem cumpridos. Sobre esse modelo de organização do currículo, tendo como eixo norteador o processo avaliativo, principalmente através de exames, o professor Santiago argumentou: “a ideia é modelar para que a escola possa focar o currículo dentro daquela prova e a prova possa gerar resultados para que eles possam ser mostrados”, e acrescentou, em outro momento, “eles estão tentando achar alternativas para focar as escolas a fazer tudo pensando naquela prova, para que aquela prova possa dar um resultado satisfatório. A preocupação é só essa”.

¹²⁴ Segundo Silva (2002, p. 38), “a própria forma como se constitui a família representa um recurso diferenciado que afeta a situação de seus membros”. Dessa forma, engloba-se a composição das famílias, as informações de número de residentes no domicílio e a presença física do pai e da mãe como componente familiar.

Um dos reflexos diretos em se superestimar os exames, sobretudo externos, em prol de uma verificação de objetivos programáticos e o cumprimento de metas predeterminadas, está no fato de delegar ao professor grande parte da responsabilidade pela condução dos currículos que, nesse caso podem ser classificados como estritos programas de ensino. Essa realidade foi expressa pela professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Esse negócio de resultado é tão equicovado. Lá na outra escola, eles colocaram uma regra da prefeitura, pelo menos 20% da turma tem que ter acima de 70%, 20%. Para você ver, se a turma ou se você não tem, o problema é o professor.

O professor Santiago também criticou o controle das avaliações e a pressão sobre a autonomia no trabalho docente: “deu muito certo para os políticos que puderam começar a falar agora que tem 90% de aprovação. A propaganda é fantástica”. O professor Montevideu ainda complementou: “sim, mas é aquele processo, tem que apresentar a nota para a secretaria, tem que mostrar que é bom”. Apesar do uso de ironia, ambos reiteraram o conflito de interesses entre as demandas explicitadas pelos professores e estudantes e as metas e objetivos avaliados na exterioridade dos exames. Sobre o trabalho docente e o planejamento curricular, na ótica dos exames, o professor Santiago afirmou que:

SANTIAGO: Ele vai achar o meio termo porque ele vai ter que colocar em prática aquilo que ele acredita e entende como melhor processo. Mas, ao mesmo tempo, ele está sendo pressionado porque ele tem que dar um resultado imediato aqui, e ele vai ficar tentando o meio termo.

Os professores abordaram, durante os encontros, a relação entre as avaliações externas e os interesses econômicos. Muitas avaliações externas têm o objetivo de atender às demandas do mercado, de uma formação voltada às necessidades estritas de mão-de-obra qualificada, em detrimento das necessidades e objetivos das comunidades locais, dos estudantes, escolas e professores.

As avaliações externas também influenciam na perda de capacidade da integralidade dos currículos, de sua potencialidade inter ou transdisciplinar, especialmente, quando levam à fragmentação dos conteúdos disciplinares (SANTOMÉ, 1998). Enquanto as perspectivas dos currículos expressam-se cada vez mais dentro das necessidades da integração (SANTOMÉ, 1998), as avaliações, sob forma de exames, muitas vezes, apresentam-se isoladas e fragmentadas nos campos disciplinares dos especialistas, como apontou o professor Montevideu, durante a leitura da BNCC:

MONTEVIDÉU: Ele coloca a questão das competências adotadas pelo Banco Mundial e o que eu achei interessante nessa primeira parte aqui, no segundo parágrafo, quando colocam aqui essa questão das avaliações internacionais porque é isso que pega, é isso que pega quando colocam essas análises de avaliações internacionais. Para saber na verdade se os alunos estão atingindo aquelas competências, aquelas habilidades, e por aí vai, porque isso é muito complicado, é muito delicado, porque é avaliação. Isso aqui é uma discussão de avaliação, como é que um currículo tem que ser pensado de uma forma integrada, mas a avaliação é fracionada, ela na verdade desmonta toda uma lógica de integralidade, interdisciplinaridade e por aí vai.

Em ambos os casos, tanto a força dos exames externos institucionais¹²⁵, nacionais e internacionais, bem como o pretense regime avaliações relacionadas à produtividade e desempenho, atendem a um regime de trabalho voltado à produção, metas, organização hierarquicamente e verticalmente institucionalizada dos objetivos, em um desenvolvimento programático e ilimitadamente produtivista (YOUNG, 1989).

No caso de Minas Gerais, ressaltamos as empreitadas das avaliações diagnósticas regidas pelas SEE, como o exemplo do Prêmio de Produtividade dos Servidores¹²⁶, que calculava a média considerando as avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)¹²⁷ e a avaliação individual dos servidores realizada por uma equipe da gestão interna da escola. Caso a escola e os servidores avaliados alcançassem as metas preestabelecidas pela SEE, o professor seria beneficiado com um salário extra, popularmente chamado de décimo quarto salário. Esse modelo de avaliação ainda se configura em atividade no Estado, com apenas a exceção singular do decreto número 22.257/2016, vinculado à Lei da Reforma Administrativa, que suspendeu o pagamento das bonificações, alegando a inviabilidade financeira da administração pública.

Notamos a institucionalização da produtividade, da nova gestão do Estado, reforçada pela narrativa de uma pretensa eficiência, através de mecanismos de exames. Dessa forma,

¹²⁵ Podemos citar como exemplos os programas de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o PAAE a nível nacional, além do Programme for International Student Assessment (PISA) e o Teaching and Learning International Survey (TALIS) a nível internacional.

¹²⁶ O prêmio por produtividade foi instituído no ano de 2003 pelo Decreto n. 436.71/2003 e foi ampliado pela Lei Nº 17.600, de 1º de julho de 2008. O prêmio por produtividade tinha como objetivo incentivar e premiar os servidores pelas metas cumpridas Cf ESCOBAR, F. Tudo o que você precisa saber sobre prêmio por produtividade. *Escobar advocacia*. Disponível em: <http://portaldoservidorpublico.com.br/premio-por-productividade/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

¹²⁷ O SIMAVE é uma política pública da SEE/MG, que tem o propósito de fomentar mudanças em busca da melhoria da qualidade e equidade da educação. Cf SIMAVE. Disponível em: http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id_objeto=323374&id_pai=23967&area=atributo. Acesso em: 20 jul. 2019.

obtem-se o controle sobre o currículo, conduzem os objetivos aos interesses de mercado, em detrimento das necessidades dos estudantes e, em muitos casos, distantes das demandas da própria sociedade (HARVEY, 1984). Como disse o professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: É interessante, eu acho boa essa questão toda de se repensar porque quando ele coloca aqui a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, ou seja, alguma coisa econômica tem que estar aí no meio para fazer essas análises educacionais, para saber o nível de qualidade dos alunos. Porque é aquele caso, o Brasil tem que investir mais, tem que investir menos porque isso daí é para o futuro. Se eu quiser ter investimentos em um país, ele tem que estar alfabetizado, educado e por aí vai. Então, quer dizer, aquela discussão, aquele diálogo de sempre, educação versus capitalismo que, na verdade, colocam isso daqui como um fator que o aluno tem que ter habilidades interessantes e competências e tem que aprovar realmente. Então, quer dizer, até onde isso vai.

Esse relato sintetiza bem o debate sobre as avaliações, especialmente, as avaliações externas e sua influência na construção e promoção dos currículos escolares. Explicita como está presente, nos processos pedagógicos e nos objetivos das escolas, o imperativo das avaliações, principalmente, a dimensão da produção, do trabalho, da técnica instrumentalizada e codificada impressa por meio dos exames. O que denuncia as disputas e os vetores de força presentes na intervenção e controle sobre o trabalho docente (SACRISTÁN, 2013). Sobre a relação das avaliações com os planejamentos dos currículos, o professor Montevideú exemplificou durante um dos encontros coletivos:

MONTEVIDÉU: Porque aqui na escola, já tivemos casos de alguns professores, na época daquelas avaliações externas, assinaram ocorrência, ata e tudo mais por causa das notas tanto dos professores, quanto dos alunos que foram um pouco baixas. Eu assustei muito na época e com aquela professora que saiu por causa disso. Porque ela foi pressionada a sair: ‘olha professora, você não conseguiu atingir nem o mínimo com os seus alunos’.

Ao que os demais professores completaram, Santiago: “vira uma empresa, não é?”. E a professora Assunção: “vira”. Com réplica do professor Montevideú: “é o empresarial”. O professor Santiago, por fim, inferiu: “a produtividade”. Ficou demarcada a força dos instrumentos de avaliação externa sobre o trabalho docente. Esses instrumentos estão ligados à produtividade, às metas e objetivos mensurados através dos índices quantitativos apresentados pelos estudantes, individualmente e coletivamente, nas avaliações externas.

As influências dos instrumentos de avaliação internos e externos sobre os currículos demarcam um campo em permanente conflito e disputa. Os interesses sobre as avaliações revelam os atores e agentes presentes na regulação e controle dos currículos, bem como os

objetivos que estão em disputa em diferentes frentes e projetos. Se, por um lado, “os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações” (IAIES, 2003, p. 18), por outro, professores e estudantes avaliam-se no cotidiano, tentando construir uma escola e uma sociedade cada vez mais justa, democrática, participativa e solidária.

Nos capítulos seguintes, abordaremos o campo da formação dos professores, indissociável da lógica do planejamento curricular. Uma tentativa de qualificar as informações sobre os planejamentos curriculares à luz da formação dos professores como processo político, de ação coletiva e investigativa (FRANCO, 2005; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2012). Esperamos que o leitor possa ter, dessa forma, uma visão totalizante e qualificada desta pesquisa e do trabalho desenvolvido pelos professores em seus processos de planejamento curricular, com exposição de seus dilemas e na perspectiva de um trabalho coletivo, formativo e potencialmente emancipador.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

4.1 Formação em serviço e a pesquisa-ação entre professores.

Os capítulos anteriores abordaram alguns dos principais elementos do planejamento curricular. Apesar de não ser objeto direto da pesquisa, a formação de professores é um processo presente em todo o percurso da investigação e, dessa forma, se apresenta também como um objetivo¹²⁸ de pesquisa, de acordo com a necessidade de compreendermos esses processos, especialmente quando dimensionados entre professores, em seu ambiente de trabalho. Enfatizamos o momento de encontro, partilha e troca de experiências e conhecimentos. O tempo de reflexão desenvolvido pelo trabalho coletivo na escola.

Defendemos, numa perspectiva teórica crítica e da pesquisa-ação, que o trabalho seja a centralidade dos processos de investigação, voltada aos problemas vivenciados no ambiente laboral. Evidenciamos, dessa forma, a aprendizagem coletiva, a conscientização, a contradição da regulação e autonomia dos professores sobre seu tempo de formação, bem como, a articulação desses profissionais objetivando a investigação do planejamento curricular, estimulados dentro de um processo de desenvolvimento profissional.

A escolha da pesquisa-ação possibilitou o encontro, a organização dos professores, o estímulo à autonomia na regulação de parte de seu tempo de trabalho, articulando a troca de experiências, o debate e a compreensão da dinâmica dos currículos. Uma investigação crítica, na medida em que possibilita aos professores-pesquisadores se apropriarem e ressignificarem seus tempos destinados à formação, bem como alargarem seus conceitos sobre a totalidade dos fenômenos que compõem o planejamento dos currículos escolares. Como expressa Abdalla (2005, p. 397):

É preciso desenvolver competências para o desempenho de uma nova postura profissional que se alimente não só do aprender “sobre” a realidade educacional, mas o aprender “na”, “da” e “com” a realidade, para que se reinventem imagens profissionais e sociais de melhoria e de mudança.

Se por um lado, durante os capítulos anteriores, ficaram explícitas as noções de precarização, burocratização, fragmentação e estandardização nos processos relacionados

¹²⁸ Na perspectiva da teoria crítica: “O objetivo principal desta articulação é uma educação emancipatória, cujo projeto encontra-se limitado pelas condições objetivas. Isso não inviabiliza sua formulação e tentativas de concretização, tendo em vista que a educação ainda permanece como possibilidade de se opor à barbárie.” (BATISTA, 2000, p. 198).

tanto aos currículos quanto à formação de professores, por outro usamos a pesquisa-ação como possibilidade de enfrentamento e rompimento de certo *status quo*. Na perspectiva crítica, “quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora destinado, desde muito, pelo sistema de produção, tanto mais pobres as vivências de que esse corpo é capaz.” (ADORNO; HORKHEIMER 1989, p. 26). Entretanto, não confirmamos o fatalismo, a padronização e a reprodução. Percebemos os professores construindo ferramentas de resistência e enfrentamento a esses processos, como é o caso da pesquisa-ação no contexto da educação.

Este capítulo abordará o esforço de compreender a pesquisa-ação, fazendo uma avaliação de sua realização, relacionando-a aos processos de formação, estimulado por esta investigação. Uma avaliação que também foi realizada pelos professores-pesquisadores sobre os processos de reflexão e formação em serviço.

No caso específico da Escola Estadual Josué de Castro, constatamos que o encontro dos professores, em seus tempos de formação e planejamento, ocorre de forma controlada, fragmentada e burocratizada. Da mesma forma, a organização institucional e a própria dinâmica de trabalho dos professores é marcada pela individualidade ou o trabalho celular, como já amplamente analisado no contexto da organização dos tempos da escola. Como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: O que você tem são questões esporádicas, vem um professor, na medida do possível, o [professor Montevideu] colocou aquele dia aqui, não, eu fui ali, falei com o professor de química, trabalha isso aqui, ou seja, você está criando situações para vencer todas as adversidades. Você está criando no corredor ali, você conseguiu enxergar o que você precisa, e você está criando uma situação. Imagina isso sendo feito da forma correta. Eu fico imaginando como um aluno, se nós conseguíssemos integrar todo esse processo, e nós não estamos falando de coisa que é extraordinariamente difícil de fazer, são coisas que você faria se tivesse condições para isso em termos de tempo.

Observamos na fala do professor-pesquisador que o encontro e trocas de experiências entre professores ocorrem nos corredores das salas de aula, onde os trabalhadores se cruzam, entre os horários das disciplinas. Fazendo alusão a um encontro rápido, informal, e que pouco representa para a formação em serviço, além de demarcar claramente a regulação e indisponibilidade de tempo para gerirem seus processos aprendizagem coletiva. A pesquisa, nesse sentido, abriu precedentes para uma nova possibilidade de organização dos tempos dos professores, apresentando uma alternativa de resignificação da organização da própria escola,

com ênfase na autonomia dos professores sob a gestão dos seus momentos destinados ao intercâmbio de conhecimentos. Como expressa Baldissera (2001, p. 8):

A forma de pesquisar a realidade implica a participação da população como agente ativo no conhecimento de sua própria realidade e possibilita a mesma adquirir conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades. A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização.

Os professores estão imbricados na dialética entre proletarização e autonomia, o que reflete nos seus processos formativos, considerando sua ação e reflexão, muitas vezes, regulada. Todavia, notamos também a anunciação de processos de crítica, autocrítica, reflexão e construção de alternativas frente à regulação dos currículos e dos processos formativos. Destacamos o quanto o encontro entre professores possibilitou dar tempo ao pensar sobre a ação, “a ação e o saber dos professores são os dois pontos que orientam a reflexão” (NÓVOA, 2000, p. 13). Dessa forma, a iniciativa da pesquisa-ação vai de encontro com uma necessidade apresentada pelos próprios professores, em obterem a autonomia sobre seus tempos de formação, e de realizarem-se enquanto um coletivo¹²⁹ de pesquisa voltado à melhor compreensão dos processos que compõem os planejamentos curriculares. A professora Assunção reforçou a característica do encontro e da reflexão como parte dos processos de formação continuada: “é porque tem vários tipos de formação, não precisa estar uma pessoa ali na frente todo o tempo te guiando para ser uma formação, então o momento que nós temos para pra refletir tendo aquela responsabilidade vira uma formação também”.

Essa possibilidade de reflexão sobre o seu próprio trabalho, e o trabalho desenvolvido pela equipe de professores através da pesquisa-ação, configura-se como um processo formativo, a formação em serviço. De forma positiva, esta investigação possibilitou aos professores a reorganização de seus tempos, e a utilização desses momentos de encontro para debates sobre os diferentes temas relacionados ao currículo. Além disso, durante a pesquisa os professores-pesquisadores estiveram em contato com os pressupostos teóricos e organizativos da pesquisa-ação, através da leitura de alguns trabalhos acadêmicos selecionados e usados como norteadores dos temas dos encontros e seminário temáticos. Isso possibilitou a participação democrática e horizontal na tomada de decisões e na escolha pelos eixos de

¹²⁹ Segundo Giroux (1997, p. 158), “oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham e demonstrar ao público o papel fundamental que ele deve desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas”.

investigação, voltados ao aprofundamento teórico e melhor compreensão sobre os currículos escolares.

Notamos como os princípios da pesquisa-ação rompem com a dinâmica das investigações tradicionais, distanciadas e reguladas por pressuposto de neutralidade. Percebemos como a proximidade entre os professores-pesquisadores, a participação coletiva e democrática na tomada de decisões, o caráter prático de ação sobre problemas e a construção de apontamentos e possíveis soluções foram instituintes presentes nos processos de pesquisa-ação que se diferem significativamente das abordagens tradicionais. A pesquisa-ação teve seu ponto de partida na problemática trazida pelos próprios professores. Foi realizada entre os professores, engajada criticamente a desvelar os aparelhos de controle e regulação de seu trabalho. Nesse recorte, voltados à compreensão e ação sobre o planejamento dos currículos escolares. A crítica às abordagens tradicionais e a suposta neutralidade das investigações científicas foi destacada na fala do professor Santiago: “é algo da pesquisa que você tem que manter uma distância, você não pode interferir na pesquisa, você não pode participar, ter um olhar neutro”. A professora Assunção, fazendo considerações sobre a metodologia da pesquisa-ação em comparação com abordagens tradicionais, também expressou: “eu só escuto”. Nesse momento, o professor Santiago prosseguiu:

SANTIAGO: É constrangedor, você vai acabar falando de outras coisas. Ah, talvez, se tivesse mais estrutura, aí você está muito de fora, você não se envolve, você vai falar: ‘os números te falam o seguinte’. Você vai fazer um gráfico, aí 50 falaram estrutura, 10 falaram outra coisa, você conclui que estrutura é o mais importante.

A fala do professor-pesquisador expressou certo descrédito e crítica sobre as investigações em abordagens mais tradicionais ou estritamente quantitativas. Ressaltam-se, em sua fala, como, em muitas abordagens, os sujeitos acabam se invisibilizando e sendo transformados apenas em números, dados, gráficos e estatística.

O professor Montevideu expressou: “não teriam essas falas”. Esse princípio de confiabilidade, de respeito ético e de abertura dos professores, possibilitou a maior profundidade em seus relatos e transparência em suas expressões, na medida em que a organização coletiva não passa pelos filtros institucionais e regulatórios da investigação tradicional. Na fala da professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Aqui a gente sabe, a gente tem a confiança que certas coisas não vão ser levadas para a direção. Dependendo da pessoa, você não a

conhece. [...] Ou com a secretaria com qualquer pessoa, eu falo com a direção porque é a minha relação mais próxima, então assim, é diferente.

A professora-pesquisadora trouxe, em seu relato, uma noção de certa cumplicidade, ou de proximidade, que a permitiu ter um lugar de fala mais seguro, podendo se expressar com confiança sua fidedigna realidade. Sobre o princípio participativo da pesquisa, os professores ressaltaram o quanto foi decisivo para o envolvimento do coletivo e a realização das atividades organizadas durante os seminários.

