



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA REGINA SOUZA DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO ÂMBITO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO RIO DE JANEIRO**

RIO DE JANEIRO

2014

VERA REGINA SOUZA DOS SANTOS

POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO ÂMBITO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Rosana Fetzner

RIO DE JANEIRO

2014

Santos, Vera Regina Souza dos.

S237 Políticas de currículo no âmbito escolar: um olhar sobre o ciclo de alfabetização no Rio de Janeiro / Vera Regina Souza dos Santos, 2014.

114 f. ; 30 cm

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

1. Educação e Estado. 2. Prática de ensino. 3. Alfabetização - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Rio de Janeiro. 4. Currículos - Planejamento.

I. Fetzner, Andréa Rosana. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação.

III. Título.

CDD - 379

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VERA REGINA SOUZA DOS SANTOS

Políticas de Currículo no âmbito escolar: um olhar sobre o Ciclo de Alfabetização no Rio de Janeiro

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner

Orientadora – UNIRIO

Professor Doutor Antônio Flávio Barbosa Moreira – UCP

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza – UNIRIO

Professor Doutor José Clovis de Azevedo – IPA-RS

Professora Doutora Claudia Miranda - UNIRIO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, que hoje já não pode compreender o que significa, para mim, ter chegado até aqui, mas cujo trabalho e exemplo, ao longo da vida, me permitiu essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO a acolhida como estudante e a oportunidade de desenvolver este estudo.

Agradeço à Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner a orientação cuidadosa, a acolhida no grupo de pesquisa, o incentivo e o diálogo ao longo destes anos, o que me proporcionou crescimento profissional.

Agradeço aos Professores Doutor Antonio Flavio Barbosa Moreira e Doutora Maria Elena Viana Souza as observações, indagações e sugestões por ocasião do Exame de Qualificação, que me instigaram a novas buscas.

Agradeço a meus pais Regina e Orgalino a dedicação, o amor e a doação irrestrita.

Agradeço a todas as professoras e professores com quem dialoguei e que contribuíram sobremaneira com este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa de cunho qualitativo buscou identificar os significados que emergem da relação que se estabelece, no espaço escolar, entre os documentos curriculares gestados em nível governamental e as concepções e práticas pedagógicas dos professores e professoras. Focaliza o ciclo de alfabetização da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, que instituiu, no ano de 2012, a *Casa de Alfabetização*, agrupando os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Teve como objetivos analisar a concepção pedagógica que orienta tal estruturação curricular, identificar a relação que com ela estabelecem os professores/professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa rede de ensino e identificar a relação dessa proposta curricular com os contextos micro e macro das políticas públicas educacionais contemporâneas. Valeu-se da entrevista e da análise de documentos que registram a proposta governamental e a de professores e professoras para averiguar os significados que emergem daquela relação. Concluiu que professores e professoras conseguem perceber as intenções da política pública e empreender movimentos de estruturação curricular a partir de suas concepções pedagógicas. Concluiu também que tais concepções estão ligadas à combinação de formação e experiência profissional. Advogou em favor de uma maior participação dos profissionais da escola na configuração da política pública no campo educacional, como maneira de dar voz aos grupos subalternizados e de, assim, contribuir para práticas emancipatórias no campo da educação.

Palavras-chave: Política Curricular. Ciclo de Alfabetização. Prática Curricular. Casa de Alfabetização

RÉSUMÉ

Cette étude qualitative visant à identifier les significations qui émergent de la relation qui s'établit, au sein de l'école, entre les documents du programme d'études en gestation au niveau du gouvernement et des conceptions et des pratiques des enseignants pédagogiques. Met l'accent sur le cycle de l'alphabétisation des écoles publiques de la municipalité de Rio de Janeiro, qui a établi en l'an 2012, la *Maison de l'alphabétisation*, regroupant les trois premières années de l'école primaire. Visant à analyser le concept pédagogique qui guide cette structure du programme, identifier la relation qu'elle établit avec les enseignants qui travaillent dans les premières années de l'école primaire l'enseignement de ce réseau et d'identifier la relation de cette proposition de programme à des contextes micro et macro de politiques éducatives contemporaines. Se prévaloir de l'entretien et de l'analyse des documents qui témoignent de la proposition du gouvernement et les enseignants et d'enquêter sur les significations qui se dégagent de cette relation. Ont conclu que les enseignants masculins et féminins peuvent percevoir les intentions de la politique publique et entreprendre des mouvements structure du programme de leurs conceptions pédagogiques. Ont également conclu que ces conceptions sont liées à la combinaison de formation et d'expérience. Préconisé en faveur d'une plus grande implication du personnel scolaire dans l'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation comme un moyen de donner la parole aux groupes subordonnés et de contribuer ainsi à des pratiques émancipatoires dans le domaine de l'éducation.

Mots-clés: Politique curriculaire. Cycle de l'alphabétisation. La pratique du curriculum. Maison alphabétisation

LISTA DE SIGLAS

CE: Centro de Estudos

CED: Coordenadoria de Educação

CRH: Coordenadoria de Recursos Humanos

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

NCBM: Núcleo Curricular Básico Multieducação

OC: Orientações Curriculares

PPP: Projeto Político Pedagógico

SME: Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Horário das Atividades das turmas no ano de 2012/ CE das professoras
p. 62

Quadro 2: Formação acadêmica das professoras que regiam turmas do 1º ao 3º anos em 2012
p.64

Quadro 3: Formação das professoras colaboradoras p. 66

Quadro 4: Mapa conceitual da disciplina Ciências p.73

Quadro 5: Orientações Curriculares para a disciplina de Língua Portuguesa pp.74-75

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 – Documentos Curriculares e práticas pedagógicas: questões teórico-metodológicas	16
1.1 – Políticas curriculares e suas implicações na prática pedagógica.....	20
2 – Estudos curriculares e prática docente: o que dizem as pesquisas.....	26
2.1 – O que dizem as pesquisas na base de dados da Revista Currículo sem Fronteiras	26
2.2 – A pesquisa realizada na base de dados da ANPED.....	42
2.3 – O que dizem as pesquisas no banco de teses da CAPES.....	47
3- O campo de pesquisa.....	59
3.1 – A escolha do campo de observação.....	61
3.2 – O documento curricular que chegou às escolas em 2009.....	67
4 – Os significados que emergem da interação entre as orientações da política educacional municipal e as concepções e práticas dos professores na escola.....	83
4.1 – A constituição das Casas de Alfabetização.....	83
4.2 – O trabalho na escola: concepções e práticas.....	85
4.2.1 – Os significados que emergem da relação dos profissionais da escola com a política governamental.....	90
4.2.1.1 – O movimento de indução curricular.....	90
4.2.1.2 – A relação com as Orientações Curriculares e a percepção da proposta curricular.....	94
4.2.1.3 – A relação com os Cadernos de Apoio Pedagógico.....	97
4.2.1.4 – A concepção de Ciclo que fundamenta o trabalho das professoras.....	99
4.2.2 – O que faz emergir os significados: formação e trajetórias profissionais.....	101
Considerações finais.....	104
Anexos.....	110
Referências.....	111

INTRODUÇÃO

Como professora da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro há mais de vinte anos, e tendo acompanhado/vivenciado as diversas políticas curriculares implantadas pelo poder público ao longo deste tempo, desenvolvi um interesse especial pelo estudo da relação que se estabelece entre as reformas curriculares e a prática pedagógica dos professores e professoras. Interesse que se originou, em grande parte, da observação da maneira como, muitas vezes, essas reformas eram implementadas: apresentadas aos profissionais das escolas, como se a eles coubesse, simplesmente, a tarefa de colocar em prática algo que alguém pensou/ elaborou. Vivenciando o cotidiano da escola, dialogando constantemente com meus colegas, nas diferentes escolas nas quais trabalhei, percebia as mais diferentes relações com as propostas curriculares.

A observação atenta dos movimentos realizados pelo poder público para implantar com sucesso tais propostas, bem como os movimentos realizados por professores, professoras, equipes de direção e coordenação pedagógica, ao recebê-las, sempre foi uma prática constante, minha, ao longo deste tempo, assim como a análise das diferenças conceituais entre as diversas propostas. Tendo que lidar diretamente com estas questões ao realizar os meus planejamentos – e tendo que me posicionar diante das propostas – percebia a importância do tema *Currículo* para as instituições escolares. Importância que ganhou contornos singulares durante e após a realização da graduação em História, curso que me ajudou a olhar para as políticas e para os movimentos empreendidos pelos indivíduos de forma crítica, e a me interessar cada vez mais pelos processos de estruturação curricular e de avaliação no âmbito das escolas, tendo em vista constituírem ações políticas de suma importância para a conformação de processos de *formação humana* e processos de inclusão/ exclusão social.

Em diversos momentos, nesses anos de exercício do magistério, chamou-me a atenção o fato de os profissionais que estão no dia-a-dia da escola – fazendo realmente acontecer os processos de formação dos/das estudantes – participarem muito pouco dos processos de elaboração das propostas curriculares em nível governamental. Isto reforçava em mim a percepção – que sempre me incomodou enquanto professora – de que existiria – para o poder

público – de um lado profissionais que estariam aptos a pensar a educação e a propor ações; e, de outro lado, profissionais que deveriam executar o que fora pensado e planejado – em uma instância superior – por aquelas pessoas (pessoas “gabaritadas” para fazê-lo).

Longe de menosprezar ou negar a capacidade de quem ocupava tais cargos, essa inquietação era o reflexo simplesmente da minha perplexidade diante do fato que parecia tão natural para alguns: que há quem pensa, de um lado, e quem executa, de outro, como se, quem executasse (o/ a professor/ professora), não pensasse ou não tivesse capacidade ou formação para tal. Sabia eu que cabia ao poder público propor políticas de formação – por meio de propostas curriculares. Entretanto, percebia que, no interior das escolas, tais propostas ganhavam outros contornos, porque os profissionais a quem elas se destinavam a interpretavam.

Algum tempo depois, percebi que o cerne do problema estava num histórico de formação que sempre nos acompanhou: um modelo de pedagogia em que o/ a professor/ professora é o detentor/ detentora do conhecimento e em que o/a estudante assume uma atitude passiva de receptor do conhecimento do professor. Percebi, então, que nem o professor/ professora nem o *especialista* se davam conta de que estavam reproduzindo um modelo que subalternizava o/ a professor/ professora – o mesmo modelo que, em outro patamar, subalternizava o/ a estudante. Esta percepção instigou-me a empreender o estudo em questão, o da relação das propostas curriculares oriundas dos níveis governamentais com as práticas/ propostas dos profissionais que estão no cotidiano da escola e que têm seus conhecimentos – de formação inicial para o magistério, de formação continuada e da *práxis*.

Minha postura como profissional do magistério – que nunca foi passiva diante dos documentos curriculares e, sim (assim como a de alguns/ algumas colegas), foi de leitura crítica de seus pressupostos e proposições – foi também um motivador a desenvolver este trabalho de pesquisa. *Propostas Curriculares, sua implementação nas redes públicas de ensino*, assim como *Avaliação*, sempre foram temas de grande interesse meu no campo educacional por encerrarem, como já dito, ações políticas de grande impacto para a formação dos indivíduos e por trazerem, em seu bojo, valores que pretendem influenciar as ações de formação no âmbito das escolas. A fundamentação teórica de tais reformas – não somente no meu espaço e tempo de atuação, como em outros contextos – também sempre foi foco do meu interesse.

Atualmente – atuando como coordenadora pedagógica de uma escola pública de Ensino Fundamental – deparo-me novamente com questões curriculares. Há três anos exercendo a função, assumi o desafio de empreender problematizações acerca do currículo, pois, vivenciando um contexto institucional em que houve uma brusca ruptura com a orientação pedagógica que a rede municipal vinha adotando até então¹, encontrei uma série de questões envolvendo o trabalho pedagógico que me chamaram a atenção e reforçaram, em mim, a percepção da importância e da atualidade do debate curricular. Convidada a assumir a coordenação pedagógica em uma instituição que não era aquela em que trabalhava como professora, analisando inicialmente os documentos que registravam o trabalho pedagógico, alguns fatos me intrigaram: em primeiro lugar, a quase inexistência de registros de atividades envolvendo o conhecimento histórico. Questionando tal fato, ouvi como resposta, por parte de uma professora (já com muitos anos dedicados ao magistério): “Mas não *tem* prova de História!”. A prova a que ela se referia são avaliações externas elaboradas pela Secretaria de Educação e encaminhadas às escolas da rede, bimestralmente. Outro fato que me chamou a atenção para a questão curricular foi o do entendimento equivocado de que descritores dessas avaliações externas, que chegam às escolas no início de cada bimestre letivo, eram compreendidos como “o currículo”, numa visão reducionista de currículo.

Mesmo percebendo o trabalho que teria que empreender na escola, não foi possível num primeiro momento (no primeiro ano) começar a realizá-lo. Questões estruturais internas demandaram a atuação da coordenação pedagógica em ações administrativas. Somente a partir do segundo ano na função é que comecei a, efetivamente, voltar-me para questões pedagógicas, o que estará refletido na análise do trabalho pedagógico, apresentada nesta pesquisa, uma vez que meu campo de pesquisa constitui-se em meu local de trabalho.

Para o campo dos estudos curriculares a questão da relação que se estabelece entre as propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação e as concepções e práticas dos profissionais que estão na escola é de extrema importância – especialmente no atual cenário político que nós vivemos, em que valores do mundo do mercado invadem o campo da

¹ Até o final do ano de 2008, a rede pública municipal do Rio de Janeiro teve como documento orientador da política curricular o *Núcleo Curricular Básico Multieducação*, que previa um trabalho pedagógico a partir da combinação de Núcleos Conceituais e Princípios Educativos. A partir do ano de 2009, mesmo enfatizando que tal documento ainda continuava valendo como documento curricular, a Secretaria de Educação – sob uma nova administração municipal – encaminhou às escolas *Orientações Curriculares*, cadernos organizados por disciplinas, com orientações de objetivos, habilidades, conteúdos e sugestões de atividades a serem realizadas pelos/as professores/as nos diferentes anos escolares.

educação e vêm influenciando sobremaneira os currículos escolares, desconsiderando os sujeitos que ocupam o espaço escolar, suas histórias de vida, seus anseios, suas expectativas. E que, além disto, tentam conformar a formação dos indivíduos a um único modelo, excluindo aqueles/ aquelas que não se adequam a tal modelo. O estudo destas relações que se estabelecem entre o contexto de produção e o contexto da prática² dá visibilidade aos profissionais responsáveis pela dinamização das práticas pedagógicas, identificando suas percepções do que deva ser levado em conta na elaboração do currículo. Também permite aos gestores das políticas públicas o conhecimento das diferenças que existem, nos diferentes contextos em que tais propostas políticas chegarão.

Compreender e analisar o resultado da leitura das políticas educacionais por parte do grupo de professores no interior da escola, acreditando que não há uma assimilação passiva dos pressupostos daquelas políticas, é tarefa a que me proponho nesta pesquisa. Minha questão de pesquisa constitui-se, assim, no estudo das políticas de currículo no contexto escolar, buscando a compreensão da relação que se estabelece, na escola, entre o documento curricular emanado do nível central das secretarias de educação e a proposta pedagógica elaborada e efetivamente posta em prática pela unidade escolar. E a questão central da pesquisa é: Que significados emergem da relação que se estabelece entre o documento curricular governamental e as concepções e práticas dos/das professores/as?

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, será apresentado um painel do debate atual no campo do currículo e – sendo este uma proposta política – também um painel sobre as políticas educacionais que vêm influenciando o trabalho das escolas. No segundo capítulo, procurarei verificar como as pesquisas vêm analisando a relação entre os documentos curriculares e as práticas pedagógicas, identificando os principais problemas enfocados, as metodologias de investigação e as principais conclusões. O capítulo seguinte abordará a metodologia de trabalho, analisando as características do campo de pesquisa onde o problema foi investigado, os instrumentos de coleta de dados utilizados. O capítulo mostra também a mudança na orientação pedagógica que a rede municipal vivenciou com a ascensão de outro partido à administração municipal em 2009, analisando o documento curricular que foi encaminhado, pela nova administração, à rede pública de ensino nesse ano. No quarto capítulo, apresentam-se as possibilidades de compreensão deste campo e de seus problemas a

² Estes são termos utilizados por Ball e colaboradores (1992) para designar duas das etapas do *Ciclo de Políticas* – metodologia proposta, a partir de Jessop, para estudo do que ocorre com as propostas políticas.

partir da análise da prática pedagógica de professores e professoras que atuam nos três primeiros anos escolares e suas percepções acerca da política curricular, buscando identificar ainda a relação que estabeleceram com as novas orientações educacionais.

1- Documentos curriculares e práticas pedagógicas: questões teórico-metodológicas

Antes da análise da relação das práticas pedagógicas com os documentos curriculares é importante explicar o momento atual de discussão nessa área. Assim, este capítulo ocupará-se do debate teórico-metodológico que ora tem espaço no campo do currículo, procurando mostrar a estreita relação entre o campo das políticas e o campo das práticas. Destacarei, aqui, também, as principais diretrizes que têm orientado as políticas educacionais ultimamente e o que tais orientações têm ocasionado.

Conforme Moreira (1995), um importante debate ganhou espaço no meio educacional na década de 80 do século passado. O autor enfatiza a emergência de orientações críticas no campo do currículo entre os anos 1979 e 1987, período em que emergiu uma grande preocupação com a escolarização das camadas populares da sociedade brasileira. Ele ressalta que, neste período, diferentemente do início do século XX, quando prevalecia a ideia de *transferência educacional*, o contexto internacional não exerceu grande influência, estando o acirramento do debate ligado mais a questões relacionadas às tradições educacionais e culturais da sociedade brasileira. Ele sinaliza que o contexto vivenciado pela sociedade naquele período favoreceu a emergência do debate crítico no campo educacional. Tratava-se, segundo ele, de um momento de mudança política, em que governos militares deixavam de desempenhar papel preponderante e começavam a ganhar espaço os políticos de oposição. Favorecidos pela dura crise econômica que assolava o país, esses políticos começaram a abrir espaços de discussão. E a efervescência intelectual que se viu na sociedade atingiu também o campo da educação, segundo o autor.

Ele ressalta que se buscou, no período, uma autonomia no campo educacional, o que ocasionou uma rejeição aos modelos educacionais americanos, influentes até então. E diversos pesquisadores, segundo ele, chamaram a atenção para a necessidade de ruptura com os modelos anteriores. Sinaliza que houve também uma diminuição da presença americana na formação de profissionais em nível de pós-graduação, à medida que aumentavam os centros de excelência e pesquisa em nosso país. Assim, questões ligadas ao contexto nacional interferiram mais nos debates curriculares da década de oitenta do século passado do que questões ligadas ao contexto internacional.

A partir da década de 90 daquele século, segundo Lopes e Macedo (2005), observou-se uma série de mudanças, no campo da educação, no Brasil e no mundo. Na segunda metade desta década, “uma tentativa de compreender a sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que de bens materiais começou a alterar as ênfases até então existentes” (LOPES e MACEDO, 2005, p. 16). Ainda segundo as autoras, esse foi um período em que também teve início um grande debate em torno dos processos de seleção de conteúdos que compõem o currículo e ao entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. Entretanto, diferentemente da década anterior, o Estado assumiu novas atribuições e passou a exercer um grande controle sobre os processos educacionais, enfatizando a *performatividade* das instituições e sujeitos, conforme nos sinaliza Ball (2004). Esta centralização estatal em relação às políticas educacionais intensificou-se na última década, em diferentes países, especialmente em torno dos processos avaliativos.

Moreira e Macedo (2001), em artigo que buscava analisar se ainda fazia sentido a ideia de transferência educacional para explicar o que ocorria no país com o advento da globalização, afirmam que o conceito, que se mostrou adequado para a análise do campo do currículo nas décadas de 60 e 80, passou a se mostrar inadequado para a análise das políticas educacionais brasileiras das décadas seguintes, tendo em vista as mudanças econômicas, políticas e culturais que reconfiguraram o mundo, a partir dessas décadas. Segundo os autores, o conceito deveria ser repensado para que pudesse continuar a iluminar as análises. Propuseram, a partir dessa constatação, que se utilizassem as categorias globalização, hibridismo cultural e cosmopolitismo para reconceituação do fenômeno da transferência educacional.

Sinalizaram os autores que eclodiram, em diversas partes do mundo, movimentos, discursos e resistências pós-coloniais que trouxeram elementos novos para a reconfiguração do mundo contemporâneo e contribuíram “para redefinir as esferas em que as ideias e práticas transitam” (p. 17). Por conta disto, advogaram que o conceito de transferência educacional devesse ser interpretado/ compreendido sob outras bases, não mais a de “doação” de ideias, concepções educativas de um país (central) a outro (periférico). O fenômeno da globalização – colocando indivíduos e grupos em franco contato, numa perspectiva mundial – acentuou as trocas entre os países, impulsionou o intercâmbio entre intelectuais e instituições. Entretanto, apesar das desigualdades entre as nações, não houve um movimento de repasse de ideias e modelos institucionais de um país a outro e uma assimilação passiva. Produções dos países

colonizados mostraram movimentos de resistência e o que caracterizou a década de 90 foi uma “transferência educacional” posta em escala planetária, da qual participaram diferentes países, grupos e indivíduos em situações desiguais de poder. Tal transferência foi caracterizada pelo intercâmbio e pela hibridização de ideias, modelos institucionais e práticas.

Afonso (2013), analisando também tal fenômeno e buscando compreender por que as ideias gestadas nos países centrais ganhavam espaço nos países semiperiféricos e periféricos, concordou que, numa primeira fase, as transferências de ideias de um país para outro foram mediadas pelos governos dos diferentes países, podendo-se observar diferentes realidades, pois que, em cada localidade, as políticas eram recontextualizadas. Em fases posteriores, explicou, houve a atuação forte de organismos internacionais (explicitamente a OCDE), que encontrou mecanismos de influenciar as políticas dos diferentes países. Informou que a adesão dos países periféricos e semiperiféricos às orientações dos organismos internacionais e ao comparativismo avaliador entre as nações esteve relacionada à perspectiva de modernização que seduziu aqueles países.

Tendo por base estas considerações, questões importantes que se colocaram para mim foram: há alguma mudança na concepção da prática pedagógica, por parte de professores e professoras, a partir da implantação de uma determinada proposta curricular ou política educacional? Até que ponto políticas centralizadoras – tais como aquelas empreendidas a partir da década de 90 do século XX – exercem o controle do trabalho pedagógico nas instituições educacionais? Estas questões me instigaram a realizar uma investigação. Pretendi desenvolvê-las como objeto de estudo partindo de dois pressupostos: Primeiro, de que o currículo é resultado de processos de articulação de grupos sociais; segundo, de que o currículo elaborado nas instâncias governamentais, ao chegar ao ambiente escolar, passa por um processo de *hibridismo* tal como o termo foi concebido por Bhabha (1998):

Um discurso crítico não produz um *novo objeto*, uma nova meta ou saber político que seja um simples reflexo mimético de um princípio político ou comprometimento teórico a priori. (...) A linguagem da crítica é eficiente não porque mantém eternamente separados os termos do senhor e do escravo, do mercantilista e do marxista, mas na medida em que ultrapassa as bases de oposição dadas e abre um espaço de tradução: um lugar de hibridismo, para se falar de forma figurada, onde a construção de um objeto político que é novo, ***nem um e nem outro***, aliena de modo adequado nossas expectativas políticas,

necessariamente mudando as próprias formas de nosso reconhecimento do momento da política. (op. cit. p. 51)

Este autor mostra-nos que os indivíduos, no contato com o diferente (*textos/contextos*), associam o que este traz com suas próprias experiências (seu próprio *texto/contexto*), num processo em que o que surge é algo completamente novo, nem *um* nem *outro*, mas algo original. Assim, parto do pressuposto de que os professores e professoras realizam, em sua prática, uma leitura crítica das propostas curriculares governamentais. São os significados desta *leitura* que pretendo investigar. Pretendo também ter como aporte teórico as considerações de Ball (1997, *apud* TURA, 2008:162-63) de que um documento oficial, não obstante pretender configurar-se como “*o documento curricular*”, não deve ser tomado como tal, pois que há uma série de questões e problemas no campo educacional que ele não tem possibilidade de abranger e, além disto, os diferentes indivíduos e grupos conseguem estabelecer uma crítica sobre ele e empreender novas ações. E ainda, conforme Ball, o documento oficial das políticas educacionais é uma intervenção sobre as práticas e coloca questões que terão que ser resolvidas no cotidiano da escola (BALL, 1997, *apud* TURA, 2008:162-63).

Moreira (1995), em estudo, já citado, que objetivou discutir criticamente o conceito de transferência educacional para explicar a emergência do campo do currículo no Brasil, propôs um enfoque alternativo de análise composto por três elementos interrelacionados: contexto internacional – uma vez que a análise deste contexto permite compreender o papel da influência estrangeira na educação brasileira, em especial no campo do currículo –; contexto sócio-econômico e político brasileiro – uma vez que as atividades curriculares não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade – e contexto institucional, cultural e ideativo, que permite averiguar o papel de instituições políticas, educacionais, reformas, debates, conflitos e alianças no desenvolvimento do campo do currículo. O autor chama a atenção para a necessidade de considerar os três elementos (contextos) de forma equilibrada, não atribuindo peso maior a nenhum deles, sob pena de comprometer a análise. Enfatiza que é necessário estabelecer conexões entre esses três vértices da análise triangular. Assim, na análise da questão proposta, também percebo a importância de análise desses três contextos, ao mesmo tempo em que percebo a necessidade de analisar o contexto da política educacional e o contexto da prática pedagógica.

1.1 – Políticas curriculares e suas implicações na prática pedagógica

Molina, Lopes e Achilles (2011), em pesquisa realizada na região metropolitana de Porto Alegre – que buscou examinar, através de proposta metodológica definida como *bricolage*, ações decorrentes de políticas educacionais no cotidiano da escola e trouxe reflexões sobre o impacto dessas ações para um grupo de professores com mais de 10 anos de exercício do magistério – concluíram que os professores interagem e produzem efeitos na organização escolar, contribuindo com ela e, ao mesmo tempo, sendo por ela influenciados, mesmo quando as diretrizes políticas são justificadas pelos aspectos frágeis do sistema e os gestores reproduzem a prática dos organismos internacionais de não se apoiarem em estudos para ver se o que propõem pode resolver os problemas da educação já identificados. Interessados em averiguar o dinamismo da realidade social e os processos pelos quais os professores lhe conferem sentido a partir do cotidiano da escola, os autores apoiaram-se em Habermas – e seu conceito de subsistemas sociais – e também em Ball (1989, 2006) – e seu modelo analítico do ciclo de políticas – para analisar a trajetória das políticas educacionais e sua influência no contexto escolar.

Perez (2010), em artigo que enfoca a evolução da reflexão acadêmica sobre implementação de políticas educacionais e ressalta a importância de se pesquisar a implementação de políticas públicas – mostrando que ela tornou-se um campo muito fértil de pesquisa – faz referência a que os modelos mais dinâmicos e processuais de análise das políticas pressupõem não apenas a relação com o contexto mais geral da macropolítica, como também as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais, econômicas dos atores, por serem elas agentes do processo de implementação. Segundo ele, é esse conjunto de fatores que, interagindo entre si e com a estratégia de implementação, pode afetar o alcance dos resultados.

