

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANDRÉIA VAZ SILVA

**A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA
DURANTE O ANO DE 2013: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEXTOS DE
INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO**

JUIZ DE FORA
2014
ANDRÉIA VAZ SILVA

**A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA
DURANTE O ANO DE 2013: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEXTOS DE
INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Profa. Dra. Beatriz de Basto
Teixeira

JUIZ DE FORA
2014
TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA VAZ SILVA

**A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA
DURANTE O ANO DE 2013: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEXTOS DE
INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO**

Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em 22/08/14.

Profª Drª Beatriz de Basto Teixeira
Membro da banca -orientador(a)

Profª Drª Luciana Azevedo Rodrigues
Membro da banca Externa

Profª Drª Terezinha Barroso
Membro da banca Interna

Juiz de Fora, 22 de Agosto de 2014

Dedico este trabalho à minha família,
base de tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Marilda Mercuri Vaz, que, em momentos difíceis, me fez lembrar que Deus é o Senhor do tempo.

Ao meu pai, Valentin Vaz, que, em todo o tempo, me encorajou com sua sabedoria e paciência.

Ao meu esposo, Wilson, por estar sempre ao meu lado, ainda que fosse apenas para ver o tempo passar enquanto eu escrevia.

Às minhas irmãs, Tatiana e Caroline, com as quais já tive o tempo de brincar, realizar traquinagens, me emocionar e agora, de compartilhar conquistas como esta e dividir esperanças...

À minha avó, a quem o tempo trouxe tanta confiança e simplicidade.

Ao Rafael, que ainda apenas brinca com o tempo, mostrando-nos que a vida pode ser bem mais tranquila.

Aos meus cunhados, por simplesmente estarem juntos, entendendo as ausências e pressas.

Aos meus sogros, que, nas manhãs de domingo, me mostraram a importância da calma e perseverança.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação de Limeira, os de longo tempo e os recém- chegados que diariamente trabalham com dedicação e competência por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos diretores e demais participantes desta pesquisa, por dividirem um pouco do tempo comigo.

Às amigas mestrandas, Eliete, Luciana, Juliana e Andreza, com as quais dividi estes dois anos de aprendizado e muito companheirismo.

Aos tutores Sheila e Wallace, pela presença e apoio em todo o tempo.

À Professora Beatriz de Basto Teixeira, pelo tempo que dedicou para me orientar com tanto respeito e conhecimento.

E, finalmente a Deus, em quem tenho posto a minha confiança, na certeza de que há tempo para todas as coisas!

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 1999, p. 104).

RESUMO

Esta dissertação apresenta dois objetivos principais que se inter-relacionam. O primeiro pretende analisar o processo de elaboração da versão preliminar da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Limeira (SP), durante o ano de 2013, revelando o histórico desta rede, os atores, programas, teorias e ações, que influenciaram na construção da política curricular, culminando na produção do texto que também será analisado. O segundo, de caráter propositivo, traz um Plano de Ação Educacional, que tem como finalidade a implementação monitorada da proposta curricular, por meio da participação docente. Para a efetivação dos objetivos, realizaram-se pesquisas documentais, entrevistas com Agentes de Desenvolvimento Educacional, Coordenadores de Área, responsáveis pela elaboração da versão preliminar do currículo, representantes dos sindicatos ligados ao magistério e que atuam no município, grupo focal com diretores de cinco escolas municipais e questionário aplicado aos professores dessas mesmas unidades escolares. Os dados coletados foram confrontados com a literatura disponível, que auxiliou na análise da realidade local, a partir da compreensão do papel dos diferentes atores, das motivações pelas quais uma política entra na agenda de governo e de como os ciclos de uma política se articulam para dar sentido às ações. Observou-se que a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação foi responsável pela elaboração da versão preliminar da proposta curricular, amplamente influenciada pelos antecedentes históricos vivenciados entre os anos de 1998 e 2012, na Rede Pública Municipal de Educação de Limeira e pela atuação de outros atores como: comunidades epistêmicas e disciplinares. Soma-se a isso o contexto político existente em 2013, que reorganizou a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal e suas Secretarias e trouxe para o município uma nova orientação pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica. Com a análise da produção do texto da política, pode-se verificar a necessidade de elaboração de textos, que sirvam como apoio, bem como ações focadas na formação docente e sua participação na revisão da proposta, a fim de que o currículo prescrito se consolide no município, propiciando uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Currículo. Ciclo de Políticas. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This work has two main goals which are interrelated. The first intends to analyze the process of preparing the elaborating process of preliminary version of the proposed curriculum for the early years of elementary education in municipal public schools in Limeira (SP) during 2013, revealing the history of itself, actors, programs, theories and actions that influenced the construction of curriculum policy, culminating in the text production which will be also analyzed. The second, having a provocative nature, brings an Educational Action Plan, which aims the monitoring and implementation of the proposed curriculum, through teacher participation. For accomplishing the goals, documentary researches were made and , interviews with Educational Development agents, Area Coordinators, responsible for preparing the preliminary curriculum version , representatives of trade unions linked to teaching and who work in the city, a focus group with five municipal school principals and a school questionnaire applied to teachers from those school units. The collected data were compared with the available literature, which helped in the local reality analysis, from the understanding of different actors roles, the motivation for which a policy start in a government agenda and how policy cycles articulate to give meaning to the actions. It was observed that the Municipal Department of Education Secretary team was responsible for preparing the proposed curriculum version, heavily influenced by the historical antecedents lived between 1998 and 2012, in the Municipal Public Education in Limeira and the performance of other actors as epistemic and disciplinary communities. We add to this, the political environment existing in 2013, which the organizational structure of the Municipality and its Departments were reorganized and brought to the county a new tutoring, historical and critical Pedagogy. With the analysis of the policy text production, one can see the need to produce texts that serve as support as well as actions focused on teacher education and their participation in the review of the proposal so that the prescribed curriculum to consolidate in the county, providing a quality education.

Key words: Curriculum. Policy cycles. School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organograma da Secretaria Municipal de Educação em 2012	54
Figura 2- Organograma da Secretaria Municipal de Educação em 2013.....	56
Figura 3- Fluxograma do Plano de Ação Educacional.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Opinião dos educadores sobre a afirmação “Penso que os professores poderiam ter participado ativamente da elaboração deste documento”.....	111
Gráfico 2 - Opinião dos professores quanto aos conteúdos.....	124
Gráfico 3 - Disciplinas classificadas por ordem crescente de dificuldade	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretorias e Principais funções.....	51
Quadro 2 – Paralelo entre o modelo de interpretação do currículo apresentado por Gimeno Sacristán (2000) e o ciclo de análise de políticas de autoria de Stephen Ball (1998, 2009).....	86
Quadro 3 – Objetivos Específicos do Programa de Implementação da política curricular.....	135
Quadro 4 – Temário dos Encontros de Formação destinados aos diretores de escola	141
Quadro 5 – Temário dos Encontros de Formação (Módulo I) destinados aos professores	143
Quadro 6 – Cronograma para realização do Módulo II da formação destinada aos professores e professores coordenadores	144
Quadro 7 – Temário dos Encontros de Formação destinados aos professores especialistas	148
Quadro 8 – Temário dos Encontros de Formação destinados à equipe técnica da SME	150
Quadro 9 – Ações a curto, médio e longo prazo	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB da Rede Pública Municipal de Limeira – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	44
Tabela 2 – Porcentagem das escolas que atingiram ou não a meta prevista para o IDEB de 2011.....	45
Tabela 3 - Atividades sugeridas pelos professores a fim de garantir maior participação na revisão da versão preliminar do currículo	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Agente de Desenvolvimento Educacional
AFUSE	Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APEOESP	Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIEF	Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental
CEMEP	Centro Municipal de Estudos Pedagógicos
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPROSOM	Centro de Promoção Social do Município
CI	Centro Infantil
CI	Comunicação Interna
CME	Conselho Municipal de Educação
COCEM	Conferência Conjunta de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMES	Escola Municipal de Ensino Supletivo
EPV!	Estudar Prá Valer!
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GSE	Gabinete do Secretário de Educação
HISTEBR	Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IQE	Instituto de Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

PAE	Plano de Ação Educacional
OP	Oficina Pedagógica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Plano de Referência Curricular
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGP	Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SAREM	Sistema de Avaliação do Rendimento do Ensino Municipal
SARESP	Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo
SERT-SP	Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo
SINDSEL	Sindicato dos Servidores de Limeira
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Cascavel
SSE	Serviço Social Escolar
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA E A PROPOSTA CURRICULAR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL...	25
1.1 O contexto de influência na elaboração da proposta curricular para as séries iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Limeira.....	31
1.1.1 Retrospectiva Histórica (1997 a 2012) da organização curricular na rede pública municipal de Limeira	32
1.1.2 Estudos para elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais e a atuação dos Agentes de Desenvolvimento Educacional neste contexto	43
1.1.3 A Secretaria Municipal de Educação em 2013: estrutura organizacional	49
1.1.4 A Secretaria Municipal de Educação em 2013: documento curricular transitório.....	59
1.1.5 A Secretaria Municipal de Educação em 2013: uma nova orientação pedagógica	62
1.2 O contexto de produção do texto da proposta curricular para as séries iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Limeira em 2013.....	66
2 ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DURANTE O ANO DE 2013, NA REDE MUNICIPAL DE LIMEIRA.....	78
2.1 O contexto de influência.....	83
2.1.1 Relação entre o contexto nacional, os documentos legais, as correntes pedagógicas e a política municipal	89
2.1.2 Relação entre política municipal e o contexto histórico local que permite compreender suas origens.....	96
2.1.3 Relação entre a política e os principais atores envolvidos.....	102
2.2 O contexto de elaboração do documento.....	120

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA VERSÃO PRELIMINAR DO CURRÍCULO MUNICIPAL DE LIMEIRA (SP).....	130
3.1 Programa de implementação da versão preliminar do currículo para as séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Limeira	132
3.1.1 Justificativa	133
3.1.2 Objetivo	134
3.1.3 Estrutura	136
3.1.3.1 Formação.....	137
3.1.3.2 Monitoramento.....	150
3.1.4 Implementação, monitoramento e avaliação do PAE...	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES.....	171
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar o contexto de influência e de produção da versão preliminar da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, na Rede Pública Municipal de Limeira (SP), durante o ano de 2013, propondo um Plano de Ação Educacional (PAE), que vise o monitoramento e implementação de tal proposta. Vale destacar que tal análise, tem como referência a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball, e que será explicitada, no início do capítulo um.

Com a finalidade de introduzir a temática, possibilitando ao leitor a compreensão do lugar, a partir do qual esse caso de gestão é tratado, faz-se necessária a apresentação da trajetória profissional desta pesquisadora.

Atualmente, trabalha na Secretaria Municipal de Educação como Agente de Desenvolvimento Educacional (ADE), cargo de provimento por concurso público, no qual se efetivou, em fevereiro de 2012. Tendo hoje, como algumas das atribuições, conforme a Lei nº 4.205, de 12 de novembro de 2007¹, que

propor medidas que assegurem a educação escolar de qualidade, interpretar diretrizes para aplicá-las às diferentes realidades contempladas; avaliar medidas e projetos nos seus aspectos operacionais e alcance de objetivo [...](LIMEIRA, 2007, p. 17).

Assim, é função do ADE elaborar e analisar documentos legais, bem como acompanhar, na prática cotidiana das escolas, o cumprimento de decretos, diretrizes, resoluções, atos normativos, entre outros, visando sempre à melhoria da qualidade na educação pública. Por isso, a elaboração de um Plano de Ação Educacional, como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), que vise apresentar medidas para a implementação da proposta curricular do município, vem, inclusive, atender à função do cargo que ocupa.

Nesta trajetória profissional, marcada pela atuação em diferentes funções dentro da Educação (primeiramente privada e nos últimos 16 anos no setor público) esteve diretamente ligada à dimensão pedagógica da gestão,

¹ Aprova o Plano Municipal da Educação para 2007-2017 e dá outras providências.

participando da maioria das mudanças ocorridas no município, entre os anos de 1998 e 2012. Quer fosse como professora coordenadora de educação infantil e ensino fundamental, auxiliando na implementação dos projetos, na medida em que participava de formações e, a partir delas orientava os educadores no cotidiano escolar; ou como vice-diretora, atuando diretamente em parceria com a professora coordenadora, quando analisava resultados de desempenho e outros indicadores, elencava prioridades e metas a serem alcançadas; ou, ainda, como uma das coordenadoras do Programa Ler e Escrever,² por meio do qual realizava, nas escolas, visitas de acompanhamento com a finalidade de subsidiar o professor na execução dos projetos. Esta última função permitiu que o olhar se ampliasse no tocante às questões pedagógicas existentes nas escolas da Rede Pública Municipal de Limeira.

Diante do exposto, ressalta-se que com o ingresso no cargo de Agente de Desenvolvimento Educacional (ADE), apesar de, por muitas vezes, desempenhar funções mais burocráticas, tais como análise e homologação de documentos escolares, aliadas às participações em reuniões e orientação aos gestores escolares, esta pesquisadora permaneceu vinculada aos aspectos pedagógicos, entendendo que é função do ADE articular ações dos diversos setores, para a atividade fim da educação que é a formação básica do cidadão.

Dessa forma, ainda que os objetivos dos acompanhamentos nas unidades escolares, por muitas vezes, restringiam-se às questões administrativas e legais, o olhar voltava-se ao pedagógico, tanto por conta do histórico de atuação nesta rede, quanto pelas demandas reais, das quais se destaca as resultantes da Resolução SME nº 1/2012, que dispõe sobre Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino³, e que demonstraram, conforme ROSSINI (2013), as

² Programa certificado pelo Conselho Executivo de Normas Padrão (CENP) e coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Estado de São Paulo, com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

³ A Resolução SME nº 01/2012, de 25 de janeiro de 2012, instituiu o Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Limeira, definindo escalas de domínio composta por níveis (Avançado, Adequado, Básico e Abaixo do Básico) que demonstram o processo de desempenho e aquisição de conteúdos que cada aluno detém, individual e por área do conhecimento. Antes da publicação de tal documento, as escolas municipais utilizavam o sistema de progressão continuada e não realizavam a atribuição de notas nem conceitos aos estudantes. Algumas unidades escolares não realizavam avaliação interna sistematizada como provas escritas. Em 26 de novembro de 2012, a Resolução SME 01/12 foi revogada, entrando em vigor, a partir de 01 de janeiro de 2013, a Resolução SME 13/12, a qual não alterou significativamente o conteúdo da anterior.

dificuldades encontradas por professores e gestores, para avaliarem os alunos com base no Plano de Referência Curricular (PRC)⁴.

Vale enfatizar, conforme apresentado no decorrer desta dissertação, que o referido Plano tinha para a Secretaria Municipal de Educação (SME) a função de uma diretriz curricular, mas na prática escolar era utilizado como um plano de ensino. E, de acordo com docentes e gestores, o PRC não deixou claro, pelo menos nos últimos cinco anos, os conteúdos a serem ensinados, dificultando, dessa forma, tanto o ensino quanto a avaliação das aprendizagens dos discentes. Influenciando, conseqüentemente, a elaboração, em 2013, da proposta curricular (versão preliminar) para as séries iniciais do ensino fundamental.

Portanto, é a partir desta trajetória, com um olhar mais ampliado sobre a Rede Municipal de Educação de Limeira, que este estudo se realizou e teve como objetivos analisar o contexto de influência e da produção do texto, durante o ano de 2013, da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, na referida Rede, para, então, propor ações pautadas em um Plano de Ação Educacional, que implica no estabelecimento de propostas de ações, para implementação e monitoramento da versão preliminar do currículo, incluindo: formação para professores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que embasa a proposta curricular, esclarecimento sobre alguns dos conteúdos a serem ensinados, elaboração de um portal pedagógico, contendo um banco de objetos didáticos, para apoio ao professor, formação para gestores e equipe técnica da SME e monitoramento nas escolas. Espera-se, assim, facilitar a implementação do currículo, tornando mais claro para os docentes e gestores o que se pretende ensinar, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os objetivos, anteriormente citados, se justificam pelos preceitos constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que preconiza educação pública, gratuita e de qualidade, bem como por todo o movimento histórico que vem ocorrendo na rede pública municipal de Limeira – apresentado no capítulo 1. Na seção 1.1 apresenta-se o contexto de influência na elaboração da proposta curricular para as séries iniciais do ensino fundamental, na Rede Municipal de

⁴ O Plano de Referência Curricular é um documento elaborado, a partir de 1999, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual passou por diversas alterações até transformar-se em um rol de habilidades a serem trabalhadas em cada ano de escolaridade. Em 2013, foi substituído por outro documento (transitório). Seu histórico será tratado ao longo deste estudo.

Limeira, cujo item 1.1.1 resgata o histórico da organização curricular da educação pública municipal, em busca dessa qualidade educacional.

Qualidade essa que, apesar das diversas ações realizadas pela SME, ao longo dos anos, ainda não foi alcançada. Afinal, o cenário educacional da Rede Pública Municipal de Limeira enfrenta desafios comuns a tantas outras regiões do país, sendo também um alvo a ser conquistado pelos limeirenses, já que, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2009 para 2011, houve uma queda de 4% na média de desempenho dos alunos avaliados, ficando 2% abaixo da meta projetada (5,6).

Apesar dos 5,5 alcançados estarem bem próximo da meta, a queda em relação ao IDEB anterior instaura uma situação de alerta, que se torna mais evidente quando é analisado o desempenho dos alunos na Prova Brasil de Língua Portuguesa, pois 21% dos discentes do 5º ano obtiveram conhecimento insuficiente (3% a mais que em 2009) para o ano de escolaridade e 37% tinham o básico (3% a mais que em 2009). Na Matemática, 23% apresentaram conhecimento insuficiente (3% a mais que em 2009) e 35% básico. Dessa forma, mais da metade dos discentes, ao final do 5º ano, não obtiveram os conhecimentos esperados para as séries iniciais do ensino fundamental.

Os resultados⁵ apresentados, no mesmo ano, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) corroboram com os dados da Prova Brasil. E, em 2012, o SARESP também apontou que os alunos, ao final do 5º ano, obtiveram uma média de 193,9 em Língua Portuguesa e 204 em Matemática, ambas representando nível básico de proficiência, ou seja, os discentes apresentaram conhecimentos mínimos ao final dos cinco anos de escolaridade.

Apesar de a situação descrita anteriormente ter se tornado mais nítida, no início de 2013; em 2012, quando a Resolução SME nº 01/2012, que instituiu o Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Limeira foi publicada, as unidades escolares passaram a avaliar os discentes e, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Rossini (2013), em reuniões do Conselho de Ciclo, percebia-se

⁵Em Língua Portuguesa, 21,3% dos discentes obtiveram desempenho abaixo do básico, ou seja, insuficiente. 33,1% básico, 31,7% adequado e 13,8% avançado. Na Matemática, a porcentagem de alunos com conhecimentos insuficientes é ainda maior, somando 30,9%, enquanto o básico é de 33,8%, adequado, 26,6% e avançado apenas 8,7%. (LIMEIRA, SME, CEMEP. **Média Geral dos últimos 3 anos - Saresp**. Limeira: PML, 2013. 1 CD-ROM).

tanto a dificuldade em interpretar o texto legal quanto em realizar a análise dos saberes dos estudantes atribuindo conceitos aos conhecimentos adquiridos ou não.