Destacamos que a preocupação quanto ao aporte teórico, bem como a rigorosa organização metodológica, possibilitou inferir credibilidade e confiabilidade nas informações obtidas durante a imersão em mais de seis meses de campo, em mais de quinze encontros coletivos. Qualquer possibilidade de incursão ao subjetivismo foi cercada pela organização e utilização do material de leitura e aporte às abordagens teórico-reflexivas dos professores-pesquisadores. Em todos os encontros, os professores liam artigos científicos e livros, a partir dos quais produziram debates, reflexões e proposições no campo do planejamento curricular, da formação e da própria pesquisa-ação, apropriando-se de conceitos e experiências analisadas a partir de suas práticas. Os encontros não foram pautados por demandas externas e, sim, foram construídos no sentido de autonomia coletiva e organização democrática dos próprios profissionais, a troca autêntica de conhecimento e informações, o compromisso e interesse dos professores-pesquisadores, como afirmou a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: É o intervir que não é aquela coisa que você engole pronto, é algo que vai sendo construído e, ao mesmo tempo em que ela propõe, vai ter que voltar atrás para escutar o que ele propõe também. [...] O interessante dessa pesquisa é que, às vezes, você vem com uma ideia, mas você acaba tendo que ceder porque as outras pessoas também vão trazer outras ideias.

A fala acima expressou o sentido já internalizado dos objetivos e propostas de pesquisa-ação, bem como seu caráter participativo e democrático na articulação dos temas e objetivos que vão se modelando no decorrer do desvelamento e compreensão do próprio objeto. Ressaltamos que, durante a pesquisa-ação, o coletivo de professores optou e contribuiu na seleção e organização dos textos utilizados como norteadores dos seminários. Da mesma forma, definiram o cronograma de pesquisa e alguns dos rumos da própria investigação como, por exemplo, a destinação de alguns encontros exclusivamente ao estudo, debate e compreensão das designações propostas pela BNCC, o que foi uma demanda espontânea do coletivo.

Os professores, em geral, reforçaram suas críticas aos critérios adotados pelas investigações tradicionais, considerando-as distantes do envolvimento necessário ao entendimento do universo das escolas, dos professores e estudantes. A professora Assunção expressou: “aquele ar de superior. Eles já chegam com aquele ar de superior”. Durante a mesma exposição, o professor Santiago complementou: “quando vem um pesquisador, isso não vai voltar nunca, isso vai voltar para a universidade e não vai voltar como um retorno, isso não vale para nada”. Ressaltamos que pesquisas qualitativas ou quantitativas nas escolas, em sua essência, procuram contribuir direta ou indiretamente, para avanços nos campos das políticas, pedagogias e práticas escolares. Nesse caso, os professores revelaram um anseio por mudanças e intervenções mais imediatas, que afetem, de alguma forma, a própria dinâmica institucional onde estão inseridos. Essas críticas sobre as abordagens mais tradicionais ou quantitativas não desqualificam esses modelos de investigação, mas apontam a emergência do desenvolvimento de pesquisas mais participativas e colaborativas que reconheçam os professores como sujeitos proponentes e não só como meros objetos de investigação. Sobre as abordagens qualitativas em pesquisas sociais, expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Eu já fiz alguns desses em Ribeirão das Neves pela PUC. Fui lá fazer um trabalho e depois você via, e eu sabia que não ia voltar, e aí vai dar até uma dor no coração, você vai lá, e eu sei que eu não vou voltar, e o pessoal fica esperando, ele espera. Porque, o seguinte, foi lá naquele bairro, naquela região do Veneza e lá, aquele pessoal, tem uma parte dele lá que é complicada mesmo, em termos de dificuldade. Eu lembro que nós entramos em uma casa, eu lembro que a gente entrava assim e já dava de cara com aquilo que seria teoricamente a cozinha, você virava aqui uma cama, com cinco meninos na casa, então, um casal e mais cinco meninos e uma cama, e só isso, e não tinha mais nada. E o pessoal abriu a casa, contou tudo e assim, talvez, ela via ali, talvez via uma oportunidade, talvez se der certo aqui vai ser uma chance. Talvez seja minha última chance, talvez está vindo alguém da universidade e talvez vá me ajudar. E você sabe que, no final, não ia.

A professora Assunção ainda complementou: “não dá em nada”. E o professor Santiago concluiu: “a pesquisa vai ser engavetada”. Ao contrário de pesquisas não participativas, os professores relataram que a pesquisa-ação possibilitou que eles se envolvessem, edificando um tempo maior de reflexão e, conseqüentemente, uma maior motivação para colaborar, participar, sugerir e agir. Isso ficou expresso pelo interesse, assiduidade e compromisso dos professores-pesquisadores com as atividades, com a gestão dos processos de investigação do planejamento curricular e articulação de um instrumento de fomento ao trabalho coletivo e à formação continuada no trabalho. A pesquisa, dessa forma, marcou o tempo de produção, construção e promoção de conhecimento, não só como

resultado, mas como processo, objetivo metodológico numa perspectiva crítica e colaborativa, como expressou o professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Estou conhecendo mais agora, só isso aqui para mim já é algo positivo no contexto escolar, já faz parte da minha formação isso aqui, sem dúvida nenhuma. E aí, quando você falou pesquisa-ação, eu achei realmente, o Carlos vai chegar com a formação dele e vai agir e vai começar a falar com a gente: ‘olha, você vai fazer isso’ no início e, depois, nas suas primeiras falas, ficou claro que não. Mas eu ainda tinha uma ideia, e lendo o texto, quando ele fala dessa questão do risco de ativismo, me chamou a atenção porque eu estava pensando nesse contexto, se for só a ação, é risco de você ser o ativista, você vai chegar lá, vou fazer, impondo, meu conhecimento é o maior, e ele fala que se pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o nível de consciência, ou seja, fazer o pesquisador entender que ele que é o pesquisador, que ele que vai desenvolver esse contexto, então é fantástico.

A fala do professor Montevideú revelou a sua preocupação no início desta investigação, fruto ainda do desconhecimento sobre a metodologia de pesquisa-ação, do risco de ativismo ou de seu caráter impositivo aos participantes. Entretanto, no decorrer de sua fala, percebemos que sua percepção foi ampliada e o quanto o caráter participativo aflorou como uma potencialidade de articulação dos professores nos seus processos de formação em serviço. A professora Assunção expressou o quanto a pesquisa-ação estabelece-se como uma ponte, ainda que provisória, entre a universidade e a escola, amortizando o isolamento profissional entre professores e entre a dimensão da pesquisa, investigação e formação acadêmica. Na fala da professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Eu acredito também que nessa pesquisa fica um resgate, assim, a universidade forma o profissional e larga ele ali e ele se vira. E aí ela vem e resgata, e fala assim, calma aí, me deixa ver o que você está fazendo ali, vamos pensar, vamos refletir novamente.

A fala da professora-pesquisadora ilustrou como a pesquisa, além de favorecer à formação entre professores em serviço, possibilitou a instrumentalização deles por meio do contato e da articulação com as frentes de formação universitárias, neste caso, estabelecidas na parceria entre universidade, através do programa de pós-graduação, a pesquisa e a escola.

O professor Santiago descreveu como foi sua experiência com a investigação e como ela pode contribuir para um melhor aproveitamento na aprendizagem coletiva dos professores, sobretudo, em função dos planejamentos e da formação. Ele ainda destacou o quanto a pesquisa permitiu ao coletivo de professores um maior aprofundamento sobre as propostas da

BNCC, e como os professores-pesquisadores conseguiram se articular nesse estudo e organização:

SANTIAGO: Eu achei muito proveitoso a experiência. Até, eu vou te ser bem sincero, achei que ia ser bem diferente, quando você me fez a proposta, eu achei que nós iríamos caminhar para um outro contexto e depois até me surpreendi positivamente. É, gostei muito da possibilidade de estudar as teorias sobre o currículo porque nós sempre trabalhamos com planejamento, mexendo com currículo, mas nós não falamos sobre o currículo, para saber sobre o que estamos desenvolvendo, a própria idéia do planejamento. Eu acho que, nesse contexto, até coloquei aqui, até tinha colocado em outras anotações, que ‘possibilitou-nos refletir sobre os módulos’. Então, muitas vezes, nós reclamamos, reclamamos, reclamamos, reclamamos, mas nós mesmos não refletimos no que é possível desenvolver nesse tempo. Então, a gente acaba indo na onda da correria mesmo, do burocrático, acabamos não conseguindo dentro do pouco que tem de possibilidade de otimizar. Então, eu gostei muito da perspectiva de refletir, eu acho que o exemplo foi a Base [BNCC], nós acabamos fazendo uma análise da Base, que eu acredito que foi muito mais densa do que a análise que foi proposta pela Secretaria de Educação, dentro daquilo que foi visto nos vídeos. Acredito que acabou que nós conseguimos discutir um pouco mais e acho que mais que a Base em si. A forma como utilizamos esse tempo, que é nosso, que temos que trabalhar, e nós precisamos dele, acabou e calhou de estar nessa discussão da Base que vai ser fundamental para desenvolver atividades de planejamento e de currículo mais para frente. Então, essa seria minha primeira impressão, vou deixar o pessoal falar depois eu complemento.

A fala do professor-pesquisador ressaltou o quanto os professores estão imersos em um universo de problemas e críticas, num ciclo quase vicioso entre péssimas condições de trabalho e uma alta regulação, o que gera um pessimismo quase que instaurado entre seus pares. Contudo, o professor-pesquisador também apontou como a pesquisa-ação possibilitou um tempo mais consistente e consciente de reflexão de melhor aproveitamento, objetivando à análise de questões e demandas mais urgentes, apresentadas pelos próprios professores, trazidas em suas narrativas e experiências, compartilhando e construindo conhecimento. Como aponta Shulman (1996, p. 208):

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, experienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência.

Nessa perspectiva crítica e reflexiva, o planejamento curricular eleva o professor ao sentido de sua autoridade na construção e promoção dos currículos. O trabalho coletivo, a

possibilidade de se organizar e dialogar sobre as prescrições curriculares, a tomada de decisões são algumas das condições construídas a partir do encontro e da formação continuada gerida entre professores. Essa necessidade de autonomia e planejamento como práxis está ligada à legitimidade do currículo como construção coletiva, democrática, potencialmente libertária e emancipatória (SACRISTAN, 2013; SANTOMÉ, 2003; GOODSON, 2007). Em uma percepção próxima, a professora Assunção destacou o quanto esta pesquisa contribuiu para ressignificar os tempos de aprendizagem entre os professores, designando-os em sua autonomia e integrando o coletivo de trabalho em uma investigação que possibilitou maior conscientização dos processos de planejamento curricular e da formação entre os professores. Na fala da professora:

ASSUNÇÃO: Eu acho que deu para analisarmos que dá sim para fazer um módulo diferente, sem ser aquele somente de transmitir recados, que dá para sentar por áreas para tentar. Não é necessário sempre estar por áreas porque precisamos também interagir com os outros colegas, mas quando necessário encontrar também com as áreas porque temos assuntos afins. Principalmente, no começo do ano, para poder fechar aquilo que é necessário no decorrer do ano para cada um. Eu acredito que, se não fosse essa pesquisa, eu não teria contato com a Base [BNCC] tão cedo porque eu não iria pegar, não iria imprimir, iria ficar aquela enrolação. E aqui, nós tivemos esse compromisso de ficar lendo, discutindo, então foi importante nesse sentido para a gente. E a troca de experiências, cada um trazendo suas experiências, eu trouxe para vocês a realidade da prefeitura de Vespasiano que é bem diferente do Estado.

A professora Assunção ainda relatou que esta pesquisa contribuiu para um contexto mais amplo do seu trabalho, ao levar esse conhecimento, sobretudo a respeito do currículo, para a outra escola onde trabalha, podendo contribuir com maior propriedade sobre as novas propostas curriculares trazidas pela BNCC, em sua fala:

ASSUNÇÃO: Lá em Vespasiano, vieram com uma folha para a preencher os 40%. Tínhamos que propor, e cada escola ia propor dos 40%. Só que ninguém sabia de nada, a coordenadora não sabia o que fazer, e aí o que resolvemos na escola: então a nossa escola não vai propor, então a nossa escola não propôs, ninguém preencheu porque não, ninguém sabia. A única que tinha tido algum acesso era eu, o resto ninguém tinha, e eu só tinha tido o acesso porque nós reunimos aqui.

Essa reorganização dos tempos possibilitou o encontro dos professores e a potencialização de suas ações, críticas, reflexões e proposições num processo de autonomia, organização e pesquisa coletiva, como expôs o professor Santiago: “essa fala da [professora Assunção], você pode até pegar ela, ela é muito importante porque ela fala ‘eu tive acesso por

causa desse momento aqui’, nós não temos tempos para ler essas propostas não”. Ressaltamos o quanto a organização dos tempos na pesquisa-ação e o trabalho conjunto dos professores estão em consonância com a perspectiva de desenvolvimento do profissional reflexivo. Um profissional que atue não só na execução das múltiplas tarefas pedagógicas, mas que seja passível de interação, autocrítica, pensando e construindo sua identidade de forma mais consciente sobre seu trabalho (SHON, 2000; GIROUX, 1997).

A pesquisa-ação possibilitou desencadear um olhar mais crítico sobre o próprio trabalho dos professores, dando um sentido mais explícito de ação da pesquisa na prática docente, conscientizando os professores da necessidade, enquanto pesquisadores, da reflexão sobre seus currículos e na condução de seus processos de formação continuada. Desde a década de 1990, pesquisas (CANDAU, 1997) apontam a necessidade da escola ser um ambiente de formação e profissionalização, de valorização das experiências dos professores. Entretanto, de certa forma, tem-se negligenciado o protagonismo desses profissionais, inferindo-lhes apenas um baixo status e desqualificando os conhecimentos produzidos por eles, como constata alguns trabalhos mais recentes (DINIZ-PEREIRA, 2016). Como expressou o professor Santiago: “aí quando você desenvolve isso, tendo noção do que está fazendo e dentro do seu cotidiano, você amplia muito mais”, prosseguindo:

SANTIAGO: Porque a pesquisa faz parte do nosso trabalho e, muitas das vezes, não conseguimos ter essa noção e a própria estrutura não permite que tenhamos essa noção. Mas quando você consegue entender isso, talvez eu vá usar uma palavra, não sei se vai estar correta, mas você está profissionalizando o docente.

O professor expressou a face da profissionalização docente no ambiente de trabalho, a partir da conscientização e maior reflexão sobre suas práticas, construindo um processo de desenvolvimento profissional dentro da profissão. Com relação às práticas desenvolvidas pela pesquisa, o professor Santiago afirmou: “você está profissionalizando, você está fazendo algo agora com uma fórmula metodológica e que vai chegar a um resultado muito melhor do que você está fazendo de forma aleatória”.

4.2 Políticas públicas e formação continuada de professores

A formação continuada de professores, promovida pelas políticas públicas governamentais, compreende uma janela analítica importante para elencar a institucionalidade e o viés da ação pública na formação docente. Procuramos, dessa forma, expor as questões

relativas a essas políticas públicas direcionadas à formação de professores seus reflexos e implicações em âmbito intraescolar.

Objetivamos, nesse contexto, analisar as concepções e inferências feitas pelos professores-pesquisadores à luz das legislações e políticas públicas de formação continuada, em seus preceitos legais, projetos, nos exemplos ilustrados a partir dos relatos do coletivo de pesquisa-ação. Esperamos que, através dessa exposição dialética entre a política formativa e os professores em formação, se manifestem questionamentos e apontamentos voltados a compreender em maior profundidade como estão inseridos os docentes em seus contextos de trabalho. Uma análise também voltada à compreensão de como se mobilizam as instituições públicas no fomento e articulação dos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional destes professores. Como expressa Facci (2004, p. 250):

É preciso repensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência.

De forma geral, os professores descreveram a falta de investimentos e ações das instâncias governamentais voltadas à formação continuada ou ao desenvolvimento profissional docente. Quando referenciam essas situações e iniciativas, são sempre citados cursos de curta duração, completamente distantes das necessidades e demandas destacadas pelos professores. Como apontou o professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: De cima para baixo. [...] É mal organizado para variar, sempre, tudo da Secretaria de Educação, geralmente, é mal organizado. Então, é em cima da hora, é mal organizado, não estão preparados para ter essa abordagem com os professores. Enfim, não mandam ninguém preparado nem para se dispor a essa discussão porque na secretaria, obviamente, deve ter alguém preparado especificamente para esse tipo de trabalho.

A professora Assunção foi mais radical em sua afirmativa: “nunca tem formação”. Um termo comum utilizado em muitas propostas de formação continuada, e referenciado também pelos professores-pesquisadores, é o de reciclagem profissional, transmitindo a ideia de um profissional obsoleto e que precisa sempre se atualizar ou se reinventar, em função de novas designações políticas. Reciclar-se e adaptar-se às novas e sempre renovadas propostas educativas, instituídas quase dentro das alternâncias das agendas dos projetos governamentais. Como expressa Facci (2004, p. 244), “como exigir que ensine bem, que transmita as formas

mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?”.

Considerando a profissionalização docente (ARROYO, 2017), e a capacidade íntima dos professores de articular, desenvolver seu trabalho, na organicidade e vivacidade de seu ofício, o termo reciclagem exprime e reforça a condição mecanicista, produtivista e instrumental, presente nesses pretensos cursos de formação continuada institucionalizados. Sobre a qualidade dos cursos oferecidos pelos órgãos públicos, o professor Montevideú, explicitou:

MONTEVIDÉU: É o caso que acontece na Secretaria [SEE], quando vamos fazer um curso é um dia só, pronto e acabou. Professor não pode sair de sala de aula, então, na verdade, tem que ser passado muito rápido. Então, quer dizer, tem uma construção, principalmente, pensando no caso da formação do profissional, nesse caso. [...] Então acabam que até mesmo os cursos, que são assim, digamos, de reciclagem para os professores, eles ficam meio que perdidos.

O que ficou demarcada, na fala comum dos professores, foi a distância das instituições promovedoras das políticas públicas de formação, neste caso as superintendências regionais de ensino e o MEC, do cotidiano, da realidade das escolas e das necessidades e emergências apresentadas pelos professores. Segundo Giroux (1997, p. 159) “os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino, quanto a seus estudantes”. Isso fica registrado pelo pouco tempo de duração de *workshops* ou pequenos cursos ofertados e pela falta de atenção, na elaboração de temas e propostas formativas, às necessidades dos professores. Notamos, sobretudo, a impossibilidade de tempo para a realização desses minicursos frente à extensa jornada de trabalho e a impossibilidade de uma autorização para se distanciar de suas atividades laborais para participar desses processos. Fatos reiterados nas exposições do coletivo desta pesquisa. Essa distância entre os formadores, reguladores da educação e a realidade do trabalho docente foi abordada nos trabalhos de Nóvoa (2009); Gatti (2012); Contreras (2002), que ilustram como o trabalho e a formação docente passam a ser instituídos pelas políticas públicas e realizados através de organismos e instituições exteriores à escola, distantes do contato com os professores, aquém de seus tempos destinados à formação ou ao trabalho.