Debater o tema *currículo* é tarefa de extrema importância. Segundo Paro (2011), pouca atenção tem sido dada ao tema – em comparação com o tema Avaliação. O currículo, com efeito, segundo o autor, é o cerne de toda política educacional por fazer referência à formação dos indivíduos, àquilo que deve constituir o seu “propósito”: oferecer aos

indivíduos o conteúdo cultural necessário à sua formação como cidadãos. Ele afirma que a retomada do debate acerca do currículo e a problematização da atual estrutura curricular da escola de Ensino Fundamental pode fornecer subsídios ao Estado para adequação da forma como compreende e avalia a qualidade do ensino. Segundo o autor, mesmo com todas as mudanças observadas na sociedade nas últimas décadas – como novos direitos adquiridos, novas reivindicações civis atendidas, por exemplo – o currículo ficou inalterado, restrito às disciplinas tradicionais e centrado em informações. É o currículo que demonstra, com efeito, como a escola de ensino fundamental é ou não tradicional.

Nessa discussão, Paro (2011) defende a ideia de cultura como elemento central do currículo. Segundo ele, o termo engloba não apenas os bens materiais como também as formas de conduta, os valores, as crenças, e, nesse sentido, as *formas de ensinar* seriam os primeiros elementos do currículo. Elas são formas culturais, que serão incorporadas pelo educando e deixarão marcas em sua personalidade. Dentre essas formas de ensinar, um valor que precisa estar presente na escola é a democracia. Ela é tida como componente curricular importante, que, segundo o autor, não tem recebido a devida importância do poder público. Se assim o fosse, a primeira preocupação dos formuladores de currículo seria com o caráter democrático da personalidade do educador e das relações que se estabelecem na escola.

Segundo Paro (2011), a concepção de educação que se tem atualmente diz respeito ao seu entendimento como apropriação de saberes mínimos que serão úteis ao indivíduo para prosseguir seus estudos, para situar-se na sociedade, para empregar-se ou para contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país. O entendimento da educação como apropriação da cultura traria outro dimensionamento para os direitos humanos. Estes passariam a ser vistos como fim último de todo o trabalho pedagógico, pois é aquilo que efetivamente, como sinaliza Melo e Souza, “humaniza o homem”, ou seja, confirma nele algumas qualidades essenciais:

o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do humor (MELO E SOUZA, *apud* PARO, 2011, p. 496).

Autores do campo dos Estudos Culturais Latino-Americanos vieram embasar minha perspectiva de trabalho, em especial Catherine Walsh (2009) e Ramón Grosfoguel (2010). Walsh traz a perspectiva do debate intercultural e, em sua concepção, também é evidenciada a ideia de *diálogo* entre grupos. A autora defende o trabalho com o conceito de *interculturalidade crítica*, em oposição à proposta atualmente vigente – e que tem apoio de organismos que se alinham com políticas neoliberais – de *interculturalidade funcional*. Distingue a primeira da segunda pela preocupação em romper com todo o padrão moderno e historicamente construído de submissão, exclusão e subalternização (baseado principalmente na racialidade) a partir das pessoas que o sofreram. Em contraposição, define interculturalidade funcional como a proposta de instituições e organismos governamentais para os excluídos, subalternizados, estando ligada, assim, aos interesses e necessidades destas instituições, que, com o pretexto de incluí-los, na verdade quer mantê-los sob controle e evitar a radicalização de movimentos que podem ameaçar seus interesses pela manutenção do poder.

A autora mostra que a proposta de *interculturalidade crítica* vai muito além das mudanças nas esferas políticas, sociais e culturais e alcança as esferas do *saber* e do *ser*. Por conta disto, propõe que sejam revitalizados, revalorizados e aplicados, nos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual, “os saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo e para compreender, (re) aprender e atuar no presente” (op. cit. p.25) E, mais amplamente, propõe a interculturalidade como ferramenta pedagógica a questionar continuamente a racionalização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder e a tornar visíveis maneiras outras de viver, saber, ser e que, simultaneamente, alentam a criação de modos “outros” de ser, pensar, viver, estar, ensinar, aprender, etc.

Grosfoguel (2010), por sua vez, mostra que paradigmas eurocêntricos cunhados na Modernidade influenciaram sobremaneira a filosofia e as ciências a ponto de impor um único modelo epistemológico: aquele do conhecimento universalista, neutro e objetivo, caracterizado por uma perspectiva colonial capitalista/ patriarcal. Em tal modelo, o sujeito que fala se encontra desprovido de identidade, não se reconhece *o lugar* de onde fala e, segundo ele, foi o que permitiu aos europeus estar numa posição de “dominação e exploração sobre o resto do mundo”. Segundo o autor, por meio do encobrimento da identidade e da localização particular dos sujeitos foi que os europeus, através da expansão e da dominação, elaboraram

uma hierarquia de conhecimentos superiores em contraposição a conhecimentos inferiores, e por extensão, indivíduos superiores e indivíduos inferiores.

Assim sendo, considerando a perspectiva dos estudos culturais, acredito que o estudo de cada espaço/contexto em que ocorre a implantação das políticas educacionais pode sinalizar-nos o significado que cada uma delas tem no cotidiano da escola e do/a professor/a. É o estudo de cada contexto, com efeito, que nos permite encontrar “pistas” do que efetivamente ocorre na implantação de uma determinada proposta educacional e demonstrar que significados emergem das interações entre o documento da política governamental e os sujeitos no ambiente escolar, valorizando o conhecimento dos protagonistas daquele espaço. A pesquisa tem como objetivo, assim, compreender os significados construídos pelos professores e professoras da escola a partir da relação com as políticas educacionais que chegam a eles/ elas, especialmente no que se refere ao currículo escolar, analisando os diferentes sentidos dados pelos profissionais que atuam nesse espaço e destacando as relações identificadas por eles/ elas.

Nesse empreendimento, reafirmo alguns pressupostos, pois, conforme Kuhn (1978), nenhum pesquisador inicia um trabalho sem um conjunto de crenças recebidas. É ele que ajuda a dar conta da eficiência da atividade de pesquisa e também cuida da direção que esta segue. Assim, o primeiro pressuposto é o de que, apesar de o documento curricular oficial – elaborado por um determinado grupo em um determinado contexto cultural – pretender constituir-se no *documento de currículo* a ser seguido pela escola, ele estará, nesse espaço, submetido à crítica dos sujeitos que lá se encontram e que estão, também eles, imersos num determinado contexto cultural, não encerrando uma assimilação passiva (BALL, 2004). Outro pressuposto é o de que os sujeitos estão ativos no processo de conhecimento, não sendo conduzidos por sistemas, por forças ou tendo sua atuação condicionada por fatores que independem de sua vontade. De acordo com Chizzotti, as ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta que os seres humanos são livres, têm vontades próprias e que estas interferem no curso dos fatos (CHIZOTTI, 2006).

Assim, os pressupostos que mais se aproximam do meu objeto de estudo são aqueles referentes ao entendimento da cultura como conjunto de práticas sociais elaboradas pelos indivíduos no seu cotidiano. Os Estudos Culturais trazem a perspectiva de rompimento de uma visão da cultura como conjunto de bens e práticas dos grupos hierarquicamente mais bem posicionados na escala social e que deveriam ser copiados pelo restante da população ou que

estaria condicionada a fatores econômicos e políticos – antes entendendo-os como parte dela. Estendem o termo “cultura”, assim, para que inclua atividades e significados também das práticas das pessoas comuns (COSTA, 2003, p. 36-37). Os Estudos Culturais têm a preocupação de analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a diversidade de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem.

Conforme assinala Hall (*apud* COSTA, 2003), é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o local onde o significado é *negociado* e fixado. E o documento curricular – enquanto texto cultural – traz implícito esse significado. O conceito de cultura, no campo dos Estudos Culturais, alargou-se enormemente e ganhou uma centralidade que fez com que se instituisse uma dimensão epistemológica, tendo em vista o poder dos discursos que circulam no circuito da cultura. Trata-se de um poder político que assume uma forma cada vez mais simbólica e discursiva: a forma de uma política cultural (Idem).

Os cinco pontos assinalados por Sardar e Van Loon como característicos dos Estudos Culturais permitem confirmar a aproximação deste referencial com o meu objeto de estudo. Em primeiro lugar, conforme ressaltam os autores, seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais, expondo a forma como o poder atua para modelar essas práticas. Em segundo, procura desenvolver os estudos da cultura de forma a tentar captar toda a complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. Outro ponto importante é que a cultura tem sempre uma dupla função: ao mesmo tempo em que ela é o objeto de estudo, é também o local da ação política. E a última é que os Estudos Culturais tentam reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido (SARDAR e VAN LOON, *apud* COSTA, 2003).

Sendo assim, os Estudos Culturais se interessam por quaisquer produtos, processos que tenham significação. E o documento curricular é um documento denso de significação. Entendido como um campo cultural, sujeito a disputas (em que diferentes grupos tentam estabelecer a sua hegemonia) e sujeito também à interpretação, o campo do currículo, no enfoque dos Estudos Culturais, é analisado a partir do embate de significação que se dá nesse território. O documento curricular chega, à escola, denso de significação, espelhando os valores e conceitos daqueles que o elaboraram, e entra em contato com os sujeitos e o

contexto do ambiente escolar, também estes com suas significações próprias. O documento curricular, elaborado nas esferas do poder governamental, num determinado contexto cultural e por sujeitos que se situam num lugar assim demarcado, é documento que pretende conduzir condutas. Entretanto, chegará a outro contexto cultural, será interpretado por outros sujeitos. Que sentido emergirá do contato estabelecido?

Sabe-se que, a partir de suas experiências, o sujeito empreende uma leitura singular dos “textos” recebidos (CERTEAU, 2002). O significado não está dado, é elaborado. Neste sentido, investigar o significado que resultará do diálogo do contexto em que o documento foi gestado com aquele em que ele foi recebido torna-se tarefa importante e que poderá ser realizada utilizando-se metodologias próprias da pesquisa qualitativa, em consonância com os Estudos Culturais.

Minha concepção alinha-se com a perspectiva dos Estudos Culturais Latino-Americanos, especialmente com as teses de Grosfoguel (2010) e Walsh (2009) que afirmam a necessidade de “dar voz” aos grupos subalternizados como forma de reconhecimento de que são sujeitos históricos, que estão atuantes em sociedade, que têm valores, princípios e que são invisibilizados pelo poder dominante. É sob esta perspectiva que pretendo dar conta da questão que orienta o meu estudo: que significados emergem da *leitura* feita do documento curricular emanado da Secretaria municipal de Educação por parte dos professores e das professoras da instituição pesquisada, que atuam no chamado *Ciclo de Alfabetização*

2 – ESTUDOS CURRICULARES E PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Um levantamento de pesquisas realizadas no campo do currículo, nos últimos cinco anos, e divulgadas nas bases de dados do GT 12 da ANPED, do Scielo e no Banco de Teses da CAPES demonstrou uma diversidade de problemas e questões analisados. Entretanto, a ênfase recaiu sobre as questões teóricas, as de política curricular e questões culturais. Em determinados momentos, certos enfoques pareceram preocupar mais os pesquisadores do que outros. Poucas pesquisas – considerando-se o tema Currículo – divulgadas nessas bases de dados enfocaram a questão dos significados que emergem do diálogo entre a proposta curricular elaborada no âmbito governamental e as concepções e práticas dos/das professores/as no âmbito das escolas. Na Revista Currículo sem Fronteiras, encontrei cinco trabalhos que demonstraram uma aproximação com o meu tema de pesquisa, analisando os processos de estruturação curricular no interior das instituições educacionais e enfocando sua relação com a política curricular proposta. Deste total, quatro trabalhos, publicados no ano de 2010, numa edição temática, enfocaram questões curriculares relacionadas à cultura e ao multiculturalismo. A outra, publicada em 2013, demonstrou uma preocupação com a análise da interferência das políticas educacionais sobre as práticas na escola.

2.1 – O que dizem as pesquisas na base da Revista Currículo sem Fronteiras

Nesta base de dados, as pesquisas procuraram mostrar o movimento realizado pelos sujeitos da pesquisa na instituição de outras políticas que não aquelas ditas “prescritas” ou “oficiais”. Dessas, duas concluíram que movimentos realizados no interior das instituições podem pressionar mudanças no currículo prescrito (FELÍCIO e POSSANI, 2013; FELÍCIO, 2010), uma concluiu pela necessidade de investimento na formação docente (CORSI e LIMA, 2010), duas delas revelaram que os sujeitos envolvidos no processo não conseguem alcançar

totalmente a mudança desejada, por trazerem as marcas de uma educação homogeneizadora (MAHER, 2010; NASCIMENTO e URQUIZA, 2010).

Corsi e Lima (2010), em artigo publicado na revista *Currículo sem Fronteiras*, mostraram resultados de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo analisar o currículo em ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação às questões referentes às diferenças culturais, na perspectiva do Multiculturalismo crítico, conforme concebido por Peter McLaren (2000). Para isto, foi realizada uma pesquisa qualitativa em escolas da rede pública de um município do interior do estado de São Paulo. Nesse empreendimento, partiram das seguintes questões: Que práticas pedagógicas podem contribuir para viabilizar uma sociedade de inclusão? Que lugar têm em sala de aula as diferenças relativas à etnia, gênero e classe social? Como são compreendidas e trabalhadas pelos/as professores/as? Essas diferenças constituem fatores potenciadores de enriquecimento ou obstáculos ao exercício docente e ao modo como os/as professores/as realizam a formação dos/das estudantes?

A pesquisa se deu a partir da observação participante, onde foram acompanhadas duas classes de estudantes (uma de 1º ano e outra de 5º ano, utilizando-se a nomenclatura atual da estruturação do Ensino Fundamental) – cada qual durante um semestre diferente, observando as relações que se estabeleciam entre professoras e estudantes e como as questões referentes às diferenças culturais emergiam no espaço da sala de aula – e como eram tratadas por cada uma das docentes. A relevância do tema está, segundo as pesquisadoras, no fato de que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual a globalização da economia tem influenciado a organização social, muitas vezes provocando a exclusão de certos grupos sociais. Assim, questões referentes às diferenças precisam constar do currículo. As pesquisadoras apoiaram-se em alguns pressupostos referentes ao currículo e ao Multiculturalismo. Em relação ao primeiro, alinharam-se a Silva (1999) para afirmar que o currículo tem posição estratégica atualmente, pois é o “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político”, que hoje têm sido fortemente influenciados pelo mercado (SILVA, *apud* Corsi & Lima, p. 159).

Em relação ao Multiculturalismo, afirmam que o termo apresenta várias conotações e que uma delas é a que escolheram – o Multiculturalismo crítico, entendido por McLaren (2000) como aquele em que “representação de raça, classe, gênero é entendida como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”, enfatizando a necessidade de “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são

gerados” (CORSI & LIMA, p. 160). Com base nestes pressupostos, as pesquisadoras puseram-se ao trabalho de observação do campo. Ao relatar esses momentos de observação, deixaram entrever o diálogo com alguns pressupostos que a acompanhavam, demonstrando uma análise crítica das situações observadas. O foco foi a observação da prática pedagógica e do discurso das docentes, não analisando, em nenhum momento, documentos ou registros escritos referentes à prática pedagógica ou ao currículo.

As pesquisadoras concluíram que há a necessidade premente de se oferecer aos professores as condições de desenvolvimento de projetos pedagógicos adequados. Sinalizaram ainda que os/as professores/as precisam desenvolver saberes que lhes permitam lidar com as características diversas da comunidade escolar e que a administração escolar precisa facilitar esse processo. E destacaram três pontos a serem observados para que se trabalhe sob a perspectiva do multiculturalismo, em sua vertente crítica, a partir das observações que são realizadas. São eles: a) aprofundar os conteúdos a serem trabalhados, referentes às questões de classe, etnia/raça, gênero, entre outras; b) organizar esses conteúdos juntamente com os conteúdos curriculares das disciplinas, assim como definir temas e organizar as discussões, aliando forma e conteúdo; c) perceber a relação dos/das estudantes com esses conteúdos antes, ao longo e depois de cada trabalho.

Elas ressaltaram que esses pontos devem ser considerados tanto na prática pedagógica quanto nos cursos de formação de professores (id. p. 180). Ressaltaram também o papel do Estado “como fonte de investimento, elaboração e implementação de políticas públicas para assegurar a educação pública, gratuita e de qualidade a todos/as” (idem, ibidem). O trabalho mostrou, assim, que se espera do Estado e das instituições formadoras a incorporação do tema das diferenças na formação inicial e continuada dos/das professores/as, e também condições de trabalho e de carreira que possibilitem o acesso a essa formação e a incorporação das informações na prática docente.

Apesar de as autoras definirem o currículo não somente como aquilo que é prescrito, como também como tudo o que é vivenciado na escola e na sala de aula, elas centraram suas observações exclusivamente na prática das docentes, não empreendendo nenhuma análise do chamado *currículo prescrito*. Uma vez que cita o Estado como responsável pela elaboração e implementação de políticas públicas, não deveriam ser analisados documentos que pudessem demonstrar se há ou não uma proposta neste sentido? Assim, não houve um trabalho de confrontação do documento que orienta a prática com o que efetivamente realizam os

professores/as em sala de aula. Penso que há aqui um campo rico para análise da relação da proposta curricular gestada em nível governamental com as práticas docentes.

Uma pesquisa, também divulgada na revista *Currículo sem Fronteiras*, que pareceu aproximar-se deste objetivo foi a das pesquisadoras Felício e Possani (2013). Neste trabalho, elas empreenderam estudo focando as práticas docentes em sala de aula, analisando uma prática de estruturação curricular. Segundo elas, o estudo de práticas curriculares contribuiu com a proposição de práticas pedagógicas emancipatórias e este foi o objetivo ao apresentar tal tema sob uma perspectiva teórica, a partir de uma concepção crítica do currículo. O trabalho focou na experiência de reestruturação curricular de uma disciplina que compõe a grade curricular de um curso de formação de professores, em que houve transgressão a uma proposta prescrita. O estudo teve quatro momentos: no primeiro, analisou a concepção de currículo adotada; no segundo, empreendeu uma reflexão sobre elementos considerados essenciais na análise de práticas curriculares; no terceiro, explicitou uma prática pedagógica no âmbito da sala de aula; e finalmente no quarto, realizou uma análise crítica sobre a prática observada.

Elas iniciaram sua análise buscando definir o currículo como um campo marcado pela práxis, na qual sujeitos atuam a partir de seus interesses. Situaram-no, assim, em um contexto histórico que lhe influencia sobremaneira. Apoiadas em Gimeno Sacristán (2000), ressaltaram seu caráter processual, de construção permanente, uma vez que está relacionado aos movimentos dos agentes educacionais (educadores e educandos). Reforçaram a todo o instante seu caráter prático e concluíram, a partir daí, sobre a necessidade de estudá-lo sob a perspectiva das práticas educativas, o que representa um campo privilegiado para este estudo, uma vez que se situa para além das intenções contidas nos documentos e nas declarações. Segundo as autoras:

O currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo expressam mais os anseios do que as realidades. (...) Assim, para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem. (FELÍCIO & POSSANI, 2013, p. 131)

Para as autoras, “o contexto em que a prática é desenvolvida assume um papel primordial na compreensão da construção do currículo” (FELÍCIO & POSSANI, 2013, p. 131). E elas têm como aporte teórico principalmente as considerações de Gimeno Sacristán (1998) e Perez Gómez (1998) acerca do currículo. Em relação ao primeiro, tomaram de empréstimo o conceito de *currículo em ação*, compreendido como o conjunto de relações que no contexto da sala de aula dão *forma* ao currículo, ou seja, entendem o currículo como a expressão de valores e intenções de todos os envolvidos no processo educativo no contexto da sala de aula, tanto os educadores (com os elementos constituídos na sua trajetória profissional) quanto os educandos. Em relação a Perez Gómez, ressaltam seu entendimento da prática pedagógica como promotora de trocas entre os indivíduos e o conhecimento científico, e a necessidade de o/a professor/ a promover as trocas das elaborações construídas pelos educandos.

Tanto a proposição de Gimeno Sacristán quanto a de Perez Gómez, segundo elas, mostram indicativos de uma perspectiva emancipatória. Elas mostram que, para Gimeno Sacristán, alguns princípios identificam o currículo em ação e nos auxiliam a identificar nele indícios emancipatórios. São eles: o currículo deve constituir-se numa prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, ou seja, é importante que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e a avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito do currículo em ação; o currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico, pois estes interferem na prática da instituição e nas escolhas que faz em termos de currículo; o currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, principalmente porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional; o currículo deve assumir seu conteúdo como construção social.

Nesta construção social, os educandos se assumem como sujeitos ativos participantes da elaboração de seu próprio saber; o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular. É este conjunto de princípios que as auxiliaram a analisar uma prática pedagógica no âmbito da sala de aula, relacionada à estruturação curricular, a fim de identificar nela elementos que “(...) auxiliem a compreendê-la como prática inovadora, com indicativos emancipatórios” (FELÍCIO &

POSSANI, 2013, p.133). Tal prática deu-se no contexto da disciplina de Didática, ministrada num curso noturno de formação de professores em nível superior, em uma universidade privada.

As autoras reafirmam o caráter social do currículo, mostrando que ele se configura em um contexto e é condicionado pelas condições nas quais se desenvolve e pelos protagonistas que intervêm no processo. Assim sendo, constituem elementos essenciais para a análise de práticas curriculares os listados a seguir: o contexto, a cultura, a ideologia, os educandos e os professores. Segundo elas, além destes elementos visíveis, é preciso formular um panorama para o confronto entre as intenções e o que se concretiza efetivamente em termos de currículo. Isto ajuda aos responsáveis pela prática curricular a avaliar, de forma crítica, o seu trabalho e encontrar saídas para os possíveis problemas encontrados. Outros aspectos que também devem ser considerados na análise de práticas curriculares são: a natureza das práticas curriculares, o enquadramento conceitual da prática curricular e âmbitos específicos da ação curricular (os caminhos que o currículo percorre até chegar ao educando, que são três: o político-administrativo, de gestão e de sala de aula).

As autoras se põem, a seguir, a analisar uma prática pedagógica no âmbito da sala de aula, relacionada à estruturação curricular. Tal prática deu-se, conforme explicitado anteriormente, no contexto da disciplina de Didática, ministrada num curso de formação de professores em nível superior. A proposta da docente responsável pela disciplina era construir coletivamente com os/as estudantes a proposta curricular. E, para isto, valeu-se de diferentes instrumentos para registro do percurso que o grupo trilhava: registro diário realizado por um/uma estudante; discussão da pauta de cada aula e os momentos de avaliação ao final de cada aula; construção de um instrumento de avaliação do professor e do educando; trabalhos individuais e coletivos; realização de um encontro no final da disciplina. A análise de todo este material permitiu à pesquisadora privilegiar os aspectos relacionados à organização do percurso curricular, ao transcurso das aulas e ao processo de avaliação.

Permitiu-lhes, também, tecerem algumas considerações acerca das possibilidades de implementação de uma prática curricular inovadora, numa perspectiva emancipatória. Em primeiro lugar, constataram que os estudantes aceitam propostas inovadoras quando percebem a importância e o significado de sua participação na construção do currículo. Sinalizaram, contudo, que esta aceitação não é imediata, pois estão acostumados com práticas pedagógicas tradicionais. Em segundo lugar, mostraram que o sistema de ensino ainda não está preparado

para aquele tipo de prática, uma vez que ela não é prevista no currículo que elas chamam de “oficial”. Segundo elas, tal fato sinaliza que há possibilidades de construção de práticas curriculares diferenciadas; contudo isto ainda se dá “de forma clandestina, não oficial, numa luta interna marcada por mudanças e por espaços demarcados de poder” (op. cit p. 140).

O fato de a construção coletiva da prática pedagógica não estar prevista no currículo, segundo as autoras, faz com que alguns desafios apresentem-se, especialmente no que se refere à continuidade desta prática. Mas significa também experimentar novas possibilidades de estruturação curricular, num movimento “de baixo para cima”, pressionando a mudança do currículo prescrito em instâncias governamentais pela prática pedagógica realizada no interior das escolas. Continuando a relacionar considerações a partir dos resultados da pesquisa, as autoras sinalizam que uma terceira questão a considerar é que o exercício da responsabilidade, da autonomia e do comprometimento com a própria formação demanda certo grau de amadurecimento dos estudantes para que percebam que esse compromisso deve ser assumido por eles na dimensão da autoformação. Uma quarta questão a considerar refere-se à transgressão do currículo: práticas curriculares inovadoras podem continuar como transgressão enquanto seus idealizadores forjarem espaços e tempos em favor destas práticas. Podem também consolidar-se ao longo do tempo. Isto, entretanto, segundo elas, é um movimento que não se pode prever, estando relacionado às ações dos indivíduos no espaço e tempo em que se movimentam, às possibilidades de convencimento das ideias e de possibilidades de sua concretização.

As autoras identificaram outras possibilidades com esta pesquisa: a tomada de consciência por parte de educadores e estudantes de que são sujeitos do processo, tanto dentro quanto fora do espaço acadêmico a partir do processo educacional inovador ali vivido; a identificação de que a sala de aula, como espaço fundamental às relações humanas, altera significativamente os papéis de professor e de estudante – que passam a atuar de forma colaborativa, sem negligenciar o papel do professor como mediador do processo. Concluem que a análise crítica do currículo, a partir da observação de uma determinada prática, permite contribuir em dois campos: no campo da própria prática – uma vez que permite perceber a importância de se vivenciar novos modelos curriculares, ainda que seja na transgressão. Outro campo é o da análise da prática curricular, uma vez que permite identificar dificuldades para proporem-se alternativas, ao mesmo tempo em que mostra possibilidades de mudanças a partir de brechas do sistema e da determinação de quem deseja mudanças no currículo da

instituição. Segundo elas, o trabalho permitiu-lhes concluir que há mais possibilidades do que dificuldades para a construção de currículos com orientação emancipatória.

Esta pesquisa apresenta um enfoque mais amplo do que a primeira – a que buscou identificar como as professoras do Ensino Fundamental lidavam com questões referentes ao multiculturalismo crítico. Nesta, há um entendimento, por parte da pesquisadora, de que o currículo é algo mais complexo do que aquilo que os documentos ou os discursos das professoras deixam entrever: ele está para além das intenções contidas nos documentos e nas declarações. Mostra que, a despeito de existir um currículo prescrito, e de o profissional ter uma concepção do que realizar em termos de trabalho pedagógico, um/uma professor/a pode empreender uma prática curricular diferente, pois que o contexto em que as ações ocorrem constitui-se de singularidades, envolvendo todo o contexto em que se dão as ações sociais. E chama a atenção ainda para o fato de que ele se constitui nas interações entre os envolvidos no processo pedagógico, em um determinado contexto histórico, sendo condicionado pelas condições nas quais se desenvolve. Daí a necessidade de mostrar que ele deve ser analisado no contexto das práticas pedagógicas.

Concordo com a afirmação da pesquisadora de que pesquisas como estas são importantes porque demonstram que os indivíduos não estão passivos nas ações sociais e que, mesmo quando há uma orientação em contrário – ou seja, quando o currículo elaborado nas instâncias governamentais já determina orientações a seguir – é possível sim empreender práticas curriculares inovadoras/ diferentes daquelas prescritas em documentos governamentais. Concordo também que o fato de não estar prevista faz com que uma prática pedagógica diferenciada se depare com alguns desafios; entretanto, pode sinalizar um início de mudanças. O ideal seria que o documento governamental – que precisa existir, dando diretrizes à formação humana que se pretende alcançar, de acordo com os anseios da sociedade (que, por isto, deve participar da sua elaboração) – previsse determinadas ações. Mas acredito, como a autora, que atuar no sentido contrário pode pressionar para que ocorram mudanças no currículo prescrito em instâncias governamentais, num movimento *de baixo para cima*, como ela mesma salienta.