Participando do Conselho de Ciclo do 1º bimestre na escola C, é evidenciada a dificuldade de compreensão do texto da Resolução SME nº 01/2012 tanto pela direção quanto pela coordenação e equipe docente. As siglas de representação do desempenho do aluno do ensino fundamental ao final de cada bimestre se evidenciaram um problema, pois cada professor atribuiu tais siglas de acordo com sua interpretação do texto legal, não havendo definição de metas de aprendizagem para cada bimestre em cada ano de escolaridade, nem mesmo alinhamento de critérios para a atribuição das siglas, como demonstra a diretora em entrevista: “Existe uma dificuldade em avaliar o aluno, mesmo quando a gente faz avaliação bimestral e durante o bimestre. O professor se sente inseguro em avaliar o aluno, ele ainda não tem o domínio das siglas” (ROSSINI, 2013, p. 96).

Além disso, de acordo com os dados do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP)⁶ colhidos por meio da realização de uma avaliação da escrita, 50% dos estudantes que terminaram, em 2012, o 1º ano de escolaridade não foram alfabetizados. E, segundo o portal QEdu,⁷ apenas 42% dos alunos do 5º ano de escolaridade aprenderam, ao final de 2011, o adequado para o nível de ensino. Tais resultados, somados aos índices do IDEB e às dificuldades (já apresentadas) advindas com a Resolução SME nº 01/2012, impulsionaram, na própria rede municipal, um estudo sobre a necessidade da elaboração de diretrizes curriculares para as escolas municipais.

O referido estudo, apresentado de maneira detalhada no capítulo 1, item 1.1.2, foi liderado por um grupo de Agentes de Desenvolvimento Educacional (ADE) e membros da Diretoria de Educação, a qual, na época, era responsável pela área pedagógica. Enriquecendo os debates, houve a participação voluntária de professores, diretores de escolas, professores coordenadores, monitores e assistentes sociais. E, ao final do ano, ainda que os trabalhos não tivessem sido

⁶O CEMEP era formado por uma equipe de professores efetivos, que se afastavam de suas funções para exercerem, na Secretaria Municipal de Educação, a coordenação pedagógica da Rede Municipal. Por meio da Portaria SME nº 47/2011: coordenação e supervisão dos Programas de Formação, publicada no Jornal Oficial do Município de Limeira, edição 3614, p.2, 2011, o CEMEP e demais equipes pedagógicas foram incorporados pela Diretoria de Educação, criada pela referida portaria. Em 2013, este órgão foi extinto, pois um novo organograma da SME foi elaborado e as atribuições dessa equipe ficaram sob responsabilidade da Superintendência Pedagógica, da qual fazem parte os ADEs.

⁷ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2503-limeira/aprendizado>>. Acesso em: 13 set. de 2012.

concluídos, foi entregue à equipe de transição governamental⁸ municipal um documento contendo o resultado deste estudo.

Pelo fato de diversos membros do grupo de estudos serem funcionários efetivos na Rede Municipal, foi possível, já, no início de 2013, a retomada das atividades, porém, numa nova configuração. Afinal, a Secretaria Municipal de Educação passava por reestruturações significativas, apresentadas no item 1.1.3.

Diante da nova realidade, no início de 2013, foi produzido para as séries iniciais do Ensino Fundamental, por um único agente de desenvolvimento educacional (ADE), um documento composto por objetivos gerais e uma lista de conteúdos para cada ano de escolaridade. Este substituiu o Plano de Referência Curricular outrora utilizado. Apenas pelo seu caráter de transitoriedade, pois vigorou somente, no ano de 2013, é abordado no item 1.1.4, e ao longo deste trabalho, como “documento transitório”.

Fechando o capítulo 1, o item 1.1.5 apresenta uma síntese dos princípios da Pedagogia-Histórico-Crítica⁹, orientação pedagógica adotada em 2013 pela Rede Municipal de Ensino de Limeira, diferentemente da concepção sócio-interacionista, anteriormente defendida.

A seção 1.2, intitulada “O contexto de produção do texto da proposta curricular para as séries iniciais do ensino fundamental, na Rede Municipal de Limeira, em 2013” apresenta o processo de construção do texto da versão preliminar do currículo, com o intuito de permitir, posteriormente, a análise das ideias-chave, do papel dos profissionais envolvidos, da maneira como os diversos interesses foram atendidos ou não, das linguagens utilizadas e de suas relações com os interlocutores.

Com o foco na análise do contexto de influência da nova política curricular, o capítulo dois traz uma breve conceituação de currículo, sua estrutura e função, bem como informações sobre a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball (1998,

⁸ Esta equipe foi constituída, em final de novembro de 2012, pelo Prefeito eleito e foi responsável pela realização da transição do governo municipal.

⁹ “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.” (SAVIANI, disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 26 jan. 2013).

2009) e sua relação com o modelo de interpretação sobre o currículo apresentado por Gimeno Sacristán (2000), numa tentativa de apontar para o leitor as direções, nas quais caminharão as análises do objeto de estudo deste caso de gestão.

A seção 2.1, que trata do contexto de influência, se divide em três itens. O 2.1.1 concentra o olhar sobre a relação entre o contexto nacional, os documentos legais, as correntes pedagógicas e a política municipal. Para tanto, faz uso de autores como: Lopes (2004), Teixeira (2007), Brasil (2010) e Saviani (2003).

Para tratar da “Relação entre política municipal e o contexto histórico local, que permite compreender suas origens”, Ball e Mainardes (2011), Pacheco (2003), Condé (2012), Marcondes e Oliveira (2012), Braslavski e Cossé (1997) e Libâneo (2012) contribuíram.

Já no item 2.1.3, o papel dos diversos atores é o ponto de análise e por isso, Teixeira (2012), Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), Maguire & Ball (2011), Kaufman & Nelson (2012), Polon (2009, 2013), Silva Jr. (2012), Rossini (2013), Saviani (2012), dentre outros autores já citados, trazem valiosas reflexões. Assim como Lima (2011), que estudou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, no município de Juiz de Fora (Minas Gerais) e a experiência vivida na cidade de Cascavel (Paraná), que também foi organizado, tomando como base os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e, portanto, ambos servem de comparativo para a realidade ocorrida em Limeira.

O contexto de elaboração do documento, que envolve a construção do texto, a apresentação dos discursos predominantes e ideias chaves, é apresentado na seção 2.2, na qual autores como Lopes (2012), Teixeira (2012), Pacheco (2003), Moreira (1999) e Saviani (2011) são colocados em diálogo com as vozes dos diretores de escola, colhidas no grupo focal e com a opinião de professores expressa nos questionários.

O estudo finaliza-se com o capítulo três, trazendo a descrição detalhada do Plano de Ação Educacional, que se constitui em um Programa de Implementação composto por duas grandes frentes de atuação. A primeira, Formação, que se destinará a três públicos diferentes: gestores (diretores e vice-diretores) das escolas municipais de ensino fundamental, docentes e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Para cada público, a formação terá um objetivo específico, a fim de atender as necessidades. Estima-se que para os professores haverá, inicialmente, dois módulos sendo que um deles ocorrerá de forma semipresencial.

A segunda frente de atuação refere-se ao monitoramento da política curricular constituído por visitas de acompanhamento nas escolas municipais, com o objetivo de informar-se sobre as dificuldades geradas, a partir do trabalho com a versão preliminar do currículo; coleta de dados por meio de questionário realizado com docentes e elaboração de um Portal Educacional, no qual será possível disponibilizar sugestões de recursos, informações sobre conteúdos e textos que apoiem o trabalho do professor, bem como uma Plataforma de Educação à Distância.

Diante do exposto e considerando o tema, o problema e os objetivos esperados, foi proposta, como recorte metodológico, a análise da elaboração da versão preliminar do currículo, na Rede Pública Municipal de Limeira, a partir da visão da Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente dos supervisores de ensino, passando pelo olhar da equipe técnica e alcançando, por fim, as impressões dos gestores escolares e professores.

A fim de obter todos esses olhares, optou-se pela realização de grupo focal¹⁰ com o intuito de capturar, de forma qualitativa, as impressões dos diretores de escola. O tempo de serviço foi utilizado como critério de escolha. Ou seja, participaram do grupo focal, cinco diretores escolares efetivos da Rede Municipal e que exercem a mesma função pelo menos há cinco anos, fato que lhes permitiu realizar comparações entre presente e passado. Um número maior seria inviável devido ao próprio critério e à recente expansão da rede.

Para se obter a visão dos educadores, nas escolas, onde estes diretores atuam, aplicou-se um questionário, contendo dez questões, sendo uma delas aberta. Dessa forma, foi possível colher as impressões de quarenta e nove docentes sobre o documento elaborado em 2013, impressões que foram analisadas e apresentadas, no decorrer do capítulo dois, bem como obter informações que direcionaram o PAE descrito no terceiro capítulo deste trabalho.

Abarcando os dois outros grupos: agentes de desenvolvimento educacional e equipe técnica responsável pela elaboração da versão preliminar do currículo, escolheu-se a elaboração de entrevistas semiestruturadas. Para o primeiro grupo, composto por três ADEs, manteve-se o critério de tempo de serviço, mas focando

¹⁰ Necessário esclarecer que devido à recente expansão da rede pública municipal, aliado ao número de diretores efetivos há mais de 5 anos no cargo, que não é grande e, optando por manter sigilo dos entrevistados e daqueles que participaram do grupo focal, buscou-se apresentar somente informações essenciais, caso contrário seriam facilmente identificados pelos municipais.

em quatro anos de atuação, visto que a função é recente no município. Tal critério não se aplicou à equipe que coordena a organização curricular, pois esta foi formada em 2013, e conta com seis professores efetivos, que passaram por um processo de seleção para atuarem nesta função. Portanto, todos foram entrevistados, já que cada um trabalha com uma área do conhecimento (disciplina).

No decorrer da pesquisa, sentiu-se a necessidade de entrevistar outros atores, a fim de se investigar a influência que eles ou os órgãos, que representam, exerceram sobre a versão preliminar do currículo. Dessa forma, uma entrevista semi estruturada foi realizada, com dois representantes de sindicatos, que atuam na cidade.

Pesquisas em documentos tais como atas das reuniões ocorridas em 2002, quando o processo de discussão do Plano de Referência Curricular estava em fase final de elaboração; comunicações internas trocadas entre a SME e as escolas municipais, orientando o planejamento dos anos letivos; ofícios expedidos pela SME; atas dos encontros realizados pela comissão que, em 2012, estudou a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais; vídeos contendo as reuniões e encontros ocorridos em 2013; relatórios mensais da equipe técnica que, durante o ano de 2013, elaborou a versão preliminar do currículo municipal; relatórios de visita; planilhas de acompanhamento do planejamento escolar, durante o ano de 2013; plano de metas do governo municipal, além de outras ações da Secretaria Municipal de Educação, também serviram como fonte para coleta dos dados, que são apresentados e analisados ao longo desta dissertação.

1 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LIMEIRA E A PROPOSTA CURRICULAR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de apresentar a Rede Pública Municipal de Limeira, vale situar o leitor quanto ao caminho que foi escolhido para analisar a elaboração da versão preliminar do currículo neste município. Conforme Stephen J. Ball (1998, 2001, 2009, 2011), professor do Institute of Education – University of London, o ciclo de uma política pública traz informações importantes para análise da mesma. Tal ciclo envolve não de modo linear, mas inter-relacionado, cinco contextos: o contexto de influência, no qual são percebidos os grupos de interesse, discursos predominantes, apoios e disputas; o contexto da produção do texto, relacionado especificamente ao exame do texto político produzido, ou seja, seus interlocutores e linguagem utilizada; o contexto da prática, que revela como a política foi implementada (executada); o contexto dos resultados/efeitos, centrado nos impactos produzidos pela ação da política e, finalmente, o contexto da estratégia política, que abarca um conjunto de ações possíveis para agir sobre/na política a partir dos resultados obtidos.

Assim, optou-se por analisar a política, que é objeto deste estudo, sob o ponto de vista dos contextos propostos por Ball. Mais especificamente os dois primeiros, os quais serão mais bem explicitados no decorrer deste texto. Dessa forma, para analisar o contexto de influência e a produção do texto da proposta curricular elaborada na Rede Municipal de Limeira, em 2013, faz-se necessária uma contextualização do histórico desta rede. Uma rede jovem, já que o primeiro ato legal que a constitui, a Lei Complementar nº 183, data de 22 de outubro de 1997, há quase 17 anos.

Antes dessa data, o município atendia, em período parcial, apenas a educação infantil, matriculando crianças de 4 a 6 anos de idade, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), muitas existentes dentro dos prédios das escolas estaduais, ou em locais cedidos por igrejas e entidades filantrópicas. As creches, cujos atendimentos se davam em tempo integral, eram destinadas às crianças de 0 a 6 anos e estavam vinculadas ao Centro de Promoção Social Municipal (CEPROSOM), tendo na gestão a figura do assistente social, “[...] evidenciando o caráter predominantemente assistencialista nessa faixa de

atendimento [...]” (ROSSINI, 2013, p. 21) Além dessas, “Também existiam turmas de educação de jovens e adultos vinculadas diretamente ao gabinete do prefeito [...]”(Ibidem).

Motivada pela LDB 9394/96 e pelos incentivos governamentais advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que se constituíram marcos importantes para a descentralização educacional, a Rede Municipal de Ensino de Limeira apenas passou a atender os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, que estavam totalmente sob a responsabilidade do Estado, após a municipalização.

Para tanto, foi organizado um Fórum Permanente de Educação com a finalidade de discutir a municipalização, a criação do Conselho Municipal de Educação e o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério. Os dois últimos, requisitos para implementação do primeiro, conforme previsto no Decreto nº 40.673/96¹¹. Deste Fórum participavam entre outros:

APEOESP [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo], CPP (Centro do Professorado Paulista), SENAI (Serviço Nacional da Indústria), Grupo PRESERVAÇÃO, Câmara Municipal de Limeira, Sindicato dos Bancários, COTIL (Colégio Técnico de Limeira), Grupo de Escoteiros Morro Azul, Secretaria Municipal de Educação, ARIL (Associação de Reabilitação de Limeira), CEPROSOM (Centro de Promoção Social Municipal de Limeira), CEET (Centro Estadual de Ensino Tecnológico) Paula Souza, Lions, APMA (Associação de Pais e Mestres dos Autistas) e Fundação Limeira (ZANETTI, 2009, p. 59).

Todo este movimento coincidiu com uma nova gestão municipal “[...] que investe na estrutura da nova Secretaria da Educação, monta sua equipe com profissionais experientes advindos da rede estadual de educação e inicia um intenso processo de regularização das escolas existentes no município” (ROSSINI, 2013, p. 21).

Além das várias reuniões do Fórum, em junho de 1997, ocorreu a I Conferência Municipal de Educação, na qual se discutiu amplamente o processo de municipalização. Uma das preocupações relacionava-se aos profissionais da educação, que estavam vinculados à Rede Estadual. Como a discussão não se

¹¹ O Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/173039/decreto-40673-96>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

esgotou, foi agendada uma segunda etapa da Conferência que não chegou a acontecer, pois em 30 de setembro de 1997, foi promulgada a Lei Municipal nº2.862, que dispõe sobre a criação, regulamentação, composição, funcionamento e atribuições do Conselho Municipal de Educação.

Além disso, em 2 de julho de 1998, foi assinado, pelo poder executivo municipal, o convênio¹² celebrado entre Estado e Município. Ato que “[...] não chegou a ser votado na Câmara de Vereadores do município [...], [sendo considerado] pelas entidades sindicais uma decisão tomada à revelia da classe docente” (ROSSINI, 2013, p. 22). Tal convênio já estava sendo assinado por outros municípios, pois,

[...] para municipalizar foi preciso a elaboração de um instrumento, o Convênio de Parceria Educacional Estado-Município para o Ensino Fundamental de acordo com o Decreto 43.072/98, onde assinam a SEE/SP e a Prefeitura Municipal(SÃO PAULO, 2013).

Apesar da assinatura do convênio, o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério, que era requisito para a municipalização, apenas foi elaborado na Conferência Conjunta de Educação Municipal (COCEM), realizada em agosto de 1998. Todavia esta Conferência e a assinatura do convênio “[...] não foram bem recebidos pelas entidades ligadas ao Fórum Permanente de Educação, que se sentiram preteridos do processo de municipalização do ensino.” (ZANETTI, 2009, p. 64) e elaboraram um Manifesto apontando que não reconheciam como legítima a referida Conferência.

Entendemos ser importante alertar para o fato de que o Poder Público, através da Secretaria Municipal de Educação e respectivo Conselho, jamais poderiam desconsiderar o processo construído coletivamente e que envolveu diversos segmentos da sociedade civil. Certamente dariam uma lição de democracia realizando a 2ª Fase da 1ª Conferência e não esta, conforme programada.

¹² “Conforme Parecer CEE 331/98, aprovado em sessão plenária do Conselho Estadual de Educação, realizada em 24/06/98, que aprova os Termos de Convênios, objetivando a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do Ensino Fundamental, conforme Decreto 43.072/98, a serem celebrados entre a Secretaria da Educação e os Municípios [...]” D.O.E. Poder Executivo. Seção I, São Paulo, 108 (129), quinta-feira, 9 jul. 1998.

Assinam: Sindicato dos Vestuários, Associação de amigos da Cultura, APEOESP, AFUSE [Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo], Sindicato dos Bancários (ZANETTI, 2009, p. 64).

Entende-se, assim, que foram muitas as lutas sindicais contra a referida municipalização, que acabou ocorrendo literalmente da noite para o dia, desconsiderando algumas discussões anteriores, embora tenha se efetivado por meio de um processo gradativo, iniciado com 12 unidades escolares e expandindo-se até os dias atuais, abarcando, apenas as séries iniciais do ensino fundamental (atualmente 1º ao 5º ano).

Além disto, por meio da municipalização e das constantes lutas sindicais foi possível a realização de concursos diversos concursos públicos para contratação de funcionários para atuarem nos mais diversos postos de trabalho: agentes de desenvolvimento educacional, diretores, professores, monitores, auxiliares gerais e secretários de escola, por exemplo. Fato que pode ser considerado como ponto positivo, já que elimina a possibilidade de ingresso na educação pública por meio de indicações políticas, por exemplo.

Quanto aos profissionais efetivos da Rede Estadual, o convênio previa o afastamento dos mesmos, todavia isso dependeria de solicitações do Município.

Esse ponto gerou uma angústia muito grande nos profissionais envolvidos no processo, uma vez que se viam ameaçados sob o ponto de vista de sua vida funcional. O município absorveria professores, diretores e pessoal de suporte pedagógico num curto espaço de tempo, sem que os envolvidos estivessem preparados para migrar para outra rede de ensino, com características próprias (ZANETTI, 2009, p. 62).

Em meio a todo este processo, foi publicada a Lei Complementar nº 183/97 definindo,

A Rede Municipal de Ensino de Limeira passa a ser constituída da seguinte forma:

- Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.);
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.E.F.);
- Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (E.M.E.I.F.);
- Escolas Municipais de Ensino Supletivo (E.M.E.S.);
- Centros Infantis (CI).