Esse modelo de formação continuada através de cursos advindos das agendas de políticas públicas contraria¹³⁰ completamente o sentido de um desenvolvimento profissional

¹³⁰ Lelis (2008, p. 54) afirma que: “Certamente, formas de regulação da profissão são necessárias, mas elas devem respeitar a experiência do mestre e levar em consideração os processos dinâmicos e interativos de formação contínua, vividos em espaços concretos pelo coletivo que constitui esse grupo profissional”. Essa contradição explícita o sentido da proletarização do trabalho docente, como afirma Contreras (2002, p. 43): “A

construído a partir do trabalho entre os professores dentro de suas instituições de ensino. Como afirma Penteadó (2014, p. 15):

Ao professor cabe o desafio de intermediar o conhecimento, por isso ele não deve ser apenas um reproduzidor do sistema dominante, mas sim, aquele que pode contribuir para as transformações necessárias, capazes de formar uma sociedade mais justa, igualitária e humana”.

A fala da pesquisadora reforça esse ímpeto ativo dos professores na construção dos conhecimentos e propostas que elevem sua formação e a própria educação como um todo. Sobre o conflito entre as demandas dos professores e os objetivos da organização do Estado, dentro da dinâmica do capitalismo, Arosa (2016, p. 980) afirma que, “estabelecendo uma vinculação direta entre as necessidades do mercado, a submissão do Estado a essas necessidades, as consequentes reformas no aparelho de Estado e as reformas educacionais como parte desse processo”.

Nesse sentido, as intenções formativas advindas de organismos exteriores à escola, em alguns casos mercantilizadas através de parcerias público-privadas, expressam-se nas propostas de reciclagem profissional. Constatamos uma percepção distanciada de intencionalidade, desqualificante e reguladora do trabalho dos professores, reforçando o controle, especialmente, sobre seus processos de formação continuada e desenvolvimento profissional. A reação dos professores é imediata. Notamos que se sentem desvalorizados, como aponta Lelis (2008 p. 44) à “insatisfação diante de um discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e das práticas dos docentes, considerados como tecnicamente incompetentes e politicamente desencorajados diante do ensino nos meios desfavorecidos”. Essa distância entre as demandas dos professores e os objetivos nestes cursos foi expressa na fala do professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Isso é uma das grandes questões que discutimos em vários cursos, porque eles não procuram na verdade fazer uma pesquisa prévia para saber quais são os pontos chaves para serem discutidos e trabalhar isso em forma de cursos. Porque eles acreditam que trabalham com temas que às vezes poderiam ser melhor explorados. [...] Às vezes quando acontece, quando ocorrem alguns cursos de formação continuada, são cursos confusos, e principalmente muito pobres com relação ao material para serem trabalhados, e principalmente são limitados, são muito poucos, e uma carga horária às vezes muito excessiva. Por exemplo, vários pontos a serem

proletarização como fenômeno mais complexo que o de simples perda de qualificação técnica, já que as perdas profissionais podem ser interpretadas não como perda de capacitação técnicas, mas como perda do sentido ideológico e moral do trabalho”.

debatidos em um dia ou uma tarde, ao invés de uma semana de reflexão ou dois, três dias, então eles trabalham com aspectos muito reducionistas e isso trabalhando com pessoas não é possível de se fazer, deveria ter um tempo mais hábil, maior, e principalmente mais tranquilo. Porque, por exemplo, os cursos que a Secretaria realiza, ou, que são disponibilizados, o professor diariamente tem que fazer esse curso, mas ao mesmo tempo, como não se pode estar em dois lugares ao mesmo tempo, tem que deixar material da suas aulas, para que os alunos não fiquem sem aula. Então, quero dizer, isso é muito complicado, nós ficamos até nos sentindo culpados, de sair da sala para fazer um curso de formação profissional, para continuar melhorando nosso trabalho, mas ao mesmo tempo, temos que lidar com situações como essa, em que a escola não pode ficar sem o professor, os alunos não podem ficar sem aulas, então tem essa pressão que é muito complicado de lidar, e eu acredito que tem muitos professores que não fazem cursos devido a essa dificuldade e limitação.

O professor Montevideu expressou uma realidade presente na maior parte¹³¹ dos processos formativos oferecidos às escolas, sobretudo, os formulados e conduzidos institucionalmente. Retratou a indisponibilidade dos docentes, em função das suas extensas jornadas de trabalho, de participarem dos poucos processos ofertados pelas secretarias de educação pelas políticas públicas de promoção à formação continuada. Revela-se também a dessintonia entre as demandas dos professores e as temáticas ofertadas por esses minicursos e, marcadamente, a responsabilização sobre seus tempos de trabalho, impossibilitando o acesso ou qualquer participação nessas atividades, já escassas. Em uma síntese crítica, o professor expressou que: “não existe isso, você simplesmente tem que dar aula, o jovem tem duzentos dias letivos para serem cumpridos, pronto e acabou. No restante, você se vira, é mais ou menos assim”.

Os professores-pesquisadores demonstraram que, apesar de existirem algumas ofertas de cursos esporádicos, esses chocam-se com a disponibilidade dos professores e autorização da própria SEE para sua realização. Salientamos a necessidade de articulação entre trabalho e formação, e a urgente abertura para que os professores sejam autorizados a obterem licenças para cursos de formação, estando liberados momentaneamente de sua jornada e dinâmica de trabalho para participarem dessas oportunidades formativas institucionalizadas, oferecidas por órgãos públicos e privados (GATTI, 2016).

Confirma-se, dessa forma, a urgência de regulação das políticas públicas de formação de forma a possibilitarem aos professores adequarem seus tempos de trabalho aos projetos e processos formativos extra-escolares, conciliando seus tempos e espaços de formação aos dos

¹³¹ Como explicita Nóvoa (2009, p. 20), “quanto mais se fala de autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência”.

cursos ofertados ou, preferencialmente, disponibilizando um afastamento momentâneo da atividade em sala de aula para a realização dessas atividades. Essa dificuldade de conciliar o trabalho e os tempos dedicados à formação continuada fica expressa nas palavras da professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Quando tem algum projeto, geralmente, eles não querem te liberar de seu horário de serviço e, como geralmente você já está cheia de horário de serviço, você não quer mais um horário nos sábados. Você não quer assumir um compromisso fora do seu horário, então, que eu saiba não, quando tem algum projeto geralmente é português e matemática.

A professora ressaltou a questão da intensificação¹³² do trabalho, ilustrando que, caso seja interesse do professor em participar desses processos formativos, estes têm de ser realizados exclusivamente em horários extra-escolares, aos fins de semana ou nos momentos entre turnos de trabalho. O professor Santiago falou sobre o baixo investimento em processos de formação e, quando existentes, relatou a dificuldade de estarem disponíveis aos professores, em função especialmente da dificuldade de se obter uma licença para a realização desses cursos. Porém, diferentemente dos outros dois relatos, o professor trouxe o exemplo de uma experiência formativa, referida positivamente, proporcionada pelo fomento das políticas públicas desenvolvidas a partir do PNE, neste caso específico, efetivadas através do projeto denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM¹³³). Em seu relato:

SANTIAGO: Nesse tempo que eu estou aqui como concursado, vou falar desse tempo, que acho que é mais propícia, nesse tempo, a formação continuada que foi melhor, ou mais bem sucedida foi do Pacto Nacional pela Educação, pelo ensino médio. Foi a única que realmente veio com o propósito de formação literalmente, de pensar, de construir coletivamente um processo de formação. As outras, elas vieram muito no sentido do Estado, vai fazer a formação, então vão fazer e é um curso um dia, dois dias no máximo, um pouco de teoria, mas nunca é uma discussão profunda do que realmente deveria ser feito porque a formação é muito mais que um contexto dessa formação continuada. Assim, pelo menos o que eu acho, que pelo Estado ela teria que ser um pouco mais profunda, vejo uma dificuldade muito grande de você ter parcerias que o Estado poderia ter, sabe? Parcerias, e aí de fato, por exemplo, você tem uma dificuldade de transformar o seu módulo em formação continuada, porque você tem que cumprir uma carga horária X em tal lugar. Poderia ter um processo em que se o Estado tem

¹³² Segundo Tardif e Lessard (2014, p. 158): “Tanto do lado das percepções subjetivas dos professores quanto dos fenômenos objetivos que ocorreram nas últimas décadas, a carga de trabalho aumentou, [...] A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo no plano emocional [...] deteriorização da qualidade da atividade profissional: os professores estão mais enquadrados .”

¹³³ O PNEM, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Cf. PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2019.; Conceição (2018).

dificuldade financeira, mas que ele pudesse criar estruturas para facilitar ao professor e motivá-lo no sentido de formar. Então, às vezes, assim, esbarra na burocracia, esbarra numa série de coisas que dificulta, acho que o Estado muito mais dificulta do que facilita essa formação continuada. A formação que tem é o professor que busca, ele busca por conta própria, ele busca porque ele entende que precise dessa formação. Eu fiz recentemente um curso envolvendo a questões ligadas a astronomia porque eu trabalho com isso em sala de aula e, para mim, era muito interessante saber um pouco mais sobre essas questões, mas você percebe a dificuldade que o Estado tem de transformar o tempo que ele mesmo propôs em algo que realmente efetive uma formação continuada.

O exemplo do PNEM ilustra a iniciativa de uma ação formativa bem recebida e realizada pelos professores-pesquisadores na escola Josué de Castro. Entretanto notamos na fala do professor que essa iniciativa, ao contrário das narrativas trazidas pelos professores-pesquisadores anteriormente, possuía um vínculo bem definido entre universidade e escola, entre os centros de formação de professores e os trabalhadores inseridos em seus contextos escolares. Um projeto mediado pelas instituições universitárias, em articulação com o MEC, as secretarias de educação estaduais, as escolas e essencialmente com a participação efetiva dos professores na condução de todo o extenso processo formativo. Uma iniciativa que, em sua organização e execução, destoa completamente dos demais processos ilustrados pelos professores-pesquisadores. O PNEM parte do pressuposto que os próprios profissionais, funcionários do interior das instituições de ensino básico, devem ser responsáveis pelo desenvolvimento de seus processos formativos e, dessa forma, fomenta a capacitação de professores e supervisores através de um trabalho conjunto entre escolas e universidades conduzindo esta formação para o interior da escola e do tempo de planejamento e formação instituídos aos professores (CONCEIÇÃO, 2018).

No caso da escola Josué de Castro, a pesquisa realizada por Conceição (2018), sobre a temática das memórias registradas a partir do PNEM, relata parte dessa investida formativa, com a constatação de que os professores, de forma geral, relatam como frutíferos e proveitosos os momentos investidos no diálogo e na construção de conhecimento sobre organização e objetivos do ensino médio. Ressaltam-se, fundamentalmente, dois atributos entre todos os envolvidos no projeto do PNEM. O primeiro, como já explicitamos, deve-se ao fato da formação ocorrer dentro do ambiente de trabalho dos professores, utilizando seu tempo já instituído para a formação e o planejamento, ministrada sob a tutela dos próprios profissionais previamente capacitados através da parceria e articulação com as universidades. O outro atributo é a bonificação paga aos professores, na época, cento e cinquenta reais por mês, como bolsa de auxílio e complementação de renda aplicada à formação, o que

representava um aumento de 10% do salário base na época, desde que realizassem com êxito todo o percurso formativo.

Considerando o planejamento dos currículos escolares e a emergência da agenda em que se instaura uma nova base comum curricular, a BNCC, implementada já em 2020, inferimos o quanto essas mudanças nas propostas curriculares deveriam vir acompanhadas de processos de formação continuada, direcionados pelas políticas públicas advindas do próprio desenvolvimento da nova base curricular, como forma de instrumentalizar o trabalho docente com as novas regras, objetivos e organização designados aos currículos (SACRAMENTO, 2007). Como apontou a professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Eu acredito que, nesse período, já deveria ter tido alguns cursos de formação, alguma coisa para poder direcionar essa Base [BNCC] que não está sendo direcionada até agora [...] Eu não vi isso em momento nenhum de formação, nem de formação para compreendermos a Base, para você saber como que é se não tivesse pegado e lido.

O professor Santiago confirmou essa informação quando explicitou: “nem mesmo a parceria com as universidades, você poderia pensar, não pensou na formação dos professores que estão atuando, mas se não pensou nem na formação dos novos professores”.

Reforça-se o imperativo prescritivo e impositivo das políticas curriculares (GIROUX 1997; SACRISTÁN, 2013), especialmente quando distantes dos processos de formação, referenciadas pelos professores-pesquisadores através da flexão do verbo: “cumpra-se”. O simples executar, sem minimamente articular essas reformulações a qualquer dinâmica de trabalho criativo ou autônomo desenvolvido entre os professores, distanciando a teoria da prática e, conseqüentemente, distinguindo o que está prescrito do que está efetivamente realizado. A professora Assunção reforçou essa perspectiva: “é, eu acho que está todo mundo se preparando ao mesmo tempo e tentando engolir a base, tentar ver o que vai poder fazer, já que veio de uma forma, de cima para baixo”. Como confirma também Maués (2005, p. 8):

As Reformas Educacionais, sendo uma forma de regulação social, poderão ter o papel não somente de realizar um ajuste no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, na medida em que elas venham de cima para baixo, como é o caso em alguns países. Isto é, são os organismos governamentais que decidem o significado que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social.

No caso da BNCC, como já explicitamos, as escolas receberam alguns pequenos vídeos, com cerca de três minutos de duração cada apresentando as novas diretrizes, o que se registrou como discussão e formação voltada ao desenvolvimento da Base. A frustração e

crítica dos professores estenderam-se a esses modelos de formação distantes da presença, da articulação, da participação ou do reconhecimento dos profissionais escolares (OLIVEIRA, 2013). A finalidade formativa converte-se em estrita apresentação dos objetivos gerais da BNCC por meio de pequenos vídeos informativos.

A fórmula utilizada para a formação dos professores, com uso de instrumentos de EaD como os vídeos, revela a fragilidade desses instrumentos, especialmente, quando estão desvinculados de uma articulação sólida com políticas e investimentos mais robustos de formação, com a presença efetiva das universidades, centros de pesquisa ou de tecnologia. A crítica sobre o modelo simplista de apresentação da BNCC corroborou com a afirmativa dos professores quando evidenciam a precariedade nos processos formativos administrados pelas políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Aquele vídeo faria sentido numa discussão e você traz ali ou para iniciar a discussão ou para focar em algum ponto específico. Uma coisa que faltou, por exemplo, se fosse uma coisa realmente levada bem a sério, mesmo esse processo podia começar com o vídeo, abrir para um debate, depois, em um segundo momento, talvez você discutisse por área. E você poderia, por exemplo, trazer, até para facilitar o processo, a área de humanas, no próximo módulo vai ser da área de humanas, tem todos os links aqui, vocês vão ver todos os vídeos da área de vocês e vão trazer para a gente quais são as mudanças. Sabe, é possível fazer só que, infelizmente, pelo menos aqui, nós vimos um vídeo de matemática, não tinha nem professor de matemática na sala. [...] Só daí você já vê que falta uma organização, falta criar uma pauta, falta criar uma idéia de objetivo.

A professora Assunção confirmou essa pauta: “nós ficamos os últimos cinco módulos vendo vídeos, um atrás do outro, que não acrescentam, fragmentados”. Assim, constatamos o desvio de finalidade dos tempos destinados ao planejamento e formação dos professores que, recorrentemente, expressa-se em mecanismos de controle, burocratização e estandarização dos processos que deveriam, a princípio, possibilitar aos professores sua profissionalização (DINIZ-PEREIRA, 2016; OLIVEIRA, 2004). O professor Montevideú também confirmou a afirmativa: “foi mesmo, aquele dia mesmo foi isso”, e complementou:

MONTEVIDÉU: De manhã, estão sendo vídeos aleatórios. Eu acho que tem muito para caminhar nesse sentido. Eu acredito que o módulo poderia ser acrescentado de temas interessantes, abordagens pedagógicas, mais por esse lado onde o professor tivesse essa liberdade porque, geralmente, as escolas não dão essa liberdade, é sala de aula pronto, acabou, se você puder ver, você tem que estar em sala de aula, professor fora de sala de aula em reunião, que isso? Isso não existe.

Um último exemplo trazido pelos professores sobre a falta de políticas públicas que articulem a formação continuada e o desenvolvimento profissional, refere-se ao descaso das instituições públicas de educação com os professores especialistas nos processos que envolvem a formação continuada voltada à educação especial e a inclusão de alunos com deficiência. Os professores ressaltaram que, durante seus processos de formação inicial, ainda não existiam de fato essas demandas explícitas nos planos e diretrizes curriculares. Porém, como a inclusão, mais que necessária, da educação especial no contexto dos currículos, ampliou-se a margem da ação das escolas que, democraticamente e de forma universal, integraram os estudantes com as mais diversas deficiências no universo plural da escola (SILVA; CARVALHO, 2017). Entretanto, as falas dos professores-pesquisadores expressaram a inexistência de qualquer articulação política, seja por meio de projetos, programas e cursos que os capacitassem para trabalhar nessa nova realidade. Como explicitou o professor Santiago:

SANTIAGO: Isso aí ele coloca, sempre é colocado como aquele responsável por fazer algo e, detalhe, esse professor não está só fazendo mais só a função de professor, então a cobrança em cima dele é por algo que ele, por exemplo, não tem nem formação, nós temos uma questão hoje no Estado que ela chega, não é complexa porque o pessoal não quer que seja complexa, porque está sendo a toque de caixa, mas, a questão hoje, o professor ele vem da graduação, ele não vem como uma formação para, por exemplo, lidar com os alunos especiais, e isso é uma questão muito complicada porque o professor tá ali naquele trabalho e ele tá vendo, frustrado, ali, porque não consegue desenvolver, e muitas vezes ele vai buscar algo, de algum lugar, porque ele não tem aquela formação.

A professora Assunção reiterou a fala do professor-pesquisador com a crítica da efetividade da inclusão escolar, que é distanciada dos processos de formação dos professores. Em suas palavras: “como as inclusões também, aí depois vieram outros projetos tentando remendar essa inclusão e essa inclusão, que é exclusão, não teve um preparatório para os professores. [...] E no Estado não tem formação nenhuma”. O professor Santiago confirmou: “não tem” e o professor Montevideu finalizou: “Não existe”.

4.3 Formação continuada e carreira docente

Um fato em destaque, sobre a formação de professores, relacionado diretamente ao desenvolvimento desta pesquisa, refere-se às licenças disponíveis para os cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado). Como já

mencionamos, a maior parte das atividades desta investigação só foi possível devido à concessão de afastamento provisório de um ano de atividades em sala de aula para dedicação exclusiva à pesquisa considerando, inclusive, este pré-requisito como exigência pela própria CAPES para o acesso à bolsa de auxílio à pesquisa. A escolha, o desafio e a decisão de se realizar uma pesquisa-ação de acordo com um cronograma de curso de mestrado só foi possível devido a esse tempo dedicado integralmente à organização e realização da pesquisa. Um momento de aprofundamento teórico, do distanciamento momentâneo do trabalho, e do esforço direcionado à formação continuada através da pesquisa na pós-graduação, e da investigação através da pesquisa-ação.