As ações sociais se encaminham, muitas vezes, por estradas não previsíveis: não temos como prever o curso das ações sociais. Muitas vezes, os movimentos sociais vão se constituindo enquanto as ações vão ocorrendo, pois diversos fatores interferem no curso delas, inclusive a própria disposição e tomada de consciência dos indivíduos. Aqui, lembro-me do

trabalho de E. P. Thompson – *The Making of the English Working Class* – que, no Brasil, recebeu o título de *A Formação da Classe Operária Inglesa* (1997). O título em inglês demonstra bem a proposição do autor (O “*Fazer-se*” da Classe Operária Inglesa), sinalizando o movimento de ela ir se constituindo no curso das ações. Não foi formada e, sim, foi-se formando, se *autofez*. Da mesma forma, acredito que, em relação às práticas pedagógicas, é possível haver um movimento em que se possa interferir nas propostas curriculares gestadas em nível governamental a partir de movimentos surgidos no interior das escolas que as recebem. Claro que para que isto ocorra uma série de fatores do contexto devem convergir em favor. Mas não acredito que seja impossível. Assim como a autora, vejo possibilidades.

Maher (2010) – em artigo que objetivava divulgar resultados parciais de uma pesquisa³ que teve por objetivo analisar discursos que surgiram a partir dos esforços empreendidos por um grupo de professores indígenas do estado do Acre para planejar e por em prática políticas linguísticas e educativas capazes de impedir o desaparecimento das línguas tradicionais de sua comunidade de fala – afirma que o sucesso de uma política linguística pró-língua minoritária depende da participação, na elaboração do projeto, de ativistas das próprias comunidades de fala. A estruturação do projeto precisa estar a cargo destas pessoas e daquelas que com elas lutam. Ela cita Wilkins (2000), um estudioso do assunto, que afirma que ao poder público caberia a tarefa de garantir as condições de efetivação desses projetos de fortalecimento linguístico, fornecendo recursos e garantindo treinamentos. Sinaliza, assim, que aqueles que efetivamente empreenderão o trabalho pedagógico precisam participar de sua elaboração.

A partir dos conceitos de *representação*, *identidade étnica*, *identidade linguística*, a autora tem, como objetivos da pesquisa,

descrever e discutir as representações sobre identidades linguísticas e étnicas reveladas nas práticas discursivas dos professores indígenas acreanos sujeitos da pesquisa em pauta, de modo a gerar conhecimento acerca das possíveis implicações dessas representações para o estabelecimento e a condução de políticas linguísticas pró línguas indígenas. (MAHER, 2010, p.p. 38 -9).

³ A pesquisa intitula-se- Políticas Linguísticas, Políticas de Identidade: Representações em Práticas Discursivas Indígenas.

A pesquisa constitui-se, segundo a autora, de um trabalho “interpretativista de base etnográfica” (op. cit. p. 39), que buscou identificar os significados ou interpretações locais dos indígenas envolvidos naquela situação. Ela afirmou sua intenção política de que o trabalho em questão contribua para dar voz e visibilidade aos professores indígenas do Acre e às suas lutas em prol do fortalecimento linguístico das diferentes etnias.

Os dados coletados permitiram à pesquisadora algumas conclusões. Em primeiro lugar, a de que os próprios professores indígenas são muitas vezes responsáveis pelo enfraquecimento das línguas nativas. De um lado porque, tendo sido treinados em língua portuguesa, acabam levando-a para as aldeias e fazendo com que muitos pais e mães passem a valorizá-la e quererem ensiná-la a seus filhos/as para que eles/as possam, assim, ter chances de alcançar um status parecido com o que imaginam que aqueles professores alcançaram. Por outro lado, também de acordo com dados coletados, os pais e mães julgam que os professores das escolas indígenas não ensinam adequadamente a língua portuguesa, fazendo com que eles/elas tenham que ensiná-la em casa. Assim, a pesquisadora afirma que é preciso garantir que a língua nacional não substitua as línguas indígenas no domínio familiar e empreender um trabalho em que elas coexistam de forma complementar.

Outra conclusão a que chegou foi a de que os professores indígenas conseguem identificar mecanismos de manutenção/ fortalecimento das línguas indígenas que nós, não índios, jamais poderíamos supor, como, por exemplo, o de que aprender os cânticos dos diferentes povos são uma garantia de revitalização/ fortalecimento das línguas indígenas. Para eles, como ela pôde concluir com a análise de seus discursos, saber cantar cânticos da sua etnia é conhecer os elementos culturais que a sustentam, que lhe dão sentido. E, nesse sentido, tal aspecto foi unanimidade entre os professores. Alguns já estavam até utilizando-os em suas aulas nas escolas indígenas e desenvolvendo pesquisa e compilando em seus cadernos músicas ancestrais, algumas até desconhecidas por eles.

Essas conclusões parciais a que chegou a pesquisadora reforçam a percepção – que tem sido muito enfatizada por pesquisadores do campo dos estudos culturais, em especial dos estudos culturais latino-americanos – de que é preciso dar voz e visibilidade aos indivíduos. Não é possível supor-se, a nível governamental, que se possa estabelecer a melhor política, em qualquer área ou setor social, sem considerar sua participação. Penso que isto se aplica também ao campo do currículo. É preciso construir juntos, a partir de um diálogo em que as partes sejam consideradas igualmente, em iguais condições de influência e decisão.

Felício (2010), em uma pesquisa de doutorado, de cunho qualitativo, que teve por objetivo analisar a constituição de uma proposta emancipatória de currículo no contexto de uma instituição pública que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental em um município do estado de São Paulo, afirma que desafios que hoje se colocam para os educadores são os de compreender as instituições educacionais enquanto espaços que contemplem a relação entre o conhecimento sistematizado e o contexto social, culturalmente determinado, e compreendê-las como espaços co-responsáveis pela formação de sujeitos capazes de atuar significativamente na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a instituição pesquisada mostrou-se densa de possibilidades, pois trabalha em parceria com uma instituição de educação não-formal. Assim, foi objetivo do estudo verificar as possibilidades de construção de um currículo emancipatório, a partir da análise das práticas de profissionais de ambas as instituições. Ela buscou identificar quais as práticas que efetivamente contribuíam para a construção curricular emancipatória. A autora partiu do pressuposto de que o currículo deve ser entendido não como uma simples definição teórica e nem como uma lista de conteúdos a serem dados em um determinado tempo. Afirmou ser preciso entendê-lo como criação cotidiana, resultado dos processos dialógicos que se estabelecem no interior das instituições educacionais, e estando “diretamente relacionado com as estruturas sociais e culturais que o produzem, bem como influenciado e condicionado pelas características do contexto em que a escola está inserida” (FELÍCIO, 2010, p.246). Há, assim, um movimento constante entre o formal e o informal; entre o prescrito e o vivenciado e entre a regulação e a emancipação. Afirmo, ainda, que, se por um lado, há um movimento que tenta regular o trabalho pedagógico – através do currículo prescrito – por outro o cotidiano apresenta situações emergentes que requerem uma prática pedagógica que “vá ao encontro de suas necessidades”.

Apoiada em Adorno (2000) e Freire (2001), a autora definiu a noção de emancipação como a capacidade de o indivíduo tomar decisões conscientes, independentes e livres. A prática curricular, segundo ela, pode contribuir sobremaneira para isto, ao entender o estudante como construtor de seu próprio processo formativo. E, nesse trabalho, o educador assume papel fundamental. É preciso que ele compreenda “o pensar e o atuar pedagógico” como fatores intimamente relacionados e em estreita relação com os contextos político, cultural, econômico e social que condicionam o processo educacional. Também a instituição assume papel fundamental, segundo ela, apoiada no pensamento freireano, na medida em que

propicia condições para o pensar e o agir como movimentos complementares e proporciona práticas em que as relações entre os indivíduos que transitam pelo espaço educativo, permitem-lhes se assumirem como seres históricos, sociais e desenvolve neles a autonomia responsável.

A partir deste arcabouço teórico, afirma que para compreender processos curriculares não basta centrar-se na teorização curricular: “É necessário entendê-los no cotidiano de suas relações estabelecidas com o espaço e o tempo da instituição educacional. (...) É preciso inserir-se na realidade da instituição” (FELÍCIO, 2010, p. 247). E foi isto o que efetivamente fez: inseriu-se no cotidiano da escola de ensino fundamental escolhida para pesquisa – escola localizada em um conjunto habitacional que agregou moradores de três comunidades que passaram por um processo de desfavelização. Lançou-se sobre o cotidiano com a perspectiva de que ele é resultado de processos sociais e de que os sujeitos que nele se movimentam vão configurando-o, moldando-o, ao mesmo tempo em que ele sofre influência de diversos fatores.

A afirmação de Heller (2000) de que a vida cotidiana não está fora da história e sim no centro do processo histórico levou a autora a estudá-la em toda a sua complexidade. A pesquisa permitiu à pesquisadora buscar a essência das práticas educacionais em benefício dos estudantes e explicitar uma postura que identificasse naquele cotidiano um movimento tríplice de crítica, de construção de conhecimento e de nova síntese no plano do conhecimento e da ação que resultasse na transformação da própria realidade. Segundo a autora, considerar o currículo em seu cotidiano, em suas múltiplas relações – sejam elas no interior das instituições ou fora delas – é trabalhar com a perspectiva de que ele vai sendo construído em constante movimento. Esse entendimento do cotidiano, segundo a autora, permitiu-lhe recolher dados que foram analisados na pesquisa. A relação dialógica que manteve com alguns educadores facilitou-lhe o acesso a várias fontes de informação e dados. Segundo ela, foram utilizados procedimentos distintos (observações, entrevistas, análise de documentos) em diversos momentos ao longo do trabalho. A metodologia empreendida, assim, colocou em contraste os diferentes dados. Ela afirmou que a *triangulação de dados* foi o procedimento mais adequado para o desenvolvimento da reflexão e da análise dos dados coletados, não querendo identificar neles traços em comum ou que um confirmasse o outro e, sim, trabalhar na perspectiva de diálogo entre eles.

Sua pesquisa, segundo ela, permitiu constatar algumas evidências. Em primeiro lugar, a capacidade que os educadores na escola tiveram de perceber a necessidade de romper com o

currículo prescrito pela instância governamental – que serve a toda rede de ensino do município onde está localizada a escola – para atender às especificidades daquela comunidade. Em segundo lugar, a percepção, também pelos educadores, da necessidade de reorganizar administrativamente a instituição para favorecer o trabalho voltado para aquela comunidade, como reestruturação do tempo escolar, maneira diferenciada para formação das turmas e acréscimo de horário para estudo dos/das educadores/as. A proposta curricular passou de um modelo de conhecimento compartimentalizado, de acordo com as disciplinas, numa perspectiva de veiculação de informações, para uma estrutura que permitia trabalhar com os componentes curriculares sem necessidade de seguir uma ordem preestabelecida de conteúdos (FELÍCIO, 2010, p.249).

Outra inovação percebida no trabalho pedagógico diz respeito à existência de atividades no contraturno – através da Fundação parceira da escola –, possibilitando uma formação integral aos estudantes, especialmente pela ampliação da concepção curricular. Segundo percepção da pesquisadora, as atividades oferecidas pela instituição parceira não eram percebidas como atividades complementares, mas se integravam num projeto pedagógico único para a escola de ensino fundamental.

A pesquisadora sinalizou a importância que têm as relações interpessoais na constituição de um currículo com perspectiva emancipatória. O respeito de uns para com outros, especialmente do educador para com o educando, é fundamental: respeito à sua realidade, às suas experiências e à da comunidade. Juntamente com o respeito, o diálogo entre educadores e educandos é fundamental. Nesse aspecto, em particular, pôde percebê-lo nos momentos em que a preocupação em resolver situações conflitantes se sobrepôs à necessidade de cumprir o já planejado. Sinalizou como significativos os momentos como este para a construção de uma prática emancipatória uma vez que ficou garantida para os educandos a liberdade de expressão.

Ressaltando as ações pedagógicas e as formas como elas se expressam no cotidiano como aquelas que indicam a dimensão de um currículo com vistas à emancipação, a pesquisadora se pôs a analisar as ações que se desenrolaram na escola e na fundação parceira. A primeira delas foi o estabelecimento de um contrato de trabalho, expresso no ato de os professores relacionarem no início do trabalho as atividades que ocorrerão naquele dia e, no decorrer do trabalho, fazer os ajustes necessários, dialogando com os educandos acerca desse

planejamento/replanejamento. Segundo ela, isto permite ao contexto *tornar-se presente* em sala de aula.

Outra ação que contribui para a emancipação curricular e que foi verificada pela pesquisadora na escola em questão foi o trabalho com a metodologia de projetos. Tal prática, segundo ela, favoreceu a emancipação curricular na medida em que rompeu com a linearidade do currículo estruturado por disciplinas no modelo tradicional e permitiu o trabalho a partir de problematizações “a fim de que os educandos cheguem às ‘definições conceituais’ de forma construtiva” (FELÍCIO, 2010, p. 255). Outra ação identificada refere-se ao entendimento da avaliação não apenas como mecanismo de identificação do percurso dos estudantes como também de indicador que referencia a prática pedagógica do/da docente. Compreendê-lo é romper com um currículo prescrito nas instâncias governamentais e acreditar que o currículo está para ser construído no cotidiano, a partir dos dados evidenciados pelo educandos.

A pesquisadora concluiu que um currículo com traços emancipatórios só é possível através de um movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução curricular, pois que deve estar atento aos movimentos dos sujeitos envolvidos, às peculiaridades do contexto social vivenciado, às necessidades expressas pelos educandos e o contexto da comunidade. Somente quando a escola está sensível às necessidades do contexto sócio-cultural dos educandos é que é capaz de construir um currículo com perspectivas emancipatórias.

Outra pesquisa que também focou a questão da necessidade de rompimento com um currículo prescrito foi a de Nascimento e Urquiza (2010). Partindo do pressuposto de que a escola indígena ainda traz as marcas de uma educação homogeneizadora – marcas da colonização – e pretendendo ressaltar a luta de comunidades indígenas por uma escola diferente que assimile as conquistas alcançadas, os autores se dispuseram a analisar a proposta de construção de uma outra escola, acompanhando o trabalho empreendido por um grupo de professores indígenas Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul. Ressaltaram que o currículo é elemento central nesse trabalho e é por isto que o trabalho sobre ele se debruçou. Dada a demanda por uma educação diferenciada para os povos indígenas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, os professores indígenas se deparam, ainda hoje, com a luta contra velhos paradigmas – paradigmas conservadores. Assim, os autores buscaram mostrar como, ao conseguir o direito a uma escola diferenciada, multicultural, os professores indígenas se

deparam com a construção de um currículo permeado por outra lógica – a lógica do diálogo entre seus saberes e aqueles legitimados pela cultura escolar.

Definindo Currículo “como um contínuo conjunto de forças, um entre-lugar”, conforme Bhabha (1998) onde se articula um processo de negociação cultural que permite às escolas ser um espaço para “dialogar com os outros” (Nascimento & Urquiza, 2010, p. 115), os autores afirmam que a proposta de construção de uma escola indígena se deparou com alguns desafios e lançaram, como questão norteadora da pesquisa, a seguinte proposição: em que medida a escola para índios tem se tornado escola indígena, ou até que ponto a escola para índios tem sido reelaborada e ressignificada por professores não índios? São duas lógicas distintas de produção de conhecimento.

Em seu trabalho, os autores se puseram a relatar as tendências da escola indígena atualmente, tomando como referência os professores indígenas das aldeias Guarani/ Kaiowá do Mato Grosso do Sul, uma das maiores populações indígenas do Brasil. Sua proposta foi problematizar as práticas destas escolas, que, segundo eles, se não são completamente diferenciadas, vêm sendo ressignificadas a partir das práticas de professores e estudantes. Para isto, basearam-se na observação do processo de construção desta escola diferenciada e dos depoimentos de professores indígenas em processo de formação. Concluíram eles, a partir deste trabalho de observação e de análise dos discursos, que os sujeitos envolvidos no processo trazem as marcas das ambiguidades que vivenciam: encontram-se num “entre-lugar”, conforme Bhabha (1998). Encontram-se entre as marcas de uma educação homogeneizadora sob a perspectiva colonialista e a expectativa de uma escola intercultural. A questão cultural apareceu como eixo em seus discursos, não como realidade presente, mas sempre projetada no futuro. Demonstraram não vivenciar ainda aquilo que almejam, que sabem que seria o ideal. O exercício de reflexão a que foram submetidos revela a necessidade de desconstrução de subalternidades. Seus discursos apontaram para o entendimento da escola como local para o resgate de valores próprios das comunidades indígenas, tais como: solidariedade, cooperação, sustentabilidade, direitos sociais, assim como também para a luta pela terra, o resgate de elementos próprios das diferentes etnias, o fortalecimento da cultura tradicional, etc (op. cit. p. 127).

Segundo os pesquisadores, nos discursos e práticas dos professores indígenas, observou-se que não é possível pensar em um padrão para as escolas Guarani e Kaiowá, pois são muitas as diferenças entre as aldeias e o currículo sofre as interferências locais, que

representam contingências de caráter político, cultural, religioso, étnico, etc. Assim, há muitas tendências no que tange à construção de escolas para o povo Guarani e Kaiowá, alterando-se uma perspectiva de mudança em relação à proposta de escola ocidentalizada e uma perspectiva em que este modelo ainda está muito forte, devido às “imposições da secretaria de educação” (perspectiva presente em algumas falas).

Na opinião dos pesquisadores, embora as tensões entre homogeneidade e heterogeneidade apresentem alguns obstáculos à operacionalização de outros conteúdos e ao enfrentamento das orientações padronizadas, elas podem representar “referências para se pensar outra função social para a escola, que não seja a de fortalecer o etnocentrismo colonial” (NASCIMENTO & URQUIZA, 2010, p. 129). Eles afirmam também que, mesmo que a escola formal seja conduzida por professores indígenas, ela representa outro espaço, com uma lógica própria, porque esses professores imprimem nela algumas marcas próprias, pois são um “*tradutor*, que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimentos” (idem, *ibidem*). Mostram que é preciso construir um currículo para as escolas indígenas em que valores das culturas desses povos estejam presentes, ou seja, um currículo que contemple o respeito aos conhecimentos, às práticas e aos saberes tradicionais destas sociedades, assim como também permita o acesso a conhecimentos tomados como universais, através da dialogicidade e da interculturalidade. Com base nas tendências identificadas nos discursos dos professores indígenas em formação, afirmam que é esta tendência que parece dar o tom da reestruturação das escolas indígenas Guarani e Kaiowá.

Suas falas, segundo os pesquisadores, estão densas das lutas que empreendem e da sua territorialidade. Mostram a percepção da escola como um local para dar visibilidade e validade aos saberes e aos descentramentos do poder, local denso de conflitos e tensões, mas que também se identifica como de possibilidade de negociar seus significados e sua existência. As falas dos professores demonstram, segundo os pesquisadores, que estão falando de perspectiva intercultural de educação, que vem reconfigurando a escola indígena Guarani e Kaiowá, transformando-a de homogeneizadora e silenciadora destas culturas em local em que, através do diálogo, sejam valorizadas todas as culturas que ajudaram a escrever a história da humanidade.

Esta pesquisa pareceu-me próxima da pesquisa de Felício (2010) que também buscou identificar aspectos do currículo por meio dos discursos dos professores e de suas práticas.

Não obstante constituírem-se fatos significativos os discursos e as ações, na minha concepção, tais falas e práticas deveriam ser confrontados com documentos escritos (propostas curriculares prescritas, planejamentos, etc.), uma vez que, a partir deste confronto, poderia ser evidenciado o grau de distanciamento das práticas curriculares dos documentos prescritos.

2.2 – A pesquisa realizada na base de dados da ANPED

Outra base consultada para identificação de pesquisas que envolvem a prática curricular foi o GT 12 da ANPED⁴. Nesta, encontrei seis trabalhos que enfocavam processos de estruturação curricular numa perspectiva próxima àquela que pretendo desenvolver em minha análise. Destes, destaco três por procurarem dar voz aos professores, colocando-os na posição de protagonistas do processo educativo, sinalizando uma escuta sensível para o que pensam/ realizam no dia-a-dia da escola e por sinalizarem a complexidade das relações estabelecidas no contexto institucional. As leituras sobre a relação que se estabelece entre documentos curriculares (ou políticas educacionais) e concepções e práticas de professores permitiu identificar algumas categorias que têm sido utilizadas nessas análises, entre elas: *currículo prescrito*, *currículo praticado*, *recontextualização* e *hibridismo/ hibridização*.

O primeiro deles intitula-se *O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para a construção de diretrizes curriculares*. Objetivando analisar um processo de constituição de diretrizes curriculares para a rede pública de ensino do município de Cariacica, no Espírito Santo, a autora pôs-se a verificar os significados surgidos no processo dialógico que, para tal, envolveu membros da secretaria de educação e os profissionais do magistério que atuam nas unidades educacionais. Tal debate evidenciou a necessidade – muito clara na fala dos/das docentes das escolas – de que as propostas partam da realidade identificada nas instituições. Entretanto, as dificuldades para identificar o que deve constar de documentos orientadores do currículo demonstrou a necessidade de uma atuação conjunta entre atores externos e internos, segundo a pesquisadora.

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Realiza reuniões científicas anuais (a partir de 2013, bianuais) para comunicações –em seus 26 grupos de trabalhos (GTs) – de resultados de pesquisas realizadas no campo da educação. O GT 12 é aquele que reúne trabalhos em torno do tema Currículo.

As questões que orientaram a pesquisa foram: qual o currículo que deve orientar o Ensino Fundamental no município? O que são referenciais curriculares? Quais são suas possibilidades e limites? Quais as ações concretas que devem ser implementadas para uma educação cidadã para todos? Como a escola está respondendo às principais demandas da sociedade ou da comunidade local? Que tipo de cidadão e de compromisso social está sendo produzido? Para responder a essas questões, buscou-se um diálogo com toda a comunidade escolar (professores, pais, estudantes). E foi a análise dessas falas o foco do estudo. A partir da proposta de se perceber como as unidades educacionais veem a presença de uma diretriz curricular como norteadora do trabalho educativo, realizou-se uma pesquisa qualitativa.

Pelas falas dos sujeitos das diferentes escolas, a pesquisadora identificou uma pluralidade de significados acerca do currículo, e de experiências, o que demonstrou uma realidade complexa e uma diversidade de possibilidades de interpretação desta realidade. Nessas falas, entretanto, ficou clara a percepção dos indivíduos de que é necessário partir da realidade da escola e dos sujeitos que por ela circulam. A percepção da complexidade da realidade encontrou embasamento na teoria da complexidade de Morin. Assim, a autora afirmou ser preciso considerar a multidimensionalidade do ser humano, buscando interrelacionar todos os fatores que lhe dizem respeito. A autora teve como aporte teórico também as considerações de Macedo (2007) acerca da multirreferencialidade, enfatizando que a complexidade humana faz com que se tenha que considerar o processo de construção curricular como movimento dialógico e entendendo-o como um fenômeno complexo, “cruzado de ideologias, demandas e valores contraditórios” (PAGANINI, p. 5). E ela afirma que a fala dos/das docentes aponta para essa noção de complexidade, mostrando que compreendem o currículo como construção permanente, como elemento ativo, em constante movimento de constituição. Apoiada em Macedo (2007), a pesquisadora afirmou que o currículo deve ser visto em suas relações com a escola, com a “missão institucional”.

Segundo ela, a metodologia utilizada – as rodas de conversa – demonstrou a riqueza de significação acerca do trabalho pedagógico e é dessa forma que as diretrizes curriculares daquele município vêm sendo construídas: no diálogo com os educadores. Afirma que a prática do diálogo demonstrou a necessidade de elucidar para os/as docentes algumas questões referentes à fundamentação “epistemológica, teórica e axiológica da concepção de currículo, dos seus conceitos e das funções implícitas nesse ato” (PAGANINI, 2011, p. 8). Para ela, o currículo só tem sentido quando elaborado pelos sujeitos envolvidos nos *atos de*

currículo e estes devem ter a compreensão de que nunca se chegará a uma verdade “dada e pronta”, mas sim que ele está em permanente processo de construção. Em sua concepção, o currículo tem uma função “ético-política de formação dos cidadãos” (PAGANINI, 2011, p. 8) e

entender a educação na perspectiva da complexidade, implica admitir que o conhecimento e a formação, bem como as relações do sujeito com a sociedade, jamais podem caber em esquemas de explicações simples e de medidas de quantidade. Lá onde as medidas e explicações encerram o pensamento, também ocorrem as incertezas, as negociações de sentido. Só com a emergência das interrogações e com as produções de significados que articulam diferentes dimensões, se dá o sentido do currículo. (ibid., p.9)

A autora afirma que é preciso que os educadores/as compreendam a complexidade da ação educativa, pois, somente assim, se romperá com posturas de estagnação, e rejeição e/ou aceitação acrítica de modelos prontos e impostos. O professor/ a professora deve perceber essa complexidade que envolve o pensamento e a ação humana, buscando entender as relações que se estabelecem na sociedade a partir de análises antropológicas, sociológicas, políticas, econômicas e éticas. Ela afirma que o fato de não se exercer o pensamento complexo faz com que o novo seja rejeitado ou endeusado pelos indivíduos, e o tradicional seja mantido como única verdade, pois não há embasamento para questioná-lo. Assim, a autora conclui, apoiada no paradigma da complexidade, que, ao se tratar de currículo, se deve levar em conta o caráter de complexidade das estruturas sociais e, portanto, deve-se pautar o trabalho no diálogo necessário à sua elaboração. Ressalta, dessa forma, a importância da existência de “espaços de interlocução, de mobilização de vontades” (ibid., p.10). Este trabalho, ao focar a complexidade do contexto educacional, chama a atenção para a necessidade de interação constante e de diálogo entre os sujeitos situados no âmbito escolar. Somente assim se conseguirá a mobilização necessária para uma prática curricular em consonância com a realidade vivida.

Outra pesquisa também apresentada ao GT 12 da ANPED e que nos chama a atenção para a questão do movimento empreendido por professores e professoras é a de Gomes (2009), intitulada *As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos da escola*. Chamando a atenção também para a

questão da complexidade teorizada por Morin, tal pesquisa propôs-se a identificar práticas e concepções curriculares que iam além dos currículos prescritos. Embasou-se teoricamente na ideia de tessitura em redes cotidianas de saberes-fazer e partiu da análise de políticas de currículo entrelaçadas por políticas de formação continuada na rede municipal de educação de Vitória, no Espírito Santo. São “práticas-políticas cotidianas”, conforme sinaliza a autora, que “desafiam o instituído”.

Ao analisar as políticas que surgiram das práticas cotidianas dos sujeitos, ela pretendeu contribuir para que as políticas oficiais percebessem que há um movimento *instituinte*, que políticas emergem das ações dos sujeitos em suas práticas cotidianas. Ela pretendeu, assim, mostrar a força das políticas cotidianas. Para isto valeu-se de conversas com os/as docentes e das imagens e narrativas destes atores do trabalho pedagógico. Buscou identificar, através de narrativas e imagens, os efeitos das atuais políticas educacionais nos cotidianos das escolas. A autora concluiu afirmando a necessidade de problematização dos processos de formação e de criação curricular a partir dos *saberes-fazer* desses sujeitos que protagonizam a ação educativa – os professores.

Outro trabalho selecionado na base do GT 12 da ANPED foi o apresentado por Lyrio: *O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas*. Objetivando verificar como os currículos por projetos são *negociados* no cotidiano escolar da educação infantil, a autora propôs-se a analisar conversas, atividades que mostravam como o currículo ia além do que estava prescrito nos projetos. A partir do conceito de *negociação* de Bhabha (1998), ela mostrou que a possibilidade de negociar faz emergir outro sentido de currículo, um currículo relacionado ao vivido, àquilo que faz sentido para os sujeitos (LYRIO, 2010, p.3). Analisando as falas docentes, ela mostrou que, por não terem maiores informações sobre as ações impostas, muitas vezes os/as professores/as acabavam agindo a partir de suas experiências. A autora, assim, fez menção a Certeau (1994) e sua noção de astúcias, que explica as práticas que os sujeitos conseguem realizar escapando daquilo que lhe é imposto.