Artigo 2º- Todas as escolas e os centros infantis integrantes da Rede Municipal de Ensino ficam subordinados à Secretaria Municipal da Educação (LIMEIRA, 1997).

Um parêntese deve ser aberto neste ponto, para explicar que no presente texto optou-se por utilizar o termo Rede Municipal de Ensino, porque a educação pública municipal, embora atuando como um sistema de ensino próprio, até o presente momento, não publicou em um texto legal tal decisão. Vale ressaltar que Saviani (1999, p. 123) diz ser “[...] muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas.” Destacando ainda que,

O termo ‘sistema’, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco [...] cabe observar que as dificuldades em relação a esse tema decorrem já do próprio texto constitucional (SAVIANI, 1999, p. 120 e 122).

Conforme o autor, o texto constitucional explicita, de maneira dúbia, que os municípios podem legislar sobre o ensino, o que somente fica explícito, na LDB, que indica três possibilidades ao município:

a) instituir o próprio sistema de ensino; b) integrar-se ao sistema estadual de ensino; c) compor com o estado, no âmbito de seu território, um sistema único de educação básica. A opção a ser adotada deverá ser prevista no plano educacional do município ao mesmo tempo em que determinará a forma como será detalhado o referido plano educacional (Ibidem, 124, 125).

Observando o Plano Municipal de Educação de Limeira, nota-se a seguinte inscrição:

A Secretaria Municipal de Educação de Limeira tem autorizado, a partir da Lei de Diretrizes Básicas (LDB), o funcionamento das escolas particulares de educação infantil. A partir de 2006, assumindo seu Sistema Municipal de Ensino, passa a supervisionar todas as escolas de sua Rede de Ensino, inclusive as que oferecem Ensino Fundamental (LIMEIRA, 2007, p. 17).

Apesar da referência ao ano de 2006, não foi encontrado respaldo legal para a citação. Apesar disso, sabe-se, inclusive, por meio do Conselho Municipal de Educação que a Rede Pública Municipal não compõe com o estado de São Paulo

um sistema único de educação básica e nem está a ele integrado, legislando e gerindo autonomamente suas ações educacionais.

Assim sendo, existem sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação, conforme o Quadro Escolar (Q.E.), homologado em 29 de maio de 2013, 24 Centros Infantis (CI), 17 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 37 (31 urbanas e 6 rurais) Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), 7 Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF), além de 1 Escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas salas funcionam em prédios de outras unidades escolares distribuídas nos bairros da cidade.

Com esta quantidade de unidades escolares, em 2013¹³, o município atendeu 9.697 estudantes na educação infantil e 12.355 no ensino fundamental, de 1º ao 5º ano, além dos 347 pertencentes à Educação de Jovens e Adultos, conforme os dados disponibilizados no Quadro Escolar (Q.E.) fornecido pela Diretoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação.¹⁴

Para tal atendimento, a rede municipal de Limeira, de acordo com o banco de dados¹⁵ da Diretoria de Recursos Humanos da SME, contava, em 2013, com: 1386 professores efetivos, incluindo Ensino Fundamental e Educação Infantil, 69¹⁶ diretores de escola efetivos, 76 professores coordenadores que são professores efetivos da rede, mas atuam na função de coordenador, pois foram eleitos pela equipe escolar, 76 vice-diretores, professores efetivos indicados pelo diretor de escola para a função, 138 profissionais de apoio administrativo (secretário de escola e oficial administrativo) e 1524 profissionais de apoio operacional, que compreende auxiliares gerais, merendeiros escolares e monitores, todos, funcionários efetivos.

Assim, com este quadro de funcionários, além da educação infantil, a educação pública do 1º ao 5º ano está atualmente sob a responsabilidade do município, embora ainda existam cinco escolas estaduais, que realizam atendimento desses anos de escolaridade, pois se localizam em bairros nos quais não foram construídos prédios municipais. As séries finais do ensino fundamental, bem como o

¹³ Em 2014, os números foram alterados para: 9.610 estudantes na educação infantil, 12.041 no ensino fundamental de 1º ao 5º ano e 287 pertencentes à Educação de Jovens e Adultos.

¹⁴ A Diretoria de Planejamento (DIREPLAN) é responsável pelos processos de matrícula, transferência, censo escolar e todo acompanhamento das demandas por matrícula.

¹⁵ Refere-se ao banco de dados elaborado em 15 de junho de 2013, pela Diretoria Técnica Administrativa (DTA) responsável pela frequência dos funcionários.

¹⁶ Em maio de 2014, 8 diretores tomaram posse de seus cargos em decorrência de concurso público, portanto este número subiu para 77 efetivos.

ensino médio continuam até hoje sendo oferecidas pelas unidades estaduais e/ou particulares.

É importante esclarecer que, nesta dissertação, optou-se pela análise da versão preliminar do currículo para as séries iniciais do ensino fundamental, embora, em 2013, foram produzidos, pela mesma equipe técnica, versões preliminares do currículo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental na modalidade Jovens e Adultos.

Após esta primeira apresentação, que relatou sobre a criação e ampliação da Rede Municipal de Educação de Limeira, no que diz respeito aos seus aspectos físicos e de contingente tanto funcional quanto do alunado, faz-se necessário apresentar o histórico da organização curricular desta rede, a fim de contextualizar essa trajetória, bem como os efeitos que o passado tem sobre o atual momento de elaboração do currículo.

1.1 O contexto de influência na elaboração da proposta curricular para as séries iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Limeira

Entende-se por contexto de influência, conforme já explicitado, todo o cenário composto tanto por organizações e indivíduos (internacionais, globais, nacionais ou locais), quanto por ideologias, interesses e/ou situações que, no decorrer do tempo, interferem de algum modo no estabelecimento da política em questão.

Assim, não é possível apresentar a versão preliminar da proposta curricular elaborada em 2013, na Rede Pública Municipal de Limeira, e ainda analisá-la, sem que se realize uma retrospectiva histórica desta rede, no que se refere à sua constituição curricular. Afinal, os movimentos ocorridos na educação pública municipal, ao longo dos quase dezessete anos de sua existência, interferem de algum modo no momento presente.

Com a finalidade de organização textual, esta seção se divide em cinco itens. O primeiro apresenta a construção e as alterações ocorridas entre 1997 e 2012, do/no Plano de Referência Curricular (PRC); o segundo foca nas ações realizadas em 2012, pelo grupo de funcionários efetivos, que estudou a elaboração das diretrizes curriculares municipais; o terceiro discorre sobre o plano de trabalho e a organização da SME, no ano de 2013, o quarto apresenta informações sobre um documento transitório elaborado, no início de 2013, para nortear os trabalhos nas

escolas e o quinto, traz uma síntese sobre os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, orientação pedagógica que embasou a construção da política analisada neste trabalho.

1.1.1 Retrospectiva Histórica (1997 a 2012) da organização curricular na rede pública municipal de Limeira

Nos primeiros anos de funcionamento da rede (final de 1997 e início de 1998), em uma realidade bem menor que a atual, não existia no município a função de supervisor que apenas passou a fazer parte do quadro de profissionais de suporte pedagógico, no ano de 2004, como observado no extrato a seguir.

Em junho de 2002, através da Lei Complementar nº 276, que altera o primeiro Estatuto, o agente de desenvolvimento educacional é inserido dentre os demais profissionais de suporte pedagógico, sendo realizado um concurso público para o provimento dos primeiros cargos no ano de 2004 (ROSSINI, 2013, p. 23).

Assim, funções relacionadas à dimensão pedagógica foram delegadas à Oficina Pedagógica, composta por uma equipe técnica de funcionários efetivos e alguns comissionados, que prestavam assessoria às unidades escolares. Naquela época, cada escola, baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷ (Ensino Fundamental) e no Referencial Curricular para a Educação Infantil¹⁸ (Ensino Infantil) tinha autonomia para elaborar seu plano de ensino, bem como para definir sua linha pedagógica. Desse modo, não havia instituído na rede um currículo único, nem tão pouco, diretrizes que fundamentassem o trabalho desenvolvido nas/pelas escolas.

No ano de 2000, a equipe técnica da Oficina Pedagógica, mais precisamente as professoras responsáveis pelas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, participaram do Programa Pró-Formador, subsidiado pela Secretaria do Emprego e

¹⁷ PCN: conjunto de 10 volumes elaborados em 1998, pela Secretaria de Educação Básica do MEC com o objetivo de servir de referência para as unidades escolares ao elaborarem suas propostas curriculares. Assim, há o volume introdutório, um exemplar dedicado a cada disciplina curricular, e dois relacionados aos temas transversais. O material apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁸ RCNEI: conjunto de 3 volumes elaborados pela Secretaria de Educação Básica do MEC com a finalidade de que os profissionais que trabalham na Educação Infantil possam refletir sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para esta etapa da educação.

Relações do Trabalho do Estado de São Paulo (SERT-SP) e desenvolvido pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE)¹⁹.

Conforme a Proposta de Continuidade da Assessoria Técnica do IQE, apresentada ao município, em 2001, o programa visava capacitar as equipes técnicas para atuarem na rede municipal como formadoras dos demais professores, entendendo, assim, a importância da formação continuada e a necessária vinculação entre teoria e prática cotidiana, por meio de um movimento pautado na tríade ação-reflexão-ação.

Dessa forma, em 2001, deu-se continuidade à parceria IQE e SME visando à organização, implementação, acompanhamento e análise de uma avaliação de desempenho, que foi aplicada aos alunos do 2º ao 5º ano de escolaridade (na época 1ª a 4ª série), nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, cujas questões pautaram-se nos pressupostos filosóficos dos PCNs. Os resultados obtidos serviram para redirecionar a construção do Plano de Referência Curricular, ou seja, da proposta curricular da Rede, e, portanto, esta avaliação teve a função de diagnosticar as aprendizagens e dificuldades nas áreas avaliadas.

Cabe ressaltar, a título de esclarecimento, que a referida avaliação deu origem ao Sistema de Avaliação da Rede Municipal²⁰ (SAREM), por meio do qual, anualmente todos os anos de escolaridade eram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Apenas no primeiro ano de funcionamento este sistema contou com a parceria do IQE – nos demais as avaliações foram elaboradas e corrigidas pela equipe da oficina pedagógica/CEMEP. A partir de 2009, com a participação da Rede em outras avaliações externas como Prova Brasil e SARESP, apenas dois anos de escolaridade passaram a ser avaliados.

Retomando, naquela época (2000), os docentes e a equipe de gestão das escolas solicitavam a padronização dos planos de ensino e, a partir das orientações recebidas no IQE somadas às formações oferecidas pelo Programa Parâmetros em

¹⁹ Fundado em 1994, sem fins lucrativos e mantido por empresas privadas, o Instituto é uma associação civil que visa trabalhar em parceria com municípios, a fim de auxiliar na melhoria da educação pública. Disponível em: <<http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

²⁰ Para maiores esclarecimentos, sugere-se a leitura da dissertação de mestrado intitulada “Análise da implementação do Sistema de Avaliação Educacional em Limeira – SP a partir da atuação dos gestores escolares das escolas pesquisadas”, defendida por ROSSINI, em 2013 pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Caed- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-sandrine-cristina-ibanes-rossini.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

Ação²¹, a oficina pedagógica coordenou a elaboração deste documento, como pode ser constatado na ata de reunião com coordenadores de ensino fundamental, realizada em 6 de março de 2002: “Iniciamos a reunião recordando as ações desenvolvidas para a concretização do referencial curricular nos anos de 2000, 2001 e 2002, destacando o processo evolutivo desenvolvido pela Oficina.”

Para tanto, os professores coordenadores e alguns docentes representantes das escolas municipais reuniram-se, frequentemente, ao longo de um ano, a fim de analisarem os diferentes planos de ensino, observarem as regularidades existentes entre eles, transformarem objetivos em habilidades e discutirem a melhor forma de organização do documento.

Todos os professores da rede municipal participaram da elaboração de um Plano de Referência Curricular (PRC) [...] foi formulado a partir da análise dos Planos de Ensino de cada unidade escolar e resultou na definição de um rol de conteúdos [...] Esse Plano representa um grande avanço, pois houve a proposição de objetivos e metas básicas para todas as escolas da rede municipal de ensino, sem tolher sua autonomia [...] (CAPICOTTO, Cadernos do CENPEC, nº1, 2006, p. 107, 109).

Vale esclarecer que embora o texto acima pontue que “todos os professores da rede municipal participaram da elaboração do PRC”, tal participação ocorreu por representatividade, uma vez que nas reuniões nas quais o documento curricular foi organizado apenas o professor coordenador e, por vezes, alguns docentes de cada unidade escolar se faziam presentes.

Assim, cabia ao professor coordenador a responsabilidade de discutir com o coletivo de professores da unidade escolar na qual atuava, as sugestões a serem incorporadas ao currículo ou as decisões tomadas durante as reuniões. Nota-se assim, que desde a instituição da Rede Municipal de Educação de Limeira, a participação dos professores nas decisões quanto às políticas educacionais se efetiva por representatividade e não por envolvimento de todos os docentes. Fato que pode indicar um alijamento da condição de intelectual que o professor deveria ter.

Durante o ano de 2002, com maior número de escolas municipalizadas, a Oficina Pedagógica encaminhou, logo, em janeiro, um comunicado às unidades

²¹ Programa desenvolvido pelo MEC com a finalidade de capacitar profissionais para o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

escolares, orientando que os dados da avaliação realizada em parceria com o IQE fossem considerados para a construção da proposta pedagógica de cada escola, sugerindo alguns materiais (PCN, RCNEI, textos da Revista Nova Escola, entre outros) que poderiam servir de subsídio para a realização do planejamento escolar. O excerto abaixo exemplifica as orientações.

O período de planejamento é um momento específico de cada escola. Na elaboração do projeto pedagógico é preciso reflexão profunda sobre o que se vai fazer e como será feito o trabalho do ano letivo que se inicia, reflexão essa baseada no diagnóstico da escola. Para tanto alguns pontos essenciais deverão constar na pauta da reunião de planejamento: 1. Refletir sobre os resultados da Avaliação Diagnóstica; 2. Retomar proposta pedagógica da escola [...] Para subsidiar o trabalho das escolas a Oficina Pedagógica sugere o uso de alguns documentos: 1- Raízes e Asas; 2. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental [...] Revista Nova Escola [...] (LIMEIRA, 2002a, p. 1).

Em reuniões realizadas, ao longo do mês de março, a equipe responsável por cada área de conhecimento ou disciplina apresentou aos professores coordenadores o Plano de Referência, que havia sido construído pela Oficina Pedagógica, a partir da análise dos Planos de Ensino das escolas e do estudo sobre o PCNs, como mostra o trecho abaixo, extraído de uma das atas de reunião.

Após a exposição destes objetivos, foi apresentado, em transparência, um resumo dos PCNs [...] Em seguida foi apresentado um resumo dos Eixos Temáticos e Blocos [...]. Terminada a exposição foi entregue a cópia de uma proposta de Plano de Referência de História e Geografia [...], elaborado pela Coordenadora de Área. [...] (LIMEIRA, 2002b).

O referido Plano, que pode ser contemplado no Anexo 1 desta dissertação, fora apresentado em formato de tabela para cada ano de escolaridade, contendo três colunas: Bloco, Habilidades e Conteúdos divididos por bimestre. À escola, cabia a tarefa de planejar situação didática (metodologia), recursos e avaliação, devendo retornar o documento completo à Oficina Pedagógica para análise, conforme destacado no trecho a seguir.

[...] ficou estabelecido que este Plano de Referência ficaria de posse apenas dos Professores Coordenadores para que sirvam de subsídio para suas orientações quanto à realização do Planejamento com os

professores de suas escolas, que o mesmo deverá ser adequado à realidade das escolas envolvidas, que o Plano a ser entregue à Oficina Pedagógica deverá ser bem detalhado quanto as estratégias utilizadas e suas respectivas habilidades (LIMEIRA, 2002b).

Para o ano de 2003, parece que não ocorreram alterações, mas apenas orientações quanto à elaboração da proposta pedagógica e do planejamento da/na escola, solicitando-se que os resultados das avaliações externas (SAREM e avaliação da escrita²²) bem como a análise das habilidades e competências não desenvolvidas, fossem analisados.

Na reunião de planejamento, ocorrida em dezessete de fevereiro de 2004,

Todas as [coordenadoras] áreas deixaram claro para os participantes que o Plano de Ensino realizado o ano passado deverá ser utilizado como ponto de reflexão e melhoria para a elaboração do plano deste ano letivo (LIMEIRA, 2004).

Ainda neste ano (2004), a Oficina Pedagógica, recebeu o nome de Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP), sofrendo alterações na direção geral da equipe e em alguns de seus membros. Mas manteve a forma de atuação, bem como os projetos que estavam em andamento. Continuou responsável pela gestão pedagógica na rede municipal, apesar do ingresso, por meio de concurso público, dos agentes de desenvolvimento educacional, que atuam como supervisores de ensino.

Além disso, a secretária da época, ao participar de uma reunião de Secretários Municipais de Educação realizada pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), na qual algumas experiências de outros municípios foram socializadas, conheceu o **Programa Estudar Pra Valer! (EPV!)**, financiado pela Fundação Volkswagen e coordenado tecnicamente pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Tal programa tinha como foco o aprendizado efetivo da leitura e da escrita. Para tanto, contava com apoio de um livro introdutório destinado aos professores e que trazia a concepção de aprendizagem do projeto, bem como informações sobre língua,

²² A avaliação da escrita era elaborada trimestralmente pela equipe do CEMEP em parceria com professores coordenadores das escolas municipais. A primeira delas ocorria no mês de março e tinha função diagnóstica, as demais objetivavam o acompanhamento do processo de aquisição de escrita pelos discentes, foco principal desta avaliação. Na educação infantil e 1º ano de escolaridade, constituía-se por uma lista de palavras do mesmo campo semântico que permitia ao professor identificar o nível de escrita do aluno. Nas demais séries, as propostas avançavam para produções de textos que possibilitavam o acompanhamento da linguagem e demais questões do gênero discursivo.

linguagem, letramento e gêneros textuais. Os alunos também recebiam materiais e os conteúdos eram desenvolvidos sob a forma de projetos didáticos²³.

Antes da assinatura do convênio entre SME e CENPEC, uma das escolas municipais foi escolhida para desenvolver o projeto piloto. Nesta época, a presente pesquisadora atuava como professora coordenadora desta escola e por isso participava das formações ministradas pelo CENPEC, em um município vizinho. Assim, juntamente com a equipe do CEMEP, o programa foi implantado nesta unidade de ensino, que apresentou sucesso, conforme pode ser visto na citação abaixo, embora a escola não contasse com todo o material do **Projeto EPV!**.

A Secretaria Municipal de Educação de Limeira começou o **Projeto Estudar pra valer!** com uma escola piloto: [...] No acompanhamento realizado em setembro, [...] Numa classe de 1ª série, mais de 50% das crianças já estavam alfabetizadas e suas anotações demonstravam o trabalho com o material de apoio oferecido pelo Projeto. [...] (CENPEC, 2004, p. 4).