Esse direito de afastamento provisório para a formação é previsto no Estatuto do Servidor¹³⁴ do Estado de Minas Gerais e possibilita até dois anos de afastamento da sala de aula para a realização de processos de especialização profissional em universidades públicas ou privadas. Infelizmente, durante a realização desta pesquisa, o direito à licença para estudos e formação do professor-pesquisador coordenador foi abruptamente interrompido, designando-o de volta a sua atividade laboral. Contraditoriamente¹³⁵, em setembro de 2017, foi ratificado pelo então governador de Minas Gerais, Fernando Pimentel, o Decreto nº 47.253/2017 (MINAS GERAIS, 2017) que suspendeu de forma sumária e intransigível todas as licenças de estudo dos professores estudantes de pós-graduação do Estado. Uma atitude irresponsável que afetou diretamente o cronograma de realização de muitas pesquisas, acarretando sobrecarga de trabalho e a dupla função entre uma extensa jornada de atividade docente e a investigação científica. Concomitantemente à extensa jornada de trabalho, o último ano de pesquisa incluiu além do trabalho de campo, a transcrição de mais de 30 horas de dados, sua análise e a produção da dissertação. Além de assumido o compromisso e responsabilidade sobre mais de 500 estudantes, em diferentes séries, já na metade do semestre letivo. Uma dupla atividade estafante, quase inviabilizada em função dos prazos e cronogramas pré-estabelecidos da pesquisa.

¹³⁴ Decreto 47.253, de 13 de setembro 2017 e Deliberação COF nº 04, de 06 de novembro de 2017. Cf. AFASTAMENTO PARA FREQUENTAR CURSOS E AÇÕES DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL DE INTERESSE DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. *Portal do Servidor*. Disponível em: <https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/direitos-do-servidor/licencas-e-afastamentos/afastamento-para-frequentar-cursos-e-aco-es-de-aperfeicoamento-profissional-de-interesse-da-administracao-publica>. Acesso em: 23 jul. 2019.

¹³⁵ Esta contradição explicita-se pelo fato do Decreto nº 47.253/17 ser, a princípio, destinado à concessão de licenças de estudos aos servidores públicos. Entretanto, excluiu-se todos os professores da rede pública do Estado: “Parágrafo único – As concessões para estudo visam a possibilitar ao servidor a frequência a ações de educação formal e não formal, com vistas à valorização e ao aperfeiçoamento pessoal e profissional, bem como para ampliar e melhorar a prestação de serviços públicos à sociedade.” **Porém** consta no “Art. 6º – O afastamento para estudo somente poderá ser autorizado em situações que não gerarem a necessidade de substituição do servidor” (MINAS GERAIS, 2017).

Dessa forma, consideramos que todo o trabalho prático e de execução da pesquisa-ação teve que ser realizado em paralelo à jornada de trabalho do professor-pesquisador coordenador. O decreto que, a princípio, reiterou o direito ao afastamento do servidor para sua formação, previsto no próprio Estatuto, na prática, excluiu esse benefício para o servidor da educação, pois o seu afastamento gera a necessidade de contratação de um profissional substituto. Como expressou o professor Montevideú:

MONTEVIDÉU: Eles podiam, pelo menos, dar continuidade com os processos que estavam em andamento porque senão quebra, quebra a pesquisa da pessoa. [...] Eu já tinha previsto isso mais ou menos porque o Estado é imprevisível. Você lembra que eu tinha até comentado com você, uma vez que o Estado é imprevisível.

Ao que o professor Santiago complementou:

SANTIAGO: inviabiliza qualquer possibilidade [...] O problema vai ser o seu horário, porque vai ficar ruim. [...] Você vai ficar no ultimo horário e no primeiro.[...] Fazer prova, você vai voltar na pior época que têm, fechar nota, fechar diário. [...] Você vai voltar no pior momento.

Essas falas exprimiram não só a crítica, indicando como o direito à formação é, muitas vezes, negado ou negligenciado, dependendo das circunstâncias, através das políticas públicas de formação, que não se articulam entre a teoria e prática, entre o trabalho e a disponibilidade regimental dos professores. Dessa forma, extingue-se qualquer iniciativa autônoma e individual de formação, a não ser que seja subsidiada pelos próprios professores e administrada entre suas jornadas de trabalho à distância de seu *lócus* de trabalho que, a princípio¹³⁶ deveria possibilitar¹³⁷ e garantir essa formação.

Em síntese, percebemos que os processos de formação de professores, estimulados ou geridos pelas políticas públicas, ainda são campos de debate, conflitos¹³⁸ e delicadas situações

¹³⁶ Segundo Nóvoa (2009, p.40): “A idéia da escola como lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

¹³⁷ Defende-se nesta perspectiva de trabalho como aponta Nóvoa (2009, p. 37-38) “ Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.”

¹³⁸ Como explicita Santiago (2000, p. 2): “[...] o arcabouço estrutural configurado nas relações do Estado com a sociedade civil onde as demandas e pressões exercidas pelo conjunto dos cidadãos associam-se aos interesses de ordem econômica e política definindo linhas de ações institucionais. Sendo assim, na configuração estrutural das políticas públicas estão em jogo, não só a vontade ou os interesses governamentais mas, também, formas de regulação que cada sociedade desenvolve e coloca em prática a partir do seu estágio de desenvolvimento e conscientização polít

que acabam por embaraçar e limitar a possibilidade e potencialidade dos professores frente a seus próprios processos de formação continuada. Há exceções, como o projeto vinculado ao PNEM que, que escapou da regra de controle, padronização, burocratização ou imposição pretensamente formativa. Se, por um lado, as legislações sobre a educação, no âmbito da formação, estimulam e legitimam os processos e projetos de desenvolvimento profissional de professores, por outro lado, a sua concretização por meio de políticas públicas encontra-se presa a processos medíocres ou contraditórios, tipicamente desqualificantes, como já abordamos (DINIZ-PEREIRA, 2016; NÓVOA, 2009 GATTI, 2016).

Para objetivar, neste capítulo, uma maior compreensão sobre as políticas públicas de formação de professores, em uma perspectiva crítica, é preciso considerar a valorização remuneratória dos professores como constituinte da formação desses profissionais. O trabalho docente passa por um processo de desvalorização da renda e de desqualificação. Como expressou o professora Assunção:

ASSUNÇÃO: Quando você compara que você tem a formação e o colega de uma outra área ganha muito mais que você, e você para chegar perto dele, você está dobrando, triplicando, então você acaba que não é valorizada. [...] A sociedade, às vezes, acredito que eles têm pena quando você fala que é professora. Você ouve: ‘nossa como você agüenta’. Não sei porquê, mas às vezes eu fico com essa sensação, que eles ficam com dó da gente, por um lado, mas também dependendo, por outro lado, eles estão prontos a criticar, se tiver alguns problemas, eles não param para pensar que você está lidando com quarenta alunos adolescentes, não. Elas não param para pensar que você estressa, não, que você tem que ter um cuidado muito grande naquilo que você fala senão você vai ser criticada. Então assim, eu não me sinto valorizada.

Consideramos a necessidade explícita da valorização do trabalho docente como base para a garantia do desenvolvimento contínuo desses profissionais. Expressam-se preocupações quanto à excessiva carga horária, composta por duas ou três jornadas diárias de trabalho. Fato que se vincula à necessidade de complementação de rendimentos, essencial à subsistência dos professores. Os dilemas da formação se expressaram na falta de tempo dos professores para se dedicarem à sua formação continuada, paralelamente, a questão salarial implica aos professores dificuldades no acesso e disponibilidade de investirem em sua profissionalização, isto é, o valor da força de trabalho se contrasta diretamente com o conhecimento, reconhecimento, status e formação exigidos a esses profissionais. Nas palavras do professor Montevidéo:

MONTEVIDÉU: Esse é um aspecto bem interessante porque o que acontece, eu acredito que a Secretaria de Educação, ela não sabe trabalhar com gestão

peçoal até mesmo dos próprios funcionários. Ela não consegue trabalhar porque, o que acontece realmente, professor é uma profissão estressante, lidar com vários desafios e isso acarreta principalmente várias doenças, vários professores que percebo que tiveram problemas físicos e psicológicos, depressão. Então, percebemos muito isso, que tem esses problemas, e realmente é um desafio muito grande. Acredito que a Secretaria vai ter fazer um trabalho bem mais interessante nesse sentido porque ela tem que perceber isso. Eu estava até conversando outro dia, é impossível um professor trabalhar vinte e cinco anos em sala de aula.

Se não são garantidas as condições de trabalho adequadas, uma renda digna e políticas de formação, conseqüentemente, não há de se esperar que esses trabalhadores se realizem de forma saudável, propositiva e afirmativa. O somatório dessas instituintes de precariedade, presentes na estrutura da educação pública, devidamente apresentada, refletem no adoecimento psicossomático¹³⁹ dos professores. Esse adoecimento na profissão também foi relatado pelo professor Santiago:

SANTIAGO: Vão minando e você vê muitos professores afastados, muitos professores tirando licença, o tempo inteiro, professores com problemas de saúde que surgiram durante o processo de trabalho mesmo. Eu não sei se tem uma pesquisa nesse contexto, mas é uma das áreas que mais se adoecem. Eu posso, assim, com aquilo que eu vejo, a impressão que eu tenho é essa, que é uma das áreas que mais se adoecem, muitas vezes com uma doença que é taxada como uma frescura. ‘Ah! a pessoa está faltando demais, isso aí é porque não quer trabalhar’. Então, isso vai criando a sensação de impotência que você vai desgastando. Então, eu acho que é complicado hoje a situação do trabalho docente hoje. É uma situação preocupante eu diria.

Se o adoecimento na profissão docente já ocorre como uma epidemia, o fato se agrava quando seus rendimentos não podem subsidiar tratamentos de saúde ou acesso a alguns medicamentos ou tratamentos especializados. Como explicitam Pereira et al. (2013, p. 1):

Embora os estudos sobre a saúde e a qualidade de vida dos professores ainda sejam recentes e restritos, importantes investigações têm sido realizadas e mostram associações das condições de trabalho com diversas morbidades como *burnout*, disfonias, transtornos mentais, problemas físicos e psicossomáticos, que podem levar ao abandono da escola pública e mesmo da profissão docente.

O sucateamento da seguridade social e da assistência médica dos atuais servidores públicos do Estado de Minas Gerais não é uma novidade. Mas já se estende como uma realidade consolidada, caracterizando a precarização da condição de trabalho dos professores

¹³⁹ Segundo Cerchiari (2000, p. 2): “O termo psicossomático, na expressão mais comum, pode reportar-se tanto ao quesito da origem psicológica de determinadas doenças orgânicas, quanto às repercussões afetivas do estado de doença física no indivíduo”.

em quase todos os trabalhos científicos posteriores à redemocratização. Nas palavras do professor Santiago:

SANTIAGO: O auxílio pó de giz porque entendia que esse pó de giz, ele é algo prejudicial à saúde, então é quase uma questão de insalubridade. Você recebe aquele auxílio porque você está sendo desgastado de alguma forma aí, de repente, cortasse esse auxílio porque agora as escolas têm o quadro branco ou até mesmo a lousa digital. Só que, tem várias escolas com quadro de giz, então hoje o professor e muitos têm a questão de ter ali alergia, vai desenvolvendo algumas coisas, mais uma vez, agora nem o auxílio mais ele tem. Então assim, ele está trabalhando, está se desgastando, então o Estado não pensando na questão estrutural como um todo. A questão da voz também é uma questão complicadíssima. Nós tivemos companheiros nossos que ficaram trabalhando anos e anos no ente federativo Estado, se desgastaram no processo de designação, sem nenhum acompanhamento, sem nenhum acompanhamento mesmo, nenhum curso, nada que pudesse auxiliá-lo em como utilizar essa voz. Ele ficou ali contratado um contrato precário e, quando houve a oportunidade, que ele realizou a prova e passou para o concurso, ele foi reprovado na questão da voz, coisa que ele gastou no próprio Estado, ou seja, mais uma vez uma prova que não há uma preocupação com a saúde em si do professor. Essa ideia de desvalorização, não só salarial, mas da própria sociedade, dos próprios chefes, vamos dizer assim, superiores, em termos de políticos e tudo, é que vai simplesmente cada vez nos colocando em uma situação, como se diz, de não ser importante mesmo no processo de formação. Aí você vê as leis saindo, vem aí o Novo Ensino Médio, e aí você coloca lá, cria-se lá o notório saber, qualquer um agora pode lecionar, e você pensa, eu tenho uma formação superior, eu tenho todo um contexto ali de investimento e agora qualquer um pode, estão abrindo portas para que qualquer um possa lecionar. Então, são coisas que vão simplesmente tornando o dia mais complicado.

A fala do professor Santiago trouxe vários elementos para o debate sobre precarização¹⁴⁰ do trabalho dos professores. Como isso impacta diretamente no reconhecimento social desses profissionais da mesma forma que dimensiona os limites nos processos de formação institucionalizados, reforçando a perspectiva do distanciamento entre os preceitos legais e a efetividade das ações e práticas voltadas ao desenvolvimento profissional dos educadores. Como explicitam Penteadó e Neto (2019, p. 151):

A discussão do cuidado e da saúde de professores dialoga com perspectivas de desenvolvimento profissional de professores e de profissionalização docente. O mal-estar docente comporta narrativas da docência e encontra-se vinculado aos desinvestimentos sociais e políticos na educação pública e na carreira docente. Dessa forma, o enfrentamento da problemática demanda mudanças sociais e políticas e suscita a necessidade de os professores exercerem a profissionalidade também numa dimensão que implica preservar

¹⁴⁰ Segundo Pereira et al. (2013, p. 1) “Os professores da rede estadual de ensino apresentaram menores escores de qualidade de vida geral, os quais estiveram correlacionados com maior tempo de magistério e maior carga de trabalho semanal. Redução da carga horária, programas de promoção da saúde no decorrer da carreira e medidas ergonômicas no ambiente escolar são necessárias”.

e valorizar sua dignidade e seu protagonismo, buscando estratégias que possibilitem a promoção do cuidado, da saúde e do bem-estar profissional - nesse redirecionamento, a formação de professores terá papel fundamental.

Uma grande armadilha das pesquisas, sobre políticas públicas e formação de professores, está no fato delas conduzirem análises estritas à questão da formulação da política de formação de professores, ou mesmo, à realização desses cursos e projetos de formação na escola. Essas pesquisas depositam nesses instrumentos toda a expectativa de melhora na realização das práticas educativas, do desenvolvimento social e avanços da escolarização dos estudantes. Leituras dissociadas da questão do trabalho e da remuneração dos professores dificilmente compreenderão a totalidade no processo formativo. Um professor, mesmo que ultra qualificado, com tantos diplomas quanto puder empreender e adquirir, se não possuir condições salariais minimamente dignas, provavelmente, não efetivará, dentro de suas próprias limitações materiais, a integralidade de seu processo de desenvolvimento profissional e formação continuada. Pois estará imerso em processos de proletarização, intensificação de trabalho, sobrecarga de tarefas, na administração de muitas turmas e com a responsabilidade e responsabilização sobre os êxitos, e, sobretudo os fracassos de centenas de estudantes. (OLIVEIRA, 2004; DINIZ-PEREIRA, 1998; 2016, GATTI, 2012; 2016).

Esse elemento, trazido em discussão pelos professores, referente à desvalorização¹⁴¹ da profissão docente é reforçado também através dos contratos provisórios autorizados pela própria legislação da política educacional. No relato do coletivo de pesquisa, ficou nítido o quanto os professores sentem-se desvalorizados pela própria legislação que regula seu trabalho. Isso se evidenciou quando eles ilustraram que o trabalho docente, diferentemente da maior parte das profissões, pode ser realizado por qualquer pessoa, com o mínimo de formação superior ou técnica, ou mesmo ainda durante seus cursos de formação superior ou técnica. Uma prática comum observada em muitas instituições de ensino. Profissionais de outras áreas, aquém às licenciaturas, em muitos casos, desempregados ou recém formados em cursos distintos, que não conseguiram se inserir no mercado em suas respectivas profissões veem na docência a possibilidade de um emprego provisório, popularmente chamado de “bico” e atuam como professores nas escolas públicas. Atualmente, qualquer cidadão com formação universitária e com um exame laboratorial de rotina pode solicitar o certificado de

¹⁴¹ Essa crise intensifica-se através: “flexibilização das relações trabalhistas; empregabilidade; desemprego estrutural, internacionalização das empresas, que passam a operar de forma articulada com os organismos políticos e de financiamento para induzir as políticas de Estado; terceirização; privatização; precarização do trabalho; dentre outros, novamente como alvos de crítica” (AROSA, 2016, p.977-978).

autorização¹⁴² para lecionar a título precário (CAT) e tornar-se imediatamente, através de um contrato simples, professor da rede pública de educação, pelo menos segundo o que estabelece a legislação do Estado de Minas Gerais, a jurisdição desta pesquisa. Os professores relataram essa desqualificação da profissão, autorizada e legitimada pela própria legislação pública, em seu regime de contratos temporários de profissionais não licenciados, como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Porque temos hoje, atuando na educação, pessoas que não são da educação, talvez é uma das poucas profissões, em termos de formação superior, não digo de formação superior, nem só superior, mas uma das poucas profissões que alguém que não é da área pode atuar na área. Você não vê alguém pegando bico de advogado, alguém pegando bico de médico, vou ficar médico aqui por enquanto. Eu não tenho a formação não, mas eu vou fazer um pouquinho. Agora, a pessoa pode ir para sala de aula sem ter nenhuma.

O professor Montevidéu confirmou essa afirmativa: “não tem nem preparação para isso”, relatando como muitos profissionais que atuam nas escolas, em regime de contratos provisórios¹⁴³, sequer precisam provar capacidade pedagógica ou passar por qualquer crivo de seleção e avaliação psicopedagógica. Se, por um lado, o trabalho intermitente é ocupado muitas vezes por pessoas sem nenhuma formação e interesse na educação, por outro, a desvalorização da carreira do professor afasta muitos bons profissionais que, inevitavelmente, acabam abandonando a rede pública, como expressa Gatti (2012, p. 95):

O problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é banal a perda de bons quadros profissionais que poderiam atuar nas escolas em favor de outras áreas profissionais.

Ficou nítido nas falas dos professores como os regimes de trabalho, os planos de carreira e a questão salarial implicam diretamente em sua formação, possibilitando ou restringindo os processos formativos através de cursos de especialização, iniciativas

¹⁴² O candidato que tenha curso superior, mas não é habilitado para lecionar a disciplina que pleiteia ou que esteja matriculado e frequente em curso superior e que pretenda ministrar aulas na educação básica deve solicitar CAT à Superintendência Regional de Ensino (SRE) mais próxima da escola pretendida ou de sua residência. Cf. EMITIR autorização para lecionar a título precário em escola estadual de educação básica (CAT). *mg.gov.br*. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/emitir-autorizacao-para-lecionar-titulo-precario-em-escola-estadual-de-educacao-basica-cat>. Acesso em: 22 jul. 2019.

¹⁴³ Segundo Oliveira (2004, p. 1140): “O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público”.

promovidas pelas secretarias de educação ou instituições privadas. Em todo o tempo de realização desta pesquisa, além de não participarem de nenhum processo formativo por intermédio direto das políticas públicas, os professores-pesquisadores ainda retrataram a precarização extrema de seu trabalho e a desvalorização¹⁴⁴ expressa em seus baixos rendimentos.