Ela afirmou que professores e estudantes estão sempre se posicionando entre o instituído – que são os projetos – e o que acreditam e que são resultado de suas experiências/vivências. Segundo ela, apesar de as orientações serem pensadas fora da escola, existem as burlas, as negociações e as traduções. E ela mostrou que tanto para professores quanto para estudantes, há a perspectiva de burlar aquilo que é determinado. No caso dos estudantes, ela mostrou que, apesar de as professoras planejarem o que eles devem “aprender”, isto nem

sempre corresponde àquilo que para eles tem significado. O que é foco do interesse dos estudantes não corresponde ao que fora planejado/ pensado pelos/ pelas docentes. Com base em Alves e Garcia (2002), ela concluiu que o espaço escolar é local em que processos dominantes pretendem organizar o currículo. E explicitou como observou na prática cotidiana a ocorrência desses processos: através da *pedagogização*, no ato de determinação do conteúdo que deverá ser trabalhado com os/as estudantes; através da *grupalização*, que faz com que os sujeitos sejam descolados de seus múltiplos contextos e passem a personificar figuras relacionadas estritamente a um contexto (no caso da escola, passam a ser *o professor*, *o estudante*, etc); através da *centralização*, que prevê que os currículos praticados na escola devam estar em consonância com o que preveem as diretrizes estatais, sendo, assim, determinados em instâncias fora da escola.

Ela concluiu que o currículo por projetos na escola pesquisada tem representado mera formalidade, uma necessidade de atendimento a uma determinação da secretaria de educação da cidade de Vitória, não refletindo efetivamente um projeto construído a partir do desejo de professores e estudantes. E, não obstante esta imposição, ela conseguiu perceber que as professoras conseguem identificar o que realmente importa no trabalho com os/as estudantes. Segundo a autora, é necessário considerá-lo no trabalho pedagógico.

Essas três pesquisas trouxeram à tona a atuação dos indivíduos no processo educativo. Mostraram que eles têm conhecimentos, têm um posicionamento em relação à prática pedagógica e que seus conhecimentos nem sempre são considerados no processo de estruturação curricular governamental. Apenas a de Paganini (2011) identificou um movimento de valorização das falas e conhecimentos docentes na estruturação curricular. Entretanto, ela própria sinalizou que, no diálogo da Secretaria de Educação com as escolas, houve a necessidade de mediação de agentes externos na explicitação de elementos que compõem o currículo, de elucidação da fundamentação “epistemológica, teórica e axiológica da concepção de currículo, dos seus conceitos e das funções implícitas nesse ato” (PAGANINI, 2011, p.8). Não residiria aqui a percepção, por parte da Secretaria de Educação, de que os conhecimentos docentes são insuficientes para a elaboração de diretrizes curriculares? Ou a percepção de que há conhecimentos mais complexos que devem se sobrepor aos conhecimentos dos professores que dinamizam os processos pedagógicos nas escolas? Com o propósito de mostrar que as diretrizes partiram das escolas e dos professores, estes não estariam participando como meros coadjuvantes para confirmar uma democracia

que de fato não existiria, pois que eles não são quem efetivamente dita as “regras do jogo”? Acredito que nesse processo de estruturação de diretrizes curriculares e de elaboração do currículo das escolas há uma série de fatores que merecem investigação.

Em primeiro lugar, a relação entre a política e a prática. Será que é tão simples – tal como deixam entrever as três pesquisas – a desconsideração das diretrizes da política educacional governamental? Não obstante toda a criatividade e capacidade de crítica dos profissionais do magistério, é possível desconsiderar a política curricular? E esta, nenhuma ação empreenderia para se sobrepor? E, neste caso, não haveria embates com a escola? E, considerando o que dizem estas pesquisas, ou seja, que os/as professores/as empreendem práticas autônomas, são capazes de “burlar” as orientações da política e criar o currículo nas escolas, haveria a necessidade de uma política curricular a orientar o trabalho das escolas?

2.3- O que dizem as pesquisas do banco de teses da CAPES

Para identificar outros estudos que trataram a questão e que não tiveram seus resultados divulgados na publicação pesquisada (Currículo sem Fronteiras) ou no GT 12 da ANPED, foi empreendida, no Banco de Teses da CAPES, uma busca por pesquisas de Mestrado e Doutorado que também se ocuparam da relação entre a política curricular governamental e as práticas dos educadores no interior das escolas. Nessa busca, deparei-me com um grande quantitativo de trabalhos que focavam as políticas educacionais, de modo geral, ou as curriculares, de modo específico, procurando analisar seus pressupostos ou seus alcances, isoladamente, sem relação com o que ocorre na escola. No que tange ao tema especificamente da relação entre as políticas propostas e as práticas dos professores, percebi que houve um interesse crescente, nos últimos cinco anos, pelo que ocorre no dia-a-dia das escolas, buscando identificar o alcance das políticas de currículo no âmbito das escolas. Entretanto, a meu ver, esse quantitativo é incipiente, considerando-se a importância do tema.

Nessa base de dados, encontrei quinze trabalhos, entre dissertações e teses, que, de alguma forma, se ocuparam desta temática. Ao analisar estas pesquisas, verifiquei que muitas delas tiveram como objetivo compreender a prática curricular das escolas e que, tangencialmente, tocaram na política curricular. Deparei-me com um quantitativo de trabalhos

que compreendia o currículo a partir dos *usos* feitos dos dispositivos culturais, que perpassam o cotidiano da escola, entre eles os documentos ditos “oficiais” (aqueles elaborados nas instâncias governamentais). Em especial, havia um quantitativo considerável de pesquisas voltadas para a análise curricular com foco na investigação do cotidiano escolar. Embora não objetivassem analisar a relação entre política e prática curricular, e sim, mostrar os movimentos *instituintes* do currículo no cotidiano escolar, tais pesquisas me instigaram a uma leitura e ao diálogo com elas.

Uma das pesquisas, intitulada *Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos* (VIEIRA, 2012) – e que buscou investigar as ações constituídas pela escola pública para envolver os estudantes com deficiência no currículo escolar – advoga que, por meio de atitudes colaborativas e críticas entre os profissionais da escola, é possível a estruturação de um currículo que atenda à demanda. A tese afirma que os/as professores/as são capazes de ter uma visão crítica da realidade e empreender as ações necessárias. Outras duas pesquisas, intituladas *Devires em Cor: Movimentos de vida pintados em cenas cotidianas nas escolas* (GOMES, 2012) e *As “artes de fazer” e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares* (SILVA, 2012) trouxeram, também, a perspectiva de estruturação do currículo a partir da prática dos/das professores/as.

Outra pesquisa encontrada, focada na análise do cotidiano escolar, foi a intitulada *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças* (CRUZ, 2012). Esta pesquisa buscou analisar práticas alfabetizadoras de sucesso, identificando como a prática do/a professora interferia no desempenho das crianças e tentando averiguar se tal prática estava relacionada à existência ou não de orientações curriculares consistentes. Concluiu que professores conseguem empreender uma prática docente a partir das necessidades reveladas. Assim, também aqui, o foco foi a prática pedagógica, ou seja, as estruturações curriculares a partir do trabalho cotidiano das escolas. Também para esta pesquisa, a prática docente mostrou-se capaz de dar conta da demanda cotidiana.

Das pesquisas encontradas, duas se aproximaram muito de meu objeto de pesquisa. A primeira delas, ligada à linha de pesquisa *Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares*, da PUC de São Paulo – intitulada *São Paulo é uma escola: uma política curricular sob o olhar dos professores* – foi selecionada para análise porque objetivou

investigar diretamente a relação que as instituições educacionais estabelecem com o documento curricular da política pública. Também foi selecionada para análise a pesquisa *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores na recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro*, que objetivou analisar como atua o coordenador pedagógico comprometido com um determinado projeto de escola – e tendo que posicionar-se juntamente com os professores em relação a um documento curricular oriundo da secretaria de educação.

Na primeira pesquisa, Cocco (2012) propôs-se a investigar a avaliação dos professores e das professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo sobre a proposta curricular implementada nos anos 2005 a 2008. Motivada pelo desejo de compreender como aqueles profissionais se situaram no contexto educacional que caracterizou aquele período – sinalizando que houve uma grande ruptura com a orientação que a rede municipal seguira até então (proposta democrática, participativa) – a autora partiu do pressuposto de que os profissionais da educação têm uma apreciação crítica das políticas educacionais e que políticas centralizadoras ignoram sua capacidade crítica e inovadora, pois os veem como “meros depositários de propostas”, sem direito de participar da sua construção. Nessa perspectiva, segundo a autora, os currículos são prescritos e as reformas, informadas por decretos.

Com o objetivo de “capturar e teorizar sobre o processo de implementação” da política educacional e curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos anos 2005 a 2008, a autora instituiu um grupo de discussão, que reuniu profissionais de duas coordenadorias regionais de educação – localidade onde, em período anterior, desenvolvera-se uma proposta de trabalho coletivo em torno do currículo vivido, baseada na participação democrática. Pesquisa de cunho qualitativo, esta utilizou a metodologia do *Discurso do Sujeito Coletivo*⁵ para coleta de dados, valendo-se do Grupo Focal como estratégia metodológica. Por meio do *group discussion*, metodologia utilizada nas pesquisas de opinião coletiva – e que se encaixou bem, segundo a autora, em sua proposta – ela procurou captar a avaliação que professores e professoras fizeram da política implementada naquele período. Ela se propôs a captar suas análises a partir de dois focos: análise de documentos oficiais da

⁵ O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos, desenvolvida por Lefevre e Lefevre no fim da década de 90. Constitui-se de um discurso-síntese elaborado com partes de discursos de sentido semelhante e tem como fundamento a teoria da Representação Social.

secretaria de Educação acerca do currículo e verificação do currículo tal como foi praticado pelos professores.

A autora ressaltou o grande conhecimento que professores e professoras demonstraram possuir da realidade local, dos estudantes, das necessidades e possibilidades destes e das escolas, e a “percepção objetiva das iniciativas oficiais para reformar a escola e os currículos” (COCCO, 2012, p. 40). Por conta disto, advogou em favor de uma maior participação dos profissionais nas políticas educacionais:

Conhecer suas opiniões torna-se relevante, pois nenhuma reforma educacional pode ter sucesso sem a adesão desses protagonistas locais, que são os autores da educação que realmente acontece na prática. As professoras e os professores são personagens imprescindíveis, mas raramente considerados como sujeitos das reformas educacionais e curriculares. Com frequência, são ignorados ou considerados como executivos de normas e propostas urdidas em universos reclusos, distantes do mundo complexo das escolas. Postos em diálogo aberto, os professores têm posições claras de suas práticas e encontram no outro o apoio necessário para enfrentar as contradições da educação. Dessa forma, acontece a formação do ‘sujeito coletivo educativo’ capaz de encontrar soluções para os problemas vivenciados nas escolas. (COCCO, 2012, p. 41)

Na avaliação dos professores, a gestão 2005-2008 da prefeitura de São Paulo fortaleceu a organização hierarquizada e centralizada no Sistema Municipal de Ensino. Com isso, enfraqueceu as instâncias colegiadas. Sob a bandeira da descentralização, o que se observou foi uma desconcentração das atividades da Secretaria Municipal de Educação (SME) para as Diretorias Regionais de Educação (DREs), para as escolas, para os gestores e professores quanto à responsabilidade pela qualidade da educação; entretanto, estabeleceu medidas legais que lesaram os profissionais da educação, tanto pela retirada dos direitos adquiridos quanto pela desvalorização dos profissionais. A autora, então, sinalizou – com base nessas percepções docentes – que, por conta da descentralização do estado brasileiro, houve mudanças significativas nas políticas públicas, especialmente as educacionais e curriculares. Afirmou, alinhando-se a Pacheco (2000), que o tema das políticas curriculares descentralizadas “tornou-se central no discurso educacional, abrigando ora o discurso da autonomia ora as razões do mercado (...)” (ibid., p. 53).

Ela advogou em favor da territorialização para que sejam consideradas as múltiplas vozes locais na elaboração de propostas educativas para as escolas. Entretanto, frisou que estas não podem estar descoladas de referenciais nacionais. A descentralização tal qual observamos atualmente, segundo ela, apoiada em Pacheco (2000), responsabiliza as escolas e os professores. Ela informou que, apesar do discurso descentralizador, o Estado continua centralista em aspectos cruciais do currículo, pois “(...) define a forma curricular pela formulação dos objetivos, pela organização e seleção dos conteúdos, pelas propostas de atividades e pelo controle da avaliação” (COCCO, 2012, p.56). Assim, afirma que a territorialização curricular ocorre efetivamente quando há descentralização não apenas no discurso, mas na prática, o que significa “aceitar que o projeto curricular se constrói a partir das práticas de programação, e não em função de um ato administrativo que o legitima” (Ibid., p.57).

Com base nesta concepção e embasada na concepção de currículo de Casali (2011), defendeu que se leve em consideração a realidade e as necessidades locais, rompendo-se com um currículo forjado nos centros de poder – e, por isto, envolto em verdades e conhecimentos que têm valor apenas para os homens que o criaram – e que se dê voz às periferias para criar uma “validação universal, a partir da realidade local (...)” (ibid., p. 58). Ela concluiu que as propostas elaboradas sem a participação dos envolvidos são desmobilizadoras e têm poucas chances de dar certo. No caso específico da proposta política em questão, a escola retornou, na avaliação da autora, ao modelo gerencial, espelhando-se no modelo de controle da SME, que se caracterizou pela política neoliberal. Sinalizou que o que se observou na mudança de mandato político de 2001-2004 para 2005-2008 foi um desrespeito às características e peculiaridades da rede de ensino e da cidade de São Paulo, pois, por decreto, foram redimensionadas as Coordenadorias de Educação, que estavam estruturadas dentro de cada subprefeitura.

As políticas curriculares passaram a estar atreladas ao modelo neoliberal de educação e incorporaram avaliações externas para medição do nível de aprendizado de informações, empobrecendo e limitando, segundo a autora, a formação humana. Na análise da política curricular, os profissionais demonstraram a percepção de que há o retorno do currículo entendido como grade de disciplinas com tempos e espaços determinados, reduzindo-se este a uma relação de conhecimentos prescritos, muito longe de significar construção coletiva de conhecimento. Ela defendeu a participação de todos os envolvidos no ato educativo

(professores, estudantes, comunidade escolar como um todo) como medida para que se rompa com a fragmentação e com as desigualdades sociais, pois somente garantindo a participação democrática é que será possível criar condições para romper o *status quo*. E no que tange ao campo específico do currículo, a participação popular permitiria, segundo ela, estabelecer as mediações com a realidade e com as necessidades.

A outra pesquisa analisada intitula-se *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro* e foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. A partir da questão *Como a coordenação pedagógica comprometida com um projeto de escola em torno do qual empreende suas ações em conjunto com os professores busca equilibrar a proposta oficial com o projeto da escola*, onde pretendeu investigar o que acontece com o documento da política no contexto da prática, Leite (2012) empreendeu uma análise da relação entre o documento curricular governamental e a prática pedagógica da escola a partir dos conceitos de *recontextualização*, de Bernstein (1996), e de *ciclo de políticas*, de Ball e colaboradores (1992).

Partindo da ideia de ciclo de políticas de Ball et al (1992), a autora pôs-se a analisar *o contexto de influência, o contexto da produção do texto da política e o contexto da prática*. Para responder à sua questão, ela desenvolveu uma pesquisa qualitativa que conjugou alguns instrumentos que lhe permitiram observar o que acontece com o texto da política no campo da prática. Tendo como *locus* de observação uma escola da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, ela valeu-se da análise documental (documento curricular proposto para a rede de ensino, materiais de apoio elaborados pela Secretaria de Educação para o professor, os projetos e planejamentos dos professores), da observação participante (reuniões pedagógicas – Centros de Estudos e Conselhos de Classe), entrevistas com os profissionais da escola (coordenadora e professoras) e acompanhou as aulas das professoras do 1º ano. Focou sua análise na proposta curricular de Língua Portuguesa para este grupamento escolar, por ter sido este um campo que se destacou no trabalho da escola pesquisada.

No que tange ao contexto de influência, mostrou que há atualmente, no cenário internacional, um discurso em prol do *novo gerencialismo* e da *cultura da performatividade*, que vem influenciando sobremaneira a política em diferentes países. E sinalizou que tal discurso tornou-se preponderante na rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro a partir do ano de 2009, quando teve início uma nova gestão municipal. Ainda no que

tange ao contexto de influência, citou as influências nacionais as quais, segundo ela, consistiram na tendência à padronização curricular, que teve início com a Constituição Federal de 1988 – com sua concepção de formação básica comum, dentro dos princípios de igualdade – e ganhou força com a LDB 9.394/96. Citou também a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a criação do PDE em 2007. Em relação a este último, ressaltou que foram preponderantes na configuração da política educacional municipal carioca os seguintes aspectos: a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Quanto às influências locais, citou a nomeação de uma economista para o cargo de secretária de educação do município, a extinção da progressão continuada e o nivelamento da aprendizagem dos/das estudantes.

No que se refere ao contexto da produção do texto da política, a autora mostrou o processo pelo qual os textos da política da SME foram se constituindo. Ela apoiou-se no Modelo de Discurso Pedagógico de Bernstein (1996) – *modelo de competência* e *modelo de desempenho* – para analisar o discurso presente nos documentos escritos e nos pronunciamentos dos representantes da secretaria de educação. Ela enfatizou que, no processo de produção do texto da política, prevaleceu o discurso dos dirigentes da SME. Segundo ela, isto ficou evidente na análise dos materiais produzidos e encaminhados aos professores e professoras (Cadernos de Apoio Pedagógico, Orientações Curriculares), os quais ela se pôs a analisar. Segundo ela, são materiais com uma linguagem prescritiva, com pouco espaço de criação do professor. Além destes, ela analisou também o Livro de Leitura e Escrita que chegou para as professoras do 1º e 2º anos. Estes materiais lhe permitiram identificar o *discurso pedagógico oficial*, segundo Bernstein. Ela percebeu que paulatinamente os materiais foram direcionando a prática para um modelo de desempenho (LEITE, 2012, 96).

Para analisar o *contexto da prática*, a pesquisadora pôs-se a verificar a atuação da coordenadora pedagógica em conjunto com as professoras do 1º ano, para identificar a maneira como o texto da política estava sendo apropriado na prática. Para isto, ela utilizou o conceito de *recontextualização* de Bernstein. Utilizou também os modelos de prática pedagógica deste autor: *modelo de competência* e *modelo de desempenho*. Em virtude das características que identificou no campo de análise, lançou mão também do modelo de *prática pedagógica mista*, desenvolvido por Morais e Neves (2007), pois este referencial permitiu-lhe caracterizar a prática pedagógica recontextualizada pela coordenação junto com as professoras no interior da escola. Esta prática, com efeito, trazia traços de suas convicções

enquanto educadora e defensora do projeto que conseguira elaborar juntamente com sua equipe de professoras (modelo de competência), ao mesmo tempo em que fazia referência a elementos contidos nos textos da política dita *oficial* (modelo de desempenho). Segundo a pesquisadora, a coordenadora tentava “equilibrar” a proposta externa com a proposta interna, resultando nessa prática pedagógica mista, porque

ao mesmo tempo em que ela se envolve na criação e na realização dos projetos de leitura a partir da concepção que defende, não deixa de cumprir as determinações de ‘o quê’ ensinar apresentadas nos documentos analisados (LEITE, 2012, p. 108).

Em relação à prática das professoras do 1º ano, a pesquisadora observou que estas seguiam *regras de sequenciamento* (BERNSTEIN, 1996, apud LEITE, 2012, p. 112-113) diferentes daquelas propostas nos documentos oficiais da SME (lógica da transmissão de conteúdos). A autora sinalizou que esta postura teve influência da prática da coordenadora, que tendia ao *modelo de competência* de Bernstein (1996). Ela destacou três aspectos no contexto da prática em que conseguiu estabelecer a diferença entre o modelo de prática pedagógica defendida pela SME e o defendido pela coordenadora: o primeiro refere-se à categoria *texto pedagógico*, quando a coordenadora defendia a lógica de aquisição do estudante, em que as professoras deveriam atentar para as necessidades destes; o segundo aspecto refere-se à categoria *controle pedagógico*, quando ela defendia que as professoras realizassem trabalhos diferenciados para atendê-los de forma personalizada; o terceiro aspecto refere-se à categoria *avaliação*, quando defendia que se observasse o “produto do adquirente”, segundo a concepção de Bernstein (2003), para que se identificasse o que ele já sabe, tendo em vista fazer com que avançasse a partir do patamar em que se encontrava e construísse novos conhecimentos.

Em síntese, no que tange ao contexto da prática, a pesquisadora percebeu que as professoras e a coordenadora demonstraram, em alguns aspectos, a incorporação do discurso pedagógico oficial, o qual enfatizava prioritariamente o desempenho dos estudantes. Entretanto, percebeu também que elas buscavam equilibrar a proposta externa com a interna, o que, contudo, não se fez sem tensão no processo de *recontextualização*, uma vez que defendiam o *modelo de competência*. A partir da pesquisa desenvolvida, Leite (2012)

concluiu que a política oficial não foi meramente implementada na escola, embora o discurso pedagógico oficial defendido nos documentos tenha influenciado as relações interpessoais na instituição. A política oficial sofreu ajustamentos secundários, por parte dos atores envolvidos no processo pedagógico (professoras e coordenação pedagógica), porque a instituição tinha um projeto interno bem definido.

A análise das pesquisas relacionadas anteriormente me permitiu tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, percebi que há um interesse pela investigação do que ocorre na escola. E, neste sentido, há estudos com foco nas práticas da escola que advogam que os sujeitos envolvidos no dia-a-dia do trabalho pedagógico conseguem perceber o trabalho a ser feito e, assim, afirmam o protagonismo dos sujeitos responsáveis pela condução do trabalho pedagógico nas escolas, informando suas ações, analisando suas práticas e, alguns casos, demonstrando a leitura crítica que empreendem dos documentos oficiais. Em segundo lugar, é nítida a diferença de enfoque entre algumas pesquisas no que tange à relação da escola com o documento curricular da política pública: há aquelas que enfatizam a preponderância da ação docente na estruturação da prática pedagógica, desconsiderando – ou minimizando – a interferência da proposta governamental no cotidiano da escola (VIEIRA, 2012; GOMES, 2012, SILVA, 2012; CRUZ, 2012) e aquelas que mostram a tensão causada no âmbito escolar com a chegada do documento curricular gestado em nível governamental (COCCO, 2012; LEITE, 2012).

A análise das pesquisas que sugerem que os professores conseguem estruturar uma prática pedagógica a partir das necessidades percebidas, sem considerar os efeitos da política governamental (VIEIRA, 2012; GOMES, 2012, SILVA, 2012; CRUZ, 2012), instigou-me à reflexão. Embora algumas delas não tenham procurado estabelecer uma análise a partir da política curricular governamental, elas chamam a atenção por deixar entrever que profissionais conseguem dar conta do seu trabalho por meio de atitudes colaborativas e críticas, o que pode fazer crer que não haveria a necessidade de políticas curriculares, deixando-se a critério de cada unidade escolar decidir acerca da proposta curricular para seu grupo de estudantes. Ou, ainda, fazer crer que a política educacional não interferiria tanto no cotidiano da escola. A partir deste ponto de vista, perguntar-nos-íamos sobre a necessidade de os sistemas educacionais estabelecerem propostas curriculares: são necessárias políticas curriculares – ou o estabelecimento de diretrizes curriculares – por parte da política pública?

Haveria realmente a necessidade de um documento curricular a orientar o trabalho das escolas, uma vez que os profissionais que lá estão conseguem fazê-lo? Ou tal documento é dispensável, tendo em vista que os profissionais conseguem empreender esforços para elaborar, em cada escola, o documento curricular – e com a vantagem de identificar o que realmente é necessário? O fato de deixar a elaboração da proposta curricular a cargo de grupos particulares de profissionais não deixaria os/as estudantes à mercê de visões particulares de mundo? Como garantir-lhes a apropriação de saberes necessários para sua inserção na sociedade de forma crítica? Como garantir uma adequada formação para os/as estudantes?

Kramer (1999), analisando a relação entre as políticas e as práticas, sinaliza que as propostas educacionais oriundas do poder público são necessárias. Entretanto, defende a participação dos profissionais da escola na configuração dessas políticas. Afirma ser extremamente necessário que se estabeleçam diretrizes nacionais para a educação e sinaliza alguns pontos que deveriam ser levados em consideração na elaboração das políticas educacionais. São eles, entre outros: escutar as vozes dos vários participantes do processo de implementação; permitir muitas alternativas, não considerando um único aspecto nem uma única palavra que dite o que deve ou não ser feito; apresentar diretrizes que resultem de experiências anteriores, resgatando, assim, a história; permitir co-autoria, através dos questionamentos e propostas de modificações oriundas do campo de implementação. Diz ela:

Uma política pública deve, sim, propor, mas, frequentemente chama-se de proposta o que é modelo, método ou grade curricular. É preciso propor caminhos levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, em vez de pretender trazer saídas prontas e adoradas como bezerras de ouro. E se é função de uma política pública indicar diretrizes, ela precisa garantir as condições de implementá-la, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis; e, além disso, contestar a busca desmedida e ilusória do futuro como superação, posto que seu preço tem sido o esquecimento da história, o congelamento do presente e a anulação das experiências vividas, desmobilizando as possibilidades de efetiva mudança, de transformação radical das condições que engendrariam o novo com base no velho. (KRAMER, 1999, p. 170).

Para a autora, uma proposta para a educação deve ser um *convite, um desafio, uma aposta* porque, sendo parte de uma dada política pública, traz um projeto de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura (KRAMER, 1999, p. 171). Esta proposta, com efeito,

não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, em que a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda a coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus problemas mais agudos. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças, adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, suas especificidades, sua realidade. Isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória” (KRAMER, 1999, p. 171).

Segundo ela, “pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto, de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças (...)” (KRAMER, 1999, p. 171). E defende que não se pode falar de *uma* proposta, mas de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega e porque são desiguais as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade.

Garcia e Moreira (2012), neste sentido, trazem uma importante contribuição a este debate ao lançarem o questionamento – que advém da defesa da necessária autonomia do professor na estruturação da prática pedagógica da escola – sobre o papel da administração pública na proposição de diretrizes educacionais, uma vez que o partido que foi eleito o foi a partir de determinada plataforma política: a população não esperaria dele que colocasse em prática o que defendeu em campanha? Este é um questionamento inevitável quando se pensa na autonomia de que deve gozar as instituições públicas de ensino – em qualquer nível – na proposição do trabalho pedagógico, uma vez que, dada a diversidade de contextos culturais em que estão imersas as instituições educacionais, propostas diferentes se farão necessárias.

Entretanto, os governantes não teriam compromisso com uma determinada plataforma política?

No conjunto de trabalhos encontrados nas três bases de dados pesquisadas, percebi que na totalidade das pesquisas, a discussão da relação entre política educacional e prática pedagógica das escolas, acabou mostrando que professores conseguem perceber o trabalho a ser empreendido. Entretanto, algumas identificaram que eles realizam uma leitura crítica do documento curricular e conseguem empreender mudanças (FELÍCIO e POSSANI, 2013; COCCO, 2012; FELÍCIO, 2010) e outras mostraram que não conseguem alcançar totalmente a mudança desejada ou tentam se equilibrar entre o que é proposto em nível governamental e as necessidades percebidas a partir da realidade das escolas (CORSI e LIMA, 2010; MAHER, 2010; NASCIMENTO e URQUIZA, 2010; LEITE, 2012). A relação entre a política governamental e as práticas das escolas foram analisadas sob diferentes perspectivas: *negociação, hibridismo, recontextualização*.