No ano seguinte, apesar do início de um novo governo municipal, o convênio foi assinado e dez escolas municipais foram contempladas. Em cada uma delas, dez professores, além dos gestores e do coordenador pedagógico, recebiam mensalmente formação para atuar conforme a concepção pedagógica do programa **EPV!**.

No ano de 2005 foi firmada a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, CENPEC e a Fundação Volkswagen para desenvolver em nosso município o projeto Estudar pra Valer que terá a duração de 4 anos, portanto até 2008 (LIMEIRA, 2006a).

Diante do novo programa, os instrumentos de avaliação presentes na Rede foram alterados, a fim de se aproximarem da ideia de alfabetizar letrando. E, acatando as solicitações da rede, o **Plano de Referência Curricular** foi reformulado para atender as demandas e concepção do programa **EPV!**. Algumas habilidades foram retiradas, outras acrescentadas, na medida em que os objetivos desenvolvidos em cada projeto transformaram-se em habilidades.

Após dois anos de parceria, o CENPEC encerrou o período de formação direto nas escolas e o **EPV!** continuou sendo utilizado, sob a coordenação do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP), que recebia orientações do parceiro.

²³ Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/estudar-para-valer>>. Acesso em: 20 out. 2013.

Nesta época, foi publicado um artigo nos Cadernos CENPEC (2006, nº 1) no qual a organização do **Plano de Referência Curricular** aparecia como uma das ações, que objetivava enfrentar o problema da baixa taxa de alfabetização nas escolas municipais.

[...] Muitos alunos terminam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. [...] Buscando enfrentar essa situação, a Secretaria Municipal de Educação de Limeira desenvolve ações [...] organizadas em sete grupos: monitoramento da aprendizagem; formação inicial e continuada; ampliação do atendimento à educação infantil; visitas de acompanhamento; disseminação de experiências bem-sucedidas; organização do Plano de Referência Curricular; recuperação paralela e enriquecimento curricular (CADERNOS CENPEC, 2006, nº 1, p. 106) (grifos meus).

Em 2006, antes mesmo do término do **EPV!**, a Secretaria da Educação, por meio do CEMEP, realizava com os professores das primeiras séries o **Projeto de Alfabetização Letra e Vida**.

A Secretaria Municipal de Educação junto ao CEMEP iniciará no mês de abril o **Projeto de Alfabetização Letra e Vida**. Participarão do projeto todos os professores efetivos que trabalham com o 1º ano de escolaridade desta Unidade Escolar (LIMEIRA, 2006b).

Tal projeto também era conhecido por **PROFA, Programa de Formação do Professor Alfabetizador**, certificado pelo Conselho Executivo de Normas Padrão (CENP) e coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Estado de São Paulo sob a orientação da pesquisadora em Educação, Telma Weisz.²⁴

O referido programa objetivava melhorar o índice de alfabetização no sistema de ensino, colaborando para a mudança de concepção dos educadores quanto à aprendizagem da língua. O curso tinha a duração de um ano e os professores se encontravam semanalmente. Paralelamente, desenvolviam atividades e tarefas em suas salas de aula. Por isso, apesar de apenas uma pequena parcela de professores (60 docentes) participarem anualmente das formações, devido ao reduzido número de formadoras capacitadas, este programa influenciou alterações

²⁴ “[...] dedicou-se a transformar a prática de milhares de professores alfabetizadores por meio do principal curso de formação em Alfabetização do Brasil, o **PROFA**. Hoje, ela supervisiona a versão paulista do programa, o Ler e Escrever, da Secretaria Estadual da Educação.” Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/aposte-alto-capacidade-alunos-429248.shtml>>. Acesso em: 19 out. 2013. Atualmente é Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz e consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

no **Plano de Referência Curricular**, mais especificamente na disciplina Língua Portuguesa.

Mais que apenas convênios, os programas EPV! e Letra e Vida representaram exemplos de políticas municipais cujo objetivo era desenvolver a leitura e a escrita melhorando o desempenho dos discentes ao longo dos anos de escolaridade. E diante disto, acabaram por moldar o PRC indicando que a SME buscava uma diretriz pedagógica mais clara e eficaz.

No ano de 2007, as crianças com três anos de idade passaram a frequentar a Educação Infantil nas EMEIs e EMEIEFs, além do CI²⁵. Essa mudança influenciou também o **Plano de Referência Curricular** do ensino fundamental, o qual se transformou em uma lista de habilidades numeradas, na frente das quais existiam quatro colunas, onde os professores deveriam colocar um X, indicando o bimestre em que seriam trabalhadas. Orientação explicitada num comunicado interno enviado pelo CEMEP às unidades escolares, conforme se observa a seguir.

[...] os professores deverão refletir sobre as habilidades, dialogar com os demais e elencá-las por bimestre, assinalando no local indicado em qual/quais bimestres a habilidade deverá ser trabalhada. Os professores deverão levar em conta a ordem crescente de dificuldade, dentro de cada área, bem como os projetos/temas desenvolvidos pela escola durante o ano. O plano bimestral será feito pelo grupo e não por classe. Dessa forma, a escola terá um único plano por etapa. A equipe de Ensino Fundamental deverá seguir o mesmo procedimento da Educação Infantil, porém com os planejamentos de habilidades que as escolas já possuem (LIMEIRA, 2007, p.1) (grifos meus).

Nota-se que, na prática, a nomenclatura - **Plano de Referência Curricular** - não emplacou. Basta verificar que mesmo em documentos expedidos pela SME, a exemplo do excerto acima, as palavras ou expressões utilizadas para denominar tal plano eram: “planejamento de habilidade” ou “plano de ensino”.

Ainda, em 2007, foi instituído o semanário, conforme pode ser visto no Anexo 2, um planejamento semanal das aulas, que deveria ser acondicionado em cadernos, pastas ou encadernado, pois a planilha (o impresso) havia sido padronizada. As orientações sobre o preenchimento deste documento, construído

²⁵ Na Rede Municipal de Limeira, até 2007, as crianças de 0 a 3 anos eram atendidas somente nos Centros Infantis e não tinham o acompanhamento de um professor. Atualmente este fato ocorre com crianças de 0 a 2 anos de idade (Berçário I a Maternal I).

por meio de experiências advindas das escolas da Rede, estão claras no trecho destacado a seguir.

O planejamento das situações didáticas, os procedimentos avaliações serão feitos semanalmente e registrados na planilha (Semanário), conforme modelo. As situações didáticas deverão ser registradas de maneira que se consiga visualizar o conteúdo e os procedimentos da aula, procurando envolver as diversas áreas do conhecimento. Na planilha (Semanário), o registro das habilidades será feito somente pelo número que deverá ser consultado pelo professor no plano bimestral [refere-se ao Plano de Referência Curricular] (LIMEIRA, 2007, p. 2) (grifos e esclarecimentos meus).

Ao final de 2008, uma publicação interna aponta o **PRC** como uma “inovação, pois o foco do ensino deixa de ser o conteúdo e este se constitui meio e não um fim para o desenvolvimento de competências e habilidades” (LIMEIRA, 2008). No mesmo texto, é possível verificar que nova alteração foi realizada neste **Plano (PRC)** para atender ao Ensino de 9 anos implantado, em 2009, no município:

Este documento vem sendo consolidado durante anos, sendo que em 2008 ele passou por mais uma revisão para se adequar a nova estrutura do Ensino Fundamental de 9 anos. [...] A principal finalidade do Plano de Referência Curricular é apresentar uma diretriz clara de ensino para que os professores sejam capazes de elaborar situações didáticas coerentes com os objetivos propostos, além de realizar intervenções pontuais e não genéricas (LIMEIRA, 2008) (grifos meus).

Neste momento, o **PRC** constituiu-se definitivamente em uma lista de habilidades (conforme Anexo 3), que deveriam ser desenvolvidas a cada bimestre e em cada ano de escolaridade. Estava, por fim, padronizado para ser utilizado em todas as escolas municipais.

[...] segundo profissionais que atuam na equipe pedagógica da SME desde aquela época (referindo-se à parceria estabelecida entre SME e CENPEC), os docentes da rede solicitam a padronização do plano de ensino, justificando a grande dificuldade de se trabalhar com alunos recebidos por transferência no decorrer do ano letivo, [...], pois apesar do PRC ter se constituído um plano de ensino unificado para as escolas da rede, cada unidade tinha flexibilidade para trabalhar os conteúdos no bimestre que considerasse mais adequado.

A padronização solicitada foi acatada e reestruturada pela equipe pedagógica da SME, [...] (ROSSINI, 2013, p.27) (grifos meus).

Parece que novamente se instala certa confusão sobre as funções do **PRC**: para o CEMEP ele se apresenta como uma “diretriz clara de ensino”, enquanto que para as escolas ele se constitui em um “plano de ensino”. Na prática, ele apresentava os objetivos – expressos por habilidades – para cada ano de escolaridade, os quais eram seguidos, pois os professores não elaboravam novos objetivos, apenas planejavam atividades para alcançar os que estavam postos. No calendário escolar, dos anos de 2010, 2011 e 2012, não foi reservado um período, antes do início do ano letivo, para o planejamento escolar, já que estava pronto e anexado ao relatório de turma (Diário de Classe) de cada professor, que planejava semanalmente as situações didáticas, a fim de cumprir as habilidades previstas pela SME.

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação firmou convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implementar o **Programa Ler e Escrever**, criado em 2007, com a finalidade de dar suporte aos professores formados recentemente no curso **Letra e Vida**.²⁶ Conforme *site* oficial²⁷, **Ler e Escrever** é mais que um programa, é uma política pública para o Ciclo I do ensino fundamental, que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos.

Devido à parceria, uma nova equipe pedagógica foi formada na SME de Limeira, com a finalidade de gestar este programa. A equipe, que trabalhava paralelamente ao CEMEP, era responsável por orientar os coordenadores das escolas que, por sua vez, realizavam orientações aos professores. Cada aluno recebeu um livro, oferecido pelo **Programa Ler e Escrever**, e os educadores tinham em mãos um guia de orientações didáticas e a oportunidade de baixarem do *site* uma coletânea de textos para estudo, durante o Horário de Trabalho Coletivo²⁸ (HTPCs). Tais textos eram trabalhados pela equipe da SME.

²⁶ Também conhecido como **PROFA**. Vide página 36.

²⁷ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>>. Acesso em: 19 out. 2013.

²⁸ Horário de Trabalho Coletivo, mais conhecido por HTPC, faz parte da jornada de trabalho docente. Os professores de ensino fundamental possuem uma jornada de 36 horas aula semanais de trabalho, sendo distribuídas em: 24 (vinte e quatro) horas-aula de regência; 9 (nove) horas-aula de trabalho pedagógico coletivo – HTPC e 3 (três) horas de trabalho pedagógico livre – HTPL. Das nove horas de HTPC coletivo, 3 são realizadas, conforme artigo 24 da Lei 461/2009 e suas alterações, que dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público Oficial, em “horário diverso ao da docência, na própria escola ou em local e horário indicado pela administração e supervisionados pela direção da escola” e 6 no período de aula, mas sem a presença do aluno e ambas com a finalidade de realização de pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações. Esta distribuição do HTPC foi realizada

O **EPV!** e o **Ler e Escrever** coexistiram durante todo o ano de 2010. E para 2011, novamente, por queixas dos educadores e gestores, o PRC denominado nas escolas de “plano de ensino” foi readequado às novas habilidades exigidas pelo Programa **Ler e Escrever**, sendo então, o **EPV!** finalizado.

A gente teve umas 3 ou 4 mudanças no plano de ensino, que é a referência para o professor. Eu me lembro de que tinha uma parte que era de conteúdo e a gente se baseava no conteúdo. Aí entrou as habilidades e a gente optou pelas habilidades. A gente teve que, de repente, sugerir as habilidades. [...] Aí teve que sugerir essas habilidades, mas sem saber o que era como é que era, qual objetivo daquilo. Então a gente teve o dia pra sentar e mudar o plano de ensino e sugerir um novo plano de ensino, com habilidades. O professor, assim como o diretor e o coordenador, não consegue acompanhar essas mudanças e é tanta mudança que a gente não consegue ver o resultado (ROSSINI, 2013, p.28).

Somado a esse histórico e alterando também o **Plano de Referência Curricular**, vale destacar o uso das matrizes de referência das avaliações de larga escala, especialmente da Prova Brasil²⁹ e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)³⁰, como condutores do trabalho desenvolvido na rede.

Assim, ao final de 2012, tinha-se um **Plano de Referência Curricular**, conhecido nas escolas como planejamento/plano de ensino, constituído por uma lista de habilidades, sendo que em algumas delas, especialmente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática havia as inscrições “Prova Brasil” e “SARESP”, pois se tratavam de descritores das referidas avaliações externas. Em anos anteriores, também era possível visualizar “**Projeto Animais do Mar: Ler e Escrever**”, “**EPV!**”, referindo-se às habilidades que poderiam ser contempladas com atividades constantes nos materiais adquiridos por meio das parcerias, conforme pode ser observado no anexo quatro deste estudo.

pela Lei Complementar nº. 613, de 20 de dezembro de 2011, que alterou o estatuto a fim de adequar-se à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida como “Lei do Piso”. Anteriormente, os professores cumpriam apenas os 3 HTPCs coletivos (no horário diverso ao das aulas) e 3 livres.

²⁹ Composto o Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil avalia a cada dois anos, de forma censitária, os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

³⁰ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, se efetiva por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano do ensino fundamental e 3º do ensino médio. Além dos questionários respondidos pelos pais, alunos, professores e gestores do ensino. O SARESP avalia o sistema de ensino paulista para monitorar as políticas públicas de educação.

Fato é que após todas as alterações neste **Plano de Referência Curricular**, a educação ministrada pela rede pública municipal não alcançou resultados esperados. Infere-se que este Plano não seja o único motivo pelas quedas de desempenho, mas apenas um dos fatores que pode ter contribuído para tal situação, que é melhor apresentada na próxima seção, juntamente com a atuação dos agentes de desenvolvimento educacional, durante o ano de 2012, no grupo de estudos sobre a elaboração de diretrizes curriculares municipais.

1.1.2 Estudos para elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais e a atuação dos Agentes de Desenvolvimento Educacional neste contexto

Por meio da tabela 1, é possível verificar que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede pública municipal apresentou, em 2011, decréscimo de 0,3 pontos percentuais em relação a 2009, o que representa queda de 4% na média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³¹ – ficando, então, 2% abaixo da meta projetada que era de 5,6.

Embora a média alcançada esteja próxima da projetada, a queda em comparação com o ano de 2009 preocupa. Além disso, conforme o portal IDEB³², 30,3% das escolas estão em situação de alerta, ou seja, não atingiram a meta, obtiveram queda no IDEB e estão abaixo do valor de referência; 57,6% encontram-se em situação de atenção, por não terem atingido a meta e/ou apresentarem queda ou ainda não alcançarem o valor de referência. Apenas 12,1% das escolas da rede municipal de Limeira apresentam uma situação de excelência ou que se deve manter.

Observa-se, ainda, que o ponto crítico encontra-se no desempenho, ou seja, na média alcançada pelos alunos na Prova Brasil, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, já que o fluxo continua inalterado.

³¹ Trata-se de índice de avaliação adotado pelo Ministério da Educação – MEC - em 2007, e que, a cada dois anos, avalia, combinadamente o fluxo escolar e as médias dos resultados das escolas nos programas de avaliação em larga escala.

³² Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/2503-limeira/ideb?etapa=5&rede=municipal>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

Tabela 1- IDEB da Rede Pública Municipal de Limeira – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ANO	DESEMPENHO	FLUXO	MÉDIA IDEB	META PROJETADA
2007	5,19	0,98	5,1	--
2009	5,8	0,98	5,7	5,3
2011	5,5	0,98	5,5	5,6

Fonte: portal merith IDEB. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/2503-limeira/ideb?etapa=5&rede=municipal>>. Acesso em: 12 nov. 2013

Além disso, com relação ao desempenho, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, em 2011, apenas 42% dos alunos do 5º ano aprenderam o adequado para este ano de escolaridade. Há 21% deles que não obtiveram quase nenhum aprendizado e, por isso, encontram-se em um nível de desempenho insuficiente.

Novamente, o que preocupa é a queda, pois, em Língua Portuguesa, de 2007 para 2009, houve acréscimo de 9 pontos percentuais no desempenho entre os discentes com nível adequado, já, de 2009 para 2011, ocorreu um decréscimo de 3 pontos percentuais. Parece pouco, mas se comparado às escolas da rede estadual paulista, cujo aumento final, entre 2007 e 2011, foi de 10%, as escolas municipais de Limeira inspiram cuidados, pois atingiram, no referido período, 6%. Na Matemática, a realidade não é diferente: 15% de acréscimo de 2007 para 2009 e 6% de decréscimo de 2009 para 2011, um aumento real de 9% entre 2007 e 2011, contra os 12% das escolas administradas pelo Estado de São Paulo.

Quando se analisa isoladamente as unidades escolares, observa-se que 60% delas não atingiram a meta projetada e 70% apresentaram decréscimo em relação à média obtida em 2009, conforme mostra a tabela 2. Estes dados são importantes, pois permitem monitoramento e análise da tendência desse indicador.

Tabela 2 - Porcentagem das escolas que atingiram ou não a meta prevista para o IDEB de 2011

Total de escolas	Atingiram a meta	Não atingiram a meta	Tiveram decréscimo na média
35	40%	60%	70%

Fonte: portal merith IDEB. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/2503-limeira/ideb?etapa=5&rede=municipal>>. Acesso em: 12 nov. 2013

Em maio de 2012, em consequência dos resultados de desempenho expressos nesta (Prova Brasil) e em outras avaliações externas, bem como nas atas dos Conselhos de Ciclo (do 1º bimestre) das escolas municipais, os agentes de desenvolvimento educacional intensificaram o acompanhamento nas unidades escolares. E diante dos resultados verificados, buscaram auxílio junto à Secretária da Educação, para que ações fossem tomadas em conjunto com a Diretoria de Educação³³.

Uma reunião foi agendada e, tanto a Diretoria de Educação, quanto os ADE(s) pontuaram as principais causas do baixo desempenho da Rede. Desta reunião formaram-se cinco comissões de trabalho para buscarem o estudo de soluções para as seguintes áreas: Professores Especialistas, Grade Curricular, Registros, Avaliação e Diretrizes Curriculares. Pela natureza deste caso e da queixa recorrente dos diretores de escola quanto ao **Plano de Referência Curricular**, como pode ser verificado no trecho em destaque, este item objetiva a apresentação dos trabalhos da Comissão de Diretrizes Curriculares.

[A SME] Estabelece a política com um grupo, muda, só que nem todos são capacitados, formados pra isso e na questão das habilidades não são todos que estão entendendo isso. Daí na hora lá foi feito, foi posto, mas daí ele (professor) não sabe, ele não está trabalhando de acordo e daí não dá resultado, cai o índice e já vão mudar de novo (ROSSINI, 2013, p. 28).