É fato que os salários¹⁴⁵ dos professores das redes públicas do Brasil já estão entre os menores do mundo, problema que se intensifica quando consideramos os parcelamento de seus rendimentos, os constantes atrasos no recebimento de seus vencimentos e o congelamento de qualquer benefício vinculado aos planos de carreira. Durante todo o desenvolvimento desta pesquisa-ação, os professores sequer tinham a garantia de receber seus salários em dia, ou integralmente. O que expressa a dimensão do trabalho e renda como fatores determinantes em alguns processos de precarização ou intensificação do trabalho e impacta consideravelmente na possibilidade e potencialidade do desenvolvimento dos processos de formação continuada. Como explicitou o professor Santiago:

SANTIAGO: Aí nós pegamos uma realidade estadual hoje, principalmente no dia dessa entrevista, em que nós estamos há uma semana em que a discussão, é: ‘vamos continuar trabalhando sem receber ou não?’ Então é possível que uma greve se inicie, então nós já vamos ter uma paralisação na quarta porque nós não vamos receber agora, já tem o atraso do atraso.[...] Nós temos situações de professores que estão pegando dinheiro emprestado a juros porque estão desde o início do ano, principalmente para de lá para cá, em que as coisas ficaram um pouco mais apertadas, estão se endividando, vão fechar o ano no vermelho. A questão financeira, ela simplesmente reflete completamente na questão do seu dia a dia, na sua saúde. Tem uma professora que, no mês passado, os demais professores daqui da escola decidiram não entrar em greve e ela falou assim: ‘vou entrar em greve porque eu não tenho dinheiro de passagem, então eu vou fazer uma greve sozinha, porque eu não tenho o dinheiro de passagem, não posso ter esse valor descontado’. Ou seja, é uma situação que acaba criando condições para o adoecimento docente. A questão das salas superlotadas que inviabiliza um trabalho de excelência e isso o professor tem, é um profissional, não sei, eu não sou de outras áreas, mas eu tenho a impressão, às vezes, que o professor é um dos poucos profissionais que tomam para si tudo que acontece de ruim quando seu trabalho não é efetivo.

¹⁴⁴ Contraditoriamente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), entre a suas mais de quatrocentas páginas, estabelece em três as leis que regulamentam a educação no país, onde destaca-se essa necessidade de valorizar os profissionais de educação quando promulga: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

¹⁴⁵ Destaca-se a importância da lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Um marco legal fundamental para a valorização salarial dos professores (BRASIL, 2008b)

Destaca-se que entre os servidores da saúde, segurança e educação, apenas os últimos foram afetados por essa política de parcelamento e atraso recorrente no pagamento dos vencimentos. Reiterando o baixo status¹⁴⁶ da atividade docente até mesmo dentro dos órgãos de gestão e fazenda do Estado. Como complementou o professor Santiago:

SANTIAGO: Oficializou agora a nossa diferença com relação às outras categorias. Agora o governo que, até então, era feito um processo que falávamos: ‘nossa, mas a gente está sendo discriminado’. Agora não, a discriminação agora foi oficializada, agora saiu a última nota do governo, no dia 13 os policiais e o pessoal da saúde vão receber até 3000 reais, a primeira parcela, e nós vamos receber só até 1500. Até então, nós recebíamos 3000 reais, igual a todo mundo, aí quem recebia mais de 3000 reais recebiam uma segunda parcela e a terceira. Agora não, agora, aconteceu no mês passado, e aí que foi o motivo da greve, agora esse mês não, agora oficializou, vai ser até 1500.

Fica clara a distinção dos professores, subvalorizados em comparação a outras categorias. Ressaltamos que, entre os vencimentos e carreiras públicas, a de menor remuneração é a dos professores e, logo estes, são os mais afetados pela política de parcelamento e atraso salarial. Percebemos, mais uma vez, como a prática de desvalorização e desqualificação efetivada pelo Estado contradiz sua legislação e as demandas expressas nas leis e princípios da educação pública brasileira. Como aponta Saviani (2005, p.13) “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”, constata-se uma dissonância entre os objetivos propostos e os planos realizados, seja no campo do currículo, da formação e da valorização dos professores. O que prejudica os princípios de autonomia, da qualificação, do desenvolvimento pessoal e profissional desses trabalhadores, tolhendo-lhes em material, insumos e condições ideais para consolidar um trabalho de excelência. Como sintetizou o professor Santiago:

SANTIAGO: Então, a questão, eu acho que primeiro passa pela não valorização do trabalho docente, eu acho que isso é um primeiro ponto. A educação no Brasil e, quando eu falo no Brasil eu estou falando de escola pública, aquilo que são pelos governos seja federal, municipal, estadual ainda no Brasil, ela é uma educação que é vista como gasto e não como investimento e, por isso, talvez, não há uma preocupação efetiva com o investimento, no caso, na docência, que é a primordial no processo de uma educação de qualidade. Então, eu acredito que o primeiro ponto da docência na escola pública para mim é a falta de investimento. É uma docência que é sempre deixada de lado, basta ver no Estado, como nós estamos em uma escola estadual agora, a questão que estamos brigando por um piso, que na verdade vira teto, então, que o Estado vê como teto, e aí se você não tem

¹⁴⁶ Segundo Alves (2009, p. 30), “na condição de assalariados, os professores são submetidos a um processo de desvalorização profissional, à medida que a profissão vem sendo desvalorizada pelos baixos salários e pela perda de prestígio”.

nem um salário nem digno para você iniciar, fica difícil você pensar em outras situações. Vejo, assim, uma situação de precariedade, eu vou falar a questão de dificuldade de, por exemplo, de buscar a licença para tirar, a dificuldade, não é? É complicado, você poder dar uma continuação, uma formação continuada, se você tem uma série de dificuldades que realmente você vê que não há um processo de valorização, não há uma preocupação em falar assim, se eu valorizar o profissional da área, eu vou atrair os melhores profissionais, eu vou fazer com que esses profissionais possam buscar novas formações e até para que eu possa cobrar mais. Eu não sou contra cobrança não, a cobrança tem que ser muita, mas buscando qualidade, mas também uma questão de valorizar. [...] Mas, de forma geral, realmente até pegando alguns exemplos de países que conseguiram mudar de patamar, todos eles têm a educação em algum momento como investimento, então assim é o caminho, não é fácil, mas é o caminho.

Procuramos alcançar o máximo de elementos, perceptíveis nas exposições e inferências dos professores-pesquisadores, relacionados às políticas públicas de formação continuada. Uma tentativa de desvelar os propostos legais à luz de sua realização, expondo contradições e disputas também no campo da formação de professores. Foram elencadas algumas diretrizes das políticas de formação na tentativa de ilustrar a distância notória entre os preceitos legais e a prática formativa executada através das políticas públicas institucionais. Como afirma Arosa (2016, p. 981) “percebe-se que há uma imbricação entre os atributos do Estado, como ente que regula, avalia, disciplina e, simultaneamente, promove ações formativas”. Como explicitou o professor Santiago, em sua última fala, a educação é encarada como um gasto, sujeita a contingenciamentos, parcelamentos, atrasos, desvios, contenções e cortes de recursos, desqualificando os investimentos nas políticas de formação de professores na medida em que se apresentam de forma barateada, compactada, imediatista e fragmentada.

Concluimos que, apesar da legislação pontuar diretrizes de formação, na prática, o que se materializa no cotidiano dos professores é intensificação do trabalho, sobrecarga nas jornadas laborais e, especialmente, uma remuneração que não condiz com a qualificação esperada dos professores, como aponta Gatti (2012, p. 94) a “remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam na atuação”.

Na perspectiva da análise crítica, “esforça-se para investigar quando as proposições teóricas captam (leis) invariantes de ação social e quando captam relações de dependência, ideologicamente fixadas, mas em princípio suscetíveis a mudanças. (HABERMAS, 1984, p. 172). O que se pode inferir sobre as políticas públicas de formação, quando existentes, a grosso modo, são inviabilizadas ou insuficientes, o que demarca a necessidade dos professores não dependerem unicamente deste modelo de formação, sobretudo, a partir do

momento que constroem no cotidiano das escolas mecanismos de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional.

Se a formação inicial, a iniciação à docência e as políticas públicas de formação não contemplam, de forma plena e integrada, o desenvolvimento profissional dos professores, talvez seja no encontro e na troca de experiências um caminho possível à resistência¹⁴⁷, ao enfrentamento desses instituintes de precarização e proletarização. Ressaltamos que a centralidade do trabalho do professor e sua autonomia nos processos de organização e desenvolvimento profissional coletivo não eximem as instâncias do poder e da gestão pública de continuarem investindo na legislação e em ações que promovam e garantam o desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada, de desenvolvimento profissional, de progressão de carreiras e rendimentos.

O papel do professor é importante na promoção da educação. Talvez seja a hora das políticas públicas, efetivamente, cumprirem o que apresentam em suas legislações, na forma de valorizar esses profissionais, subsidiando-os em seus processos formativos, possibilitando acesso à pós-graduação, programas de mestrados e doutorados. Iniciativas que garantiriam qualidade em suas carreiras e dignidade em seus salários, aumentando seu prestígio social¹⁴⁸ e, conseqüentemente, qualificando sua formação e profissionalização. O encontro, a aprendizagem coletiva desenvolvida entre professores através da formação em serviço talvez possibilite o enfrentamento aos grandes entraves formativos, políticos e econômicos que permeiam a vida dos professores, como veremos no próximo tópico.

4.4 O trabalho coletivo e o desenvolvimento profissional docente

A pesquisa-ação possibilita um momento de intervenção no ambiente escolar, de resignificação de práticas e reconfiguração de algumas institucionalidades, neste caso ilustrado sobre a regulação dos tempos dos professores. Como apresenta Contreras (2002 p.109) “a prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de

¹⁴⁷É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e suas finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação (IMBERNÓN, 2010, p.13).

¹⁴⁸ Como explicita Fromm (1977, p. 26): “sobre a importância da diferença entre ter e ser, consideramos que as alternativas entre ter e ser se opõem e, portanto, não atraem o senso comum. Parece que ter é uma função normal da vida, para viver, devemos ter coisas. Além disso, devemos tê-las para desfrutá-las. Numa cultura cuja meta suprema é ter (cada vez mais), e na qual pode-se dizer que alguém “vale um milhão de dólares”, como pode haver uma alternativa entre ter e ser? Pelo contrário, parece que a própria essência de ser consiste em ter, e se o indivíduo não tem nada, não é ninguém.”

problemas de acordo com determinados fins, mas a reflexão sobre quais deve ser os fins, qual o significado concreto em situações complexas e conflituosas”. A prática, neste contexto, distancia-se do praticismo, da realização esvaziada de reflexão. No contexto da pesquisa-ação, a prática é significada enquanto *práxis*, dando maior consciência e consistência à ação, substanciando-a em teoria e permanente reflexão.

Percebemos como a pesquisa ampliou as perspectivas dos professores-pesquisadores em sua margem de ação e regulação sobre seus tempos e transformação em seus processos de formação em serviço, como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Acaba que casaria direitinho com aquilo que nós estamos pensando, uma vez que você se propôs a esse trabalho, e você propôs com a ideia de uma continuidade aqui, dentro do próprio ambiente mesmo, que a gente possa, até porque você faz parte do grupo de professores, seria interessante, ainda mais nesse momento que a Base passa a ser discutida com a possibilidade inclusive em termos nacionais.

Nos capítulos de análise do planejamento curricular, em sua dimensão do tempo, ficaram demarcados os processos de regulação e controle sobre o trabalho dos professores. Numa perspectiva crítica, esta pesquisa se mostrou como uma frente de ação e transformação do próprio tempo da escola, na medida em que se flexibilizou sua regulação e permitindo a organização dos processos de forma autônoma e coletiva. Através dessa iniciativa rompemos, pelo menos em parte, o isolamento destes profissionais, desvencilhando-os de alguns processos de burocratização e controle presentes no trabalho docente. Como afirma Tardif (2002, p. 21):

Acreditamos que a autonomia profissional do professor se forma a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida. Tais contextos estão localizados e tem uma característica própria dos lugares onde acontecem as práticas formativas. Nessa perspectiva, a formação do professor prático reflexivo pode ser construída a partir de um saber oriundo da sua experiência cotidiana, a qual acreditamos ser o fundamento de sua competência profissional.

A pesquisa-ação situa os professores não como meros executores ou reprodutores dos sistemas de ensino, mas como agentes de construção e promoção de conhecimento, de desenvolvimento de pesquisa, de enfrentamento da estandardização e superregulação já demarcada na própria institucionalidade escolar. Notamos como a pesquisa-ação, na perspectiva crítica, possibilitou aos professores-pesquisadores analisarem seus processos de

trabalho, de construção de conhecimento, a conscientização sobre sua prática, a constituição do trabalho enquanto *práxis*¹⁴⁹. Como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: A pesquisa faz parte do nosso trabalho. Muitas vezes não conseguimos ter essa noção e a própria estrutura não permite que a gente tenha essa noção, mas quando você consegue entender isso, talvez eu vou usar uma palavra, não sei se vai estar correta, mas você está profissionalizando o docente.[...] Você está profissionalizando, você está fazendo algo agora de uma forma metodológica e que vai chegar a um resultado muito melhor do que você está fazendo quando aleatório.[...] Entendendo a pesquisa como um processo, é parte da prática, talvez, é porque talvez nós pensamos só na sala de aula, só naquele contexto específico mas para chegar ali, para chegar bem feito, tem todo um arcabouço que é preciso.

A fala do professor Santiago expressou como a regulação e a padronização da estrutura de ensino, presente na organização da Escola Josué de Castro, acabam distanciando os professores dos aspectos reflexivos e investigativos da profissão, reforçando os processos de proletarização e automatização do trabalho dos professores. Ao mesmo tempo, revelou também, como os professores-pesquisadores articularam-se na pesquisa, na apropriação sobre seus tempos de formação coletiva, desvencilhando-se das armadilhas da alienação.

A alienação manifesta-se através da programação dos conteúdos; da padronização e fragmentação dos conhecimentos; da super utilização dos livros didáticos como estrita referência curricular; do isolamento dos profissionais, convertendo o trabalho de planejamento em uma ação programática, regulada e descontextualizada, perdendo o sentido do próprio trabalho enquanto professor. Como exprime Adorno (1995, p. 151) sobre esses processos de conscientização:

Em geral esse conceito de racionalidade (o da racionalidade ou de consciência) é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências.

¹⁴⁹ Souza (2013, p. 250), afirma que “a práxis é, essencialmente, uma ação política, ou seja, orientada para influenciar ou transformar às relações sociais”.

A professora Assunção explicitou o quanto a pesquisa-ação possibilitou ressignificar os tempos da escola e dar sentido ao planejamento curricular, através de uma dinâmica de investigação coletiva e participativa, consolidando um instrumento de produção e construção de conhecimento, de formação em serviço desenvolvida entre os professores.

ASSUNÇÃO: São poucos os momentos que você tem para pensar [...] Mas é igual assim, ficar na segunda-feira esperando até que dá o horário, vou ter que ficar esperando até que dá o horário, mas quando chega o horário passa rápido porque é uma coisa gostosa. Já aquele módulo nosso, que você está preenchendo papel, não fica um módulo prazeroso e você está ali cumprindo aquele horário, então você fica ali, deu 18:20, não é prazeroso fazer aquilo, tem que criar um jeito de fazer o módulo ser prazeroso.

Essa fala expressou como os tempos de planejamento e formação foram ressignificados a partir do desenvolvimento da pesquisa. E como foram apropriados pelos professores-pesquisadores no intuito de se organizarem e atribuírem mais sentido e legitimidade a seus processos de formação em serviço, garantidos pelo encontro e partilha de saberes entre os profissionais. O professor Santiago, em um relato próximo, descreveu como a pesquisa se desenvolveu de forma coletiva e participativa e o quanto ressignificou os tempos e espaços na escola, possibilitando aos professores-pesquisadores um olhar mais criterioso sobre seus planejamentos curriculares, processos colaborativos de trabalho e a aprendizagem coletiva.

SANTIAGO: Eu acho que sim por alguns aspectos, bem objetivos. Primeiro porque a forma como foi conduzida, acho que foi a coisa mais importante porque bate com aquela demanda que nós tínhamos, tinha uma pauta, tinha um direcionamento, então essa pauta foi definida. Apesar de ser o seu trabalho de mestrado, ele foi definido coletivamente, você falou assim: ‘nós vamos começar por aqui’. Mas depois a base, por exemplo, surgiu da conversa, então isso faz parte de um processo de formação, de estudo, a reflexão em cima desse estudo. Então, acredito que isso é um processo dessa formação que você colocou como exemplo, as experiências colocadas. Então, o momento de troca de experiência, quando você começa a trazer a teoria, que vão pegar as questões curriculares do planejamento, e você começa a pensar na aplicabilidade, e aí vêm às experiências, assim: eu já fiz isso em tal lugar. Naquela realidade, naquele contexto, funcionou dessa forma, e aí você começa talvez até vencer alguns obstáculos pegando também a experiência, sabendo que é uma realidade diferente, mas que é uma formação, você está ali, você está se apropriando, vamos dizer assim, da experiência do colega, de sala de aula, de escola, acho que é muito importante.

Constatamos como a pesquisa-ação foi articulada em consonância com as demandas dos próprios professores, que pouco a pouco foram se apropriando, legitimando suas decisões e construindo coletivamente o desenvolvimento da pesquisa. Assim, “o diálogo libertador é

uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123). Reforça-se o imperativo da reflexão nos processos de formação em serviço, especialmente quando desenvolvidos coletivamente. A pesquisa-ação aposta na capacidade de articulação dos envolvidos como mecanismo de formação continuada, de análise crítica e propositiva sobre os dilemas e problemas enfrentados na profissão.

A professora Assunção destacou também o quanto a pesquisa possibilitou um maior laço afetivo entre os participantes, por meio do encontro e da troca de vivências e experiências de trabalho: “até para se conhecer mesmo, também, somos da mesma área mas às vezes, não tinha assim, era só oi, tchau; oi, tchau”. A pesquisa-ação reforçou laços de confiança e solidariedade entre os docentes, combatendo a fragmentação dos conhecimentos e planejamento dos currículos, consequências do isolamento profissional e do trabalho celular institucionalizado na estrutura da escola. O professor Montevideu ainda acrescentou: “isso foi bem bacana, essa construção desse tempo, esses meses aí trabalhando juntos, estudando juntos e fazendo essas discussões juntas dentro desse princípio, eu achei bem válido também”.

A pesquisa-ação, em sua organização, não propõe um ciclo fechado, mas uma espiral de eventos que desencadeiam ações e transformações constantes no ambiente escolar, que ressignifiquem práticas e estimulem os professores à reflexão sobre suas práticas (THIOLLENT, 2007). A ressignificação das práticas e a proposição de novos modelos de organização são alguns exemplos positivos produzidos durante a realização da pesquisa. A professora Assunção apontou êxitos na proposta e sugeriu ampliar seu raio de ação a outros professores da escola, em suas palavras:

ASSUNÇÃO: Agora eu acho que fica essa interrogação, como levar isso para o resto da escola? Como aplicar isso no restante da escola. Como fazer com que todo mundo consiga entender que dá para fazer um módulo assim. [...] Poxa, a gente não fazia isso.

Inferimos que, através desta pesquisa, os professores potencializaram suas ações e ampliaram seus significados sobre os tempos e o planejamento curricular e, além disso, se propuseram a serem multiplicadores dessa iniciativa, incentivando outros professores a pesquisarem sobre seus planejamentos e suas práticas, como argumentou o professor Santiago: “isso eu acredito que seria o mais positivo”. Ao que o professor Montevideu complementou: “é um desafio”. A potencialidade transformadora do trabalho conjunto e organizado pelos professores não pode ser ingenuamente pensada como um rompimento com

a estrutura institucional, mas permite a criação de alternativas a um trabalho controlado, como afirma Sacristán (2013, p.24):

Essa carga utópica introduz uma dinâmica conflituosa, uma vez que o significado transformador desse leque de propósitos educacionais gerais se choca com os moldes dominantes de escolaridade, mais preocupada com o êxito aos quais os moldes estruturadores apenas concedem o papel.