Em relação às pesquisas que objetivaram investigar a percepção que têm os/as professores/as em relação às políticas educacionais oriundas das instâncias governamentais, é nítida a percepção dos/das professores/as da interferência dessas políticas no cotidiano da escola. Assim, percebo que há realmente a necessidade de se investigar o que ocorre na prática com a implantação de uma determinada política educacional, em especial a curricular: quais as percepções dos professores? Que interferências essas políticas provocam no cotidiano da escola? Como lidam com elas os profissionais da escola? Conforme sinalizaram as pesquisas citadas, o indivíduo na escola (seja ele professor ou estudante) têm iniciativas, empreende ações; entretanto, as pesquisas de COCCO (2012) e LEITE (2012) mostraram que as políticas educacionais implementadas nos últimos anos vêm colocando questões no cotidiano da escola (BALL, 1997) que precisam ser resolvidas. Isto reafirmou a minha intenção de verificar o que ocorria no cotidiano da escola em relação ao contato dos profissionais que lá estão com o documento curricular proposto pela política pública que tem sido implementada pela gestão municipal carioca desde 2009 em relação aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que, nessa rede de ensino, a partir do ano de 2012, constituiu o que se chamou *Casa de Alfabetização*.

3– O CAMPO DE PESQUISA

Para responder à questão que coloquei – Que significados emergem da leitura que se faz, no interior da escola, do documento curricular governamental a partir das concepções, conhecimentos e práticas dos/das professores/as – analisei a prática pedagógica de professores que atuam na chamada *Casa de Alfabetização*⁶ da escola cujo trabalho coordeno no município do Rio de Janeiro, analisei a proposta curricular para este grupamento; analisei diversos documentos elaborados por aqueles profissionais; promovi entrevistas com eles, identificando sua concepção de alfabetização; e acompanhei a estruturação da prática pedagógica através de grupos de discussão nos Centros de Estudos. Tendo decidido a análise em meu próprio campo de atuação – pelas razões expostas no próximo item – dirigi-me à coordenadoria regional de educação da localidade e solicitei autorização para a realização das entrevistas com os/ as profissionais que atuavam com os anos escolares que compunham a *Casa de Alfabetização* e que consentissem com a sua participação na pesquisa.

A identificação dos significados que emergem do diálogo entre o documento curricular e as concepções e práticas dos/das professores/as foi realizada por meio da observação das práticas pedagógicas de professores/as e suas concepções acerca do trabalho pedagógico, analisando-se, paralelamente, o documento que tem por objetivo indicar diretrizes para a rede municipal de educação. A escola escolhida para tal observação é uma instituição localizada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, que atende a estudantes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental (modalidade Ensino Regular), no período diurno, e a estudantes do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental (modalidade Educação de Jovens e Adultos), no período noturno. A escola situa-se em uma comunidade que se originou da vinda de pessoas de estados do Nordeste do Brasil, em busca de melhores condições de vida e de trabalho. O prédio onde funciona a escola foi cedido à prefeitura municipal em regime de comodato⁷.

⁶ Agrupamento dos estudantes durante os três primeiros anos escolares do Ensino Fundamental, que constituem o chamado Ciclo de Alfabetização. Foi implantado nas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro no ano de 2012.

⁷ Esta situação pressupõe que a prefeitura usufrua bem alheio, por empréstimo ou aluguel, durante tempo estabelecido em contrato.

O prédio foi adaptado para acomodar uma instituição educacional. Surgiu, segundo informações de antigos funcionários da escola, da preocupação do proprietário do prédio com a escolaridade das crianças da região. Em 1963 ele construiu duas salas de aula em terreno localizado em área próxima àquela onde a instituição funciona atualmente. Depois ampliou para quatro salas. Até que, na década de 80 do século passado, com o crescimento da comunidade e a insuficiência de escolas na região, ele teria construído o prédio atual, que conta com 10 salas de aula. O prédio possui espaços que foram adaptados para acomodar 1 laboratório de Informática, 1 Sala de Leitura, 1 sala para a Coordenação Pedagógica . Conta ainda com 1 sala de professores, 1 sala para a Direção, banheiros para funcionários no térreo e banheiros para estudantes no 1º andar. Segundo profissionais mais antigos, em diversos momentos, ao longo dos anos, desde que o novo prédio foi construído, muitos desses espaços foram adaptados para acomodar mais estudantes, dada a demanda por vagas na região.

Para atender às turmas do Ensino Fundamental na modalidade de ensino regular, a escola contava, no ano de 2013, com quatorze professoras (designadas como PII) que atuavam como regentes das vinte turmas de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental⁸, uma professora e um professor de Educação Musical, uma professora e um professor de Inglês, dois professores e duas professoras de Educação Física⁹, uma professora (PII) regente de Sala de Leitura. Estudavam na escola, nos dois turnos do período diurno, segundo dados que constam do PPP da escola, aproximadamente 680 estudantes, distribuídos em: sete turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, uma turma de 3º ano, quatro turmas de 4º ano¹⁰ e quatro turmas de 5º ano.

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição mostrou que o eixo do trabalho pedagógico – há pelo menos três anos, desde que assumiu uma nova coordenação pedagógica – é o conceito de *sustentabilidade*, que emergiu de um processo de planejamento

⁸ Deste total, seis professoras atendem a duas turmas (uma em cada turno), ou porque têm duas matrículas (2 professoras) ou porque têm regime de trabalho de 40 horas (2 professoras) ou ainda porque atuam em regime de Dupla Regência – hora extra (2 professoras).

⁹ O quantitativo maior de profissionais de Educação Física se deve ao fato de que os/as estudantes, segundo determinações da SME, devem ter dois tempos semanais de cinquenta minutos desta disciplina, enquanto para as demais atividades (Música, Sala de Leitura e Inglês) deve constar da grade semanal um tempo de cinquenta minutos.

¹⁰ Destas quatro turmas de 4º ano, uma delas era designada 4º NCM (4º Ano Nenhuma Criança a Menos) composta por estudantes que, no ano anterior, formavam a turma 3º NCM, por não se encontrarem ainda alfabetizados e se encontrarem em defasagem idade-série.

participativo, iniciado para elaboração daquele documento. A instituição situa-se numa área de ocupação não planejada, fazendo fronteira com florestas, lagoas e sendo cortada por um rio que desce o Maciço da Tijuca. Chamou a atenção de professores e professoras, segundo dados coletados nos documentos que fundamentaram a elaboração do PPP, a falta de ordenamento urbano e a falta de cuidados com o meio ambiente. Também se mostrou evidente a identificação da comunidade com a cultura nordestina. Sendo assim, num primeiro momento o Projeto Pedagógico desenvolvido teve por objetivo pensar a localidade e sua relação com o ambiente ao redor, mostrando que aquele era um lugar que havia se constituído a partir da afluência de pessoas que tinham referências em comum e, ao mesmo tempo, ao fazer referência ao nome de um rio que cortava a região, buscava também propor reflexões sobre a questão ambiental.

A seguir, mostrarei como e por que optei por este campo de observação, ou seja, como se deu a escolha desta escola para desenvolvimento da pesquisa e a seleção das professoras que dela participariam.

3.1 - A escolha do campo de observação

A escolha desta escola para realização da pesquisa se deu em função de um conjunto de fatores: em primeiro lugar, ser a escola em que trabalho; em segundo, de eu ter conseguido constituir ali, a partir da instituição dos Centros de Estudos¹¹ (CEs) semanais para o/a professor regente II, no ano de 2012, um espaço que permitiu a reflexão coletiva e o planejamento coletivo do trabalho pedagógico, respeitando-se o agrupamento de professores por faixa etária/ ano escolar trabalhado.

Tendo sido solicitada pela Diretora da escola a montar o horário para as turmas, a fim de cumprir o que foi determinado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para a organização dos Centros de Estudos (CEs), eu, como coordenadora pedagógica, montei tal

¹¹ Os Centros de Estudos para o PII (Professor do 1º segmento do Ensino Fundamental) já existiam na rede de ensino, tendo se configurado de diferentes maneiras, ora ocorrendo quinzenalmente com duas horas; ora, mensalmente e, ainda, esporadicamente ao longo do ano – e contando com a participação de todos os professores e professoras. Entretanto, a partir do ano de 2012, atendendo ao disposto na lei 11.738/2008, a SME-Rio regulamentou a destinação de 1/3 da carga horária do professor para planejamento, valendo-se da estratégia de atividades com os/as professores I (professores das disciplinas específicas de Artes/ Inglês/ Educação Física) e o/a professor/a regente de Sala de Leitura. Foi determinado que, para um total de 22,5 h de trabalho semanal, o/a Professor/a regente da turma tivesse 1 dia de planejamento totalizando 4h e 30m, mais 1 dia com 1h e 4 dias com 30 minutos.

horário tendo em vista o agrupamento dos/das professores/as por ciclo de formação. Assim, preocupei-me em reunir, em um mesmo dia, os profissionais que atendiam às turmas do 1º ao 3º anos e, em outro dia, aqueles/aquelas que atendiam às turmas de 4º e 5º anos. Um exemplo do horário montado está exposto no quadro a seguir (referente ao turno da manhã) ¹². Enquanto as turmas estavam nas atividades citadas, as professoras estavam reunidas comigo.

Quadro 1 - Horário das Atividades das Turmas no ano de 2012/ CE das professoras

	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00	8401 – Ed. Física	1101 – Sala de Leitura 1103 – Ed. Física 1201 – Inglês 1301 – Ed. Física 1304 - Música	1401 – Ed. Física 1403 – Sala de Leitura 1501 – Xadrez 1503 – Ed. Física
7:50	8401 – Ed. Física CE- Prof ^o Inglês/ Prof ^a Sala de Leitura/ Prof ^o Música	1101 – Ed. Física 1103 – Ed. Física 1201 – Sala de Leitura 1301 – Música 1304 - Inglês	1401 – Xadrez 1403 – Inglês 1501 – Ed. Física 1503 – Ed. Física
8:40	8401 – Música CE- Prof ^o Inglês/ Prof ^o Ed. Física/ Prof ^a Sala de Leitura	1101 – Inglês 1103 – Música 1201 – Ed. Física 1301 – Sala de Leitura 1304 – Ed. Física	1401 – Sala de Leitura 1403 – Xadrez 1501 – Ed. Física 1503 - Inglês
9:30	8401 – Inglês CE- Prof ^o Música/ Prof ^o Ed. Física/ Prof ^a Sala de Leitura	1101 – Ed. Física 1103 – Sala de Leitura 1201 – Música 1301 – Inglês 1304 – Ed. Física	1401 – Ed. Física 1403 – Ed. Física 1501 – Inglês 1503 – Sala de Leitura
10:20	8401 – Sala de Leitura CE- Prof ^o Música/ Prof ^o Ed. Física/ Prof ^a Inglês	1101 – Música 1103 – Inglês 1201 – Ed. Física 1301 – Ed. Física 1304 – Sala de Leitura	1401 – Inglês 1403 – Ed. Física 1501 – Sala de Leitura 1503 - Xadrez

¹² Turmas com prefixo 11 referem-se ao 1º ano; prefixo 12, ao 2º ano; prefixo 13, ao 3º ano; prefixo 14, ao 4º ano; prefixo 15, ao 5º ano.

Apenas uma professora não pode ficar no mesmo dia do agrupamento referente à faixa etária dos estudantes de sua turma (8401)¹³.

Constituiu-se, a partir desta estruturação, um espaço muito rico de estudos e planejamento coletivo. A minha proposta, como Coordenadora Pedagógica, era promover reflexões acerca das especificidades de cada etapa de escolaridade e favorecer o planejamento coletivo, também levando em conta essas especificidades. Ao discutir com o grupo tal proposta, apresentando-a no início daquele ano letivo (2012), juntamente com o horário estruturado, eu acabei tendo o meu olhar direcionado para um determinado grupo de professoras: aquelas que regiam turmas do 1º ao 3º anos (agrupamento chamado – conforme já dito anteriormente – de *Casa de Alfabetização*). A apresentação da proposta e a discussão de como funcionariam os CEs permitiu-me identificar dois grupos de professoras: um que se mostrou reticente à proposta de estudos e outro que entendeu a proposta e concordou com ela.

Este último grupo era composto por professoras que regiam turmas da Casa de Alfabetização. Tal fato de pronto me instigou: por que umas se opunham e outras concordavam prontamente com a proposta de estudos? Quem eram aquelas profissionais que concordavam? O que fazia com que tivessem tal receptividade? E o que fazia com que as outras rejeitassem a proposta? As professoras que receberam bem a proposta, em sua quase totalidade, eram novas na escola e/ou na rede municipal de ensino (ou tinham pouquíssimo tempo de trabalho na escola). Entre aquelas que se opuseram, a maioria regia turmas de 4º e 5º anos e já tinham certo tempo de trabalho na escola. Como o grupo que recebeu bem a proposta era, em sua quase totalidade, novo na escola, instigou-me verificar sua formação acadêmica, o que pode ser explicitada no quadro 2.

¹³ A turma 8401 referia-se a um agrupamento de estudantes denominado *Aceleração 1 A*, que reunia estudantes com defasagem idade-série e que, por isto – e por determinação da SME – participava de um programa de aceleração de estudos de 4º e 5º anos estruturado pela Fundação Ayrton Senna, instituição conveniada com a SME para realização de tal trabalho. Por determinação da SME, o CE da professora desta turma deveria ocorrer às quartas-feiras, por conta de algumas reuniões específicas que ocorreriam, para esta professora, fora da escola. Era desejo da coordenadora – tendo em vista a proposta de agrupamento das professoras por ano escolar – que a regente desta turma participasse do CE de sexta-feira, com as professoras de 4º e 5º anos, mas, pelas razões expostas anteriormente, ocorria às quartas-feiras.

Quadro 2 – Formação acadêmica das professoras que regiam turmas de 1º ao 3º anos em 2012

Profissionais	Formação
A	Curso de Pedagogia em universidade pública do RJ, duas pós-graduações em universidades públicas do RJ, no campo da Pedagogia. Curso de Extensão em Alfabetização em universidade pública. Experiência em turmas de alfabetização.
B	Curso de Pedagogia em universidade privada e experiência com turmas de alfabetização. Experiência em elaboração de materiais para professores.
C	Curso de Pedagogia em universidade pública do RJ, duas pós-graduações em universidades públicas do RJ, no campo da Pedagogia. Experiência em formação de professores.
D	Curso de Pedagogia em universidade privada.
E	Curso de Pedagogia em universidade privada.
F	Curso de Graduação em Artes em universidade pública. Curso de Pedagogia. Curso de Extensão em Alfabetização em universidade pública. Experiência em turmas de alfabetização.

Fonte: Elaboração própria a partir de Fichas Cadastrais

Assim sendo – e com a proposta da SME de instituir as *Casas de Alfabetização* e minha, como coordenadora, de reunir as professoras por ciclos, respeitando a estrutura dos ciclos de formação para que os estudos e o planejamento pudessem respeitar as especificidades de cada grupamento etário – iniciaram-se os CEs na escola. Muita autonomia e criatividade demonstraram as professoras regentes de 1º ao 3º anos desde os primeiros momentos. E a prática dos estudos e planejamentos coletivos foi criando uma identidade e desenvolvendo a cooperação entre elas (É importante ressaltar que se mostrou visível, em seus perfis profissionais, a propensão ao trabalho colaborativo. Foi-lhes proporcionado apenas o espaço para que desenvolvessem tal trabalho).

Os CEs deste grupo – assim como os do grupo de 4º e 5º anos – iniciavam-se sempre com a leitura de um texto selecionado previamente por mim. Meu objetivo era que os textos selecionados proporcionassem reflexão e trocas acerca do trabalho com cada etapa de escolaridade, conforme já informado. Em relação ao grupo que trabalhava com os três primeiros anos do Ensino Fundamental, utilizei um material produzido pela SME no ano de

2006 e que enfocava o trabalho no 1º ciclo de formação – e que atendia à minha proposta de que as professoras compreendessem os três primeiros anos escolares como um bloco que reunia crianças de 6 a 8 anos que tinham determinadas características e que as professoras trabalhassem tendo em vista uma progressão no desenvolvimento das crianças. Os debates que se seguiam durante o estudo coletivo do texto eram muito enriquecedores e proporcionavam uma troca de experiências e de pontos de vista inigualáveis. Após o debate, seguia-se momento de planejamento coletivo tendo por base o Projeto Pedagógico da escola.

Assim, a proposição de uma nova estruturação dos três primeiros anos escolares por parte da política pública e a possibilidade de constituição de uma nova proposta de trabalho nessa etapa escolar para aquela instituição, foi determinante para que se optasse por tal escola e por aquele grupamento para desenvolvimento da pesquisa, ao término do ano de 2012. Entretanto, por conta de uma determinação da SME, quatro professoras daquele grupo – que já haviam criado um vínculo identitário com a instituição e que estavam colaborando sobremaneira na estruturação da *Casa de Alfabetização* naquele espaço – precisaram escolher nova origem e deixar a escola (mesmo não sendo seu desejo)¹⁴. A proposta para estruturação dos CEs permaneceu, no ano de 2013, com o enfoque dado por mim no ano anterior (proposta de reflexão coletiva acerca da etapa de escolaridade e planejamento colaborativo); entretanto, tendo um grupo novo de professoras na escola, o trabalho teve que recomeçar. E precisei também estabelecer um vínculo com as novas profissionais e conquistar sua confiança para que consentissem em participar da pesquisa.

O ano de 2013 foi um ano em que não foi possível uma estruturação dos CEs tal qual ocorrera no ano de 2012 e, além disto, muitos profissionais aderiram à paralisação das atividades da categoria, em um movimento de greve que durou mais de dois meses. Entretanto, os estudos coletivos acerca das especificidades do trabalho com os três primeiros anos escolares e o planejamento coletivo continuaram a ser o foco da minha atuação como Coordenadora em relação à Casa de Alfabetização e continuaram acontecendo, embora de forma fragmentada no segundo semestre por conta da paralisação de alguns profissionais. As professoras que participaram da pesquisa concedendo entrevistas foram cinco professoras que tiveram regência de turma de um dos anos escolares que compunham a Casa de Alfabetização

¹⁴ Por terem regime de trabalho de 40 horas, as professoras foram convocadas a escolher uma escola de turno único para trabalhar. Esta prerrogativa de perda de origem foi criada em fevereiro de 2012 por um ato da Coordenadoria de Recursos Humanos da SME (circular CRH nº 02/2012) e revogada no final do ano seguinte.

nos anos de 2012 e/ou 2013 e que concordaram em colaborar. Além das entrevistas, foram analisados registros de atividades realizadas nos anos de 2012 e 2013 e que revelaram os sentidos que foram dados aos trabalhos realizados. Foi analisado também o documento curricular que foi encaminhado às escolas para orientar o trabalho pedagógico. As professoras aqui serão denominadas como Professoras A,B,C,D e E.

Quadro 3 – Formação das professoras colaboradoras

Professoras	Formação Acadêmica
A	Curso de Graduação em Artes em universidade pública. Curso de Pedagogia. Curso de Extensão em Alfabetização em universidade pública. Experiência em turmas de alfabetização. (Professora “F” do quadro 2)
B	Curso de Pedagogia em universidade particular. Pós-graduação no campo da Pedagogia. Experiência em turmas de Educação Infantil.
C	Curso de Pedagogia em universidade privada. Experiência em Educação Infantil.
D	Curso de Pedagogia em universidade privada. Experiência em Educação Infantil.
E	Curso de Pedagogia em universidade pública do RJ, duas Pós-graduações em universidades públicas do RJ, no campo da Pedagogia. Curso de Extensão em Alfabetização em universidade pública. Experiência em turmas de alfabetização. (Professora “A” do quadro 2)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados cadastrais

3.2 – O documento curricular que chegou às escolas em 2009

Até o ano de 2009, a rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro teve como base curricular o documento intitulado *Núcleo Curricular Básico Multieducação* (NCBM). Era este documento, com efeito, que dava diretrizes para o trabalho pedagógico desta rede de ensino desde o ano de 1996. O documento passava por um processo de

atualização desde o ano de 2001¹⁵ para adequar-se às DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), pois

anterior às Diretrizes, a Multi, em sua forma original, não contemplou, explicitamente, esses princípios [Princípios Éticos, Políticos e Estéticos] que, agora, precisam ser incorporados às (...) discussões e práticas (MULTIEDUCAÇÃO: TROCANDO IDEIAS, 2007).

Entretanto, em 2009, sob uma nova administração municipal e uma nova chefia, a SME encaminhou às escolas o documento *Orientações Curriculares* – cadernos organizados por disciplinas, contendo objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões de atividades, com divisão das habilidades por bimestres. Enfatizando, em carta encaminhada às escolas em 2009, que a *Multieducação* continuava a valer como documento curricular a orientar a rede de ensino, a secretária de educação do município à época, entretanto, admitiu em entrevista ao Jornal *O Globo*, em 02/01/12¹⁶, ao explicar a não participação dos professores na elaboração daquelas *Orientações Curriculares*, que havia urgência na elaboração do novo currículo:

Fizemos um pacto com os professores: vamos testar a proposta por um ano. Na vida de uma criança, um ano é muita coisa. Se fizéssemos assembleias para discutir o currículo, a gente ficaria quatro anos e nada aconteceria (Jornal O Globo. O País. 02/01/12).

Ou seja: ela validava o novo documento como documento curricular da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, contradizendo sua fala de 2009.

Apesar das afirmações em contrário, tal documento representou uma ruptura significativa com o documento anterior. Prevendo a articulação entre Núcleos Conceituais e Princípios Educativos, o NCBM propunha um trabalho interdisciplinar e enfatizava a diversidade cultural presente nas escolas da rede municipal. Previa um trabalho em que as múltiplas linguagens, múltiplas histórias e diferentes visões de mundo fossem valorizadas. A pluralidade cultural era, assim, o conceito central do documento. O novo documento, por sua

¹⁵ Cf. Multieducação: Trocando ideias. Rio de Janeiro, 2007. (Série Temas em Debate).

¹⁶ Em reportagem intitulada *Currículo único à vista nas escolas do país*. Jornal O Globo, seção *O País*. Na reportagem, havia a informação de que o currículo no município do Rio de Janeiro havia sido implantado sem discussão.

vez, apresenta a organização por disciplinas e seus objetivos, conteúdos e habilidades relacionadas para todos os anos que compõem o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos). Apresenta, ainda, sugestões de atividades que o/a professor/a pode desenvolver em sala de aula, tendo em vista o alcance das habilidades relacionadas. Para justificar estas últimas, o documento que se refere à disciplina de História afirma:

As sugestões de atividades incluídas representam uma tentativa de clarificar o que queríamos dizer através dessa articulação entre objetivos/ conteúdos/ habilidades, visando à constituição de ferramentas a serem aproveitadas ao longo do Ensino Fundamental (SME, 2010 a).

A análise desta afirmativa permite indagar se não saberiam os/as professores o que fazer – ou quais os procedimentos a seguir – a partir de um objetivo relacionado. Não disporiam eles/elas de conhecimentos para desenvolvimento do trabalho pedagógico – adquiridos em seus cursos de formação inicial para o magistério ou adquiridos em formações continuadas? Ou ainda conhecimentos adquiridos na *práxis* pedagógica? E o “clarificar o que queríamos dizer” não denotaria uma visão tecnicista do trabalho pedagógico, acreditando que o professor é um *aplicador de fórmulas*? Nesse ponto, poderíamos recorrer a Freitas (2012) que, retomando a conceituação de Saviani de pedagogia tecnicista – “aquela em que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANNI, 1986 *apud* FREITAS, 2012) alerta para a volta dessa proposição sob *nova roupagem*: o “neotecnicismo”:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “Standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (**controle pelo processo**, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”. (Freitas, 2012, p.383. Grifo nosso)

A ruptura com o documento curricular anterior pode ser observada, também, na forma de organização destas Orientações Curriculares: constituem-se cadernos isolados, organizados por disciplinas, diferentemente do documento anterior, que compunha um único volume. Percebe-se uma ênfase na disciplinarização dos conhecimentos, com a retomada de *conteúdos programáticos*, diferentemente do documento curricular anterior, que previa o trabalho interdisciplinar, a partir de *núcleos conceituais*. As Orientações Curriculares para o ensino de História faz menção a que, ao elaborar tal documento, houve

(...) a intenção não só de dar continuidade ao processo de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação (...) mas, também, de atender às expectativas dos professores em relação à definição de conteúdos programáticos dessa área do conhecimento. Destacando, porém, que além do acervo de conhecimentos a serem selecionados para instruir o ensino, igualmente importante é a maneira como se deve realizar este ensino, ou seja, a metodologia de trabalho nas escolas (SME, 2010a).

Entretanto, apesar de afirmar a intenção de dar continuidade ao “processo de atualização da Multieducação”, não se percebe, na análise do material, qualquer proximidade com o documento curricular anterior. São propostas essencialmente diferentes. Segundo informações que constam do próprio documento, a elaboração das Orientações para a disciplina de História, levou em consideração os seguintes documentos: o fascículo Multieducação – Temas em Debate: História, as matrizes de referência da Prova Brasil e do SAEB, os PCNs – volume 5 (História), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (em consonância com as leis 9394/96 e 10.172/2001), a Lei nº 11.645/2008 e o Decreto Municipal 29.073/2008 (que incluem o trabalho com a História e Culturas Africanas, Afrobrasileiras e Indígenas). As Orientações Curriculares de História enfatizam “o caráter norteador” da proposta que

de maneira alguma exclui o papel mediador e a liberdade de escolha do professor – que melhor do que ninguém conhece quais os pontos mais significativos para cada contexto sociocultural escolar (SME, 2010a).

Afirmam ainda que “é esse professor (...) que dará o sentido maior às ‘orientações’. Ao refletir e colocar em prática a proposta se tornará, também, autor do trabalho” (SME, 2010 a). O documento apresenta, de forma bastante resumida, o aporte teórico que dá sustentação à proposta e os “focos” que foram estabelecidos para cada ano de escolaridade. O documento chama a atenção para o fato de que, “no ensino/ aprendizagem do conhecimento histórico”, é preciso estar atento para:

a desnaturalização das práticas sociais, pois (...) tudo o que constitui a realidade social é produto e produtor de condições objetivas, onde determinados elementos constitutivos dessas condições permanecem e/ ou se transformam; a relativização das verdades veiculadas, das formas de estabelecer relações com o saber e como estas traduzem, também, os interesses de grupos específicos; a produção de identidades e noções de diferenças e semelhanças. É por meio do uso da memória, através da produção de lembranças e esquecimentos que a História e o seu ensino desempenham um papel central na construção de continuidade e de permanência: compreendendo a diferença entre o eu/nós e o eu/ outros – vivenciando como diferentes épocas compreendiam o mundo dentro de seu espaço/ tempo (Orientações Curriculares – Áreas Específicas: História, 2010).

Entretanto, parece não haver muita clareza acerca destas proposições, pois traz anteriormente o seguinte questionamento: “como utilizar e respeitar os saberes e vivências que os alunos trazem? Como articulá-los aos conteúdos – conhecimentos, facilitando, assim, a aquisição de sentido?” Tal proposição denota a percepção de que há conteúdos/ conhecimentos que são considerados necessários/ importantes e que precisam ser adquiridos pelos estudantes. Demonstra, ainda, o estabelecimento de uma diferença qualitativa entre os “*saberes e vivências*” dos estudantes e os “*conteúdos/ conhecimentos*” (entendidos como aqueles que têm que ser repassados pela escola), imprimindo, claramente, uma hierarquia entre os *saberes* dos estudantes e os *conhecimentos* que a escola precisa repassar. E, aqui, a pergunta: de que *desnaturalização das práticas sociais* se falava anteriormente? A crença de que há conhecimentos que precisam ser apreendidos – que são ditados por um determinado grupo – não é uma prática social que já se tem como *natural*? E a *desnaturalização* de práticas sociais não abarcaria o rompimento com esta visão de educação? Neste sentido, o documento não se contradiz?