A comissão responsável pela discussão sobre as Diretrizes Educacionais Municipais, formada por ADEs e representantes da Diretoria de Educação organizou

³³ Constituída por meio da Portaria SME nº 47/2011: coordenação e supervisão dos Programas de Formação. Limeira, SP, Jornal Oficial do Município, edição 3614, p.2, 2011. Incorporou o CEMEP e todas as demais equipes pedagógicas.

um cronograma de reuniões, que ocorreram fora do horário de trabalho e enviou, por meio da Comunicação Interna (C.I.) ADE nº 76/12, cujo trecho encontra-se destacado abaixo, convite a todos os trabalhadores municipais da educação, aos sindicatos e conselhos municipais ligados à área educacional.

Estamos convidando a todos, para participarem de um grupo de estudos a fim de discutirmos sobre as diretrizes Educacionais da Rede Municipal de Limeira. Estas reuniões acontecerão [...] das 19h às 21h [...] O cronograma de reuniões com os temas a serem discutidos é o seguinte: 28/06- Legislação Educacional; 26/07- Pressupostos Filosóficos; 09/08-Pressupostos Sociológicos; 30/08 – Pressupostos Pedagógicos I: Ensino e Aprendizagem; Pressupostos Pedagógicos II: Expectativas de Aprendizagem; Pressupostos Pedagógicos III: Avaliação; 18/10- Fechamento (LIMEIRA, 2012a).

Na primeira reunião, havia aproximadamente 80 pessoas e, após uma explanação sobre o histórico da Rede (já apresentado ao longo deste texto), definiu-se coletivamente as formas de participação. Ficou também decidido que “durante a reunião, as discussões e os acordos não deverão [...] buscar culpados, mas sim apresentar soluções e caminhos” (LIMEIRA, 2012 b, p.1).

Na mesma reunião, conforme o documento citado anteriormente, se solicitou a participação dos presentes em todos os assuntos, a fim de que as decisões não fossem tomadas somente pela equipe técnica da Secretaria. Os participantes sugeriram a formação de pequenos grupos, que poderiam sintetizar as discussões e elaborar um texto para cada um dos aspectos discutidos, o que foi realizado.

Abriu-se um *blog* com a finalidade de oportunizar maior troca e o envolvimento dos que não podiam participar presencialmente das reuniões. A cada novo assunto tratado uma comunicação interna era encaminhada a todas as unidades de ensino, a fim de que a equipe escolar se posicionasse quanto aos temas.

[...] Ao final de 5 dias os relatores encaminham a ata ao blog pelo qual é responsável a ADE [...](LIMEIRA, 2012b).

Primeiramente, gostaríamos de agradecer a todos que de alguma maneira enviaram o solicitado [...] Os apontamentos realizados pelas escolas contribuíram muito para o debate ocorrido [...]. [...] o Grupo de Diretrizes comunica que todo material utilizado para discussão, bem como ata dos encontros, encontram-se disponíveis para acesso no endereço eletrônico [...] (LIMEIRA, 2012c).

Durante cinco meses, por meio de sete encontros, discutiu-se sobre:

aspectos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, expectativas de aprendizagem para cada ano de escolaridade, formas de registro e organização do plano de ensino e ações necessárias em todas as esferas (SME, unidades escolares, cada profissional) para que tenhamos a educação que desejamos (LIMEIRA, 2012d, p.1).

No decorrer das reuniões, novamente, foram apontadas as falhas do Plano de Referência Curricular e, na data de 24 de outubro de 2012, quando se tratou das expectativas de aprendizagem, conforme a ata da reunião, diversas falas chamaram a atenção para o referido documento:

Se pegarmos qualquer livro didático veremos que o nosso plano está fora desta realidade. Especialmente os conteúdos de História, Geografia e Ciências. [...]
 Como muitas habilidades se repetem os professores se perdem sobre o que focar. [...]
 Existe a falta do conteúdo e a necessidade de progredir nas dificuldades (LIMEIRA, 2012e, p. 1).

Uma educadora falou sobre a dificuldade de não compreensão, por parte dos professores, quanto às habilidades descritas no Plano, sugerindo o trabalho, a partir dos conteúdos. Neste momento, um dos membros da equipe pedagógica do CEMEP, explicou que:

O CEMEP se organizou nos últimos meses para reestruturar os planos de ensino e perceberam lacunas e falta de progressão entre os anos. Enfatizou que devido ao tempo para estudo destas diretrizes, utilizando referenciais de Brasília, Rio Grande do Sul, Jundiaí, chegou-se ao estudo das expectativas que foram apresentadas no dia de hoje [24/10/12]. A solicitação é para que a escola estude o material e a partir de todas as reuniões analise a viabilidade ou não dele (LIMEIRA, 2012e, p. 1).

O plano de ensino citado por um dos membros do CEMEP foi de fato elaborado, ao final de 2012, por esta equipe e apreciado pelos ADEs que apontaram alguns aspectos passíveis de serem reformulados, tais como a ênfase ainda dada às habilidades em detrimento dos conteúdos. Todavia, devido ao tempo e à mudança de governo, ele não chegou a ser reformulado, nem encaminhado às unidades escolares, sendo utilizado como referência, mas, substituído pelo documento transitório que será apresentado no item 1.1.4.

Devido às avaliações e compromissos advindos do final do ano letivo, o grupo de diretrizes, presidido por ADEs e membros do CEMEP, mas que contava com a participação da: “[...] secretária da educação, agentes de desenvolvimento educacional, diretores de escola, coordenadores, professores, monitores e assistentes sociais [...]” (LIMEIRA, 2012d, p.3) realizou a última reunião em novembro de 2012, embora tenha apontado no Relatório a necessidade de retomada dos trabalhos, durante o ano de 2013, bem como deixou claro que, no aspecto filosófico, “A Rede Municipal de Ensino de Limeira tem uma visão sócio-interacionista, [...] Concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais.” E no social

[...] é a de se constituir em instituição acadêmica transformadora, cuja prática educativa seja entendida como elemento fundamental para prover os indivíduos de conhecimento e cultura de modo que obtenha uma atuação operante na transformação social, política e econômica (LIMEIRA, 2012d, p.3).

O grupo responsável pelos estudos para elaboração de diretrizes municipais parece ter compreendido a urgência da construção das diretrizes curriculares municipais e considerou as “falhas” existentes no Plano de Referência Curricular vigente, até o final de 2012, indicando que o currículo é mais que uma lista de habilidades, é uma construção social, histórica e política, e, por isso, a necessidade de ser/estar bem definido.

Fechando os trabalhos, o grupo encaminhou a todas as unidades de ensino e para a equipe responsável pela transição governamental, o relatório contendo um resumo das atividades desenvolvidas durante as discussões.

Percebemos que os profissionais das escolas estão num momento de muitos questionamentos em relação às ações e posturas da SME, ao mesmo tempo que os técnicos da SME também estão refletindo sobre o trabalho realizado até o momento, pois houve investimento de tempo e formações pedagógicas, que não surtiram o efeito desejado, já que houve queda do IDEB no município. Ressaltamos que estamos num momento importante de reflexões, que contribuirão no replanejamento das ações e posturas da SME e das escolas, que culminarão na elaboração das Diretrizes Educacionais do município e num projeto pedagógico mais fortalecido e vinculado às reais necessidades de nossos estudantes (Ibidem).

Devido às mudanças governamentais e ao fato do CEMEP ter sido formado, nos últimos anos, por profissionais efetivos na carreira, mas indicados para a função, ao final de 2012, todas as portarias de afastamento desta equipe foram revogadas, permanecendo na SME os ADEs e alguns outros funcionários, com os quais foi possível iniciar o ano letivo de 2013, o que será abordado no item seguinte.

1.1.3 A Secretaria Municipal de Educação em 2013: estrutura organizacional

O ano de 2013 iniciou-se com uma nova estruturação governamental municipal, que pretendia, conforme o *slogan* do novo governo, trazer “Um Novo Tempo para Limeira”. Havia muita expectativa em torno da nova administração e a Secretaria Municipal de Educação era alvo constante de especulações diversas. Assim,

[O] processo de (re)estruturação do “sistema” de educação público municipal da cidade de Limeira-SP, Estado de São Paulo, [...] teve início no primeiro dia do corrente ano (2013), quando assume a Administração Pública Municipal o Prefeito [...] candidato pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro), e o vice-prefeito, [...], do PT (Partido dos Trabalhadores), resultado da Coligação estabelecida entre PSB, PT, PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e PC do B (Partido Comunista do Brasil) sob o *slogan* “Um Novo Tempo para Limeira” (COUTINHO, 2013, p. 176).

Nesse ínterim, assumiu um novo Secretário Municipal de Educação, de forte atuação no meio universitário, tendo como foco, “(re)estruturar a rede pública municipal de educação de Limeira-SP, organizando-a no sentido da busca da melhoria da qualidade da educação ofertada à população, [...]” (Ibidem, p. 179).

Porém, havia na SME uma equipe reduzida, já que, além dos membros do CEMEP, cuja portaria fora cessada, conforme citado no último parágrafo do item anterior, das 8 diretorias existentes em 2012, apenas três (DIREPLAN, DTA e DME) tiveram seus diretores mantidos na função. Para as demais, foram nomeados novos diretores e alguns funcionários.

Vale ressaltar que, ainda, no final de 2012, um processo seletivo foi realizado com objetivo de formar, para 2013, a equipe que seria responsável pelas orientações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Desse processo, todos os professores efetivos da rede municipal tiveram a oportunidade de participar. E por meio de uma avaliação dissertativa, que classificou os trinta primeiros colocados, somada a uma entrevista com uma banca composta por dois diretores de escola e um ADE, diante da qual o candidato respondeu a uma questão sorteada por ele, quatorze professores foram selecionados e compõem esta equipe, que é coordenada por um ADE.

Assim, em fevereiro de 2013, no aspecto pedagógico, a SME contava apenas com esta equipe recém-formada, e com o grupo de ADE(s) reduzido, pois um membro passou a exercer a função de Secretária de Educação Adjunta (esta participou ativamente do grupo de estudos sobre as diretrizes curriculares); outro o de assessor para questões legais junto ao Secretário de Educação e o terceiro como supervisor administrativo da SME. Além da redução de membros, em certa medida, a equipe estava fragilizada, no que se refere à relação com as escolas:

O organograma funcional da SME, em 2012, ao se fechar em si e não contemplar as escolas acabou fragilizando o diálogo entre a equipe de agentes de desenvolvimento educacional e os profissionais que atuavam na diretoria de educação e, conseqüentemente, uma ação coletiva dos profissionais da SME nas unidades escolares (ROSSINI, 2013, p. 99).

Ademais, o Diagnóstico Situacional para transição governamental municipal, elaborado em dezembro de 2012, deixou claro que “A SME não possui[a] um plano de trabalho único, cada departamento elaborava sua rotina de trabalho” (LIMEIRA, 2012f, p. 100) e, dessa forma, atuava de forma descontextualizada, priorizando as atividades meio e não fim. “Não há gestão por metas por parte da SME, o que há é gestão por metas em alguns departamentos, apenas” (LIMEIRA, 2012f, p. 29).

Assim, analisando o organograma apresentado na figura 1 e vigente até início de 2013, nota-se que cada departamento estava diretamente subordinado ao Gabinete da (o) Secretária (o) de Educação, que tinha como algumas de suas atribuições a “[...] Assessoria aos Departamentos da SME; Gerenciamento da rede municipal de ensino e articulação entre Diretorias e Unidades Escolares; [...]” (LIMEIRA, 2012g, p. 1). Ou seja, o gabinete concentrava em torno de si ações imprescindíveis para maior entrosamento entre os departamentos. Além disso, mais próximo a ele, estava a Equipe de Projetos, que incluía o Setor de Tecnologia da Informação (STI), Biblioteca Pedagógica, Agenda e Zeladoria, todas executando

atividades meio, assim como as demais diretorias apresentadas no quadro um, excetuando a Diretoria de Educação, que era responsável pela atividade fim.

Quadro 1 – Diretorias e Principais funções

Diretoria	Atores/equipes envolvidos (as)	Principais funções
Diretoria de Planejamento (DIREPLAN)	ADEs Setor de Imprensa Técnicos efetivos Técnicos comissionados Diretor: diretora aposentada. Cargo comissionado.	- criação de escola; - cadastro de alunos; - orientação de documentos; - reforma de unidades escolares; - controle de convênios com a Secretaria Estadual de Educação; - elaboração, execução e reconstrução de políticas públicas educacionais; - comunicação com a imprensa local, incluindo esclarecimentos à população; - outros.
Diretoria de Gestão dos Recursos Financeiros e Patrimoniais (DGRFP)	Técnicos efetivos Técnicos comissionados Diretor: cargo comissionado.	- execução orçamentária para pagamento de despesas, recebimento e controle de gastos.
Diretoria de Vida Escolar (DVE)	- Técnicos efetivos -Técnicos comissionados Diretor: diretora de escola efetiva afastada para a função.	- ações relacionadas ao transporte escolar e todas as suas demandas

Diretoria	Atores/equipes envolvidos (as)	Principais funções
Diretoria Técnica Administrativa (DTA)	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicos efetivos -Técnicos comissionados Diretor: diretora aposentada. Cargo comissionado. 	<ul style="list-style-type: none"> - gestão das tarefas advindas da contratação, pagamento de funcionários e atribuição de aulas.
Diretoria de Merenda Escolar (DME)	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor: diretor de escola efetivo afastado para atuar na diretoria - Técnicos efetivos -Técnicos comissionados 	<ul style="list-style-type: none"> - compra, recebimento, distribuição, preparo e acompanhamento da merenda oferecida aos alunos.
Diretoria de Pesquisas e Resultados (DPR)	<ul style="list-style-type: none"> - Professores efetivos afastados para atuar na diretoria - Diretor: diretor de escola efetivo afastado para atuar na diretoria 	<ul style="list-style-type: none"> - “Desenvolver as atividades propostas na Metodologia de Orientação para o Trabalho, Empregabilidade e Empreendedorismo junto aos alunos da Educação Básica” no Centro Vocacional mais voltado para os estudantes do ensino médio (LIMEIRA, 2012g, p. 75).
Serviço Social Escolar (SSE)	Assistentes Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - atendimento de vagas em creches e apoio ao escolar
Diretoria de Educação (D.E)	<ul style="list-style-type: none"> - CEMEP, dividido em três equipes: ensino fundamental, educação infantil e educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - orientação pedagógica; - controle de projetos pedagógicos; - elaboração de parcerias; - realização e análise de avaliações; - elaboração do PRC; - elaboração de formações para docentes e professores coordenadores.

Diretoria	Atores/equipes envolvidos (as)	Principais funções
Diretoria de Educação (D.E)	-Centro de Difusão da Cultura Afro-Brasileira (CDCAB);	<ul style="list-style-type: none"> - orientação relacionada ao trabalho sobre a cultura afro-brasileira; - organização de formações sobre o tema; - estabelecimento de parcerias.
	-Programa Ler e Escrever;	<ul style="list-style-type: none"> - orientações quanto ao trabalho com o material; - visitas às unidades escolares; - realização de reuniões com professores coordenadores.
	-Programa Letra e Vida;	- realização de Curso para os professores da rede municipal
	-Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - parceria entre Secretaria do Meio Ambiente e Educação; - desenvolvimento e orientação de projetos na área ambiental.
	- Setor de Estágio	-orientação aos estagiários responsáveis pelos projetos de xadrez e informática existentes nas escolas municipais.
	Na DE, o Diretor era uma diretora efetiva afastada para a função.Todos os demais membros eram professores efetivos afastados para a função de coordenação de área,além de um ADE que atuava na coordenação geral.	

Elaborado por: Andréia Vaz Silva

O quadro apresentado evidencia a divisão de tarefas e a sobrecarga de atividades burocráticas em detrimento das pedagógicas e aponta a forma individualizada de trabalho de cada uma das diretorias representadas no organograma da figura 1.

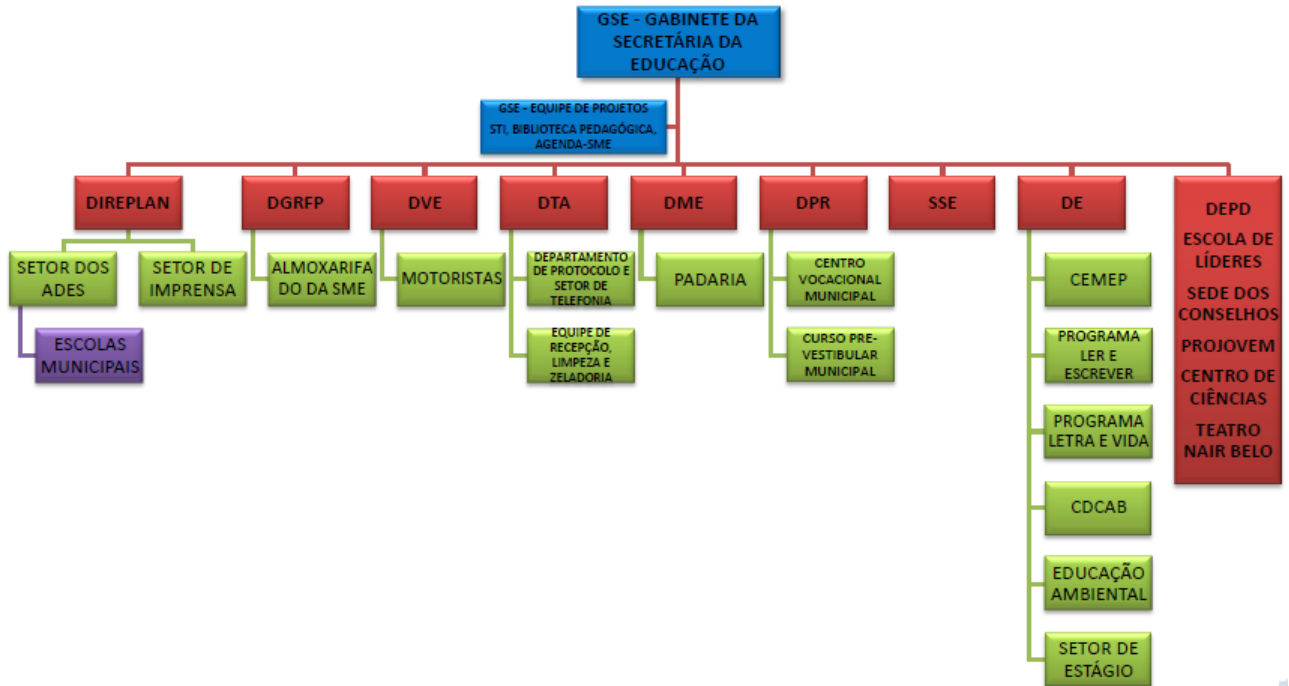


Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação em 2012

Fonte: Diagnóstico Situacional para Transição Governamental Municipal, 2012, p. 109.

Dessa maneira e com este organograma,

a Secretaria cumpria um papel de prover e administrar os recursos da educação e os convênios firmados com Estado e Governo Federal. Cada Departamento tinha uma gestão individualizada, respondendo diretamente ao Gabinete do Secretário de Educação, atendendo tão somente sua função específica demandada pelo executivo, pouca ou quase nenhuma articulação sendo estabelecida com os demais departamentos que configuravam a estrutura organizacional da secretaria. [...] (COUTINHO, 2013, p. 179).