A pesquisa-ação motiva a proposição, organização e reorganização dos tempos e espaços institucionais, de maneira a fornecer aos participantes um diagnóstico sobre seus problemas e a busca pelo enfrentamento das adversidades. Assim, permite desvelar o máximo de elementos que constituem seus currículos e articular seus tempos de formação voltados à compreensão e desenvolvimento de seus planejamentos. Ressaltamos, entretanto, que se objetivam avanços educacionais. Em uma escolarização de maior qualidade seria fundamental o melhor dimensionamento dos tempos destinados à formação, promovendo efetivamente o encontro entre professores.

Reforçamos que não é apenas o aumento dos tempos de formação que possibilita um maior aprendizado. Em países como Cuba, são destinados ao menos 50% da carga horária dos professores para planejamento e a formação. Atualmente, no Brasil, em um cargo com uma jornada de 44 horas semanais, há apenas 16 horas de planejamento. Sobrecarregando os professores em excessos de turmas e classes. Destacamos aqui apenas a dimensão da regulação do tempo nos processos de formação. Ambos modelos, o de Cuba e do Brasil, independentemente dos tempos destinados à formação, estão inseridos em estruturas públicas educacionais de forma regulada e pouco flexível (CASTRO, 1999). Sobre essa questão do dimensionamento da carga horária voltada à formação e problemática estrutural onde se insere a educação básica na rede pública, o professor Montevideú ressaltou que:

MONTEVIDÉU: Eu acredito que realmente é isso, mas esse caso que a [professora Assunção] narrou é interessante que acontece na escola dela. Mas aqui na escola seria interessante, ou no Estado todo, seria interessante repensar a carga horária do professor, que 16 horas e 24 horas ainda é puxado. Então, por exemplo, para ter esse espaço deveriam ter momentos que eu não tenho aula com aluno. Aí na verdade eu vou ter espaços durante a semana que eu vou poder trabalhar esse tipo de projetos. Então, a redução de carga horária e a não diminuição do salário, seria interessante pensar nesse sentido porque eu vou trabalhar com qualidade, e posso cobrar qualidade, é algo que é realmente interessante. Agora, eu dou um suporte em 24 horas com o módulo que na verdade resolvo problema dos outros, não o meu, e toco o barco do jeito que está.

Apropriando-se da proposta de Hargreaves (2002), a partir da organização e do trabalho coletivo dos professores, os professores padronizaram uma nova forma de organização do seu tempo, desvencilhando-se da super padronização institucional, regulatória e das estruturas escolares, alcançando êxitos e resultados efetivos. Destacamos o abandono de uma percepção estritamente positivista e romântica que desconsidera as estruturas de regulação e controle dos trabalhadores ou que os classifica como profissionais livres e autônomos. Por outro lado, valorizamos a figura do professor como central na construção dos currículos e na gestão de seus processos formativos, especialmente, quando desenvolvidos coletivamente, sem perdermos de vista a noção de poder, controle, padronização e regulação do trabalho tanto pelas forças políticas e econômicas quanto pela instituição escolar, o que está no cerne das próprias contradições do sistema vigente. Como aponta Tardif (2005, p. 28):

O trabalho docente leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, [...] sendo que as suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional.

O professor Santiago propôs essa estratégia de regulação e padronização do tempo através da própria autonomia docente como frente de enfrentamento ao processo de padronização da estrutura escolar. Dessa forma, constrói-se um instrumento de disseminação de conhecimento, incentivando a organização dos professores voltada a seus processos de formação:

SANTIAGO: Acho que se nós queremos uma maneira de levar isso para a escola, tem que partir da gente, mostrar que dá certo. Às vezes, nós queremos abraçar o mundo inteiro, então, vamos fazer uma proposta para o ano que vem, uma vez por semana a gente vai conseguir reunir, depois que tivermos os horários ali, é possível? Podemos usar esse módulo como o módulo que a gente vem utilizando? Podemos sim. No final apresentar um relatório: 'olha, foi feito isso aqui'. Então é uma forma que vai servir de exemplo, passar para outra área e daqui a pouco a escola está integrada. [...] Eu acho que nós podemos, até porque somos nós, os professores da área da geografia, podemos fazer esse transporte dessa metodologia para a realidade, fora da pesquisa, vamos dizer assim, podemos iniciar. Chegou ano que vem, fevereiro, vai ter todo o direcionamento que a gente tem que fazer. Nós vamos encontrar uma vez por mês, vamos apresentar essa ideia para a direção sem nenhuma tentativa de querer colocar todo mundo no mesmo pacote, vamos apresentar, vamos encontrar, vamos apresentar os resultados, e partir dali teremos argumentos para poder talvez de amplificar e, lógico, toda vez que for possível, nos módulos oficiais, colocar o exemplo: 'olha, nós fizemos isso lá, deu certo, funciona, se fizer isso com física, com matemática, a coisa vai andando'.

Constatamos que a pesquisa-ação possibilitou aos professores-pesquisadores elaborarem novos conhecimentos de investigação e prática, e articularem propostas de intervenção e reorganização das dinâmicas de trabalho na escola, consolidando um instrumento de formação em serviço e desenvolvimento profissional coletivo. A formação em serviço, no contexto do professor reflexivo, é um tema bastante explorado em pesquisas sobre a formação de professores. É importante destacar que tem sido consenso, nesses estudos, a defesa de que a escola deveria ser tomada como *locus* preferencial para as ações de formação contínua (NÓVOA, 2009; PIMENTA, 2000).

A todo o momento, os professores se mostraram interessados, especialmente através da condução dos seminários, não só pelas leituras e considerações, mas pelo desenvolvimento de tempo voltado a aprendizagem coletiva, como explicita Abdalla (2005, p.397), “aprendizagem da profissão torna-se mais consciente e coerente, quando se tenta enfrentar às questões do contexto de seu trabalho, especialmente, de uma forma coletiva, com base nas diferentes trocas de experiência”. A pesquisa, dessa forma, não apontou prontamente soluções, mas indicou caminhos, pavimentando-os de forma a possibilitar aos professores caminharem com autonomia coletiva, profissionalizando-se, conscientes de sua potência enquanto organizadores e seus planejamentos curriculares, articuladores nos objetivos e processos da construção e promoção do conhecimento, da construção cidadã e da consolidação da educação como prática de liberdade. O professor Santiago sintetizou as possibilidades futuras desse coletivo:

SANTIAGO: Me fez refletir até sobre minha postura com relação ao módulo. Eu era muito de ficar só na crítica, na crítica, crítica, eu acho que é preciso tentar encontrar alguns caminhos e a gente mostrou que é possível. Não mudou a regra da escola, não fomos na secretaria, não brigou com a direção, e estamos aqui fazendo. Então é possível. É lógico que pode ser um pouco mais facilitado o processo se todo mundo trabalhasse assim, mas eu acho que é um passo a passo, um passo de cada vez, se a gente continuar, eu acho que uma missão para a gente, talvez os quatro aqui, que estarão aqui ano que vem, eu acho que é uma missão para que a gente possa quem, sabe talvez, não com a mesma frequência de uma vez por semana, mas porque não, a gente não fazer uma vez por mês, nos encontrarmos.

Essa condição de profissional reflexivo é ilustrada na fala do professor Santiago e representa não só a condição de reflexão, mas de superação a certo negativismo ou fatalismo dos processos de controle do tempo. A necessidade de encontro voltado à pesquisa, reflexão e formação é apontada como pedra angular dos processos de formação de professores na atualidade, e reforçam a profissionalização docente, mesmo numa institucionalidade

burocratizada e controladora. (SHON, 2000; LIBÂNEO, 2002). O professor Montevidéu fez considerações muito próximas:

MONTEVIDÉU: Não tinha isso antes, isso na verdade são evoluções que vão acontecendo ao longo do processo da formação mesmo, da educação, do aprimoramento dela porque antigamente não tinha isso. Nunca teve esse momento, então assim, até o módulo mesmo, por mais que a gente tenha criticado, tenhamos feito várias críticas, ele foi importante. Diante dessa visão agora como o [professor Santiago] falou, eu estou tendo também uma outra visão referente ao módulo que não seja de recados, mas que também possa ser de formação e de nos ajudar para dar uma base, um apoio do que está acontecendo, quais são os projetos que os professores estão trabalhando, e ter essa articulação de idéias para tentar casar e melhorar cada vez mais. Então realmente é interessante nesse sentido, então isso daí é válido, tem seus problemas, sim, mas ainda por enquanto, continua sendo bem válido essa evolução ao longo do tempo, em longo prazo.

Esta pesquisa, dessa forma, não apresentou apenas um momento de investigação, mas contribuiu significativamente para a ressignificação dos tempos da escola, deslocando os professores a problematizarem sobre sua influencia e regulação sobre o tempo de trabalho. Os professores-pesquisadores, de certa forma, deslocaram-se de certa passividade e permissividade instituídas pelo poder regulatório institucional e atuaram de forma propositiva sobre os currículos e sobre a organização dos seus processos de formação. Como expressou o professor Santiago:

SANTIAGO: Eu concordo, acho que faço a mea-culpa também. Acho que, para o ano que vem, eu vou mudar completamente esse contexto porque eu acho que também a gente espera muito vir para se posicionar.[...] A nossa mea-culpa também porque acho que a [professora Assunção] falou um ponto interessante, depois que o [professor Montevidéu] falou, essa questão de estar funcionando também dentro de uma realidade possível, nós não mudamos nada de forma extraordinária. Tiveram adaptações sim, tiveram adaptações, casou algumas coincidências, horário, mas mesmo assim, nós estamos usando uma realidade possível.

Notamos nas falas dos professores como o sentido sobre a gestão de seus tempos de trabalho e formação foram conceitualizados e como os professores-pesquisadores passaram a melhor articular e objetivar a utilização desses momentos formativos. Ficou explícito nas falas dos professores-pesquisadores que não foram apresentadas soluções milagrosas¹⁵⁰, prontas ou empacotadas em módulos de formação. Todavia, a pesquisa-ação não se atém a essas

¹⁵⁰ Como propõe Thiollent (2007, p. 20): “A nosso ver, um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual ‘ciência’ não seja sinônimo de ‘positivismo’, ‘funcionalismo’ ou de outros ‘rótulos’”.

pretensões, mas propõe-se ao enfrentamento dos problemas e adversidade dentro do campo da possibilidade e substancialmente procurando as respostas de acordo com a realidade desses profissionais. Como expressa Brzezinski (2009, p. 64):

A formação do professor não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, com mera aplicação de tecnologias por mais avançadas que sejam tampouco com a exclusiva busca do domínio de conhecimentos para o exercício a profissão, ou ainda, restringir-se a formação ao domínio de competências como insistem as políticas de formação adotadas pelo mundo oficial em nosso País.

Em síntese, a fala conjunta do coletivo de pesquisa-ação revelou o quanto esta investigação surtiu efeito sobre seus conceitos e suas práticas, e como estimulou a elaboração de um instrumento de reflexão e apropriação do tempo nos processos formativos. Não podemos concluir que esses processos resultaram em uma emancipação desses professores-pesquisadores, considerando que estão imersos em contextos regulatórios e institucionalizados, mas permitiram a este coletivo dar mais ânimo e abertura à transformação e ação sobre as questões do planejamento curricular, da mesma forma que proporcionou mais fôlego na luta e resistência pela autonomia, por maior liberdade em seu trabalho, consciente de seu papel e propositivamente mais consistentes, no caminho da própria *práxis*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2003, p. 61).

Os capítulos anteriores apresentaram considerações sobre os múltiplos elementos abordados na investigação do planejamento curricular e da formação continuada. Dessa forma, nos concentraremos em tecer algumas considerações, com ênfase nas contribuições e benefícios trazidos por esta pesquisa, apontando os limites e dificuldades encontrados no percurso desta investigação.

A pesquisa sobre o planejamento curricular não é uma tarefa fácil, especialmente, porque não há tanta atenção e investimento em pesquisas que focam esse objeto. Acreditamos que isso se aconteça em função de ser um constituinte curricular muito particular, pois envolve diretamente o conhecimento, a produção e articulação dos professores, um trabalho sutil que está relacionado também com a regulação do tempo, das políticas públicas, dos objetivos da própria sociedade, chegando até as influências estrangeiras ao próprio Estado nacional. O planejamento curricular totaliza em sua organização essa estrutura que entrelaça, constitui e institui grande parte do trabalho dos professores.

Notamos que o tempo destinado aos professores para seus planejamentos curriculares, popularmente chamados de módulos de planejamento, possui uma organização institucionalizada, burocrática e reguladora, que implica aos professores tarefas e funções que estão aquém de suas necessidades e demandas. Constatamos que esse fato não é algo especificamente produzido apenas em escala intrainstitucional, mas que vem no cumprimento de determinações políticas e regulações da própria organização da educação pública no contexto do Estado. O tempo destinado ao planejamento e à formação acabam sendo absorvidos na mesma engrenagem reguladora da dinâmica institucionalizada da educação pública. Um reflexo direto dessa regulação do tempo é a fragmentação dos professores em núcleos celulares de trabalho, isolados dentro da própria estrutura de organização dos horários, das disciplinas, o que reverbera no isolamento profissional, e que se reproduz no individualismo no trabalho e imprime um *modus operandi* solitário e fragmentado na profissão.

Entretanto, percebemos também estruturas de resistência e enfrentamento especialmente articuladas através de projetos construídos entre os professores, em casos de

autonomia e que partiram das próprias demandas dos estudantes ou foram desenvolvidos dentro da espacialidades da comunidade onde está a escola.

As políticas curriculares regulam o tempo das disciplinas, refletindo no planejamento e na organização dos currículos. A distribuição e organização dos tempos das disciplinas, dentro dos currículos, não são isonômicas, desencadeando uma sobrecarga para os estudantes e professores que administram um número excessivo de aulas em determinado conteúdo, em contrapartida, diminuindo significativamente a expressão de alguns outros conhecimentos que ficam reduzidos a apenas 50 minutos semanais em cada classe.

Outro elemento que impacta o planejamento dos currículos, é a organização da carreira e o salário pago aos professores que acabam sendo obrigados a dobrarem ou até triplicarem suas jornadas de trabalho para sobreviverem. Essa precarização das condições de trabalho se expressa no cotidiano dos professores através de um número excessivo de turmas em uma extensa jornada de trabalho, o que os sobrecarregam ao serem obrigados a fazerem dez ou até mais planejamentos diferentes para mais de trezentos estudantes.

Apesar das condicionantes políticas de regulação do tempo, ressaltamos que os professores ainda assim resistem, são atuantes e reflexivos. Isso fica claro quando analisamos as questões referentes aos objetivos e demandas sociais apresentados no contexto do planejamento dos currículos. O que se expressa, de forma geral, é o cuidado e atenção dos professores com as demandas apresentadas pela própria comunidade e pelos estudantes, conduzindo o currículo e seu planejamento ao atendimento dessas demandas.

A função social dos currículos também revela parte das contradições entre os elementos analisados, neste caso, a problemática da crise que enfrenta a educação escolar. Notamos como a estrutura produtiva do sistema capitalista acaba por imprimir na sociedade demandas específicas vinculadas à produção, ao trabalho, ao comércio ou consumo, estritamente à lógica utilitarista da educação e que, não necessariamente, corresponde aos anseios e finalidade dos estudantes e das comunidades. Constatamos que essa dimensão estrutural e produtiva se expressa na escola, nos professores, nos estudantes, e na sociedade como um todo, se manifestando de forma inconsciente ou implícita na organização social. O planejamento dos currículos é, também, o objeto de expressão dessas demandas dos arranjos produtivistas e reprodutivistas. Ao mesmo tempo, o planejamento registra, especialmente, a construção e expressão do trabalho do professor, em sua realização, seus objetivos, parte de sua autonomia e criatividade. Essa é a dialética do percurso onde se inscreve o planejamento dos currículos e também percorre o ofício dos docentes.

Apesar da forte presença de instrumentos de regulação, padronização e controle, podemos inferir que a pesquisa-ação edificou-se como um instrumento de organização e resistência, de reflexão e *práxis* acerca do planejamento dos currículos. A pesquisa empírica possibilitou um adensamento sobre as questões que compõem o planejamento dos currículos, desenvolvendo um instrumento de reflexão e aprendizagem coletiva, produzido através da articulação e organização dos próprios professores. Podemos dizer que a pesquisa-ação representou uma abertura ao trabalho do professor num contexto reflexivo, mais coeso e consciente de seu papel e dos elementos, em sua totalidade, que circundam, compõem e regulam a profissão.

O planejamento curricular desenvolvido através da pesquisa-ação procura, nesse contexto crítico, colaborativo e dialético, eliminar a posição dos sujeitos, em sua literalidade, no sentido de sujeitar-se. Essa abordagem considera os professores como pesquisadores, atores políticos, organizados, que constroem e organizam os currículos e, da mesma forma, constroem-se enquanto profissionais, dando sentido e força a essa profissionalização dentro e ao longo da carreira.

Entendemos que só é possível pensar uma educação transformadora, voltada à sociedade, aos estudantes, se possibilitarmos mecanismos que favoreçam a autonomia dos professores frente a seus processos de trabalho, considerando esses professores os agentes essenciais nas transformações da escola e da sociedade. A distância entre as prescrições curriculares e as necessidades e demandas, locais e sociais dos estudantes podem ser amortizadas a partir da produção desses currículos. Esses processos não só organizam, mas também refletem, produzem e promovem o conhecimento, possibilitando uma formação política, social e cultural dos estudantes, na escola e na sociedade.

As relações aqui analisadas procuram transcender a esfera do setor público, estendendo-se à análise do setor privado, sobretudo, em sua participação nas políticas públicas como na avaliação do trabalho docente, elaboração de propostas e reformas curriculares, financiamento de projetos e pesquisas nas escolas, na confecção e comercialização de materiais como os livros didáticos escolares. O mesmo ocorre no âmbito das licitações para reformas estruturais e insumos como obras literárias, em todos os contratos em que a escola pública se relaciona com o setor privado. Assim, consideramos a totalidade das estruturas presentes na escola e que, de alguma forma, influenciam o trabalho docente, o planejamento e o desenvolvimento do currículo escolar.

A pesquisa-ação possibilitou realizar processos que acarretaram para os professores maior consciência e consistência em seus planejamentos curriculares, na medida em que se

aprofundaram as percepções das políticas curriculares, bem como um maior entendimento do novo currículo (BNCC) em processo de transição e implementação. Os professores também demonstraram um grande interesse em investirem em formas de organização e ação coletiva, de aprendizagem e troca de experiências no trabalho algo que, até então, ocorria muito pouco no ambiente da escola. Notamos a articulação e apropriação dos tempos de formação e planejamento pelos próprios professores e a organização desses tempos através do encontro e do trabalho coletivo voltado à investigar em maior profundidade o planejamento dos currículos escolares. Destacamos que a Escola Josué de Castro, além de permitir a realização da pesquisa, possibilitou aos professores-pesquisadores articularem-se através do trabalho coletivo. O ambiente da escola, ao mesmo tempo em que se organiza de acordo com as estruturas de poder e regulação institucional, possibilita também aos professores se articularem e organizarem novas formas de produção e compartilhamento de conhecimento, superando assim algumas das barreiras da fragmentação e burocratização institucionais.