O foco apresentado para o trabalho de 1º ao 3º anos são, segundo o documento, os temas: Turma/ Família/ Escola/ Localidade/ Transformações Sociais e Culturais, que serão abordados “através de noções de pertencimento a diferentes grupos/ relações sociais no espaço/ relações de trabalho/ semelhanças e diferenças entre grupos sociais próximos/ regras de convivência/ noções elementares de tempo” (Orientações Curriculares – Áreas Específicas: História, 2010). Todavia, ao apresentar o conteúdo dessa maneira, limita as possibilidades de um trabalho crítico que aborde as diferenças existentes entre os grupos sociais, as desigualdades que se estabelecem entre eles e não atende adequadamente aos preceitos das leis 10.639/03 e 11. 645/05.

No que se refere ao componente curricular Ciências, o documento propõe reflexões acerca da ciência e de sua inserção na sociedade:

Ao pensarmos em ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE CIÊNCIAS para a rede municipal do Rio de Janeiro, podemos focar algumas reflexões: como potencializar o sentido social da aprendizagem em ciências ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental? Quais são os saberes em Ciências já constituídos pelos alunos? Quais novos conhecimentos podem ser trabalhados na “alfabetização científica” dos estudantes? Para qual tipo de cidadania contribuimos quando nos comprometemos em efetivar a “alfabetização científica” na rede pública de educação? (SME, 2009, p.5)

O documento propõe esta reflexão e, a seguir, informa:

Sejam referenciais, parâmetros, descritores ou orientações curriculares, todos integram linhas norteadoras de conteúdos **basais** para a efetivação do currículo de Ciências, mas o determinante permeia ações docentes e discentes em torno da transposição didática de conteúdos científicos em conhecimentos escolares. Nesta perspectiva, professores são curriculistas do cotidiano escolar (...). (SME, 2009, p.5, grifo nosso)

Ou seja: ao mesmo tempo em que parece abrir possibilidades para a construção de um trabalho que contemple múltiplas alternativas, o documento defende a existência de conteúdos

indispensáveis para o estudante – os “conteúdos basais”. E, ao falar em conteúdos científicos, parece estabelecer uma distinção clara entre estes conhecimentos e os conhecimentos escolares. Ao professor, é atribuído o papel de elemento popularizador da ciência e promotor da formação de “cidadãos observadores, investigadores e reflexivos” (SME, 2009). Entretanto, a leitura do trecho citado anteriormente permite perceber que o professor é uma espécie de *tradutor* de conhecimentos científicos em conhecimentos escolares. O documento informa ainda que são âncoras do trabalho proposto:

a construção sócio-interacionista do conhecimento, valorizando sua base emocional e lúdica (Vygotsky e Wallon), as múltiplas linguagens e identidades (Multieducação); os Temas Transversais Nacionais; o processo de ensino aprendizagem como movimento do-discente (Freire) de ensinagem (Anastasiou), no qual a aprendizagem discente é o foco da ação docente; e o desenvolvimento humano como amálgama biocultural (Souza Lima). (SME, 2009, p. 7).

Apresenta como desafios:

a identificação das redes conceituais das ciências e de seu fluxo dinâmico e interrelacional; o aprimoramento dos processos de análise, avaliação e reformulação de modelos explicativos e suas possíveis variações históricas, culturais e tecnológicas; reflexão sobre avanços técnico-científicos e princípios éticos e suas interferências frente às novas questões sociais e políticas; a ativação de espaços e tempos curriculares, formativos para docentes e discentes, com foco nas trilhas da ação científica, ou seja, observação, problematização, reflexão, elaboração e reelaboração de conhecimentos contribuindo para o bem estar social; clareza quanto à necessidade do trabalho científico-pedagógico de Ciências em torno de um Mapa Conceitual de Ciências no Ensino Fundamental, indispensável à unidade na diversidade científica, em sua totalidade. (SME, 2009, p. 6).

E apresenta o Mapa Conceitual a seguir como proposta de trabalho para os três primeiros anos do Ensino Fundamental:

Quadro 4 – Mapa conceitual da disciplina Ciências

<p>PERÍODO INICIAL</p> <p>Percepções preparatórias para a alfabetização científica</p> <p>Interno/ Externo. Com luz/Sem luz. Mais calor/Menos calor. Coberto/Descoberto.</p> <p>Corpo Humano. Hábitos de higiene corporal e bem estar social.</p> <p>Água como recurso natural indispensável à vida.</p>
<p>PERÍODO INTERMEDIÁRIO</p> <p>Alfabetização científica através da ludicidade e da curiosidade</p> <p>Seres vivos, suas diferenças e suas similaridades.</p> <p>Saúde, ambiente, convívio escolar e familiar.</p> <p>Ambientes: fisionomia, constituição, dinâmica e equilíbrio.</p>
<p>PERÍODO FINAL</p> <p>Percepção da natureza como espaço-casa da espécie humana e de outros seres.</p> <p>Seres bióticos e abióticos. Noções básicas do ciclo da água.</p> <p>Cuidados humanos com as condições de vida em seu planeta-casa.</p> <p>Noções iniciais de ecologia: nicho ecológico/ habitat/ ecossistema. Tipos de solos. Teias/ Cadeias Alimentares. Noções iniciais de fotossíntese.</p>

Fonte: Orientações Curriculares – Áreas Específicas – Ciências

Fica evidente, neste quadro, o tipo de sujeito e de sociedade que se pretende formar. Como afirma Kramer (1999), “sendo parte de uma dada política pública [a proposta educacional] traz um projeto de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura (KRAMER, 1999, p.171). Percebe-se a concepção de homem que é proposta neste documento: um ser passivo, que precisa apreender conhecimentos fragmentados acerca da natureza e da vida. Não se percebe uma preocupação em relacionar as ciências físicas e biológicas ao seu cotidiano, à sua realidade.

A análise das *Orientações Curriculares* referentes à Língua Portuguesa, permite identificar uma incoerência entre a concepção que fundamenta a proposta e os objetivos, habilidades e conteúdos relacionados no documento. A concepção subjacente de língua é a de que ela media as práticas sociais, tendo em vista os propósitos comunicativos dos interlocutores:

[...] a língua é vista como processo discursivo, como fenômeno de uma interlocução viva que perpassa todas as áreas do agir humano, potencializando, na escola, a perspectiva multidisciplinar, presente em atividades que possibilitam, aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna (SME, 2010b, p.2).

Tal concepção sustenta a proposta de trabalho de Língua Portuguesa, que enfatiza que:

[...] o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar aos nossos alunos a proficiência de sua língua. O desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva possibilita a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a participação como cidadãos do mundo (SME, 2010b, p.3).

Entretanto, não obstante esta concepção linguística, o documento mostra uma linguagem prescritiva e pragmática ao relacionar objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões de atividades, que impedem que aquela concepção possa ser desenvolvida em toda a sua complexidade, como exemplifica o quadro a seguir:

Quadro 5 – Orientações curriculares para a disciplina de Língua Portuguesa

OBJETIVO	CONTEÚDOS	HABILIDADES
Apropriação da língua escrita como meio de expressão, interação e comunicação.	Uso social da escrita.	Reconhecer o papel fundamental da escrita na sociedade.
	Relação marcas de oralidade e escrita.	Reconhecer que tudo que se fala pode ser escrito.
	Alfabeto	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
		Identificar letras do alfabeto.

		Distinguir diferentes tipos de letras.
		Identificar letras maiúsculas e minúsculas.
		Conhecer o valor da ordem alfabética e seu uso funcional.
	Relação grafema/ fonema	Identificar relações fonema/ grafema (som/ letras)
		Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.
		Ler palavras.
	Palavra como unidade gráfica	Reconhecer palavras como unidade gráfica no texto.
	Espaçamento entre as palavras	Identificar a existência de espaço, separando uma palavra de outra.
		Escrever palavras.
		Escrever frases.
	Direção da escrita	Identificar a direção da escrita na Língua Portuguesa (escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Fonte: Elaboração própria a partir do documento original referente ao 1º ano.

O documento curricular prescrito pela SME, no que se refere ao 1º ano, relaciona ainda como objetivos: Valorização da leitura como forma de conhecimento e fruição; Leitura de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de seleção, antecipação, verificação e inferências; Desenvolvimento da expressão oral adequada aos diferentes contextos; Reconhecimento e compreensão da diversidade nas formas de falar; Compreensão de diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão (com identificação dos objetivos comunicativos; Reconhecer e utilizar diferentes gêneros discursivos/ textuais; Desenvolvimento dos processos de revisão e reescritura do próprio texto, com observância à adequação ao leitor, aos objetivos propostos, à ortografia, à pontuação e à concordância.¹⁷

¹⁷ As Orientações Curriculares foram revistas no ano de 2013 e os verbos foram redigidos no infinitivo. É importante ressaltar que a nova versão, disponível *on line*, não contém os pressupostos que devem orientar o trabalho. Já iniciam com o quadro de objetivos, conteúdos, habilidades, divisão por bimestres e sugestões de atividades para o/a professor/a.

Como conteúdos relacionados a estes objetivos, as Orientações Curriculares relacionam, além daqueles já mencionados:

o texto verbal e o não-verbal, concepção de leitura, a organização das informações no texto, o texto oral como prática discursiva: as características do texto oral, compreensão das propriedades do discurso oral e escrito, gêneros discursivos/ textuais, sinais de pontuação, coesão, concordância nominal e verbal, a organização das informações no texto. (SME, 2010*b*)

E, no que diz respeito às habilidades a serem desenvolvidas, são citadas – além daquelas já relacionadas no quadro acima:

Reconhecer que textos não-verbais são formas de expressão; Reconhecer a leitura de textos verbais como possibilidade de acesso a diferentes conteúdos; Reconhecer a leitura como produção de significados; Perceber o ritmo, fluência e entonação da leitura; Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas; Antecipar o assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem; Localizar informações explícitas em um texto; Inferir uma informação implícita em um texto; Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido; Reconhecer relações de continuidade temática; Utilizar a oralidade como forma de interação social. (SME, 2010*b*)

Tal proposição, conforme já enfatizado, demonstra uma incoerência com a concepção de língua apresentada nas páginas iniciais do documento, o que pode ser explicado pela concepção de alfabetização, expressa na seguinte afirmativa, que consta em um livro de apoio aos professores de 1º e 2º anos, encaminhado à rede de ensino no ano de 2011:

O termo alfabetização não ultrapassa o significado de processo de aquisição do alfabeto. O processo de alfabetização tem as suas especificidades, mas é preciso lembrar que o sujeito alfabetizado não é necessariamente um sujeito leitor/ escritor. Nesta perspectiva, consideramos que a alfabetização é uma etapa importante do processo, mas é necessário, também, que os nossos alunos entendam para que se lê/ escreve, isto é, saibam o valor social desses conhecimentos, conheçam o seu uso. A este processo chamamos letramento. (SME, 2011, p.23).

Como se pode observar há uma distinção entre *alfabetização* e *letramento*. O primeiro termo, para a SME, resume-se ao “processo de aquisição do alfabeto”, e seria etapa de um processo, ao passo que o letramento se refere ao processo mais amplo em que os alunos entendem “para que se lê e escreve” e “saibam o valor social desses conhecimentos, saibam seu uso”. Percebe-se, assim, uma concepção utilitarista da leitura e da escrita. Ora, se compreendemos o processo de alfabetização numa perspectiva freireana – que pressupõe a alfabetização como um processo muito mais complexo, que vai além da simples decodificação de palavras – tal distinção não faz sentido. Conforme Fiori (2005):

Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. (...) Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura. (...) **Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora** (FIORI, 2005, p.19 – grifo nosso).

As Orientações Curriculares, no que tange aos padrões linguísticos, propõem um trabalho com todas as variantes linguísticas, ressaltando que as crianças possam se expressar utilizando as variantes linguísticas de sua realidade social; entretanto, o documento ressalta que “o papel fundamental da escola é garantir a todos os seus alunos acesso à variante linguística padrão” (SME, 2010: P.4). Ou seja, propõe o documento prescrito que se parta dos conhecimentos sobre a língua que as crianças já têm, mas que lhes seja proporcionado o acesso à norma padrão da língua. Tal orientação engloba também o trabalho com a gramática, que, nos pressupostos que orientam o documento, passa a ser vista como facilitadora da compreensão da organização do texto e não mais como conjunto de regras isoladas:

É importante que os alunos reconheçam a gramática não como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas como um documento de consulta, auxílio para dirimir as dúvidas

que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos (SME, 2010b, p. 5).

Leite (2012, p.96), analisando o discurso pedagógico da SME, presente nos materiais encaminhados à rede de ensino nos anos de 2009 a 2011, mostrou que a SME “procurou deixar claro quais seriam os conteúdos de Língua Portuguesa que deveriam ser ensinados aos alunos”. Segundo ela, um dos materiais analisados (Cadernos de Apoio Pedagógico) mostrou uma ligação estreita com as avaliações bimestrais – provas elaboradas no nível central da secretaria de educação e encaminhadas aos estudantes. Aqueles cadernos direcionaram, “paulatinamente”, que conteúdos o professor deveria ensinar, “nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético” (LEITE, 2012, p.96). Além disto, houve um controle sobre o que os estudantes não estavam aprendendo, o que se mostrou evidente, segundo ela, em uma análise dos resultados de uma avaliação bimestral de Matemática, realizada e encaminhada à rede de ensino em um dos Cadernos de Apoio Pedagógico do Professor no ano de 2009.

Em relação ao componente curricular Matemática, as Orientações Curriculares passaram por um processo de revisão no ano de 2013. O documento, *disponível on line*, na apresentação da consultora da disciplina, contratada pela SME, informa a influência das avaliações externas na confecção do novo documento:

Estas são as novas Orientações Curriculares sugeridas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para o ano letivo de 2013. Elas foram reformuladas, procurando adaptar sugestões de professores do campo e da equipe da SME. Esta nova versão das orientações inclui as habilidades referentes aos descritores da Prova Brasil do 5º e do 9º anos, espalhadas por todos os anos do Ensino Fundamental (SME, 2013, p.3).

A influência das avaliações externas aparece, na proposta curricular de Matemática, em outro ponto da apresentação da consultora: “Os descritores estabelecidos para as provas bimestrais são baseados nas habilidades referentes aos conteúdos constantes destas orientações” (SME, 2013, p.3) e, ainda:

(...) é preciso que todas as turmas de um mesmo ano escolar, do nosso município, tenham um objetivo comum, visando melhorar o desempenho de nossos alunos nas avaliações institucionais (SME, 2013, p.3).

Em relação a estas considerações iniciais do documento, ressalto que a revisão, assim como o primeiro documento, não partiu de um amplo processo de participação, que deveria envolver também, conforme Kramer (1999), todos aqueles que estão diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico na escola. Além disto, não foi explicitado o processo de revisão. Cita-se apenas que atendeu a algumas sugestões de professores do campo: quais professores? Por que o sugeriram? A história, assim, da elaboração do novo documento não é informada, o que é item extremamente importante, conforme Kramer (1999) ao indicar procedimentos para elaboração e avaliação de propostas curriculares. Outro ponto a destacar é a estreita relação entre o que deve ser “ensinado” e o que será verificado nas avaliações externas – tanto as elaboradas pela SME (avaliações bimestrais) quanto às avaliações em escala nacional, como a Prova Brasil. O texto de apresentação traz ainda considerações em relação ao trabalho a ser desenvolvido pelo/a professor/a, nas quais é possível perceber a concepção de educação, de sociedade e de homem que sustenta a proposta curricular:

Em geral, nem todos os alunos estão preparados para construir todos os conceitos constantes em cada bimestre, já que alguns trazem muitas lacunas em sua formação. (...) Se você sentir que seus alunos têm dificuldade em acompanhar algum conteúdo, procure identificar a causa dessas dificuldades, quais os obstáculos que estão impedindo a aprendizagem, e desenvolva atividades voltadas para a transposição desses obstáculos (SME, 2013, p.4).

Os professores são orientados ainda a utilizar os Cadernos Pedagógicos – pois adotam uma “concepção amigável, ajudam o aluno a construir passo a passo o conhecimento por meio de atividades contextualizadas, adequadas à sua realidade” (SME, 2013, p.4) –, a utilizarem os cadernos de bimestres anteriores ou de anos anteriores, caso seja necessário e também a utilizarem materiais de diferentes mídias, produzidos por órgãos da secretaria de

educação, e atividades lúdicas. O objetivo geral da disciplina, informado pela consultora da disciplina, na apresentação do documento curricular, é:

levar o aluno a resolver problemas reais, desenvolver o raciocínio e ler e compreender informações apresentadas em gráficos e tabelas. Essas habilidades devem constar sempre do trabalho da sala de aula. Só assim podemos ter certeza de que estamos preparando nossos alunos para exercer a cidadania e ocupar um lugar atuante na comunidade (SME, 2013, p.4).

Após a apresentação dos objetivos e da proposta de trabalho para a disciplina, são elencados os objetivos, os conteúdos, as habilidades (indicando o bimestre na qual cada uma deve ser trabalhada/ desenvolvida) e sugestões de atividades. Para os três anos iniciais do Ensino Fundamental são indicados os seguintes conteúdos: números naturais, números naturais até 50, adição e subtração de números naturais, introdução ao tratamento da informação, exploração do espaço e seus elementos, medidas: unidades não padronizadas e padronizadas, sistema monetário brasileiro, sistema de numeração decimal: valor posicional, multiplicação de números naturais, divisão de números naturais, formas geométricas planas e espaciais, medidas de comprimento, capacidade e massa, unidades de medida de tempo, números naturais: ordenação, classificação e comparação, expressões numéricas envolvendo a adição e a subtração. Estes conteúdos se repetem ao longo dos três anos, ampliando-se o seu grau de complexidade à medida que estes avançam. Cada conteúdo está relacionado a determinados objetivos e, para cada conteúdo, são elencadas habilidades específicas, que encerram comportamentos observáveis nos estudantes.

A disciplina de Geografia também segue a mesma lógica de organização. Em relação à sua proposta, o documento curricular informa:

As Orientações Curriculares ora (re) apresentadas foram organizadas a partir das discussões com professores da rede pública municipal de ensino. Elas têm como objetivo elencar alguns conteúdos e objetivos que são centrais ao trabalho com a Geografia Escolar. Procuramos amparar o trabalho em temas, conceitos e processos clássicos da Geografia, articulando-os aos processos, dinâmicas e tendências mais atuais, num movimento de aproximação dessa Geografia Escolar aos avanços acadêmicos da ciência (SME, 2012, p. 5).

Neste documento de Geografia, temos uma referência ao NCBM como documento curricular da rede municipal de ensino do Rio ainda válido. E o documento informa que as Orientações Curriculares (OC) não pretendem substituí-lo, e sim, funcionar como um complemento a ele:

As Orientações Curriculares não devem ser confundidas com o currículo do Município do Rio de Janeiro, a Multieducação: é-lhe um importante complemento. As habilidades e atividades propostas são um exemplo disso, não sendo fórmulas para o trabalho do professor, constituem-se em orientações, sugestões, que podem e devem auxiliar o trabalho docente nas aulas de Geografia (SME, 2012, p. 5).

E afirma que as habilidades elencadas são as “consideradas como fundamentais à formação cidadã, com ênfase no domínio da linguagem cartográfica, gráfica, imagética, dentre outras” (SME, 2012, p. 5). Há a informação, ainda, de que tais habilidades, assim como os conteúdos e objetivos, estão em consonância com os Descritores Pedagógicos do Ministério da Educação de que se procurou redigi-los “em uma linguagem direta, tentando evitar ambiguidades” (SME, 2012, p. 6). Ora, ambiguidade é o que se pode perceber quando há a afirmação de que as OC são um complemento ao NCBM. Como é possível conceber como complementares documentos de orientação teórico-metodológica essencialmente diferente?

Os objetivos que orientam o trabalho nos três primeiros anos do Ensino Fundamental são os seguintes: reconhecer seus marcadores sociais identitários; Compreender a importância do respeito às diferenças; Construir práticas de cooperação com o grupo; Valorizar práticas de cooperação no cotidiano; Aprimorar a capacidade de observação dos fenômenos no cotidiano; Reconhecer os marcadores sociais em seu ambiente de convívio; Construir práticas de cooperação nos ambientes de convívio; Desenvolver a capacidade de representação dos fenômenos do cotidiano; Reconhecer as paisagens da sua rua e de seu bairro; Ampliar a capacidade de representação cartográfica do cotidiano: mapa da rua e do bairro; Reconhecer os problemas ambientais na sua rua/ bairro. A partir destes objetivos, são listados conteúdos e a estes estão elencadas habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes e em que período do ano letivo estas devem ser trabalhadas/ desenvolvidas.

Como já dito anteriormente, a proposta curricular encontra-se fragmentada em cadernos disciplinares específicos. E todos eles encerram a mesma estrutura: relacionam objetivos por ano de escolaridade (inclusive para os anos que compõem o ciclo de alfabetização), relacionam conteúdos e, para cada um destes, são associadas habilidades, cuja aquisição é verificada em avaliações bimestrais organizadas pela SME. Também constam desses cadernos sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos/as professores/as. Esta estrutura pode ser observada também nas OC das disciplinas de Educação Física, Artes Cênicas, Artes Visuais, Música, Inglês.

Tendo analisado o documento curricular, passo, a seguir, a analisar os significados que emergem da relação estabelecida pelos professores/professoras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental com este e outros materiais encaminhados para trabalho nas escolas, tais como os Cadernos de Apoio Pedagógico e as avaliações bimestrais. Analiso também a concepção de ciclo que permeia o trabalho das professoras regente das turmas da *Casa de Alfabetização*. Antes, porém, apresento o histórico de constituição desta na rede municipal.

4- OS SIGNIFICADOS QUE EMERGEM DA INTERAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL E AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA ESCOLA

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido)

Olhar/ observar/ pesquisar a escola permite apreender diferentes concepções da prática pedagógica e, conseqüentemente, diferentes relações, por parte dos professores e professoras, com as políticas educacionais oriundas das instâncias governamentais. A pesquisa permitiu-me perceber diferentes posicionamentos em relação à proposta governamental por parte dos profissionais que atuam na chamada *Casa de Alfabetização* da escola investigada. E é este o foco de análise neste capítulo. Torna-se necessário, contudo, especificar a concepção de currículo com a qual trabalharei. Alinho-me com Gimeno Sacristán (2000) no entendimento de que o currículo se constitui num campo marcado pela práxis, em construção permanente, conseqüentemente, pois que uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Assim, serão analisadas as práticas curriculares e os documentos que as registram, assim como as proposições de professores/ as e suas reflexões acerca da política educacional e de seu trabalho.

4.1 – A constituição das Casas de Alfabetização

No início do ano letivo de 2012, os professores e professoras da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro foram informados de que o Ensino Fundamental no município se estruturaria em três blocos: Casa de Alfabetização (compreendendo o 1º, 2º e 3º anos), o

Primário Carioca (compreendendo o 4º, 5º e 6º anos) e o Ginásio Carioca (englobando o 7º, 8º e 9º anos). Este agrupamento, ao contrário do que poderia fazer crer, não representou um retorno da rede escolar ao agrupamento por ciclos de formação – que já existira nesta rede de ensino, mas que foi extinto por decreto municipal em janeiro de 2009. Também não encerrava caráter de progressão continuada dentro de cada bloco (Apenas nos três primeiros anos escolares havia essa proposta, uma vez que não previa retenção dos estudantes do 1º para o 2º ano e deste para o 3º ano). Sem muitos detalhes acerca desta nova estruturação dos anos escolares, a SME informou que, para as Casas de Alfabetização, haveria um projeto-piloto, pois algumas escolas teriam apenas os três primeiros anos do Ensino Fundamental e seriam acompanhadas mais de perto. Entretanto, a denominação *Casa de Alfabetização* valeria para designar aquele agrupamento dos três primeiros anos escolares em toda a rede municipal, conforme circular encaminhada às escolas:

A Casa de Alfabetização compreende o atendimento ao 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental. Como um Projeto de Escola e de Educação, apresenta-se construído sobre a perspectiva de “ALFABETIZAR LETRANDO”. Assim, teremos, já no ano de 2012, escolas organizadas, exclusivamente, para atender a esses anos de escolaridade. Nas demais escolas, que também atendem ao 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental, teremos a implantação da mesma metodologia que guiará todo o trabalho de alfabetização. (Circular CED 02/2012)

O documento informava que a metodologia consistiria em alguns pilares: currículo estruturado a partir das Orientações Curriculares, adaptação dos Cadernos de Apoio Pedagógico para atendimento às Casas de Alfabetização (passaram a constituir um único volume, pois antes eram separados por disciplinas), constituição de ambiente alfabetizador, acompanhamento do desenvolvimento dos/das estudantes (por meio da Prova intitulada *Alfabetiza Rio* para o primeiro ano, *Provinha Brasil* para o segundo ano e *Prova Rio* para o terceiro ano) e instituição dos Centros de Estudos. Não houve mudanças significativas na concepção do trabalho pedagógico a partir dessa estruturação: as escolas continuavam a utilizar as Orientações Curriculares encaminhadas à rede de ensino em 2009 e continuavam sendo avaliadas sistematicamente. Uma inovação para aquele agrupamento foi uma ficha de acompanhamento do desenvolvimento das turmas, que deveria ser preenchida mensalmente

(Anexo 1) e a regulamentação de 1/3 da carga horária de trabalho para planejamento (este para todos os profissionais que atuavam com o 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). No mais, o trabalho proposto era o mesmo de antes: as turmas da Casa de Alfabetização recebiam, no início de cada bimestre, Cadernos de Apoio Pedagógico para todos os estudantes (agora em um único volume), relação de descritores (para as professoras) das avaliações externas que seriam realizadas ao final do bimestre e elaboradas pela SME. Embora tenha havido uma cobrança sistemática, bimestralmente, pela ficha de acompanhamento das turmas (anexo 1) ao longo do ano de 2012, no ano seguinte essa cobrança deixou de existir.

4.2 – O trabalho na escola: concepções e práticas

Conforme já citado anteriormente, a escola investigada desenvolvia suas atividades a partir do seu PPP, que, naquele momento, previa o trabalho com o tema *sustentabilidade*, que emergiu de um processo de planejamento participativo. Na percepção dos profissionais da escola e da comunidade, o lixo acumulado nas ruas e a falta de ordenamento/ planejamento urbano eram características daquela localidade e se apresentava como um problema. Conforme Freire (2005), somente no diálogo é que se torna possível captar os temas significativos para os indivíduos, numa proposta de educação emancipatória. E foi por meio do diálogo com os responsáveis pelos/ pelas estudantes, em uma reunião bimestral, que foi possível à escola perceber que este era tema significativo para a comunidade. Eles informavam que o acúmulo de resíduos nas ruas era um incômodo para todos, mas explicavam que, não podendo armazená-lo em casa, devido ao aparecimento de vetores, a cada momento que um membro da família saía para a rua, levava uma “sacolinha com o lixo”.

A análise dos planejamentos elaborados pelo corpo docente para desenvolvimento dos trabalhos permitiu verificar a autonomia e a maneira como eles conseguiam perceber o trabalho a ser desenvolvido, demonstrando criatividade na busca de soluções. Um exemplo foi uma atividade elaborada por uma das professoras, regente de 2º ano naquele momento. Como a poluição do rio que se localiza na comunidade era tema que seria abordado de acordo com o projeto pedagógico, a professora planejou o trabalho tendo em vista problematizar a questão.

Os/ as estudantes desta turma tiveram a oportunidade de circular pelos arredores da localidade, caminharam até a nascente do rio que atravessa a comunidade, analisando com a professora a transformação pela qual ele passava. E estiveram envolvidos em um trabalho proposto para toda a escola, onde foi identificada a importância da coleta seletiva, a importância da preservação dos recursos hídricos (neste aspecto, foi realizada parceria com a Companhia Estadual de Água e Esgoto para desenvolvimento de palestras e atividades na escola).