Conforme evidenciado, a estrutura da SME não possibilitava um trabalho articulado entre as diferentes diretorias, embora cada uma realizasse as tarefas que faziam parte de suas atribuições. Ou seja, aparentemente, nenhum trabalho deixava

de ser efetivado, mas parecia haver falhas de unicidade, o que comprometia a efetivação de um trabalho coletivo.

Após mapeamento da realidade,

Os desafios impostos pela situação encontrada em Limeira-SP levaram à identificação, resumidamente, de três grandes núcleos de ação: reestruturação administrativa da Secretaria Municipal de Educação; definição de Diretrizes Pedagógicas claras e objetivas para as Unidades Escolares e reorganização do trabalho pedagógico-administrativo nas Unidades Escolares (COUTINHO, 2013, p. 180, 181).

Como ação do primeiro núcleo, reestruturação administrativa, efetivou-se uma nova configuração estrutural:

[...] o organograma funcional da SME [foi] organizado em duas grandes áreas: a pedagógica, diretamente ligada às atividades-fim da escola e a administrativa e de planejamento, diretamente ligada às atividades-meios. Com um novo organograma voltado para o atendimento das necessidades das escolas, as atribuições de cada diretoria foram revistas de maneira a minimizar a forte carga administrativa e burocrática que imperou por muitos anos na secretaria e nas escolas da rede municipal (ROSSINI, 2013, p. 114).

Para melhor visualização, apresenta-se, a seguir, o organograma³⁴ funcional da SME, estruturado em 2013, o qual foi peça chave para a reorganização e desburocratização das ações realizadas na/pela SME, objetivando a melhoria da qualidade da educação pública em Limeira.

³⁴ Durante o ano de 2013, a SME trabalhou conforme o organograma apresentado. Todavia era meta do governo municipal padronizar a estrutura organizacional de todas as secretarias municipais, tanto no que se refere às funções quanto aos salários. Por isso, após um ano de estudos, em 10 de janeiro de 2014, foi publicado, no Jornal Oficial do Município, a reestruturação oficial da Prefeitura Municipal de Limeira. A referida reestruturação apresenta diferenças para aquela citada neste trabalho e efetivada durante o ano de 2013. Na atual, são três superintendências: planejamento/administração, pedagógica e apoio escolar. A pedagógica manteve as mesmas diretorias, a planejamento/administração ficou responsável pelas diretorias de: planejamento, recursos humanos e financeiro/administrativa; e à superintendência de apoio escolar foram delegadas as diretorias: alimentação e nutrição, transporte, projetos e programas, além do serviço social escolar, antes vinculado ao Gabinete do Secretário.

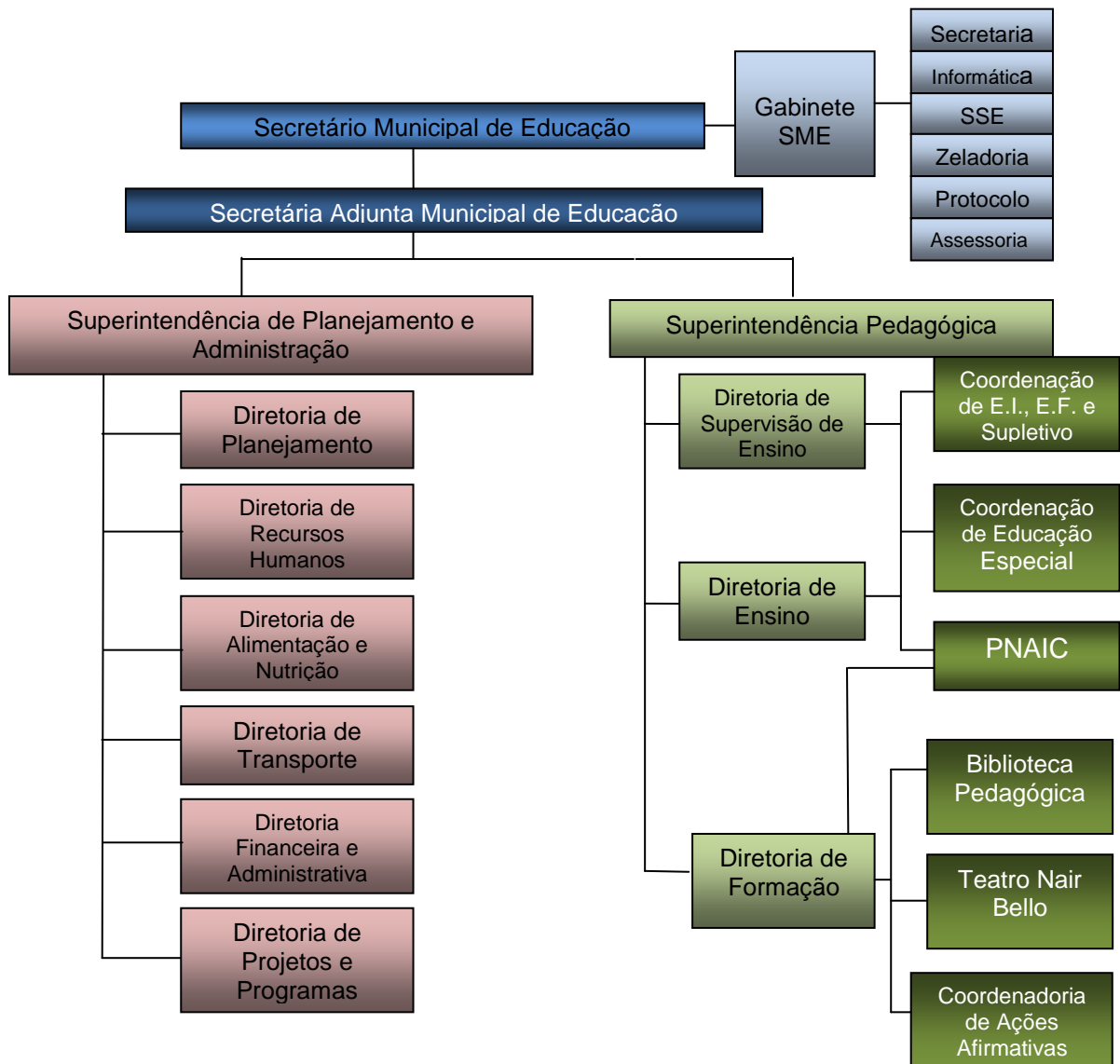


Figura 2 - Organograma da Secretaria Municipal da Educação em 2013

Fonte: Adaptado de Limeira (2013d). Apresentação em *Power Point*. Reunião de diretores realizada na SME.

Conforme pode ser observado, algumas diretorias foram extintas, como é o caso da Diretoria de Pesquisas e Resultados, outras foram reformuladas e receberam novos nomes: Diretoria Técnica Administrativa foi transformada em Diretoria de Recursos Humanos, Diretoria de Merenda Escolar recebeu a denominação de Alimentação e Nutrição e a Diretoria de Gestão dos Recursos Financeiros e Patrimoniais transformou-se em Diretoria Financeira e Administrativa. Quanto às funções, ficaram mais “enxutas”, embora o grande diferencial tenha sido o estabelecimento de duas superintendências: uma de Planejamento e Administração responsável por articular o trabalho nas diferentes diretorias citadas anteriormente e, outra Pedagógica composta pelas diretorias de Supervisão, cujos membros são os

ADEs, antes ligados à DIREPLAN; Ensino, responsável pela elaboração do currículo, avaliação e acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas, cuja seleção do grupo de docentes que a compõe será tratada logo a seguir; e de Formação, composta pela equipe do PNAIC e que como o nome indica tem a atribuição de formar todo o quadro do magistério público municipal.

Para realização do segundo grande núcleo de ação: definição de Diretrizes Pedagógicas claras e objetivas para as Unidades Escolares foi necessária a formação de uma equipe de profissionais técnicos, que ficasse responsável pela elaboração da proposta curricular. Os trabalhos desempenhados pela SME, até final de 2012, indicavam a necessidade de critérios de escolha mais objetivos para a formação das equipes que ali trabalhariam, um fato que, em parte, se explica pela história da educação no município, marcada pela atuação dos sindicatos que valorizam a contratação de servidores, por meio de concursos públicos, afastando-se das indicações políticas e/ou outras formas de contrato, como pode ser percebido no trecho a seguir:

[...] diria que existia uma crítica ao governo anterior quanto à forma que era composto ali a secretaria da educação que dividia por área (pausa), mas, não era uma crítica para isto acabar. A crítica era quanto à forma que se escolhia essas professoras para estarem na secretaria da educação (Representante do Sindicato 1, em entrevista, 06 de mar. de 2014)³⁵.

E, por já se ter realizado, ao final de 2012, um processo interno para seleção da equipe que atuaria com o PNAIC (explicitado anteriormente), foi proposto o mesmo critério para a contratação de professores, que formariam o grupo de coordenação de área, responsável pela elaboração da proposta curricular.

Ao todo foram elaborados três processos seletivos internos. Os requisitos para a inscrição eram: ser professor efetivo da rede municipal de Limeira e ter licenciatura plena na área para a qual o candidato pleiteava uma vaga.

Os candidatos passaram por uma prova dissertativa e uma entrevista, mas no primeiro processo, em decorrência de critérios postos no edital, como a necessidade de aprovação na prova dissertativa de pelos menos cinco candidatos para cada

³⁵ Ressalta-se que, neste trecho e, nos demais a partir desta página, referentes às falas das pessoas, as transcrições foram como no registro oral, não tendo sido feitas correções, conforme as regras da língua escrita padrão.

vaga, apenas foi aprovada uma professora para atuar na área de Língua Portuguesa.

Abriu-se novo edital, exigindo os mesmos pré-requisitos, mas alterando a forma de seleção: entrega de um currículo, elaboração de um plano de aula com um conteúdo dentro da disciplina, para a qual se candidatara e a apresentação da aula para uma banca de educadores. Todas essas exigências, independente do número de inscritos. Neste processo, selecionou-se uma professora para a disciplina História e outra para Geografia.

No terceiro processo, os requisitos foram os mesmos e realizou-se uma entrevista, aprovando, então, professores para a atuação nas disciplinas: Matemática, Ciências e Artes. Para a Educação Física não houve professores inscritos e, até o final de 2013, a proposta curricular desta disciplina não foi construída.

Formou-se, assim, apenas, no início de maio de 2013, a equipe de coordenação de área, que faz parte da Diretoria de Ensino, composta ainda pelo diretor de ensino, inicialmente um ADE efetivo; por mim, que atuo na coordenação de educação infantil e ensino fundamental; por mais duas outras professoras que coordenam a Educação Especial e duas educadoras responsáveis pelo Recanto de História³⁶ e que também auxiliam nos trabalhos com a educação infantil. Estas últimas apresentaram um projeto de trabalho, objetivando a construção do espaço para a contação de história, passaram por uma entrevista com o Secretário de Educação e foram selecionadas para o trabalho.

A definição das atribuições de cada uma das superintendências e diretorias redirecionou as ações da SME, possibilitando que a supervisão pedagógica pudesse, de fato, atuar sobre o ensino com um plano de trabalho³⁷, delineado ao longo de 2013, com vistas à elaboração do currículo, à formação de professores (incluindo o professor coordenador), gestores (diretores e supervisores) e monitores, ao estabelecimento de políticas para implementação do período integral, no ensino fundamental, à reestruturação da Educação de Jovens e Adultos e da Educação

³⁶ Recanto de História é um espaço destinado à contação de histórias para os estudantes matriculados na rede municipal de ensino, que foi inaugurado, em abril de 2014, e localiza-se no interior do Centro de Formação de Professores, local onde funciona a SME.

³⁷ LIMEIRA, SME. Apresentação de *Power Point*: Reunião Conjunta da Superintendência Pedagógica. 11 out. 2013. Acervo da SME.

Especial e ao acompanhamento, orientação e avaliação de projetos desenvolvidos nas unidades escolares. Todavia,

Esse processo de acompanhamento, reflexão e reorientação, quando necessário, está, ainda, sendo estruturado, com dificuldade, diante dos empecilhos colocados, sobretudo, pela estrutura anterior da qual, ainda, muitas ações persistem, dificultando, sobremaneira, o estabelecimento de uma agenda de trabalho com base no plano de trabalho elaborado (COUTINHO, 2013, p. 185).

É ainda necessário esclarecer que o ano letivo de 2013 não poderia ser pausado, para que as mudanças se efetivassem, e, por isso, toda a reestruturação organizacional aconteceu enquanto as unidades escolares estavam em pleno funcionamento. Por isso, encaminhou-se, já, no primeiro dia de aula, um documento curricular, que, embora transitório, norteou o trabalho pedagógico naquele ano. Tal documento foi elaborado, em janeiro de 2013, por um único ADE e é apresentado no item seguinte.

1.1.4 A Secretaria Municipal de Educação em 2013: documento curricular transitório

Dando início oficial aos trabalhos da SME, em 2013, o Secretário de Educação no “[...] 1º Encontro de Educadores de Limeira, [...] [que teve] como objetivo a formação, capacitação e melhoria na concepção de ensino dos professores da rede municipal” (LIMEIRA, *blog* oficial da SME)³⁸ fez uma defesa em favor da escola pública, gratuita e de qualidade, destacando três pontos de atuação. Primeiro, o aspecto quantitativo, por meio da ampliação e construção de escolas, visando o acréscimo de vagas e atendimento da demanda. Segundo, o qualitativo efetivando um planejamento focado na escola em tempo e de forma integral. E o terceiro, na valorização do trabalhador da educação.

Em continuidade ao período de planejamento do ano letivo, no dia 05 de fevereiro de 2013, foi realizado um encontro com os professores³⁹, no qual se apresentou uma retrospectiva dos trabalhos realizados em 2012, pela Comissão de

³⁸ Publicado por Educação Limeira, *blog* oficial da Secretaria Municipal da Educação de Limeira. 31quinta-feira jan. 2013. Disponível em: <<http://educacaolimeira.wordpress.com/2013/01/>>. Acesso em: 03 out. 2013.

³⁹ Educação Limeira, *blog* oficial da Secretaria Municipal da Educação de Limeira, 08 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://educacaolimeira.wordpress.com/2013/02/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

Diretrizes Educacionais (citado anteriormente), bem como o documento curricular transitório, que contempla os conteúdos a serem trabalhados, durante o ano de 2013. Conforme o secretário, este documento é uma

[...] versão preliminar do que se pretende ensinar para as crianças da rede. A compra de materiais apostilados não garantirá sucesso. Precisamos construir nosso currículo. As provas e avaliações externas não terão melhores resultados porque as crianças foram treinadas, mas porque foram de fato ensinadas e sabem os conteúdos necessários (LIMEIRA, 2013a).

Devido às fragilidades já apresentadas no item 1.1.3, tal como a falta de recursos humanos, o referido documento transitório foi construído em 40 dias, por um único ADE que, seguindo orientações do secretário e da supervisora pedagógica, organizou uma breve indicação metodológica, objetivos gerais e um rol de conteúdos para cada ano de escolaridade e disciplina do ensino fundamental. Também foi elaborado um documento para a educação infantil que, devido ao fato desta dissertação centrar-se na análise do currículo para as séries iniciais do ensino fundamental, não será aqui tratado.

Foram apresentadas, no encontro de planejamento, as principais características do novo documento:

[...] contém conteúdos explícitos e não organizados em habilidades, trabalho em espiral com aprofundamento de um ano para outro possibilitando que se retorne a um conteúdo caso seja necessário resgatar o que não foi aprendido, tentativa de garantir que os conteúdos escolhidos formem o homem transformador, organizado de forma anual e não bimestral possibilitando maior autonomia para as unidades escolares, frágil pela própria maneira de construção e aberto para contribuições das escolas (LIMEIRA, 2013a).

Após a apresentação, abriu-se a palavra aos professores que já haviam feito uma primeira leitura do documento transitório, pois tiveram contato com o mesmo, dias antes do encontro. Vale a pena a transcrição de algumas falas:

Passamos por um período histórico [referindo-se ao trabalho do Grupo de Diretrizes em 2012]. A essência da escola é o conteúdo. O registro é uma atividade meio. (Professora 1)
Precisamos de um aprofundamento dentro da Pedagogia Histórico Crítica. [...] A escola precisa de um referencial teórico. Ela deve pensar sobre seu conteúdo a partir de sua realidade [...] Algumas

práticas já foram superadas é necessário cuidado! (Professora 2) (LIMEIRA, 2013a).

Uma semana antes da realização do referido encontro de professores, a responsável pela superintendência pedagógica, até aquele momento, encaminhou uma comunicação interna às unidades escolares, em que orientava as ações que ocorreriam, na semana de 04 a 08 de fevereiro de 2013. Referente à segunda-feira dizia:

Neste dia as atividades de planejamento ocorrerão na escola. A equipe deverá tomar conhecimento da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação. O material foi enviado na semana anterior. Este momento será preparatório para o dia seguinte (05/02), portanto é necessária a realização da leitura e discussão coletiva do material, bem como o levantamento de dúvidas, questionamentos e sugestões que necessitam ser registradas para serem depositadas em uma urna no dia 05/02 (LIMEIRA, 2013 f).

Como se pode observar foi solicitado aos professores, pela superintendência pedagógica, que apresentassem dúvidas e sugestões sobre o documento transitório, denominado na comunicação interna, anteriormente citada, como “material” ou “Proposta Curricular da SME”. Todavia, pouco tempo foi disponibilizado para estudo (um dia), não se orientou a forma de registro e apenas se solicitou que tais registros fossem feitos e depositados em uma urna que estaria disponível, no dia cinco de fevereiro (dia da realização do encontro de professores).

Diante dos fatos, pelos quais se infere o caráter transitório do documento, tendo em vista a forma como foi disponibilizado às unidades escolares, houve pouco retorno escrito por parte das escolas. Os registros recebidos, por falta de padrão previamente acordado, foram difíceis de serem contabilizados. Mas apresentaram pontos importantes relacionados, tais como, falhas na organização de alguns conteúdos, como, por exemplo, escrita do nome, dentro do bloco de conteúdos da língua portuguesa relacionados à leitura e não escrita.

Houve também algumas críticas em relação à falta de detalhamento de determinados conteúdos e outros que se repetiam ao longo dos anos. Em entrevista, a coordenadora de área D comentou “Para minha área não houve muita contribuição. O documento não seguia uma ordem de progressão. Os conteúdos se repetiam durante os anos [...]”. Outra coordenadora de área complementou que

Foi um documento feito às pressas e não foi realizado por uma equipe de especialistas ou de professores, por isso foi um documento que apresentou algumas falhas, pois não houve tempo para discussões e também para revisão. [Ainda assim,] Ele contribuiu, pois sempre há um ponto de partida e como ele está já colocado na rede serviu de experiência através de uma análise dos pontos fortes e fracos (Coordenadora de área A, em entrevista, 08 de nov. de 2013).