Esperamos que, a partir desta investigação, desperte-se nos professores e na própria instituição um maior interesse em organizar instrumentos mais autônomos, flexíveis e compartilhados de construção e promoção curricular, ressignificando assim alguns tempos e espaços na escola e a própria estrutura de trabalho celular. Os professores apontaram que a pesquisa possibilitou o questionamento sobre esses tempos e maior apropriação desses momentos no intuito de uma requalificação dos módulos de planejamento e formação. Assim, esta pesquisa pode servir como exemplo de possibilidade e potencialidade de ação docente, mais flexível e autônoma de seu tempo, apresentando novas formas de articulação e organização geridas pelos próprios profissionais dentro dos seus expedientes de trabalho, rompendo com certa passividade e permissividade frente à regulação e burocratização do planejamento. Reforçamos que a percepção sobre o próprio sentido do planejamento foi ampliada levando os professores a compreenderem a necessidade de se atentarem e objetivarem um trabalho mais consciente, enquanto *práxis*, mais consistente no sentido de organizarem-se para esse planejamento e de ter nesse encontro um momento de formação e aprendizagem.

Dessa forma, esta pesquisa acarretou algumas contribuições. A primeira contribuição está relacionada à dimensão ontológica do próprio objeto, a intenção de se aprofundar o conhecimento e a análise sobre o planejamento dos currículos, o sentido desse planejamento, destacando esse momento em relação às demais etapas do desenvolvimento curricular. A necessidade de desvelar esse processo ocultado ou pormenorizado dentro das demais etapas do desenvolvimento curricular. Dessa forma, ressaltamos a figura do professor na produção

desse conhecimento sobre o currículo, na elaboração e confecção dos currículos escolares, na organização e realização de processos de formação continuada. Esse aprofundamento reverbera sobre a segunda contribuição da pesquisa em sua expressão epistemológica, referente à relação entre os professores e o próprio conhecimento sobre o planejamento dos currículos. Nessa perspectiva, acreditamos que a *práxis* deriva da ampliação do conceito e da análise sobre a produção curricular, resignificando e dando maior autoridade e relevo a essa importante etapa no desenvolvimento dos currículos escolares. Por fim, a última contribuição está ligada à dimensão metodológica, o quanto a perspectiva de pesquisa crítica e colaborativa abre precedentes a novas iniciativas de pesquisa voltadas à organização e investigação mobilizadas e realizadas entre professores, desvelando dilemas, contradições e elaborando mecanismo de partilha, experimentação, enfrentamento de problemas, construção e promoção de conhecimentos.

Os resultados da pesquisa, na perspectiva da ação, foram diretamente aplicados pelos professores-pesquisadores pois, de certa forma, foram todos afetados e transformados no processo de pesquisa. Especialmente quando se articulam através do encontro, produção e partilha de conhecimento dentro ambiente do trabalho.

As iniciativas de pesquisa-ação, ainda incipientes no campo da educação, podem estimular outros processos semelhantes e conduzir os professores até a pesquisa acadêmica, instrumentalizando-os e construindo, a partir dos aparatos teórico, científico institucional das universidades, outras propostas de pesquisa, ação e intervenção na escola. A pesquisa-ação é um grande campo de potencialidades para a formação profissional, a experimentação, a partilha de conhecimentos o desenvolvimento de saberes e a articulação coletiva dos professores. A pesquisa-ação tem um potencial de diagnóstico, construído através da articulação de seus próprios participantes; de proposição de soluções aos dilemas, problemas e contradições experienciados no trabalho e, dessa forma, possibilita aos envolvidos conhecer melhor suas habilidades interpessoais, reconhecerem-se como indivíduos e coletivo produtivo e criativo.

Apesar de seu recorte molar, a pesquisa-ação também pode servir para compreender dinâmicas em maior escala, por meio de inferências e aproximações, em seus casos de estudo e ação, bem como possibilitando uma organização investigativa com processos e procedimentos que privilegiem os conhecimentos dos participantes. Reforçamos a capacidade dos professores de produzirem e conduzirem a análise e a elaboração de ações voltadas à transformação de seus ambientes de trabalho. A pesquisa, dessa forma, permite a interferência

na realidade, tratando a teoria de forma prática, ligando o pensamento à ação, detectando limites e potencialidades do saber e do agir dos professores.

A maior expressão da pesquisa-ação está em articular um ambiente de aprendizagem e construção de conhecimentos, tratando a teoria de forma prática, conectando pensamento e ação, detectando e corrigindo erros. Proporcionar um ambiente de pesquisa e investigação nos quais os professores-pesquisadores reconheçam as condições em que trabalham. A partir dessa compreensão, podemos articular modelos de organização e ação voltados ao enfrentamento de problemas, uma forma de potencializar o compartilhamento de ideias e a formação através da troca de experiências e do trabalho coletivo.

Defendemos que a qualidade da educação pública ou privada está diretamente relacionada à qualidade da formação e da valorização dos profissionais da educação. Dessa forma, esta investigação reforçou o campo de debate acerca das questões da valorização desses profissionais, do reconhecimento do seu papel enquanto gestores dos processos educativos, de interlocutores entre os desígnios legais e a efetividade das práticas pedagógicas e educativas. Nesse sentido, a pesquisa contribuiu diretamente ao trabalho dos professores e poderá reverberar na construção de modelos de planejamento mais democráticos, flexíveis e autônomos que se construam fundamentalmente dentro das necessidades e finalidades apresentadas pelos estudantes, professores e a escola.

Apesar dos apontamentos positivos, destacamos os limites, dificuldades e restrições na realização do trabalho. Destacamos alguns desses elementos, até mesmo para nortear outras investigações dentro da perspectiva da pesquisa-ação. Primeiramente, em função do tempo de realização, a pesquisa de campo, a interpretação e análise das informações foram realizadas de acordo com um cronograma muito curto. Dentro da agenda do programa de pós-graduação, em dois anos e seis meses, realizamos as disciplinas obrigatórias, optativas, a qualificação do projeto, autorização pelo comitê de ética da pesquisa, tivemos pouco mais de seis meses para realização do trabalho de campo e mais seis meses para transcrições do material, análises e escrita da dissertação. Sendo assim, um grande risco, parte premeditado, antecipando assim o planejamento e muitas leituras, sínteses de teóricas e produção de artigos de comunicação científica. Entretanto, os tempos mais limitados e intensos do que o planejado e exigiram um esforço muito grande para a realização deste trabalho. Ressaltamos a suspensão da licença deste professor-pesquisador coordenador, no último ano de pesquisa, justamente no momento mais delicado desta investigação. Representou um entrave ainda maior à execução com mais qualidade de análise, melhor organização e tratamento da produção textual.

Outro elemento crítico foram as incertezas de agenda dos participantes devido às greves, suspensões imprevistas de alguns encontros, adocimento, entre outras circunstâncias que alongaram o cronograma médio previsto no planejamento da pesquisa. Esses imprevistos, por mais que sejam considerados dentro do cronograma de pesquisa, representaram uma grande dificuldade para dimensionar a pesquisa de acordo com a restrição de tempo para a realização de muitas etapas.

Em síntese, destacamos que seria necessário mais tempo para construir e realizar um trabalho mais efetivo, no sentido de se materializarem planejamentos curriculares consistentes e participativos. Constatamos que, em seis meses de campo, obtivemos êxito em algumas práticas e ações como os diagnósticos e análises das legislações curriculares, das propostas de currículo em transição e dos elementos que compõem a produção dos currículos. Entretanto, seria mais efetivo, enquanto objetivo prático de pesquisa-ação, realizar transformações mais significativas nas práticas escolares, ou efetivar a construção de um novo currículo de geografia.

Da mesma forma, compreendemos que os processos de desenvolvimento profissional, por mais que tenham sido incentivados e organizados através da pesquisa, ainda assim, não representam um modelo de formação continuada, mas um exemplo de intervenção sugerida pelos professores. Não esperávamos que, através da pesquisa-ação, a investigação promovesse um curso de curta duração de formação. Todavia, houve o estímulo para os professores se organizarem e gerirem processos de ação e reflexão coletivas e, dessa forma, estimulou-se a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional na perspectiva e no tempo destinado ao trabalho.

Acreditamos que, a partir da conclusão desta investigação, essas informações possam ser levadas até a Escola Josué de Castro, para serem debatidas com a gestão escolar na busca por novas perspectivas de organização dos professores, em núcleos auto geridos e autônomos de pesquisa. Todavia, se não houver compromisso institucional e conscientização das lideranças, dificilmente este trabalho se ampliará.

Outro desafio foi a constante preocupação quanto à validação científica desta pesquisa, seja pelo pequeno aporte de trabalhos registrados e consolidados no campo da pesquisa-ação, ou o em função de sua organização e desenvolvimento que se chocam com o positivismo ou funcionalismo das pesquisas mais tradicionais. Estivemos atentos ao risco do subjetivismo ou do praticismo, presentes em muitos processos de pesquisa, especialmente nas abordagens qualitativas mais flexíveis ou ditas alternativas. Para isso, foi necessário um mergulho na teoria crítica, adquirindo consistência analítica, ao mesmo tempo, ancorando nas

bases metodológicas próprias da pesquisa-ação, compreendendo seus pressupostos e o passo a passo de seu desenvolvimento.

As experiências de pesquisas participativas anteriores a essa investigação encorajaram e contribuíram com ânimo e entusiasmo para a realização desta pesquisa. Contudo, a falta de experiência no campo refletiu também em uma grande dificuldade de assumir o posto de pesquisador-coordenador, que assumiu também a responsabilidade pela síntese das informações analisadas e organização da dissertação. Um projeto que exigiu uma grande disciplina de leitura, organização de horários, cronogramas, tomadas de decisões, uma maturidade ainda incipiente de acordo com o exigido num curso de mestrado. Um risco calculado que produziu muitos bônus, mas também uma sobrecarga de ônus e responsabilidades.

Apesar dos limites e dificuldades, a pesquisa-ação em educação merece ser valorizada e estimulada como campo de investigação, organização e atuação de professores. Esta pesquisa possibilitou ilustrar um campo de investigação científica que parta da escola, das demandas do cotidiano do trabalho docente. Dessa forma, ressaltamos as iniciativas de investigações que partam da escola e dos professores, que procuram ressignificar práticas reguladoras e estritamente burocráticas presentes em muitas organizações institucionalizadas.

O conhecimento acadêmico substancia-se através das informações produzidas no ambiente da escola e, como uma via de mão dupla, a escola obtém na universidade um aporte voltado à melhorar a compreensão do trabalho, da formação e da pesquisa voltada à formação de professores, articulados através dos programas de pesquisa e pós-graduação.

A pesquisa-ação, especialmente nesta investigação, não representa o fim de um processo, a conclusão, a ratificação de informações, mas desencadeia o início de mudanças, de ressignificações de práticas e saberes. Esperamos que o encontro gerado através da investigação permaneça e fortaleça os laços de trabalho conjunto e compartilhado, que enriqueça a troca de conhecimento e o fomento ao planejamento curricular mais autônomo, coletivo, flexível e integrado.

Esta investigação não representa o crescimento profissional apenas de um professor, mas a abertura ao trabalho coletivo, ao compartilhamento e à formação conjunta no ambiente escolar. Uma das máximas aristotélicas reforça que a soma das partes é menor do que o todo, da mesma forma, podemos afirmar que, mesmo somadas todas as considerações e apontamentos elaborados através desta investigação, ainda não representarão a totalidade de sua realidade. O todo produzido pela investigação não é captado pelas palavras ou no relato das ações e práticas dos professores, mas expressa-se na sutileza e no sentido que os

professores passam a dar ao seu planejamento e à potência dos processos de formação desencadeados no ambiente escolar. Esperamos que investigações como estas sejam cada vez mais presentes, viabilizadas, reconhecidas e valorizadas na escola e na universidade, e que os professores possam se apropriar desses conhecimentos e promovam uma educação cada vez mais democrática, participativa e potencialmente emancipatória.

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará, minhas mãos ficarão calejadas, meus pés aprenderão o mistério dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos: É perigoso agir É perigoso falar É perigoso andar É perigoso, esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam a alegria de tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam. Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera (FREIRE, 2000).

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v.13, n.48, p.383-400, 2005.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T.. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DPA, 2005, v. 1, p. 33-48.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRADE, M. C. Josué de Castro: o homem, o cientista e o seu tempo. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n. 29, p. 169-194, jan./abril., 1997.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.
- APPLE, M. W. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberais e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p. 5-33, 2001. Entrevista concedida a Michael Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- AROSA, A. C. A concepção de Estado no debate sobre política educacional: uma análise dos trabalhos apresentados no GT5 da ANPED (2000-2010). *Revista Perspectiva*, Florianópolis, Santa Catarina. v.34, n.3 p. 974-987, set/dez, 2016.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS

DE CONTROL, 13., 2014, Barcelona. [Anais eletrônicos...] Universidade de Barcelona: Espanha, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ASCENÇÃO, V. de. O. R.; VALADÃO, R. C.; SILVA, P. A. da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do raciocínio geográfico. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, v. 99, p. 34-51, 2018.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Revista Sociedade em Debate*, Pelotas, v.7, n. 2, p. 05-25, Ago. 2001.

BATISTA. S. S. S. Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XXI, n. 73, p. 184-205, Dez. 2000.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BARROS, A. da S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, Dez. 2014.

BAUER. A.; MUNHOZ, A. O. M.; OLIVEIRA. R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas. Tradução Guilherme J. de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI; A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 40-64.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BRASIL . Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 2008a Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008b, Seção 1, p.3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF: INEP, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia do Livro Didático de Geografia*. Brasília: MEC/ SEF, 2018.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRITTO, T. F. de. O livro didático o mercado editorial e os sistemas apostilados. In: CENTRO DE ESTUDOS DA CONSULTORIA DO SENADO. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. *Revista Brasileira de Formação de professores*, v. 1, n. 3, p. 51-75, dez. 2009.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CARNEIRO, M. M. C. *Marketing educacional: um estudo comparativo das atividades de marketing*. 2015. 421 p. (Doutorado em Administração). Faculdade de Administração, Universidade de São Paulo, 2015.

CARNOY, M. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo: Cortez, 1986.

CARVALHO, C. H. A. de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 979-1000, Out. 2006.

CASTRO, C. M. Escolas feias, escolas boas. *Ensaio*, Aval. Pol. Públ. Educ., v. 7, n. 25, p.343-54, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CERCHIARI, E. A. N. Psicossomática um estudo histórico e epistemológico. *Psicol. cienc. prof.* Brasília, v.20, n.4, p. 64-79, Dec. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400008. Acesso em: 10 jun. 2019.

CONCEIÇÃO, A. F. S. *Memórias de professores: um estudo sobre a formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. 2018. 176p. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 8.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 9/2009*. Estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. *Parecer CONAE/resolução nº 04, de 13 de julho de 2010*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 mai.2019.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Catálogo de teses e dissertações*. 2019a. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 02 jun. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Portal de Periódicos CAPES/MEC*. 2019b. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2019.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CRESWELL, J. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. 2002.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESROCHE, H. *Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonnée aux projets d' une recherche-action*. Paris: Editions Ouvrières, 1990.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Revista Notandum*, São Paulo, Porto, n.42, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia [SP]. *Anais...* Águas de Lindóia: [s.n], 1999, p. 341-357 .

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

EGAN, K. What is Curriculum? *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, v. 1, n. 1, Spring, 2003.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. 2. Ed. São Paulo:UNESP, 2011.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.483-502, Set./Dez. 2005.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 167-183, Mar. 2001.

FRANGELLA, R. C. P. Disputas Curriculares, disputas identitárias - o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. [*Anais eletrônicos*]. Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. Canção Óbvia. In: FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Para trabalhar com o povo. In: PELOSO, Ranulfo (Org.) *Trabalho de Base*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 79 p.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b. 158 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *The politics of education: culture, power, and liberation*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.
- FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FULLAN, M. A. HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FROMM, E. *A importância da diferença entre ter e ser. Ter ou Ser?* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- GARCIA, C. M. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, 1999.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.
- GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 145, n. 42, p.88-108, Jan/Abr. 2012.
- GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: v. 12, n. 35, Maio/Ago., 2007.
- GOODSON, I. *El cambio en el Curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- GRUNDY, S. *Currículum product or práxis?* Philadelphia,: The Falmer Press, 1987.

HABERMAS, J. *La théorie de l'agir communicatinnel*, Paris: Fayard, 1987.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HARGREAVES, A. et al. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre, RS. Artmed, 2002.

HARVEY, D. *Justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec, 1984.

HÖFLING, E. de M. A trajetória do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação no Brasil. In: FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. *O livro didático de Ciências no Brasil*. Campinas: Komedi, 2006, p. 28-29.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. et al. *Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117-154.

IAIES, G. Evaluar las evaluaciones. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN – IIPE-UNESCO. *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE; Unesco, 2003. p. 15-36.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Seguro: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/977bf8873975696b9d8d67e305b6beb9.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

KLAMMER, C. BALLIANA, G. O uso de metodologias inovadoras na universidade por meio de tecnologias . In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Marceino Champagnat, 2017, p. 13117-13129.

LATOUR, B. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru : EDUSC, 2001.

LEFEBVRE, H. *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM, 1989. p.26-50. 104-111.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal e lógica dialética*. 2 ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LELIS, I. A. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In:

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo. Editora Cortez. 1994.
- LISPECTOR, C. *Um sopro de vida: pulsações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.
- LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, Set./Dez. 2012.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, p.428-451, Maio/Ago. 2012.
- MACEDO, E.; LOPES, A. C. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACIEL, G. N. O programa nacional dos livros didáticos e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de geografia. *Pesquisar: Revista de estudos e pesquisas em ensino de Geografia*, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p.231-253, Out. 2014.
- MARX, K. A mercadoria. In: MARX, K. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneide e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MAUÉS, O. C. O trabalho docente no contexto das reformas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2005.
- MENDONÇA, S. G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cad. CEDES*, v.31, n. 85, p. 341-357, 2011.
- MINAS GERAIS. Decreto nº 47.253, de 13 de setembro de 2017. Dispõe sobre a concessão de afastamento para estudo ou aperfeiçoamento profissional ao servidor público da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. *Minas Gerais*, Diário do Executivo, 14 set. 2017, p. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47253&comp=&ano=2017>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum (CBC) – Geografia/ Ensinos Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: SEE, 2003
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum (CBC) – Geografia/ Ensinos Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: SEE, 2005.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum (CBC) – Geografia. Educação Básica - Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)*. Belo Horizonte: SEE, 2005.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Reinventando o Ensino Médio*. Belo Horizonte: SEE, 2013.

- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social. Teoria método e criatividade*. São Paulo: Vozes, 1992.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.
- MIRANDA, M. G. de M; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez, p. 511-565, Set./Dez., 2006.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papiros, 1998.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA – MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. *Caderno de Educação*, São Paulo, n. 6, 1995.
- MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria, *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 23 n. 3, p. 51-66, Set./Dez. 2012.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- OLIVEIRA, V. B. de. Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. [*Anais eletrônicos...*] Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em: 10 jun. 2019
- OLIVEIRA, D. de A. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7. ed.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio*. Campinas: Papyrus, 2002. 200 p.
- PACCA, J. L. A. O profissional de educação e o significado do planejamento escolar: problemas dos programas de atualização. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v.14, n. 1, p. 39-44, 1992.
- PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARDO RODRÍGUEZ. M. L. P.; RODRÍGUEZ DIAS. E. E (Orgs). *Paleografía I: La escritura en España hasta 1250*. JORNADAS DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE CIENCIAS Y TÉCNICAS HISTORIOGRÁFICAS, 4., 2006, Burgos. *Anais...Burgos*: Universidad de Burgos, 2008.