Com todos/as os/as estudantes da escola foi realizada também uma gincana ecológica, buscando conscientizar os estudantes para a questão ambiental, através da sua atuação. Eles tiveram como tarefas a investigação da localidade, com registro por meio de fotografias, realização de coleta seletiva, cujos materiais coletados foram encaminhados à companhia de limpeza urbana (o que gerou parceria entre escola, associação de moradores onde se situa a escola e companhia de limpeza urbana para realização de coleta seletiva periódica, como tentativa de diminuir o acúmulo de resíduos nas ruas e destinar determinados materiais para a reciclagem) e confeccionaram objetos, percebendo a possibilidade de reaproveitamento de materiais. Na escola, foram instaladas coletoras seletivas para os materiais.

A autonomia dos profissionais da escola na identificação das necessidades de trabalho e de elaboração de atividades para atendê-las pode ser observada em outra situação de planejamento. Mesmo tendo desenvolvido atividades relacionadas à importância de preservação do meio ambiente, ao reaproveitamento e à reciclagem de materiais, o grupo de professores notou que havia a necessidade de refletir com os estudantes acerca de valores fundamentais à vida em sociedade e de trabalhar determinados valores importantes à convivência em grupo. Neste sentido, outra professora, aproveitando um livro de literatura que foi entregue a seus estudantes, elaborou uma atividade para sua turma, tendo em vista atender a um dos objetivos propostos no PPP – o da percepção da integração homem/ meio ambiente e da necessidade de desenvolvimento de atitudes colaborativas. Ela informa da seguinte maneira sua proposta para a turma – que sinalizou, no diagnóstico que elaborara no início daquele ano – como um grupo que apresentava problemas de relacionamento interpessoal:

Inicialmente, pretende-se desenvolver o trabalho com base na leitura do livro de Ana Maria Machado (...). O livro foi selecionado (...) porque todos [os estudantes da turma] o receberam como leitura de

férias. Outro fato considerado para a escolha é o contexto [da história] que aborda situações envolvidas entre animais da floresta. A escola está situada numa pequena parte de mata (...). O terceiro [fato pelo qual o livro foi escolhido para desenvolvimento da atividade] é o envolvimento do ser humano representado pela figura de um índio [que desempenha o papel de] juiz. O comportamento do personagem diante do conflito favorece a identificação positiva com um nativo das florestas tropicais e o resgate às regras de bom convívio no grupo. (...) O tema sustentabilidade está sendo desenvolvido nesta escola e observa-se no contexto da história um elo em comum com os conceitos de influenciar, mobilizar, equilibrar, respeitar e cuidar, tão necessários à nova maneira de pensar e de agir para a garantia de um ambiente equilibrado e justo. (Planejamento- Professora A)

Importante perceber como as propostas que surgem a partir da apreensão da realidade se dão de maneiras diferentes por parte dos/das profissionais. Enquanto a primeira profissional parte da realidade vivenciada pelas crianças, a segunda lança mão da literatura para atingir seus objetivos. Outro exemplo de proposta que demonstra a autonomia dos profissionais da escola e uma proposta de estruturação do trabalho a partir do diálogo com os discentes pode ser percebido no relato do professor de Música da escola, ao avaliar um projeto de trabalho por ele desenvolvido:

Utilizei a metodologia proposta pelo mestre Paulo Freire, que busca valorizar a cultura dos alunos ao inserir no interior do processo educativo as experiências e os conhecimentos que eles trazem. O ponto de partida de nosso projeto se deu na primeira aula que tive com eles. Nesse primeiro contato pedi a cada um deles que fizesse um breve resumo de suas histórias de vida. Com esses dados mergulhei no contexto sociocultural da turma e as coisas fluíram com muita naturalidade. O projeto baseou-se nos três eixos da metodologia Paulo Freire: a investigação do universo vocabular, a investigação das temáticas geradoras e a investigação em torno da problematização dos temas propostos. Na segunda aula, já ciente do fato de que 90% eram provenientes do nordeste brasileiro, conversamos sobre a experiência comum ao povo nordestino. Na medida em que iam expondo suas contribuições, fui registrando no quadro um inventário de palavras representativas do contexto cultural em questão. Como já estavam em franco processo de alfabetização, criamos grupos de palavras por critérios diferenciados a fim de que aquele caminho ajudasse na fixação dos conteúdos que estavam estudando (...). O segundo passo foi investigar as palavras geradoras que eu chamo de simbólicas. daquelas palavras quais seriam os termos mais significativos para eles. (...) A partilha de experiência foi extraordinária! (...) Após a

partilha das experiências, tínhamos os temas geradores em torno dos quais o projeto ganhou força. (Relatório de Avaliação do Trabalho Desenvolvido)

Este profissional estruturou seu projeto em torno do repertório de Luiz Gonzaga, inserindo-se no projeto de trabalho da escola sob outra perspectiva. Os relatos acima exemplificam que professores percebem o trabalho que precisa ser realizado e, a meu ver, explicitam o reconhecimento, por parte da instituição, da identidade de professores e, por parte destes, do reconhecimento da identidade dos estudantes. Ilustram ainda uma das Diretrizes Curriculares Nacionais, aquela que informa que

As escolas deverão estabelecer, como norteadoras de suas ações pedagógicas: os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum (...) (BRASIL, 2013).

Torna-se importante destacar que há um reconhecimento visível da identidade dos estudantes e da identidade dos professores. Em primeiro lugar, ao se constituírem práticas que partiram do diálogo com os/as estudantes e das necessidades percebidas a partir da realidade; em segundo lugar, ao expressar valores dos professores enquanto profissionais do magistério. Em relação à Diretriz citada, esta precisa estar referida inicialmente, a meu ver, aos professores, pois, para que trabalhem com os estudantes o princípio da autonomia, torna-se necessário que eles, primeiramente, vivenciem tal princípio. Assim, a partir do que se estabeleceu, coletivamente, que seriam itens que orientariam o trabalho na instituição, os professores tiveram autonomia para estruturar suas propostas didáticas.

A existência de espaço para estudos e planejamentos coletivos – tal qual foi possível com a instituição dos Centros de Estudos para Professor II (professor/a que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental) – foi um fator importante no trabalho dos profissionais atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental desta escola. Nesses espaços, após um momento inicial de reflexão coletiva acerca do trabalho pedagógico, a partir do estudo de um texto, seguia-se um momento para planejamento coletivo. Tal espaço foi apropriado de forma que permitiu a troca de experiências, a escuta do outro e a estruturação de trabalhos colaborativos, como o relatado a seguir:

Nas turmas 1201 e 1303 realizamos uma contação de histórias e oficinas em parceria, como possibilidade de estender o saber/fazer pedagógico entre as professoras e suas turmas. O objetivo foi ampliar as formas de ler um livro e aprender a escrever de forma lúdica, estimulando o potencial criativo de nossos alunos, além de incluir o uso de outras tecnologias como os arquivos digitais que permitem a coautoria entre os alunos e professores. O processo de ensino/aprendizagem aconteceu de forma coletiva e individual, além de mais prazeroso permitiu que todos os envolvidos contribuíssem com aquilo que sabiam para o grupo e vice-versa ampliando o conhecimento de cada um. A dinâmica das aulas aconteceu da seguinte forma: a professora X realizou a contação da história (...) para ambas as turmas, em seguida realizou oficinas de transformações a partir de figuras previamente coladas em folhas A4. O desafio da oficina consistiu em transformar os objetos colados em outros, a partir da imaginação de cada aluno. Num segundo momento as produções artísticas dos alunos foram digitalizadas para a continuação da história contada pelo aluno no laboratório de informática utilizando a apresentação do Google Docs [esta etapa já com a outra professora]. (Registro de Atividade realizada em 2012).

Esta proposta ilustra, a meu ver, uma prática que favorece a percepção, por parte das/dos professoras/as, da etapa de desenvolvimento em que se encontram os/as estudantes dentro de um agrupamento etário – no caso o ciclo de formação. Ao desenvolver a mesma proposta com grupos etários diferentes, por meio da troca entre as professoras do segundo e do terceiro anos do Ensino Fundamental, a experiência fez com que cada uma percebesse particularidades de cada estágio de desenvolvimento por que passam os/as estudantes. Esta prática também estimulou a cooperação entre as profissionais.

Arroyo (2001), ao tratar de experiências de inovação educativa, verificando como ocorre a estruturação do currículo na prática da escola, ressalta que é por meio do diálogo sobre suas práticas que professores fazem escolhas e que, nesse procedimento, há valores que fundamentam suas escolhas, há razões que orientam as decisões: “Há um pensamento presente no livre jogo da criatividade do professor” (ARROYO, 2001, p. 154). E advoga em favor de uma melhor apreensão dessas experiências para a construção de movimentos de inovação curricular. Diz que, quando há a intenção de direcionar a inovação por portarias, inibe-se esse processo inovador.

4.2.1 – Os significados que emergem da relação dos profissionais da escola com a política governamental

Não obstante a autonomia dos professores e professoras na elaboração de suas atividades seguindo a proposta de trabalho da escola, em diversos momentos eles/elas sentiram o peso da política externa sobre seu trabalho pedagógico. Mesmo que os documentos afirmassem que as Orientações Curriculares eram um documento base para a elaboração do currículo da escola, as avaliações externas – com seus descritores encaminhados bimestralmente – induziam alguns professores a valorizarem/ priorizarem determinados aspectos do trabalho pedagógico e a focarem no que iria ser cobrado nessas avaliações. As formas de apreensão dos diferentes significados que emergiram da relação dos profissionais da escola com as orientações da política governamental foram extraídas por meio dos grupos de discussão que aconteceram nos Centros de Estudos, ao longo de 2013, e das entrevistas realizadas com as profissionais que atuaram nos anos que compõem a Casa de Alfabetização nos anos de 2012 e/ou 2013 e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Essas formas de apreensão estarão expressas aqui por meio de algumas categorias: o movimento de indução curricular, a relação com as Orientações Curriculares e a percepção da proposta curricular, a relação com os Cadernos de Apoio Pedagógico que são encaminhados para os/as estudantes, a concepção de ciclo e a avaliação dos estudantes. No final, uma percepção do que as “situa” na profissão, através de falas que revelam trajetórias profissionais.

4.2.1.1 – O movimento de indução curricular

Um movimento de *indução curricular* por meio das avaliações externas ficou visível na fala de algumas docentes em diferentes momentos. Veja-se, por exemplo, a justificativa de uma professora que solicitara o adiamento de uma das etapas do projeto da escola, pois com a antecipação da data de aplicação da prova bimestral da SME, precisava trabalhar os conteúdos que ainda não havia dado: “Como eles (estudantes) vão fazer uma prova de coisas que ainda

não aprenderam?” (Diário de Campo). Esta professora, como aquelas/aqueles citados anteriormente, desenvolvia atividades contextualizadas, nas quais os/as estudantes estavam muito interessados e a partir das quais desenvolvia neles as competências que havia planejado. Entretanto, estava ansiosa para ministrar certos conteúdos tendo em vista a antecipação da avaliação externa. Foi nítida a maneira como as avaliações externas interferiram na rotina da escola e como estiveram imbricadas a avaliação e a estruturação curricular para alguns professores. Outra professora, em momento de entrevista, também deixou transparecer em sua fala esse processo de indução curricular:

(...) Até porque a gente vê que as provas [externas, da SME] elas são todas baseadas nessas apostilas, as provas elas não são baseadas lá nas Orientações Curriculares. As provas elas são baseadas na apostila. Então isso acaba fazendo com que a gente, entre aspas, assim, domestique o aluno pra atingir aquilo dali. Aí mais uma vez a gente volta no sistema. Então... assim... com o meu grupo trabalho muito problemas...muito, muito. Mas... parece que ... resolver problemas não... não cabe. O sistema não quer que ninguém pense... em...é... Pra que você vai encontrar uma solução para aquele problema? Então não existe, não tem. O negócio é ele fazer direitinho como está na apostila que ele vai bem na prova. Então isso... eu acabo muitas vezes tendo que correr ali com... às vezes um pouquinho com aquela matéria, que tá ali na apostila. (Professora B)

Questionada sobre se isso a angustia, ela respondeu:

Não me angustia não. Me envergonha. Eu assim... enquanto educadora saber que tem determinados momentos que eu não posso dar mais, porque eu “tô” sempre dando mais para eles. [Ou seja, informou sua intenção de ir além do que é proposto]

Outra professora também demonstrou a percepção de uma relação entre as atividades propostas nos Cadernos Pedagógicos e as avaliações bimestrais, o que reforça a percepção, por parte das profissionais, da existência desse movimento de indução curricular:

Já aconteceu [de as questões presentes na apostila aparecerem na prova bimestral]. Às vezes são muito parecidas [as questões]. Só na Matemática, que tem um cálculo diferente, mas geralmente é igual. Por exemplo: tinha CHUVA, CHAVE, GALINHA na apostila e aí caiu na prova CHUVA, CHAVE, GALINHA... (Professora C)

A fala de outra profissional também revela a percepção de que há um processo de indução curricular; entretanto, não valida a indução. Ao comentar sobre como percebe a chegada dos Cadernos de Apoio Pedagógico na escola, relata que percebe como

Uma imposição... de regras... uma imposição de conteúdos. É obrigado a cumprir com aqueles requisitos... (...) a gente recebe e tem que cumprir... Não vou cumprir... Eu não cumpro! (Professora A)

E justificou a não aceitação da imposição com críticas às propostas de atividades que são apresentadas na apostila que recebeu e que não estão adequadas ao trabalho que realiza:

Um exercício desta apostila vem com uma quantidade enorme de conceitos, de uma vez só! E a criança tem que digerir aquilo... (...)

Esta professora demonstrou muita segurança ao falar de seu trabalho e da relação que estabelece com as apostilas que chegam para seu grupo de estudantes:

(...) é um material de leitura na mão do aluno. E eu acho que é rico por isto. Por que eu acho que a criança precisa de material de leitura. E se eles não têm acesso a este tipo de material sistematizado, então é uma forma “dele” ter; então eu acho que tem que “tá” na mão do aluno. Não sou contra. Da mesma forma que a gente tem que colocar na mão do aluno um livro didático né. É um material rico. Agora, o cumprimento ou não das atividades propostas na apostila depende de como está o estágio de desenvolvimento dos alunos. Então eu não posso seguir à risca da forma como é colocado ali. Muitas vezes eu tenho que pegar... Às vezes tem textos riquíssimos: tem músicas, tem cantigas, tem material bom. Então aproveitar aquele material como... como uma forma de enriquecer a leitura é legal. E é o que eu tenho feito. Eu uso para enriquecimento do trabalho. Mas o trabalho em si está lá: é jogo, é concreto... é... é... São outras formas. (Professora A)

E fica visível, quando relata uma atividade realizada com sua turma, que se orientou pela concepção de educação que tem (que respeita as fases de desenvolvimento das crianças,

o estímulo à autonomia e o trabalho interdisciplinar) e pela autonomia de que dispõe na elaboração de suas propostas pedagógicas:

Eu vou buscar interesses... pontos de interesses deles. Fui brincar com eles. Brincar. Eles brincam. Um dia de brincadeira! (...) Como foi da última vez. Porque se eu faço um trabalho desses [apontando para a apostila] eu vou pressionar. E se eu pressionar, eles não vão corresponder. Aí o que eu faço? Da brincadeira, eu puxo o conteúdo. (...) Virou uma loja de docinhos, foram fazer moedas... vamos conversar de vender, comprar, somar, subtrair, criar problemas. Depois... eu vou registrar. Agora, se eu pego, coloco o registro, ou dou uma folha ou dou um papel, o pobre coitado vai ficar assim, que nem “tá” lá aqueles que não têm domínio de leitura e de escrita. (...) Eu tenho que criar uma estratégia em que ele se sinta à vontade, sinta satisfação e prazer em estar na sala de aula (...). Olha quanta coisa! Linguagem, relações de compra e venda, do comércio e outras relações. Aí você trabalha linguagem oral, linguagem escrita, raciocínio lógico e vai embora. De uma situação de brincadeira, que parece bagunça! (Professora A)

Esta fala remeteu-me a Arroyo (2001), quando, ao analisar experiências de inovação curricular, ressaltou o pensamento pedagógico do professor. Segundo ele, “prática é também pensar” (ARROYO, 2001, p. 154) e, na escola, pensa-se pedagogicamente, enfatizando a riqueza de teoria pedagógica não registrada, não sistematizada. Eu complementaria essa afirmação dizendo que, além de não sistematizada, também não valorizada. O autor chama a atenção para o sentimento de orgulho dos professores sobre práticas que pôde verificar em algumas experiências de inovação curricular, tais como a da Escola Plural de Belo Horizonte, durante os anos de 1993-1996, e da Escola Cidadã de Porto Alegre. E defende que captar esse sentimento e pensá-lo coletivamente seria o primeiro passo para o diálogo com as escolas (op. cit. p. 155). Segundo ele, o diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educativo (os que decidem e os que pensam e fazem a educação básica) “pode ser fecundo para redefinir culturas, formular políticas, pesquisar e teorizar e também para inovar a prática escolar (ARROYO, 2001, p. 151).

4.2.1.2 – A relação com as *Orientações Curriculares* e a percepção da proposta curricular

Em relação às *Orientações Curriculares*, são variadas as percepções:

Eu acho que elas têm uma base muito boa. Eu gosto. Eu procuro seguir. Para definir os conteúdos programáticos eu procuro seguir as *Orientações*. (Professora D)

(...) Elas facilitam o trabalho de quem não quer ter trabalho! É verdade. Facilita o trabalho de quem não quer ter trabalho! Porque quem pegou meia dúzia de analfabetos para alfabetizar [referindo-se a uma turma que assumiu e que concentrava estudantes de 3º ano que não dominavam a leitura e a escrita] tira isso aqui de letra! (Professora A)

Essa professora, em outro momento, relata:

Eu tenho uma visão muito globalizada do que eu tenho que aplicar. Então, isso aqui eu dou uma olhada. Realmente... eu tenho que estudar isto aqui, porque isto aqui é a bíblia atual, né? É. Isso aqui é a bíblia atual da educação. Eu dou uma olhada. Eu tenho. Mas fica lá, no fundo do armário... (...) Cadê a comunidade escolar inserida aqui? Cadê a nossa realidade? (...) Isso aqui não está dentro da nossa realidade! (...) é um material muito pobre, né? É o que eu penso. A gente tem que ensinar a pensar! (Professora A)

E, tendo já certo tempo de experiência na rede municipal de ensino, fez referência ao NCBM como um documento que trazia a concepção que preconiza:

A *Multieducação* é que trazia esse trabalho pioneiro “pro” Ciclo. E que quando pegou-se a *Multi*, interpretou-se de uma forma... é... equivocada... porque a *Multi*... ela dá essa... ela tem uma linha de raciocínio que segue o crescimento, o desenvolvimento pelas etapas do pensamento, né... Então respeita as etapas do pensamento. Tá lá Piaget bonitinho, apesar de ter Vigotsky, Wallon (...). A *Multieducação* tem todos eles. (...) A *Multieducação* foi construída de uma forma que segue esse respeito ao desenvolvimento do... pensamento do aluno até o nono ano... tá? E na minha concepção, a

partir do momento em que começa a mudar a política, entra outro, entra outro, entra outro... acaba fazendo uma “saladinha” e aí fizeram exatamente isso aqui [apontando para as *Orientações Curriculares*]. (Professora A)

Aqui novamente remeto-me a Arroyo (2001). O autor critica as descontinuidades que vem marcando as políticas públicas, o que desconsidera que a educação acontece realmente em uma “trama de continuidades de práticas, valores, procedimentos, rituais, saberes e culturas” (op. cit., p. 155). Nesse sentido, ele aproxima-se de Kramer (1999) que afirma a necessidade de valorização da história das propostas curriculares. Ela ressalta que, tanto para conceber quanto para implementar ou transformar uma proposta, é preciso “resgatar o que já foi feito”, pois “toda proposta é feita no caminho” (KRAMER, 1999, p. 180), indagando os processos vividos na elaboração da proposta.

A professora A ressaltou seu empenho e dedicação para aprender a trabalhar com aquele documento anterior:

Eu sabia trabalhar. Eu fiz isto ó, suei, pra trabalhar com isso, porque é muito difícil! Muito difícil! A gente não aprende em um ano isso! (...) Não houve capacitação da rede para trabalhar com a *Multi*. E o que acontece? Se você trabalha de forma interdisciplinar, você trabalha a alfabetização o tempo todo! (Professora A)

Ela reforça em outro momento a sua percepção da formação para o magistério dos anos iniciais como aquela que favorece o trabalho interdisciplinar e como aquela que favorece uma construção global do currículo:

(...) quem fez isto [apontando para as *Orientações Curriculares*] é profissional de História, de Português, de Geografia... separado. Porque eu era professora de Português, de Matemática, de tudo junto... Quem fez isto aqui [referindo-se às *Orientações Curriculares*] é professor de História, é professor de Geografia, separado, que só vê a sua matéria. Eu fiz isto [expressando ter se empenhado muito] para trabalhar dessa maneira! Isso aqui [referindo-se à *Multieducação*] é a escola como um todo! Eu que era professora de tudo que era matéria... Eu sempre fui... Eu que fui professora formada para o 1º até o 5º ano, eu tinha uma noção do que era isso. Imagina o professor que é formado para ser só professor de História, de Geografia, separado... Esse professor é que gritou lá na frente, porque nós é que sabíamos trabalhar assim. Porque a gente estava trabalhando de forma

interdisciplinar e estava alfabetizando! (...) isso aqui é muito difícil! Você tem que se dispor a sentar, estudar, pesquisar. E aí o professor não quer, dá trabalho! Ele quer sentar e pegar o “Caderninho Pedagógico” (...) O professor não quer ter trabalho! Aí é que eu digo que falta valorização do professor. Quando há valorização do professor, há trabalho de ponta! O que se valoriza é copiar modelo pronto. É uma postura política copiar modelo pronto. Qual é o político que quer que você comece a questionar? Por que o povo que conseguiu trabalhar aqui [apontando para a *Multieducação*] começou a incomodar! Começou a dizer que falta isso, falta aquilo... Pegar a população carente e fazer pensar! Desenvolvimento do pensamento lógico! Porque em tudo tem pensamento lógico! Em tudo tem! Em tudo o que você faz em sua vida... (Professora A)

Outra professora emite a seguinte opinião sobre as OCs:

A gente tem um documento que tá descrito por descritores, que tá organizado por descritores. Eu acho que essa organização por descritor é muito superficial. Os descritores não dão conta do que a gente chama de currículo, se a gente pensar o que está escrito no descritor e o que está escrito nos Parâmetros Curriculares. Aí emergem as distorções do trabalho, as distorções das ideias. Descritores que “tão” registrados ali o professor não entende e não trabalha. (Professora E)

Questionada sobre se as OCs facilitam ou dificultam o trabalho, esta professora afirmou que não consegue perceber no documento se a proposta é *alfabetizar* ou *letrar*, demonstrando identificar uma diferença entre ambas as propostas:

O que a gente tem hoje no 1º ano? Dificulta mais do que facilita. Porque a gente não tem um conhecimento sobre se é alfabetização ou sobre se é letramento... os caminhos que a gente pode percorrer para que o aluno conclua o ciclo hoje. E o material que a gente tem na rede hoje... ele está cada vez mais distante desse conhecimento teórico do que é alfabetizar e do que é letrar. Algumas atividades e alguns descritores são pertinentes, mas “tão” fora do contexto. (Professora E)

E a professora A sinalizou uma questão quanto ao conteúdo de Matemática:

Não funciona! (...) Olha aqui: sugestões de matemática: organização de desafios matemáticos envolvendo resultado aproximado ou resultado exato fazendo registro das operações realizadas. Como é que eu vou fazer isso aqui com o “cara” que tem discalculia? Como? (Professora A)

Esta fala da Professora A demonstra seu posicionamento crítico em relação ao que é proposto e a sua percepção de que há muitas diferenças nas salas de aula e, sendo assim, sua constatação de que nem todas as propostas apresentadas podem ser apropriadas da maneira como se apresentam.

Bhabha (1998), ao tratar do processo de surgimento de uma teoria, mostra que ela surge do movimento de crítica ao que está “posto”: “é nesse sentido que o momento histórico de ação política deve ser pensado como parte da história da forma de sua escrita” (BHABHA, 1998, p. 48). Ou seja, remetendo-nos à nossa análise, a partir do momento em que os professores empreendem uma crítica ao que está prescrito e contra-argumentam com elementos próprios do seu trabalho cotidiano, há um movimento potencial de “escrita”, há um processo de elaboração teórica, que pode validar seu conhecimento pedagógico. Há aqui, a meu ver, uma importante contribuição de Bhabha para os processos de validação do saber subalterno e uma consequente emersão de saberes dos grupos postos historicamente em posição de subalternidade.

4.2.1.3 – A relação com os Cadernos de Apoio Pedagógico

Conforme informado anteriormente, as turmas que compunham a *Casa de Alfabetização*, assim como as demais turmas da escola, recebiam, no início de cada bimestre, uma espécie de apostila nomeada Caderno de Apoio Pedagógico. Questionada sobre se esse material facilitava ou dificultava o seu trabalho, a professora E informou, chamando a atenção para a necessidade de trabalhar as noções de adição e de subtração antes de introduzir o algoritmo das operações e também fazendo referência à realidade de sua turma:

As apostilas não tem utilidade. Como os conteúdos da adição. Não tem como trabalhar a apostila... do jeito que tá na apostila. A parte da Matemática...[em] que ela já começou a sistematizar os algoritmos da adição e da subtração de forma distanciada e a gente sabe que não vai criar as ideias aditivas. A gente sabe que não vai criar as ideias aditivas, não vai dar conta. E tem o grupo que a gente tem. E que grupo é esse? (Professora E)

Eu não gosto, eu não acho que ela me facilite o trabalho, não. (Professora D)

A mim não atrapalha não. (...) Ela tem que ser levada ao Centro de Estudos, abrir, a gente sondar, ver o que é necessário para aquele grupo, extrair o que é necessário, tirar proveito, acrescentar um ou outro exercício porque às vezes aquele exercício que está ali não tem condição de uso. (Professora A)

Eu gosto. Tem coisas que preciso adaptar, tem coisas que eu preciso aprofundar um pouco mais, mas como todo material didático. Tem coisas que você concorda, coisas que não. Tem coisas que eu preciso pular, tem coisas que eu preciso aprofundar. Tem coisas que não tem necessidade, tem coisas que às vezes eu passo muito rápido. Eu uso mais como apoio, um recurso mesmo, como uma atividade, algo que eu preciso mexer. (Professora C)

A professora B, já havia sinalizado, anteriormente, que não há como se afastar totalmente do conteúdo desses cadernos:

(...) eu faço isso também. Até porque a gente vê que as provas [externas, da SME] elas são todas baseadas nessas apostilas. (...) Algumas coisas eu consigo usar. Porque eu tenho outros materiais. (Professora B)

Mostra, assim, certa preocupação com os conteúdos cobrados nas avaliações externas e o desejo de atender a eles, embora consiga perceber que o trabalho que precisa desenvolver ultrapassa as páginas dos Cadernos Pedagógicos.

4.2.1.4 – A concepção de Ciclo que fundamenta o trabalho das professoras

Em relação à concepção de ciclo, as profissionais têm posicionamentos bem definidos. Veja-se o diálogo estabelecido, que revela uma crítica à necessidade de classificação dos/das estudantes:

(...) Eu sou a favor do Ciclo. Aliás não sou a favor de prova. Sou a favor de conversa, de troca, de informação, de pesquisa. Prova tem que ser com consulta. A avaliação tinha que ser ali, no momento diário com o professor, verificando onde é que o aluno tá precisando de mais atenção. Essa coisa de avaliar para mandar um... um conceito... (Professora A)

(...)