Na visão de um Agente de Desenvolvimento Educacional,

[...] apesar de ser um rol de conteúdos esse rol trouxe segurança ao trabalho docente. [...] porque o conteúdo ele dá um norte, ele dá um caminho para o professor sobre o que ele tem que ensinar. Havia alguns discursos de que a habilidade não mostrava para o professor o que deveria ser ensinado e este rol deu segurança porque ele mostrava, era explícito sobre o que devia ser ensinado. Então eu acho que houve um ganho (ADE 1, em entrevista, 07 de mar. de 2014).

A partir deste documento, foi solicitada às escolas a tarefa de organizarem os conteúdos em bimestres e elaborarem objetivos específicos, recursos e avaliação para cada ano de escolaridade. Bimestralmente, o planejamento de cada unidade de ensino deveria ser encaminhado à Diretoria de Ensino.

Esperava-se com este documento que, além de marcar uma mudança governamental, fosse possível atender aos anseios dos professores da rede e que durante o ano de 2013, com o envio pelas escolas de seus Planos Bimestrais, ocorresse uma parceria entre unidades de ensino e SME, para a elaboração de uma proposta curricular mais consistente. Todavia, isto não foi possível, por motivos que serão explicitados, juntamente com a apresentação do contexto de produção textual da versão preliminar do currículo, na seção seguinte. Antes, porém, faz-se necessário alguns comentários sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, orientação pedagógica que embasa a versão preliminar do currículo em Limeira.

1.1.5 A Secretaria Municipal de Educação em 2013: uma nova orientação pedagógica

Conforme apresentado na introdução deste trabalho e ao longo do capítulo um, a concepção sócio-interacionista embasou até 2012 os trabalhos didático-

pedagógicos desenvolvidos na Rede Municipal de Limeira. Todavia, a nova administração trouxe consigo a intenção de implantar uma educação pública, gratuita e de qualidade pautada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada, nos idos da década de 80, por Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A referida pedagogia tem suas bases no materialismo histórico defendido por Karl Marx, o qual entende que o homem produz sua existência, por meio do trabalho. Não este trabalho existente no capitalismo, mas aquele que é a essência da realidade humana e que permite ao homem agir sobre a natureza a fim de adaptá-la às suas necessidades; fato que o distingue dos demais animais.

Fundamentado ainda em Marx, que trata do “trabalho material”, Saviani, aponta que o trabalho humano depende de um planejamento, uma antecipação, que ocorre no plano das ideias e, por isso, enfatiza a existência de um “trabalho não-material” que pressupõe

[...] a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não-material (SAVIANI, 2003a, p. 12).

É, pois, nesta categoria que a educação se insere. Visto desse modo, a natureza da educação consiste no fato de ela própria ser um trabalho planejado, ou seja, “não material”, no qual o ato de produção não se separa do seu produto. Simplificando, o ato de ensinar não se separa do de aprender, pois enquanto o educador ministra sua aula, o educando está aprendendo, de modo que ao mesmo tempo professor e aluno “produzem e consomem” a aula.

Como o próprio nome indica, a pedagogia sistematizada por Saviani, resultado de um processo colaborativo ainda em curso, é histórica, porque compreende que a história da própria humanidade deve ser apropriada pelas gerações futuras e por isso, todo o conhecimento formulado pelo homem, ao longo de sua existência é conteúdo que deve ser ensinado na escola. Mas ela também é crítica em sua essência, sem, todavia, ser reprodutivista, mas dialética, pois articula os condicionantes sociais à dimensão histórica. Dessa forma, ela não nega as teorias crítico-reprodutivistas, mas pretende superá-las, assim como o faz com as Pedagogias Tradicionais, Novas e Tecnicistas.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica assume o compromisso de transformação da sociedade, entendendo que, apesar desta determinar a escola, a qual sofre com o conflito de interesses que ronda aquela, “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2012a, p. 14). Portanto, na escola está o saber sistematizado, o conhecimento elaborado e a cultura erudita.

Assim, defendendo uma escola que luta contra a marginalidade, entendendo como marginal aquele que não tem clareza sobre a condição de dominação, que se encontra, a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica) busca romper com “a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares [...] através da escola [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2012b, p. 30).

E, nesse sentido, o currículo é visto como “[...] uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2012a, p. 17). E por isso, os conteúdos, objeto de ensino da unidade escolar, são os considerados clássicos, ou seja, os que se constituíram como fundamentais e essenciais ao longo da história dos homens.

Dessa maneira, a PHC entende que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012a, p. 13). À escola cabe a tarefa de identificar os conteúdos, que devem ser assimilados pelos indivíduos, bem como prover os melhores meios de transmiti-los, a fim de alcançar os objetivos pretendidos.

Ao falar em meios, Saviani explica que o critério científico empregado ao método proposto na Pedagogia Histórico-Crítica, não é derivado

[...] do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’, [num movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (2012b, p.74).

Assim, para a constituição desta metodologia, Saviani utiliza cinco passos. O primeiro tem como ponto de partida a prática social na qual o educando está inserido tendo uma visão sincrética das coisas. O segundo é a problematização, que consiste no “[...] ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2012c, p. 9). O terceiro trata da “[...] instrumentalização, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (ibidem). O quarto é a catarse, “ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (ibidem). E, por fim, o ponto de chegada que também é o de partida, ou seja, a prática social, só que agora vista de forma sintética, pois por meio da mediação pedagógica, o educando pode analisar a realidade, identificando as questões problemáticas e com conhecimento adquirido ter a possibilidade de olhá-la de outra maneira, podendo, inclusive, propor-lhe transformações.

Saviani (2011) comenta que além de Marx e Engels, Gramsci, um dos teóricos marxistas que mais estudou as questões relacionadas à educação, o inspirou na elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no que se refere à ideia de “catarse” que em Gramsci é entendida como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 apud SAVIANI, 2011, p. 25). Se apropriando dessa ideia, Saviani a utilizou para “[...] caracterizar o quarto passo do método da pedagogia Histórico-Crítica, anunciado anteriormente, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social” (SAVIANI, 2011, p. 25), já que ela expressa exatamente o momento em que o discente aprende.

Feitas as devidas considerações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que embasou o processo de elaboração da versão preliminar do curricular municipal, em Limeira e considerando toda a complexidade, que envolve a referida teoria, é possível ter a ideia dos conflitos, que foram sendo gerados, no decorrer de tal elaboração, os quais poderão ser vislumbrados com maiores detalhes na próxima seção.

1.2 O contexto de produção do texto da proposta curricular para as séries iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Limeira em 2013

Apresentar o contexto de produção de uma política requer uma imersão no próprio processo de construção de seu texto, a fim de capturar os grupos de interesses representados (ou os que foram excluídos); a forma de participação dos sujeitos envolvidos; as ideias-chave presentes; a maneira utilizada para conquistar o consenso; as ambiguidades existentes; os destinatários, além de todos os fatores que o influenciaram. Por isso, há estreita relação entre esse contexto e o de influência, que não necessariamente se precedem de modo linear.

Iniciando essa imersão, observa-se que, no **Plano de Metas da SME**⁴⁰, o currículo aparece como uma das seis ações centrais de atuação da Secretaria e se desdobra em: Diretrizes: documento oficial (o que foi elaborado durante o ano de 2013); Implementação: currículo em ação (a materialização do documento oficial); Banco de Dados: a organização *online* de objetos pedagógicos para apoio ao professor tais como livros, cinema, jogos, projetos; acompanhamento e avaliação e, por último, (Re)estruturação legal da rede municipal de ensino.

Para levar a cabo este **Plano de Metas**, a SME precisou se reestruturar, conforme exposto no item 1.1.3. Deve-se considerar que a equipe de coordenação de área iniciou os trabalhos somente na segunda semana de maio, devido aos trâmites legais oriundos dos processos seletivos. Além disso, entre o primeiro e segundo semestre de 2013, houve a substituição do diretor de ensino, assumindo a função um diretor de escola, que foi nomeado para tal. Nas palavras de uma coordenadora de área “Foi também uma dificuldade a troca de chefia [...]” (Coordenadora de área F, em entrevista, 09 dez 2013).

Em decorrência desses fatos, atrasou-se sensivelmente todo o cronograma e, portanto, a produção do texto, que foi enviado às escolas, em dezembro de 2013, começou a tomar forma apenas no segundo semestre:

⁴⁰LIMEIRA, SME. Apresentação de *Power Point*. Reunião Conjunta da Superintendência Pedagógica. 11 out. 2013. Acervo da SME, Limeira: SP, 2013.

Para mim isto começou a ocorrer no segundo semestre de 2013. Anteriormente foram estudos acima do outro material [refere-se ao documento transitório] que havia sido colocado na rede. Um novo material só no segundo semestre (Coordenadora de área C, em entrevista, 18 nov. 2013).

Assim, de maio a agosto de 2013, a equipe realizou várias versões da proposta. No relatório de trabalho referente ao mês de maio, observa-se que ocorreram as seguintes ações:

- organização do rol de conteúdos a partir do documento enviado para as escolas da rede municipal; - organização de eixos e temas de trabalho; - organização dos conteúdos na tabela atendendo aos anos de escolaridade já postos no documento enviado para rede municipal (LIMEIRA, 2013c).

Portanto, na primeira tarefa, a equipe se ocupou em analisar os planejamentos de ensino enviados pelas unidades escolares. Todavia, percebeu-se que a maioria das escolas seguiu a mesma sequência de conteúdos apresentada no documento transitório enviado no início de 2013, sem acrescentar novos conteúdos ou agrupá-los de outra maneira entre os blocos disponíveis.

Além disso, uma das coordenadoras de área explicita que com o referido documento foi possível “[...] perceber como a Rede “pensava” sobre a organização dos conteúdos, durante o ano letivo e como têm dificuldades em elaborar objetivos gerais e específicos” (Coordenadora de área F, em entrevista, 09 dez. 2013).

Desse modo, não havia contribuições significativas para a construção de um novo documento. Por isso, fazendo uso de conhecimentos anteriormente adquiridos, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental e das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental, sem alterar os conteúdos já propostos no documento preliminar, mas se realizando uma organização em cada disciplina, segundo eixos de trabalhos, a equipe apresentou à supervisão pedagógica a primeira versão da proposta curricular, que não satisfaz as expectativas, conforme relata a Coordenadora da área A, em entrevista (08 nov.2013): “[...] A primeira versão foi meio tímida, não satisfazia porque faltavam itens, melhor organização e mais estudo. [...]”

Diante deste fato, a equipe, que não conhecia profundamente os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, iniciou um grupo de estudos coordenado pelo diretor de formação, para que fosse possível a apropriação de tais princípios. Os relatórios dos

meses de maio e junho destacam que os capítulos “As teorias da educação e o problema da marginalidade” e “A natureza e a especificidade da educação” respectivamente dos livros “Escola e Democracia” e “Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações”, ambos de Dermeval Saviani foram lidos e estudados pela equipe técnica da SME.

Concomitantemente, para atender às necessidades da equipe técnica da SME, foram organizadas, para este público, duas palestras: uma com Dermeval Saviani, cujo foco era a reestruturação da educação e outra com Ligia Márcia Martins sobre a Psicologia Histórico Cultural e a Educação Escolar. E, dessa forma, a equipe foi se aproximando dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Porém, numa segunda tentativa de organização curricular e, apesar dos esforços e estudos, ainda arraigados às concepções anteriores e diante de inúmeras pressões, dentre elas o tempo, como afirma a coordenadora da área C: “O tempo também foi um fator que eu considero como um desafio para estas questões de construção de materiais desta importância. Porque é tudo urgente” (em entrevista, 18 nov. 2013); a segunda versão do documento apresentada, em julho de 2013, novamente, não atendeu aos princípios da PHC e às expectativas da Superintendência Pedagógica:

Durante o processo de construção do currículo foram desenvolvidos vários modelos de documentos, os quais foram apresentados à equipe da superintendência pedagógica e sofreram alterações para atender as solicitações e propostas que surgiram durante o percurso de construção (Coordenadora da área E, em entrevista, 6 mar. 2014).

Os relatórios do mês de agosto, realizados pelos membros da equipe, apontam leituras específicas da ciência, que embasa cada disciplina. Em média, cerca de 20⁴¹ artigos ou livros lidos e consultados, individualmente pelas coordenadoras. Em entrevista, a coordenadora da área A diz que: “[...] algumas leituras foram realizadas, que embora não tenham sido suficientes, nos deram alguns parâmetros.” Estas leituras, somadas aos estudos relacionados à Pedagogia

⁴¹ Disponível em “Audiência Pública: Secretaria Municipal de Educação de Limeira – ano de referência 2013”. Arquivo em *power point*. Apresentação realizada, em 25 de fevereiro de 2014.

Histórico-Crítica, aproximadamente onze⁴² textos diferentes, conduziram a produção da terceira versão da proposta curricular, conforme se observa na seguinte fala:

Houve a necessidade de me apropriar de conhecimentos que seguem a linha marxista e tive o primeiro contato com a pedagogia Histórico-Crítica, a qual direciona os trabalhos não só da disciplina de [...], mas também das demais disciplinas (Coordenadora da área E, em entrevista, 13 nov. 2013).

Dessa forma, observa-se que a versão preliminar da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental da rede Pública Municipal foi construída por uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, composta por professores efetivos selecionados, para atuarem como coordenadores de área, coordenados por ADE, diretor de escola e orientados conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica por estudiosos, que compõem a Superintendência Pedagógica ou atuaram voluntariamente como assessores/consultores, como exemplo, os citados a seguir.

Nós tivemos o pessoal da Secretaria de Educação assessorado por toda uma equipe que estuda a pedagogia Histórico-Crítica. Então a maior influência desta diretriz curricular é a Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiro na presença da Luciana [Cristina Salvatti Coutinho] que é a superintendente, né. O diretor de formação Ricardo [Pereira], Zezo [José Claudinei Lombardi], nosso secretário e depois alguns assessores que tiveram conosco durante o ano. Nós tivemos o Paulino [Orso], nós tivemos a Mara [Jacomeli], nós tivemos a Alessandra Arce, o próprio [Dermeval] Saviani. Então estas influências foram bastante marcantes. Inclusive tivemos encontros para discutir ações específicas de currículo (ADE 1, em entrevista, 07 mar. 2014).

⁴² Os textos citados referem-se aos livros e/ou capítulos dos seguintes exemplares: 1. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009; 2. LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (orgs). **História, Cultura e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Educação Contemporânea); 3. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Educação contemporânea); 4. MARSIGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011; 5. MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural. Texto apresentado durante o curso, Salvador/BA, 2010. 6. SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ª Ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009; 7. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações**. Autores Associados, 2005; 8. SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5ªed.– Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea); 9. SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.) **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

Ao ser questionado sobre se currículo poderia ter sido produzido com maior participação dos professores, o ADE diz:

Eu acho que caberia realmente à equipe técnica da secretaria. Houve uma seleção dentre os docentes que quiseram participar das atividades na secretaria e que atuariam como coordenadores das áreas específicas. O processo foi transparente, foi aberto. Mais pessoas interessadas em participar concorreram. [...] Então eles têm sim legitimidade para trabalhar na construção do currículo em cada área que eles trabalharam. Assim coordenados pela equipe da secretaria todos aqui tem legitimidade para estar fazendo este trabalho. Não vejo que a influência dos professores deixou de ser contemplada. Que a participação pudesse garantir maior qualidade. (ADE 1, em entrevista, 07 mar. 2014).

O sindicato parece não estar contra a forma como foi elaborada a versão preliminar do currículo, pois ao ser questionado sobre se os interesses dos professores foram atendidos neste currículo, que será trabalhado em 2014, o representante da entidade diz em entrevista:

Eu acho que o currículo não tem que atender aos interesses dos professores. Ele tem que atender ao interesse das crianças, do aluno. Então eu acredito que as pessoas com as capacidades, é (pausa) as quais eu conheço inclusive eu acredito que deve ter. (pausa) Não posso dizer que já tive em mãos este currículo, mas acreditando nas pessoas, deve ter atendido as necessidades das crianças (pausa). Pra isto que serve um currículo (Representante do sindicato 1, em entrevista, 6 mar. 2014).

Quanto à orientação pedagógica, que direciona as ideias-chave, presentes na versão preliminar do currículo, o grupo de educadores, que havia participado dos estudos para elaboração das Diretrizes Curriculares, já indicava o desejo por uma escola transformadora⁴³, o que colaborava para o uso dos estudos de Saviani sobre a Pedagogia-Histórico-Crítica, na qual um dos princípios diz respeito à seleção dos conteúdos: “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2012a, p.13)

Todavia, em entrevista, uma das coordenadoras aponta que:

Apesar do movimento do ano passado [referindo-se ao grupo que estudou a elaboração das diretrizes municipais], não vejo a rede

⁴³ Ver citação do Relatório das Diretrizes Educacionais (SME, Nov.2012, p.3), às páginas 47/48 desta dissertação.

solicitando isto. A rede queria algo diferente, mas não sei se era esta PHC. Isto ocorreu porque o governo atual acredita nesta proposta. (Coordenadora da área C, em entrevista, 18 nov. 2013)

O fato do governo municipal, que assumiu em 2013, acreditar na proposta, fica claro na entrevista realizada com o representante do sindicato um, que ao ser questionado sobre como a instituição participa das decisões que envolvem a educação pública no município respondeu:

Então né! Quanto à metodologia [referindo-se à elaboração do currículo pautado na PHC] nós não fomos convidados. O governo logo que assumiu (pausa) a gente descobriu inclusive via jornal qual seria a metodologia. Eu particularmente não posso dizer que ela não seria implantada porque eu tenho minhas concepções políticas, faço parte de um partido também que defende esta metodologia (Representante do sindicato 1, em entrevista, 6 mar.2014).

Apesar de dizer que não foi chamado a participar, infere-se que o sindicato um já tinha conhecimento dos ideais que pautariam o plano de metas da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, também foi dito, em entrevista, que, nas reuniões com representantes locais de trabalho, as quais envolvem aproximadamente 60 trabalhadores do quadro do magistério, o sindicato

[...] tem procurado contribuir com o município trabalhando esta questão da metodologia aí histórico crítica. Acho que ajuda. (pausa) O ano passado a gente trabalhou com três ciclos e 2014 a gente pretende é... fomentar mais o debate (Representante do sindicato 1, em entrevista, 6 mar. 2014).

O sindicato dois, ao contrário, afirma que vem participando das decisões por meio

da mesa de negociação e participação de grupos de estudo, Conselhos ligados à educação, assembleias e reuniões com a categoria, conferências e pesquisas sobre educação. Também na elaboração de planos Nacional, Municipal e Estadual de educação. (Sindicato 2, em entrevista, 4 jun. 2014).

Os espaços de participação supracitados estão disponíveis para todos os sindicatos e infere-se que há formas diferentes de se olhar para a participação. Com relação à nova orientação pedagógica, o representante do sindicato dois também reconhece que

as novas diretrizes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Infantil deveriam ser criadas, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais não satisfaziam as expectativas do grupo que estava à frente da Secretaria da Educação (Sindicato 2, em entrevista, 4 jun. 2014).

Assim, diante das concepções de ensino e aprendizagem defendidas pelo governo municipal que acredita nos princípios da PHC, entendendo que,

A educação escolar básica, assim, tem por objetivo proporcionar a aquisição dos instrumentos necessários para que os homens tenham acesso ao saber sistematizado, elaborado, científico. Uma educação escolar é, portanto, de qualidade na medida em que cumpre com a função que lhe cabe no processo de formação do homem possibilitando que cada indivíduo singular tenha condições reais de se apropriar desses instrumentos de acesso à cultura letrada, científica, propriamente humana (COUTINHO, 2013, p. 183).