PATTON. M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage. 1990.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saude soc.*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, Mar. 2019 .

PENTEADO, M. E. L. *Formação em Serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores*. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

PEREIRA, É. F.; TEIXEIRA, C. S.; LOPES, A. da S. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 7, p. 1963-1970, 2013.

PERRENOUD. P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, jul., p. 9-27, 2003.

PERRENOUD, P. A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares. In: PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 09-23.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Set./Dez, 2005.

PIMENTA, S.G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S.G, (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PINA, P. P. G. do N. *A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia*. 2009. 104 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p. 102-110, Set/Dez 2005.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, p.83-94, Ago. 1997.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M. A.; LESSARD, C. (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SACRAMENTO, A. C. R. *O currículo na construção do conhecimento geográfico: Um estudo da ação docente de duas escolas estaduais em São Paulo*. 2007. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16 - 19.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Massangana, 2006. p. 73-84

SANTIAGO, A. R. F. A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2000.

SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

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

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, Dez. 2014.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K., AND DESBERG, P. E. *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

SILVA, A. M. Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, Set./Dez. 2012.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 23, n.2, p. 293-308, 2017.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, Jan./Fev., 1996.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos Familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, Suplemento, p. 67-76, 2002.

SILVA, T. T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010..

SILVEIRA, A, M. et al. Impacto do Programa Fica Vivo na redução dos homicídios em comunidade de Belo Horizonte. *Rev. Saúde Pública*, v. 44, n. 3, p. 496-502.

SOUZA, M. L. de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, A. G. de. *Professor temporário: situações da docência em educação física na rede municipal de ensino de Florianópolis (2011/2017)*. 2018. 200 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIESEN, J. S. O currículo escolar e o fim das utopias pedagógicas: distopia ou reposicionamento de apostas?. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. [*Anais eletrônicos*] Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em: 10 jun. 2019.

THIOLLENT, M. A educação permanente segundo Henri Desroche. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 239-243, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3.ed. São Paulo, Polis, 1982.

TOLEDO, R. F; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educ. Soc.*, v..34, n.122, pp.155-173. 2013.

TORRIGLIA, P. L. Organização Escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008,Caxambu, MG. [*Anais eletrônicos...*]Caxambu,

MG: ANPED, 2008.. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em: 10 jun. 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443 - 466, Set./Dez. 2005.

VASCONCELOS. C. S. *Planejamento, plano de ensino aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WHITAKER, D. C. A. Universidade, vestibulares e ideologia. *Perspectivas*, São Paulo, n. 6, p. 123-131, 1983.

YOUNG, M. F. D. *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “Nova sociologia da Educação”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

ZANARDI, T. A. C. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: entre Young e Freire. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. [*Anais eletrônicos...*] Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em: 10 jun. 2019.

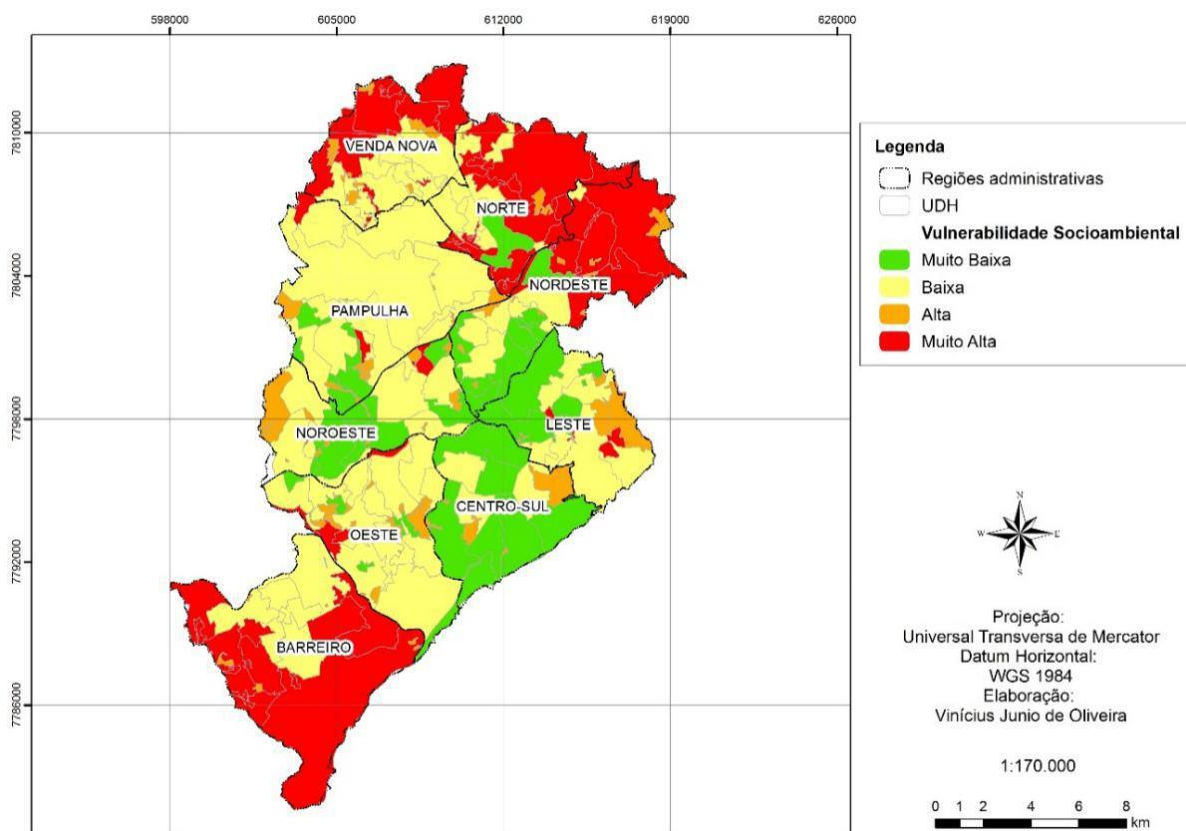
ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, Set/Ago. 2008.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA-DINIZ, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA-DINIZ, J. E. A Pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.11-42.

ANEXO 1

Mapa de vulnerabilidade socioambiental em Belo Horizonte



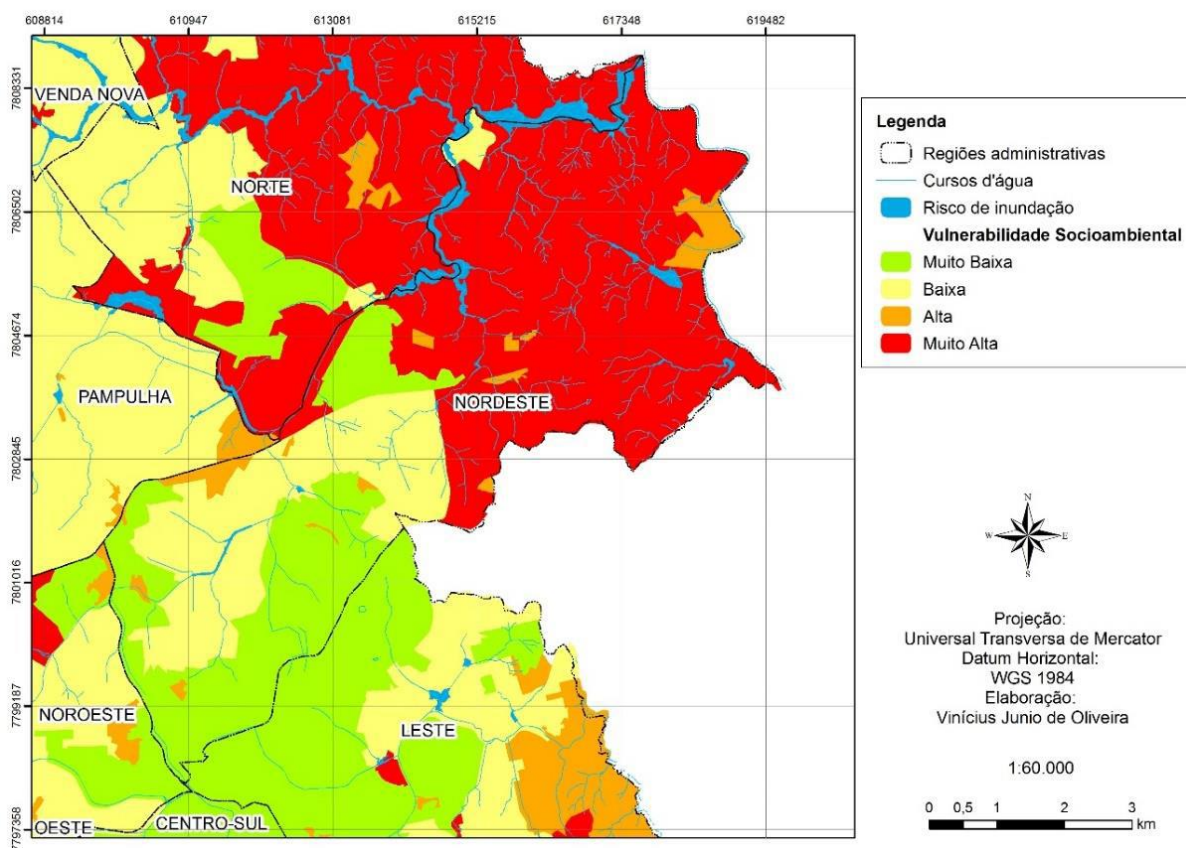
Referências:

Atlas Brasil, 2013. Gerência de Gestão de Águas Urbanas da Secretaria de Obras e Infraestrutura da Prefeitura de Belo Horizonte.

OLIVEIRA, J. de. *Proposta metodológica para classificação de vulnerabilidade socioambiental: um estudo de caso de Belo Horizonte*. IGC/UFMG, Belo Horizonte, 2017.

ANEXO 2

Mapa de vulnerabilidade socioambiental em Belo Horizonte - Regional Nordeste



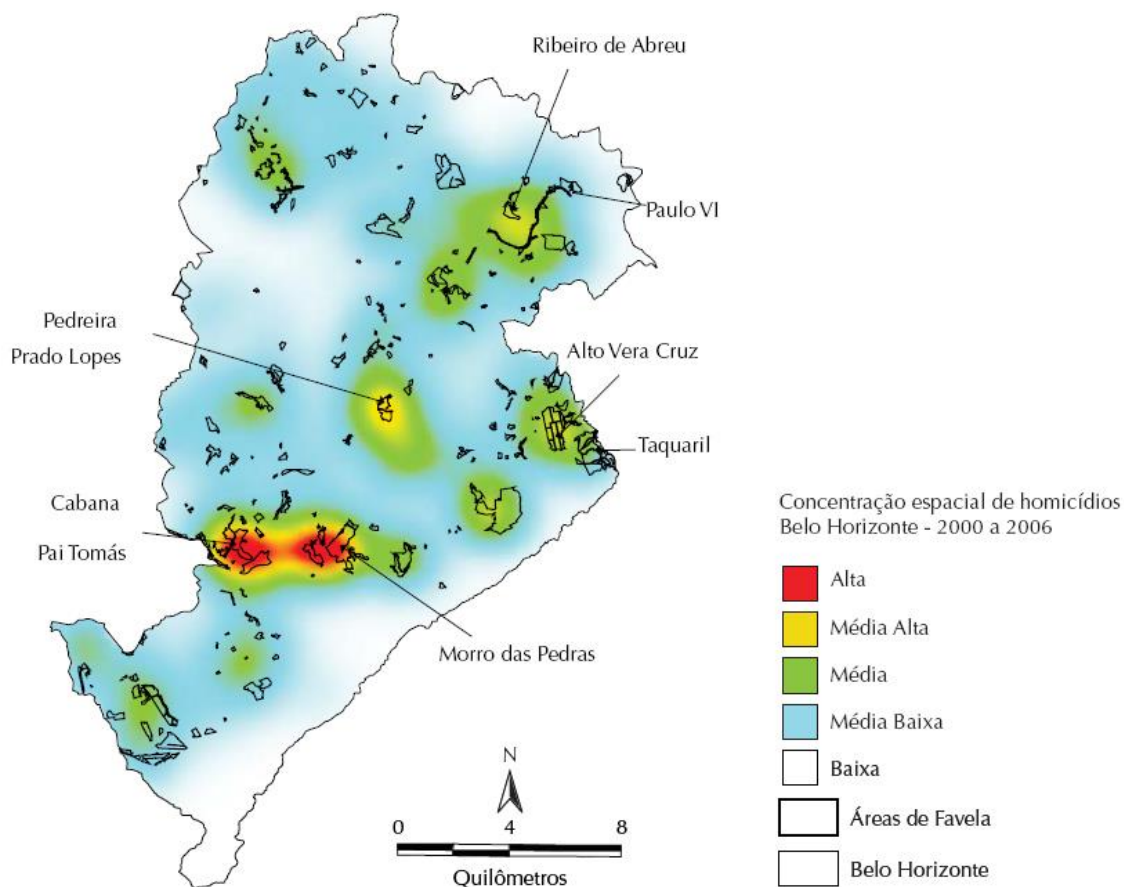
Referências:

Atlas Brasil, 2013. Gerência de Gestão de Águas Urbanas da Secretaria de Obras e Infraestrutura da Prefeitura de Belo Horizonte.

OLIVEIRA, J. de. Proposta metodológica para classificação de vulnerabilidade socioambiental: um estudo de caso de Belo Horizonte. IGC/UFMG, Belo Horizonte, 2017.

ANEXO 3

Mapa - Concentração Espacial de Homicídios em Belo Horizonte.



Fontes:

CRISP/UFMG, 2009

SILVEIRAL, Andréa Maria, ASSUNÇÃO, Renato, M. SILVA, B. A. F. da, FILHO, Claudio C. B. Concentração Espacial de Homicídios em Belo Horizonte. Rev Saúde Pública, Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG, Brasil p.498, 2010.

ANEXO 4

Número de alunos por professores nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, por nível de ensino e expressos em período integral equivalente (2000)

	Pré-primário	Primário	1º ciclo do secundário	2º ciclo do secundário	Conjunto do secundário
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Austrália ¹	m	17,3	m	m	12,6
Bélgica	15,0	15,0	9,7	9,7	9,7
Canadá	18,1	18,1	18,1	19,5	18,8
República Tcheca	13,1	19,7	14,7	11,5	13,1
Dinamarca	6,6	10,4	11,4	14,4	12,8
Finlândia	12,2	16,9	10,7	17,0	13,8
França	19,1	19,8	14,7	10,4	12,5
Alemanha	23,6	19,8	15,7	13,9	15,2
Grécia	15,8	13,4	10,8	10,5	10,7
Hungria	11,6	10,9	10,9	11,4	11,2
Islândia	5,4	12,7	12,7	9,7	m
Irlanda	15,1	21,5	15,9	15,9	15,9
Itália	13,0	11,0	10,4	10,2	10,3
Japão	18,8	20,9	16,8	14,0	15,2
Coréia	23,1	32,1	21,5	20,9	21,2
Luxemburgo ²	20,2	15,9	X(5)	X(5)	9,2
México	22,4	27,2	34,8	26,5	31,7
Holanda	16,8	16,8	17,1	17,1	17,1
Nova Zelândia	7,5	20,6	19,9	13,1	16,3
Noruega	m	12,4	9,9	9,7	m
Polónia	13,1	12,7	11,5	16,9	15,5
Portugal	16,4	12,1	10,4	7,9	9,0
República Eslava	10,1	18,3	13,5	12,8	13,2
Espanha	16,1	14,9	11,9	11,9	11,9
Suécia	M	12,8	12,8	15,2	14,1
Turquia	16,0	30,5	M	14,0	14,0
Reino Unido* ¹	21,0	21,2	17,6	12,5	14,8
Estados Unidos	18,7	15,8	16,3	14,1	15,2
Média dos países	15,5	17,7	15,0	13,9	14,3
Argentina ^{2,3}	19,9	22,7	13,2	9,0	11,2
Brasil ³	18,5	26,6	34,2	38,7	35,6

FONTE: Tardif e Lessard (2014, p.130-131) em: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O Trabalho Docente. Petrópolis, Rio de Janeiro, 4 edição. Vozes 2014.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Dados de identificação do professor

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Formação, escola, universidade, pós.
- 4) Tempo de atuação profissional
- 5) Atuação em outras instituições
- 6) Situação Funcional

Concepção da docência

- 7) Caracterização da docência na rede pública
- 8) Dilemas da docência no cenário atual
- 9) Possibilidade da docência

Transcurso profissional à docência na rede pública

- 10) Exercício de outra profissão
- 11) Exercício profissional concomitante à docência
- 12) Trajetória percorrida para a docência
- 13) Preparação para a docência? Como aprendeu a ser professor
- 14) Transição entre formação inicial e a docência
- 15) A partir de sua experiência, como que você acha que deve ser a formação do professor? O que ajudaria? O que faz falta?

Condição docente e trabalho

- 16) Olhando para a sua formação inicial qual é a sua avaliação?
- 17) Como você se vê como professor?
- 18) Como você descreve a(s) escola(s) em que leciona?
- 19) Como você vê a saúde dos professores na escola?
- 20) Você compreende o trabalho docente de forma intensificada?
- 21) A escola dispõe de materiais para desenvolver seu trabalho? Quais?
- 22) Número de alunos ou turmas?
- 23) Você desenvolve seu trabalho de forma mais individual ou coletiva?
- 24) Você sente-se valorizado enquanto profissional?

- 25) A escola de hoje é....
- 26) Existe projeto para a formação continuada dos professores pelo Estado ou a Escola? Como é? Quem são os responsáveis por tal formação?
- 27) Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?
- 28) O Estado investe em políticas públicas ou equipamentos para desenvolver seu trabalho?
- 29) Das experiências que presenciou no campo da educação, qual delas considera mais significativa no seu trabalho?
- 30) Há algo que deseja realizar na escola?
- 31) Na sua experiência como docente, já houve oportunidade de participar na elaboração de algum projeto? Como foi?
- 32) Há outro ponto que gostaria de comentar? Qual?

APÊNDICE 2

Seminários Temáticos – Quadro de organização

DATAS	TEMAS
23 abril	Encontro com a direção, apresentação do projeto de pesquisa
30 abril	Apresentação da proposta de pesquisa aos professores
9 maio	Entrevista individual, Prof. Montevideú
11 maio	Entrevista individual, Profa. Assunção
14 maio	Entrevista individual, Prof. Santiago
21 maio	Encontro coletivo, diagnóstico, planejamento e formação docente
4 junho	Encontro coletivo, diagnóstico, planejamento e formação docente
11 junho	Encontro coletivo, diagnóstico, currículo e planejamento curricular
2 julho	Encontro coletivo, ação e reflexão, formação e BNCC
9 julho	Encontro coletivo, ação e reflexão, currículo - Sacristán
6 agosto	Encontro coletivo, ação e reflexão, metodologia da pesquisa-ação
3 setembro	Encontro coletivo, ação e reflexão, currículo e pesquisa-ação
10 setembro	Encontro coletivo, ação e reflexão, introdução BNCC
17 setembro	Encontro coletivo, ação e reflexão, estrutura BNCC
26 novembro	Encontro coletivo, avaliação, currículo, planejamento curricular
3 dezembro	Encontro coletivo, avaliação da pesquisa-ação

APENDICE 3

Bibliografia utilizada para a orientação dos seminários

- BRASIL Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas:, v. 12, n. 35, Maio/Ago., 2007.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Set./Dez, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed,1998b.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443 - 466, Set./Dez. 2005.
- ZEICHNER, K. M.; PEREIRA-DINIZ, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.