Mas no trabalho vocês já não fazem assim? (Questionamento da Coordenadora)

Eu faço muito isto. Eu já faço isso né. Mas... não sei...(Professora A)

É completamente incoerente esse conceito. Primeiro eles não reprovam. O conceito não reprova. E pra que rotular o aluno... Ah, você é “I”, um é “I”, outro é “MB”? Por que, se o “I” um dia pode se tornar “MB”, se ele está progredindo, se ele está no processo? (Professora D)

Todos vão chegar no futuro... onde a gente prevê. (Professora A)

Todos estão envolvidos e aprendendo o tempo todo. (Professora D)

A ideia do Ciclo é esta. (...) Alfabetização é “pra” vida inteira. Assim a gente vai lendo, lendo, lendo e se alfabetizando. O currículo é isso. Tem que proporcionar essa busca no aluno, a busca pelo saber, sem parar... (Professora A)

Para outras professoras, a concepção é semelhante e está atrelada também à avaliação:

A proposta do ciclo é muito inteligente, é muito interessante. Como eu entendo a proposta do ciclo? Estabelecer isso: o que nós fizemos aqui. Nós estabelecemos aqueles objetivos, aquelas questões que os alunos precisam atingir, mas dentro dos três anos... ele chega ao final do ano ele precisa minimamente atingir aqueles objetivos, mas às vezes vai para o segundo e eu preciso voltar em determinados objetivos e às

vezes no terceiro. Como na Educação Infantil, eu englobo tudo o que tem valor e vou [...] trabalhando de acordo com as necessidades, incentivando. Essa é minha visão do ciclo. Mas o ciclo precisa ter mais estrutura de trabalho. Acredito eu, né? Por isso que eu acho que do jeito que está não funciona. (Professora C)

E outra professora logo emitiu sua opinião, concordando com a comparação que esta professora fez com o trabalho que é proposto para crianças da Educação Infantil, ou seja, que foca o estágio de desenvolvimento da criança e propõe atividades a partir daí:

Eu também acho. Também vejo a proposta interessante, igualzinho a você, mas ele não funciona por conta disto. Enquanto continuar dessa forma não vai funcionar. Enquanto a gente vê que não há uma política que agrade, que tenha mudanças, infelizmente vai continuar dessa forma. Vai passando... “Vão bora” ... vai do 1º “pro” 2º, do 2º “pro” 3º e no terceiro reprova. (...) Porque a implementação do ciclo é com essa visão de Educação Infantil. Mas não acontece porque não tem essa... esse ligamento [...] Porque não houve esse ligamento. Não por culpa do profissional que está na sala de aula não! Mas pela falta de preparo antes da implementação. Eu acredito na proposta do ciclo. É uma proposta muito rica. Mas como foi implementado, como está sendo visto... Na verdade, eu vejo assim... essa mudança no ciclo como uma mudança pra nós. Temos que aplicar. Implantou o ciclo. (Professora B)

As professoras B e C, ao criticarem a forma como está estruturado o ciclo, parecem identificar a tipologia de ciclo que é proposta para a *Casa de Alfabetização* – o ciclo de alfabetização – e conseguem perceber problemas na proposta e na forma de implementação. Conforme Fetzner (2009), há três tipologias de ciclo implementadas no Brasil nos últimos anos: o Ciclo de Alfabetização, o Ciclo de Formação e o Ciclo de Aprendizagem. Segundo ela, o Ciclo de Alfabetização “é entendido como o período de aprender a ler e a escrever”, não havendo reprovação escolar. O foco é a alfabetização. Diferentemente, o Ciclo de Formação caracteriza-se por uma estruturação que respeita o critério da aproximação da idade dos/ das estudantes, tendo em vista que, com idades aproximadas, têm-se como referência suas potencialidades e as características que apresentam nas diferentes fases da vida. (FETZNER, 2009. p. 54).

Apesar de não citarem a tipologia *Ciclo de Alfabetização*, essas professoras diferenciam a proposta da rede municipal para os três primeiros anos do Ensino Fundamental do trabalho que é proposto na Educação Infantil – período escolar no qual já atuaram. Reforçam essa ideia as seguintes falas: “Porque a implementação do ciclo é com essa visão da Educação Infantil” e “Como na Educação Infantil, eu englobo tudo o que tem valor (...)”. Talvez tenham ajudado nessa percepção os estudos e as discussões ocorridos no ano de 2013. A professora D citou ainda a “incoerência” no que tange à atribuição de conceitos: “Por que rotular o aluno? (...) Todos estão envolvidos e aprendendo o tempo todo”. Demonstrou com sua fala que percebe o processo de desenvolvimento dos estudantes acontecendo a todo o momento.

4.2.2 – O que faz emergir os significados: formação e trajetórias profissionais

Freire (2007), ao tratar de “*unidade epocal*” – o conjunto de temas, aspirações, ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios que caracterizam uma determinada época, em relação dialética com seus contrários – informa que “frente a este ‘universo’ de temas que dialeticamente se contradizem”, os homens se posicionam também de formas contraditórias, “realizando tarefas em favor, uns da manutenção das estruturas; outros, da mudança” (FREIRE: 2007, p. 107). Ao iniciar a pesquisa, parti de alguns pressupostos, entre eles o de que os indivíduos não estão passivos diante das ações sociais e que, como afirma Chizzotti (2006), as ciências que estudam o homem precisam levar em conta que estes interferem no curso das ações. Assim, afirmava que professores e professoras não assimilavam passivamente as diretrizes da política governamental.

Em minhas buscas pela resposta à minha questão de estudo, analisando as diferentes concepções e práticas dos profissionais, percebi que há aqueles profissionais que conseguem ter um posicionamento “a favor das mudanças”, em consonância com a realidade de seus estudantes e suas necessidades, e de suas crenças enquanto profissional do magistério; e outros, ao contrário, cuja prática parece contribuir para a “manutenção das estruturas”, não por falta de posicionamento crítico – pelo contrário, eles/ elas o têm. Uma questão emergiu desta observação: o que faz com que alguns professores tenham um posicionamento crítico e consigam empreender uma prática autônoma em relação à orientação da política curricular

quando esta não atende às necessidades de seu grupo de estudantes e outros, não? Observando-as em seu trabalho, ouvindo-as em diferentes momentos, perguntei-me, diante dos diferentes posicionamentos das professoras: por que algumas conseguem estruturar um planejamento e contextualizar suas atividades a partir de suas concepções e outras se deixam sucumbir pelas imposições da política externa, mesmo quando não estão de acordo com elas?

Encontrei algumas pistas em falas que faziam referência à formação do/da professor/professora aliada aos anos de experiência no magistério. Percebi serem estes fatores preponderantes na forma como se “*situavam*” as professoras em seu espaço e tempo de atuação. Em uma das entrevistas, ao perguntar a uma delas o que lhe dava segurança para se distanciar dos Cadernos de Apoio Pedagógico e empreender uma proposta de trabalho a partir da realidade das crianças, uma professora respondeu:

É um movimento que eu aprendi lá na UFF, com a Regina Leite Garcia, de prática/teoria/prática. Eu tenho uma prática que tem que estar fundamentada numa teoria. Quando eu consigo identificar isso, a gente sabe que o caminho é esse, sabe encontrar uma nova prática. É o que a gente tá fazendo na nossa escola. Hoje o meu trabalho não tem a qualidade que eu gostaria que ele tivesse (...). Mas eu tento fazer. (Professora E)

Em outra fala, percebi a força dos anos de experiência no magistério:

Em toda minha vida escolar, tanto na rede particular quanto na rede municipal, eu cheguei a ver bem no início é... reuniões pensando sobre currículo com mães representantes (...). Isso foi um momento político. Sei lá. Entrou lá um prefeito, um governador, a gente tinha grandes pensadores... Darcy Ribeiro... Foi bem na época dos CIEPs, pensando em escola como algo que fosse pertencente à comunidade mesmo, né? (Professora A)

E a professora A revela ainda revela outras referências:

Por que eu abracei essa causa com tanta força? Eu fui de uma escola castradora. 1970. Anos 70, que você não podia falar

nada em sala de aula. O professor de História, Geografia, vinha com aquelas balelas de amor à pátria e o meu companheiro “tava” lá... morrendo... (Professora A)

Goodson (2008) defende a importância do conhecimento das histórias de vida de professores e professoras para a compreensão das mudanças curriculares. Ele afirma que “se nos concentrarmos nas histórias de vida e preocupações biográficas dos povos, uma vez mais conseguiremos criar um elo com os padrões e processos que sustentam nossa humanidade comum”. (GOODSON: 2008, p. 107). Ele defende a importância contínua das missões de vida das pessoas e do sentido que elas dão às suas vidas. Afirma que a “personalidade da mudança” nem sempre foi vista como uma possibilidade real de reforma e defende sua consideração nos estudos das reformas curriculares: “Ignorar a ‘personalidade da mudança’ pode ser altamente perigoso” (GOODSON: 2008, p. 110). Assim como ele, vejo um movimento potencial de mudança curricular a partir das *personalidades da mudança*, que reunidas constituem um coletivo. Esse coletivo pode engendrar um processo de estruturação curricular que, por partir daqueles que historicamente foram subalternizados nesse processo, por eles seria validado e se afirmaria diante das políticas partidárias que se alternam e que, em muitos casos, conforme a fala da professora E: “(...) atrapalham, elas criam discórdias, elas causam sofrimento pela culpa de não dar conta pelo que “tá” posto, “tá” imposto oficialmente”.

Conforme Goodson (2008), as mudanças curriculares devem abordar profissionais como esses, com “um firme compromisso e um sentido de missão” (GOODSON, 2008, p.114). São estes profissionais, com efeito, aqueles mais preparados, a meu ver, para engendrar uma *pedagogia outra*, tal qual propõe Walsh (2009) porque mais próximos das realidades de seus grupos de estudantes, estando em um movimento permanente de diálogo com eles e, por isto mesmo, em um também permanente movimento de reflexão/ação/reflexão. Assim, é preciso que as instâncias governamentais estabeleçam um diálogo com eles. É por meio desse diálogo que se pode alentar a criação de *modos outros* de ser, pensar, viver, estar, ensinar, aprender, conforme Walsh (2009), que, acredito, possa pôr fim às alternâncias de propostas conforme as mudanças político-partidárias, que desconsideram as histórias dos sujeitos e das instituições, negando, muitas vezes, seus direitos à participação política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos demonstrou que profissionais que estão no dia-a-dia da escola raramente são convocados para o diálogo com os representantes governamentais para a elaboração de políticas educativas. Tal levantamento mostrou também que houve uma centralização crescente e acentuada, por parte do Estado, a partir dos anos 90 do século passado – e, mais particularmente nos últimos dez anos. Esta centralização, segundo os estudos, têm provocado alterações significativas no cotidiano das escolas. Em relação à pergunta que fiz inicialmente – se há alguma interferência ou houve alguma interferência nas concepções e práticas pedagógicas dos/ das professores/as a partir da implementação de uma política educacional –, constatei que sim, pois, as falas das profissionais que colaboraram com a pesquisa o sinalizaram.

A atual política da SME-Rio – de controle do desempenho dos/ das estudantes – interferiu na rotina dos profissionais que trabalham com os três primeiros anos do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Ao estabelecer avaliações externas, condicionou-os a se preocuparem com as habilidades que seriam cobradas nas avaliações, constituindo um processo de *indução curricular*. Em relação a tais alterações, percebi que a intensidade com que ocorreu, para cada profissional, esteve ligada à combinação de formação e experiência. Para alguns, sua concepção de educação e de prática pedagógica já consolidada permitiu-lhes posicionarem-se criticamente em relação a elas e a lidar com a nova orientação política educacional, sem deixar de lado suas convicções pedagógicas, continuando a elaborar seus planejamentos a partir de suas percepções do que era necessário para seu grupo de estudantes. Para outros, ao contrário, apesar de perceberem suas incongruências e incoerências, não apresentaram grande autonomia em relação aos materiais que chegavam.

A observação/ imersão nas práticas pedagógicas da escola, e a constatação de diferentes posicionamentos dos professores/ das professoras em relação a diferentes aspectos, me fez refletir sobre a necessidade ou não da criação de orientações ou diretrizes curriculares por parte da política pública, para orientar o trabalho pedagógico das escolas. Percebi que é necessária a existência de diretrizes educacionais. Não se pode deixar a cargo de cada instituição decidir acerca dos objetivos do trabalho pedagógico simplesmente, pois, devido às

diferenças, alguns aspectos podem ser supervalorizados por determinado grupo; e outros, negligenciados. Assim, reafirmo a necessidade de diretrizes educacionais. Entretanto, essas diretrizes precisam considerar o diálogo necessário entre os diferentes grupos, estando baseadas numa perspectiva intercultural. E devem ser o resultado de um amplo debate na sociedade, promovido pelo poder público. O papel das secretarias de educação seria o de, além de garantir e coordenar espaços de debate, promovendo, assim, o diálogo, também o de verificar a aplicação das diretrizes estabelecidas a partir desse amplo processo de debate. A elas caberia, igualmente, fornecer todo o suporte de que as escolas necessitariam para desenvolver seu trabalho.

Somente nessa perspectiva, é que a existência de diretrizes educacionais contribui efetivamente para o trabalho das escolas. De outro modo, atrapalham, pois colocam questões que dificultam o trabalho dos/das professores/ professoras. Não é tão simples para estes/estas imprimir suas concepções em determinados contextos políticos, pois os mecanismos de regulação e controle – tais quais aqueles relacionados ao novo *gerencialismo* do Estado, segundo as pesquisas analisadas, que têm caracterizado as políticas contemporâneas – interferem no cotidiano das escolas, colocando questões/ situações que, muitas vezes, são opostas à do grupo de professores. Entretanto, é preciso salientar – e o presente estudo mostrou isto – elas não conseguem fazer com que aqueles/ aquelas profissionais que têm bem definida uma concepção de educação – resultado da combinação de uma sólida formação profissional aliada à experiência no magistério – deixem de desenvolver seu trabalho a partir de suas concepções. A pesquisa permitiu, assim, constatar que é a combinação de formação e experiência profissional que permite ao profissional posicionar-se criticamente diante das políticas públicas, imprimindo ao seu trabalho maior ou menor grau de distanciamento em relação a elas.

A investigação permitiu constatar outros elementos presentes no contexto que interferem nos significados que emergem da relação das políticas educacionais com as concepções e práticas dos professores e professoras, apesar da existência de políticas centralizadoras: o perfil profissional daqueles que estão à frente do grupo de professores (membros da equipe de gestão da instituição). Na escola pesquisada, alinhava-me, como coordenadora, com a concepção emancipatória de educação e, por conta disto, incentivava a autonomia docente na construção de propostas educativas. Coordenava os CEs, promovendo

momentos de formação continuada e propunha o planejamento colaborativo para o ciclo de alfabetização.

A importância de considerar a percepção de professores e professoras acerca do currículo e de colocá-los como co-autores dos documentos curriculares reside no fato de que – entre outras coisas – se se quer contribuir para uma escola democrática, com estudantes que atuem autonomamente, os professores precisam conhecer, por vivenciar, o sentido da palavra *democracia*. Se eles não exercem o direito de participar das decisões, como irão formar cidadãos que o façam? Como dimensionarão a prática pedagógica para atender a esta prerrogativa? Alijar o professor da elaboração de propostas educacionais é não oferecer-lhe exemplo prático da conduta que deve ter em sua atuação profissional: como poderá ele preparar os estudantes para a democracia se ele mesmo não a vivencia/ vivenciou? Se não vivencia, não pode saber o que significa. Se não sabe o que significa, não pode desenvolvê-la nos estudantes. Neste sentido, propostas educacionais que advogam como princípio preparar os estudantes para a democracia e não contam, em sua elaboração, com a participação dos professores não conseguem efetivá-lo na prática.

Iniciei meu trabalho com a proposta de investigar o resultado do *diálogo* que se estabelecia entre o contexto da política e o contexto da prática. Entretanto, percebi que no caso específico da instituição da *Casa de Alfabetização* no município do Rio de Janeiro, não houve diálogo entre as esferas, pois o documento curricular foi gestado em nível governamental e encaminhado às escolas. Houve urgência pelo documento, conforme relato da própria secretária de educação à época em que ele foi elaborado inicialmente (2009). Assim, aos professores coube a tarefa de interpretar a proposta e esta interpretação foi realizada, conforme já exposto, por meio da combinação formação/ experiência. Reafirmo que validar a participação daqueles profissionais na elaboração dos documentos que devem orientar a prática pedagógica nas escolas é fundamental para que se construa uma escola em que os princípios democráticos sejam a base do trabalho. Do contrário, sendo colocados numa posição de subalternização – por que há quem detenha um conhecimento superior ao seu – tenderão a colocar seus estudantes numa posição de subalternos também.

Percebi, ao longo do trabalho, que o termo mais adequado era o de *leitura*, que comporta o termo *crítica*, pois “diálogo” coloca ambas as instâncias em patamar de igualdade, revelando uma “escuta do outro”, e não foi isto o que verifiquei ao analisar o contexto de implementação do ciclo de alfabetização no Rio de Janeiro. A intenção da política

governamental foi bem clara: ela revelou o que propunham aqueles que a conduziam. E aqueles a quem ela se destinava – no caso os professores – conseguiram empreender uma crítica em relação a ela. O que observei na implantação da *Casa de Alfabetização* – e ela como parte de uma proposta curricular maior, implementada a partir de 2009 – foi que, não havendo diálogo com os profissionais, as propostas foram “lidas” por eles, emergindo destas “leituras” significações diversas e que estavam em relação estreita com o nível de qualificação dos professores e com fatores relacionados ao contexto próprio aonde chegou.

Ao longo da pesquisa, analisando a prática pedagógica dos professores/as, constatando sua percepção das necessidades de trabalho e de como constroem suas atividades a partir delas, e refletindo sobre elas, em determinado momento perguntei-me se haveria necessidade de políticas governamentais para orientar as redes de ensino. A própria observação do campo de pesquisa sinalizou a necessidade da existência de diretrizes a orientar as redes de ensino, pois mostrou que a atuação dos professores é orientada, também, por suas convicções profissionais e pessoais. Assim, para não incorrer no risco de deixar a formação dos/ das estudantes à mercê de inclinações pessoais e profissionais dos professores, afirmo a necessidade de estabelecimento de diretrizes pela política governamental. Contudo, reafirmo, é preciso alguns pressupostos ao estabelecê-las. Em primeiro lugar, tais diretrizes devem constituir o resultado de um amplo processo dialógico em que estejam envolvidos professores e professoras, estudantes, membros das secretarias de educação, Responsáveis pelos estudantes, representantes de diferentes setores da sociedade. Em segundo lugar, precisam indicar objetivos amplos, abrangentes e não estarem referidas a habilidades – comportamentos observáveis nos estudantes. Em terceiro lugar, não devem ser restritas; ao contrário, precisam indicar múltiplas possibilidades para que se atenda às diferenças que estão presentes na escola.

Com o novo ordenamento que as políticas neoliberais estabeleceram para o campo da educação, diversos governos municipais se alinharam com propostas centralizadoras. No município do Rio de Janeiro, com a ascensão de uma nova administração a partir de 2009, configurou-se uma política que focou nas avaliações externas e acabou promovendo um movimento de *indução curricular*. A análise das falas docentes e dos materiais produzidos permitiu verificar que professores e professoras têm posicionamento crítico em relação à nova política, conseguem perceber suas incongruências. Sua formação, convicções pessoais e experiência, além de fatores próprios do contexto é o que lhes permite distanciar-se, em maior

ou menor grau, da orientação da política governamental, conforme dito anteriormente. Assim, os significados que emergem da relação entre o documento curricular oriundo da política governamental e as concepções e práticas dos professores e professoras nas escolas, são aqueles relacionados à história profissional e de vida de cada um/ uma.

Nesse contexto, o que caberia à política governamental? Caberia criar as condições para que se elaborem diretrizes numa perspectiva intercultural, criando espaços e mecanismos para colocarem estes profissionais em diálogo permanente entre si (tal como a regulamentação de destinação de parte da carga horária para estudos e planejamentos permite, por exemplo), com a comunidade escolar e envolvendo diferentes setores da sociedade. E precisa também, como afirma Paro (2011), zelar pela formação do caráter destes/ destas profissionais, cuidando, por meio do exemplo, para que assumam posturas democráticas, pois – se eles não vivenciarem relações democráticas de poder – como formarão cidadãos democráticos? Se não participarem da elaboração da proposta curricular, como educarão seus estudantes para a participação social? A política governamental precisa, também, garantir as condições de funcionamento das instituições educacionais, fornecendo-lhes os recursos que demandam. Concordo com Garcia e Moreira (2012) que esta é sua principal atribuição: fornecer as condições materiais e humanas para seu adequado funcionamento e auxiliar-lhes naquilo que elas demandarem. Acredito também que devam acompanhar seus processos de trabalho e zelar pelo respeito aos princípios orientadores da educação nacional (no caso, as DCNs).

O trabalho de pesquisa me permitiu observar o estabelecimento, por parte da política pública, da garantia de condições para a estruturação do trabalho pedagógico da escola. Em primeiro lugar, em nível federal, a regulamentação, por meio da lei 11.738, da destinação de 1/3 da carga horária do professor para estudos e planejamento. Em segundo lugar, em nível municipal, foi pensada uma estratégia para o cumprimento desta lei nas escolas da rede. Embora se possa questionar se a apresentação de um modelo já estruturado para toda uma rede seja a melhor opção, tendo em vista as singularidades de cada contexto, de cada instituição, deve-se salientar que a garantia de estratégias cabe à política governamental. Pode (e deve) haver diálogo com as escolas para verificar suas propostas e se as estratégias pensadas contemplam satisfatoriamente suas necessidades e, caso não contemplem, auxiliá-las na busca de soluções. Mas cabe à política governamental a garantia de estratégias.

Temos no país as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para os diferentes níveis de ensino. No que tange ao Ensino Fundamental, elas preveem que o trabalho nas escolas deva se basear nos princípios da democracia, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, do exercício da criticidade, do respeito à ordem democrática, da sensibilidade, da criatividade, da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Elas enfatizam que, ao definirem suas propostas educativas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade de estudantes e profissionais que dela fazem parte. Acredito que, em função das diferenças culturais próprias de cada instituição (devido às diferenças do corpo docente e discente), cada uma encontrará meios próprios para atender a estas diretrizes. Acredito, ainda, que cabe às secretarias de educação, enquanto órgãos governamentais, zelar pela garantia dos princípios que foram eleitos, por meio de ampla participação social, para orientar o trabalho das redes de ensino.

As escolas, assim, devem ter autonomia para estruturar suas propostas pedagógicas. É preciso sinalizar, no entanto, que defender a autonomia da escola na estruturação de suas propostas educativas, a partir de diretrizes nacionais referidas a princípios – tal qual devem prever diretrizes nacionais – não significa responsabilizar a escola pelo sucesso ou fracasso de seu trabalho, deixando a cada uma a obrigação de conduzir seu processo e prevendo o controle a distância, tal como identificou Cocco (2012) ao analisar as mudanças na política educacional em São Paulo. Significa reconhecer a identidade de professores e de estudantes e a necessidade de respeito a ela, colocando todos eles em diálogo permanente e acreditando que, por meio do diálogo – prática intercultural por excelência – emergirão concepções e práticas que enriquecerão a vida social, especialmente pelo reconhecimento dos direitos de cada um.

Investigar os significados que emergem da relação dos professores e professoras com os documentos da política educacional permitiu verificar que na história de vida destes profissionais pode estar um fator preponderante para processos de mudança curricular, tal qual sinalizou Goodson (2008), o que abre novas frentes de investigação, como, por exemplo, a da história de vida destes profissionais e da relação que estabelecem com o exercício do magistério, do que os move na construção de suas propostas educativas e como as estruturam.

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro de acompanhamento – leitura e escrita

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação
 Coordenadoria de Educação



Quadro de Acompanhamento-Leitura e Escrita

Casa de Alfabetização

Atenção: resposta apenas com S = SIM

CRE _____ E.M. _____ Turma _____ Prof.ª _____ Turno _____

Nº	NOME dos ALUNOS	Data de Nasc.	LEITURA						ESCRITA												
			As letras do alfabeto	Letra inicial/ final	Sílabas iguais/ dif	Le palavras (compreensão)	Le frases	Le pequenos textos	Observações sobre LEITURA	letras e síndocos disjuntivamente	diferentes tipos de letra	Sílabas	Palavras	Textos	Observações sobre ESCRITA						
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
22																					
23																					
24																					
25																					
26																					
27																					
28																					
29																					
30																					

Prof.: _____ Coord.: _____ Diretor.: _____

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, abr./ jun. 2013.
- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (org.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- BALL, S. J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar*. *Educação e sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p1105-1126, set/ dez 2004.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COCCO, C. A. *São Paulo é uma escola: uma política curricular sob o olhar dos educadores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo.
- CORSI, A. M. & LIMA, E. F. de. *Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico*. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.158-182, Jul/Dez 2010.
- COSTA, M. V. SILVEIRA, R. H. & SOMMER, L. H. *Estudos culturais, educação e pedagogia*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.23. maio/agosto 2003.
- CRUZ, M. C. S. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Tese. Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 2012.
- FELÍCIO, H. M. S. *Currículo e Emancipação*. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.244-258, Jul/Dez 2010
- FELÍCIO, H. M. S. & POSSANI, L. *Análise Crítica de Currículo*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013

- FETZNER, A. R. *A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, pp. 51-65, jan./abr. 2009.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Prefácio. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, L. C. de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. jun. 2012.
- GOMES, M. R. L. *As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas*. 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011.
- GOMES, M. A. O. *Devires em Cor: movimentos de vida pintados em cenas cotidianas das escolas*. Tese. Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GROSGOUEL, R. *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. In: GARCIA, R. LEITE (org). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP & Alii e Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p.17-40.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KRAMER, S. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LOPES, A. C., MACEDO, E. F. *Currículo: debates contemporâneos*. (Série Cultura, Memória e Currículo) 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LYRIO, Kelen Antunes. *O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas*. 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2010.
- MAHER, T. de J. M. *Políticas indígenas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.
- MOLINA, Rosane; LOPES, Rodrigo; SOARES, Helena. *Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal*. Ensaio. Rio de Janeiro v.19, n.75, out/ dez 2011.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1995
- MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. *Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional?* In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NASCIMENTO, A. C. e URQUIZA, A. H. A. *Currículo, Diferenças e Identidade*. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 10, n.1, pp. 113-132, jan./jun 2010.

O GLOBO. Seção *O País*. Rio de Janeiro. 02/01/12

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?* Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/ 2000, p. 139-161.

PAGANINI, M. R. *O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para construção de diretrizes curriculares*. 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011.

PARO, V. H. *O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011

PEREZ, J. R. R. *Por que pesquisar a implementação de políticas educacionais atualmente?* Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010

REINALDO, T. B. S. *A pesquisa etnográfica em educação no Brasil a partir dos anos 90*. Ciências Humanas em Revista. São Luís, V. 5, n.2, dezembro 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Circular CRH nº 2/2012*.

_____. *Leitura e Escrita: 1º e 2º anos*. 2011.

_____. *Multieducação: Trocando Ideias*. Rio de Janeiro, 2007.
(Série Temas em Debate)

_____. *Orientações Curriculares – Áreas Específicas: Ciências*. Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Orientações Curriculares – Áreas Específicas: História*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas – Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas – Geografia*. Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas – Matemática*. 2013. Disponível em www.rio.rj.gov.br/sme/materialpedagogico. Acesso em 24/03/14.

_____. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, S. K. da. *As “Artes de fazer” e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares*. Tese. Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2012

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa I – A árvore da liberdade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TURA, M. L. R. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP&Alí, Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

VIEIRA, A. B. *Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. Tese. Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2012

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simon Bolívar. Quito: 2009

WILKINS, D. P. Even with the Best of Intentions...: some pitfalls in the fight for linguistic and cultural survival - one view of the Australian experience. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p.61-84.