A equipe técnica da SME optou, na seleção dos conteúdos, por elencar os clássicos, aqueles historicamente acumulados pela humanidade, critério que também não se contrapõe aos textos legais da atualidade, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/2010. Por isso, as leituras realizadas anteriormente foram fundamentais, na medida em que auxiliaram cada uma das coordenadoras de área a buscarem, na própria ciência, o referido conteúdo clássico.

Em entrevista, uma das coordenadoras deixa claro esse movimento de seleção e organização de conteúdos:

Cada área buscou um eixo estruturante que norteasse o currículo, esse eixo veio depois de algumas leituras, reflexões e discussões. A partir dele vieram os demais conteúdos que estão interligados ao eixo principal e vão se desdobrando em subitens que foram considerados importantes ao aprendizado do aluno. Os conteúdos foram organizados em gerais e específicos, sendo que os gerais abrangem os conhecimentos científicos que o professor precisa dominar e os específicos são os que serão trabalhados com os alunos, que eles devem adquirir até o final do 5º ano (Coordenadora de área A, em entrevista, 08 nov. 2013).

O eixo estruturante, citado pela coordenadora em entrevista, surgiu da demanda em apresentar a inter-relação dos conteúdos, a fim de alcançar os objetivos esperados e, novamente, as leituras auxiliaram. Compreendendo, assim, o que Nereide Saviani (2009) chama de “espinha dorsal” da disciplina, ou seja, o eixo

que norteia e estrutura o trabalho, por isso, eixo estruturante. Assim, foi possível definir: em Matemática, a Resolução de Situações Problemas; em Língua Portuguesa, os Gêneros Textuais; na Geografia, O espaço e suas transformações ao longo do tempo; na História, o Modo de Produção através do tempo; em Ciências, Biosfera: manutenção da vida e, nas Artes, a Arte como objeto histórico, cultural e social. A fim de apresentar toda essa interligação de conteúdos, cada coordenadora construiu um esquema (Exemplo no Anexo 5) e, por fim, um texto descritivo para explicá-lo.

Num olhar mais amplo do trabalho desenvolvido é possível destacar também outras expressões [...], conceitos que aparecem em um esquema que descreve o propósito do trabalho com [a disciplina] na educação infantil e no ensino fundamental (Coordenadora da área E, em entrevista, 13 nov. 2013).

Objetivando a visualização da progressão de conteúdos, pela qual o estudante passará, desde o Berçário I até o 5º ano de escolaridade, mostrando, assim, todo o plano de curso da Rede Municipal de Limeira, foi elaborado um quadro de conteúdos de aprendizagem, que indica a etapa ou ano de escolaridade, no qual será trabalhado cada um dos saberes elencados. O referido quadro permitirá ao professor, acompanhar a evolução dos alunos, bem como a percepção das defasagens de conteúdos decorrentes do “efeito escola”⁴⁴.

Com relação à linguagem utilizada no texto da proposta curricular, as coordenadoras dizem que:

[Usou-se] Uma linguagem formal. Pois este documento é destinado ao professor. Com relação a ele estar claro, compreensível e sem ambiguidade só será possível ser observado na sua implementação (Coordenadora da área C, em entrevista, 18 nov. 2013).

A linguagem também foi definida por um consenso da equipe. Chegamos à conclusão de que deveríamos usar termos científicos, pois são eles que definem bem o que deve ser trabalhado com o aluno e que o professor deve ter conhecimento porque ele precisa

⁴⁴Efeito escola refere-se aos fatores escolares e ao modo como eles podem interferir no desempenho dos alunos. É um assunto ainda pouco estudado nas pesquisas sobre políticas educacionais brasileiras. Estudos relacionados ao tema podem ser encontrados em: RACZYNSKI, V.; GONZALO, M.S. **Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza**. Informe final, Santiago: Chile, 2004. Disponível em: <<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/D.%20RACZYNSKY%20Factores%20que%20inicienn%20en%20resultados..pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

saber mais que o aluno para ter domínio do que vai ser ensinado (Coordenadora da área A, em entrevista, 08 nov. 2013).

Um dos ADEs entrevistado acredita que,

A linguagem não está complicada. Ela mostra um crescimento de aprofundamento do conteúdo ao longo dos anos. Talvez ela tenha um grau dificultador para aquele professor que tenha deficiência de alguns conteúdos específicos. Alguma dificuldade de um conteúdo específico. O professor polivalente pode não ter o domínio total de certos conteúdos. Mas não que o documento seja um dificultador para o trabalho (ADE 1, em entrevista, 07 mar. 2014).

E outro complementa que pensa ser “[...] obrigação do professor se virar para entender os componentes, até porque nós não podemos pressupor que eles não vão entender. E quem tiver dúvida tem que vir atrás, esclarecer” (ADE 2, em entrevista, 07 mar. 2014).

Todavia, em decorrência, inclusive, da linguagem utilizada, as coordenadoras de área acreditam que a proposta curricular, para se efetivar na prática, precisará de acompanhamento e formação do/para o professor:

[...] sabemos que existe a necessidade de formação dos professores, justamente pelos termos técnicos e científicos que foram utilizados e também porque os professores são polivalentes e não têm como dominar todo o conteúdo. Mas para facilitar e ajudar colocamos algumas notas de rodapé dos termos que podem causar mais dúvidas e também as referências das pesquisas realizadas (Coordenadora da área A, em entrevista, 8 nov. 2013).

Ideia também compartilhada pelo sindicato:

[...] se você me perguntar tem respaldo? A rede foi preparada para poder implementar isto? Eu acho que não! Eu acho que ainda falta. É preciso preparar mais (pausa) É (pausa) como eu posso dizer isto? Mais teóricas na nossa rede. Mais pessoas que consigam lidar com este conceito pra ajudar a preparar este professor (Representante do sindicato 1, em entrevista, 06 mar. 2014).

Este fato justifica a necessidade de um Plano de Ação Educacional (PAE), composto por ações focadas em um monitoramento e em uma estrutura de formação pedagógica, que auxiliem o professor tanto no domínio dos conteúdos a serem ensinados, quanto na metodologia e estratégias de avaliação/acompanhamento das aprendizagens. Tal plano tem como objetivo facilitar a

implementação da proposta curricular e será tratado oportunamente, no capítulo três.

Outro ponto a ser considerado é que a versão preliminar da proposta curricular, apesar de considerar o aluno, pois se espera melhoria da qualidade na educação, tem como principais interlocutores os professores da rede pública municipal: “[...] O currículo é feito pensando no aluno porque ele é o foco, sem o aluno o currículo não existe, mas também é para o professor, pois é ele quem vai utilizá-lo e pôr em prática toda a teoria” (Coordenadora da área A, em entrevista, 08 nov.2013).

E neste sentido, as coordenadoras acreditam que os professores tiveram seus interesses contemplados, uma delas justifica que:

Como somos professores e estamos elaborando o currículo de cada área, conhecemos a sala de aula e as angústias dos colegas e a necessidade de que a escola volte a ensinar os conteúdos para o qual ela foi instituída. E foi realizada uma pesquisa em que noventa e pouco por cento dos professores apontaram o desejo de que o currículo fosse encaminhado já dividido em bimestres (Coordenadora da área D, em entrevista, 19 nov. 2013).

A referida pesquisa foi enviada às escolas, pelo diretor de ensino, no início do mês de setembro, por meio eletrônico, e 91% das 70 escolas que responderam, optaram pela organização dos conteúdos em bimestre. A questão proposta encontra-se a seguir:

- 1-Em breve enviaremos uma nova proposta curricular para 2014 estruturada para apreciação, análise, intervenções e sugestões. Em sua opinião, a proposta (os conteúdos) deve ser estruturada de forma:
- () Bimestral, proporcionando autonomia ao professor para desenvolver os conteúdos de acordo com sua prática e/ou clientela.
 - () Anual, proporcionando autonomia ao professor/escola para organizar os conteúdos por bimestres.
- Outra forma: _____ (LIMEIRA, 2013e, p. 1).

Uma das justificativas apresentada por uma das escolas, que respondeu positivamente à organização bimestral da proposta curricular aponta que:

Em momento algum somos desfavoráveis à autonomia, pois ela é essencial para a contextualização, mas da forma como ela vem

sendo empregada, onde cada escola/professor desenvolve o que quer, houve a perda do significado de “rede”, de um sistema integrado (LIMEIRA, 2013e, p. 2).

Após, a pesquisa anteriormente citada, a equipe técnica da SME, responsável pela elaboração da versão preliminar do currículo, corrigiu e reestruturou em bimestres, a terceira versão do documento, a qual já havia sido aprovada com pequenas ressalvas, pela Supervisora Pedagógica e os diretores de ensino e formação.

Os demais membros da supervisão pedagógica, tais como os ADEs e as coordenadoras do **PNAIC**, além de funcionários, que compõem a Superintendência Administrativa, também tomaram contato com o novo currículo, sem, todavia, apresentarem ressalvas, visto que não houve tempo para tanto. Em meados de dezembro de 2013, foi submetido à apreciação dos gestores e professores das escolas, sendo encaminhado via e-mail às unidades escolares, a fim de que, em 2014, todos já pudessem trabalhar, a partir dele, compreendendo os conteúdos que devem ser ensinados em cada ano de escolaridade.

Resumidamente, a versão preliminar da proposta curricular enviada, ao final de 2013, às escolas municipais de Limeira está assim estruturada: 1. um texto introdutório que relata brevemente o histórico da Rede Pública Municipal de Educação, no que se refere ao currículo, incluindo as explicações sobre a forma de organização e escolhas realizadas para a constituição da atual proposta; 2. um texto que explica o esquema que organiza cada uma das disciplinas e indica em certa medida, a metodologia a ser utilizada ao se trabalhar com os objetivos gerais e específicos propostos articulados ao eixo estruturante; 3. o esquema apresentado em forma de figura, como se fosse um organograma de cada disciplina (Anexo 5); 4. um quadro intitulado “Conteúdos de Aprendizagem”, que traz para cada disciplina, os objetivos a serem alcançados até o final do 5º ano, os conteúdos gerais, os específicos e a progressão deles, ao longo dos anos, iniciando no Berçário I e terminando no 5º ano de escolaridade, apresentando, assim, progressão horizontal e vertical dos conteúdos (Anexo 6); 5. adentrando em cada ano de escolaridade, há por bimestre, uma tabela para cada disciplina, contendo: eixo estruturante, objetivos para o ano de escolaridade, conteúdos gerais, conteúdos específicos (Anexo 7).

Dessa forma, nesta versão preliminar, foi possível dizer o que será trabalhado em cada ano de escolaridade (conteúdos), com quais finalidades (objetivos), para

quem (público alvo), faltando esclarecer ainda como fazê-lo (procedimentos metodológicos) e como avaliar o processo (avaliação). Questões que serão respondidas/elaboradas ao longo de 2014.

No próximo capítulo, será possível, à luz dos autores que embasam o presente estudo, visualizar a análise do contexto de influência e de produção textual descritos neste capítulo um, com o intuito de que a compreensão desses contextos auxilie na elaboração de um Plano de Ação Educacional, que facilite a implementação, desta proposta curricular que ora se apresenta.

2 ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR, DURANTE O ANO DE 2013, NA REDE MUNICIPAL DE LIMEIRA

Após a descrição do caso de gestão, objeto de estudo desta dissertação, contextualizando, assim, o leitor quanto ao lugar que ocupa a pesquisadora e mostrando um relato da trajetória da educação pública, no município de Limeira, com enfoque especial nas questões relacionadas ao currículo na rede, faz-se necessário cumprir o objetivo deste estudo. Ou seja, o que se pretende neste capítulo é responder a algumas questões, a fim de se analisar o contexto de influência e de elaboração da proposta curricular, no município de Limeira, durante o ano de 2013.

Assim, no período de 1999 a 2012, existiu na rede pública municipal de Limeira um currículo para as escolas municipais? Que influências o Plano de Referência Curricular apresentou para a proposta, que foi elaborada em 2013? No ano de 2013, que documento assumiu o papel de orientar o trabalho pedagógico nas escolas municipais? Como ele foi recebido pelas escolas e que efeitos podem ser sentidos no texto da versão preliminar do currículo elaborado, durante 2013? Neste mesmo ano, como ocorreu a elaboração do documento curricular? Quem são os atores envolvidos? Que papel eles desempenharam? Quais influências ocorreram sobre o texto produzido?

Antes, porém, de adentrar nas análises, cabem alguns comentários a respeito do percurso metodológico utilizado nesta dissertação. Por isso, diante do objetivo traçado foi necessário, primeiramente, realizar um levantamento dos documentos, que pudessem servir como fonte histórica para a compreensão da constituição da Rede Pública Municipal de Limeira e da produção do Plano de Referência Curricular.

Os registros encontrados, tais como: legislação, atas de reuniões, comunicações internas, produções em revistas e ou jornais que divulgavam as experiências vividas, em decorrência dos projetos implementados na Rede foram compondo a redação do item 1.1.1. Ressalta-se que as lembranças oriundas da atuação desta pesquisadora, como professora nesta Rede, contribuíram muito para a busca de materiais que comprovassem os fatos.

Para o item 1.1.2, documentos mais recentes foram utilizados, mas que se compunham basicamente pelos mesmos gêneros textuais já citados: atas de

reuniões, comunicações internas, relatório das atividades desenvolvidas pelo grupo, que estudou as Diretrizes Educacionais para o Município e Diagnóstico Situacional da Secretaria Municipal de Educação.

Relatórios de trabalho, planilhas de acompanhamento somados às apresentações em *power point*, vídeos, *blog*, ou seja, gêneros usados na atualidade, foram essenciais para as comprovações das influências apresentadas nos itens 1.1.3 e 1.1.4.

Pelo fato desta dissertação tratar de uma realidade em curso, portanto, ainda em construção, também foi necessário colher informações com atores envolvidos no processo de elaboração da versão preliminar do currículo, já que os documentos produzidos não davam conta de mostrar o que estava ocorrendo. E para tanto, se optou pela elaboração de entrevistas semiestruturadas.

Como este trabalho parte da visão da Secretaria Municipal de Educação, entrevistaram-se os atores que, embora tendo funções diferentes, estavam, de algum modo, relacionados ao currículo tais como: as coordenadoras de área responsáveis pela elaboração da versão preliminar do currículo e os agentes de desenvolvimento educacional que atuam como supervisores na Rede Municipal.

O grupo de coordenadoras de área é composto, conforme descrito no capítulo um, por seis professoras efetivas, que passaram por um processo seletivo para assumirem essa função. Atuam como docentes, em média, há dezessete anos, sendo que vinte e três anos é o maior tempo no magistério, dentre as entrevistadas e dez anos, o menor. Na rede Municipal, se efetivaram há dez anos, aproximadamente. Uma delas, em 1998 e a mais recente, em 2011.

Quanto à formação, todas possuem graduação relacionada à área que coordenam. Assim, a coordenadora de Língua Portuguesa é graduada em Letras, a de Geografia, em Estudos Sociais e Pedagogia, a de Matemática em Ciências com Licenciatura em Matemática, a de História em Ciências Sociais, Pedagogia e História, a de Artes em Licenciatura Plena em Artes e a de Ciências em Licenciatura em Biologia. Além disso, todas possuem especialização *lato sensu* relacionada ao ensino e a coordenadora de Língua Portuguesa concluiu o Mestrado em Educação.

Para abarcar a visão dos ADEs, escolheram-se três deles. Todos efetivos, graduados em Licenciatura Plena em Pedagogia (um deles também cursou Psicologia). São, também, pós-graduados, sendo que um concluiu o Mestrado em

Educação. Já atuaram como professores de ensino fundamental, pois esse é um requisito para exercer a função.

Em relação ao tempo, um ADE exerce a função há dez anos e os outros há sete, e cinco anos. Tempo que já lhes traz condições de analisarem as mudanças ocorridas na Rede Municipal, considerando, inclusive, que o cargo é recente (os primeiros concursados tomaram posse em 2004).

Tanto os ADEs, quanto os coordenadores de área participaram individualmente da entrevista semiestruturada, cujo roteiro encontra-se no apêndice desta dissertação.

Com a finalidade de colher dados sob a ótica de outros atores, que também influenciaram o processo de elaboração da versão preliminar do currículo, se realizou uma entrevista semiestruturada com representantes de dois sindicatos, que atuam no município de Limeira, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Sindicato dos Servidores de Limeira (SINDSEL).

Cada um dos representantes sindicais, que participaram individualmente da entrevista, militam em prol da educação, há mais de quinze anos e são professores efetivos da rede municipal de Limeira. Fato que lhes dá condição de se posicionarem sobre o tema do currículo e lhes possibilita estabelecer comparações entre o passado e o presente dessa rede, já que conhecem sua história.

A fim de abarcar a visão das escolas sobre todo o processo em curso, optou-se pela realização de um grupo focal com diretores de cinco unidades escolares municipais. O critério de escolha foi o tempo de atuação na função de gestor dentro da mesma unidade de ensino. Assim, foram selecionados aqueles que estavam no cargo há pelo menos cinco anos.

Outro critério de seleção foi a localização da escola, pois pretendia-se ter a visão da Rede como um todo e não apenas em uma determinada localidade da cidade. É por isso que, dentre os diretores selecionados, cada um trabalha em uma região do município: norte, noroeste, sul, oeste e central.

Todos os diretores que participaram do grupo focal possuem especialização *latu sensu* na área da educação e um deles concluiu o mestrado na mesma área. São gestores de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e, portanto, atendem crianças de 3 a 10 anos de idade.

Sobre as escolas, há grandes diferenças entre o número de alunos matriculados em cada uma delas. A maior tem aproximadamente novecentos e trinta alunos e a menor duzentos e setenta e cinco, somando os que frequentam a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Considerando apenas o ensino fundamental, a escola A tem aproximadamente trezentos e trinta e dois alunos matriculados e treze professores polivalentes; na escola B são cento e vinte e nove alunos para seis educadores; na C, têm-se quinhentos e oitenta e quatro alunos e vinte e seis professores; a escola D atende duzentos e oitenta e oito estudantes para doze docentes e na E, são trezentas e setenta e cinco crianças para dezessete professores. Uma média de vinte e três alunos por classe em cada um dos períodos (manhã e tarde).

Com relação à infraestrutura, as cinco escolas são bem equipadas. Todas possuem laboratório de informática com acesso à internet, *data show* e lousa eletrônica; sala de leitura, refeitório, cozinha, ala administrativa, pátio coberto, além das salas de aula. Quadra esportiva existe em apenas três escolas. E em duas delas, há atividades aos finais de semana, ficando a escola aberta para uso da comunidade, com projetos que atendem às demandas sociais.

Quanto ao desempenho dos alunos, ao final do 5º ano de escolaridade, as escolas (A, B, C, D, E) apresentaram respectivamente a seguinte média do IDEB/2011: 6,1; 5,2; 4,9; 5,7; 6,3. Todas com exceção da escola C demonstraram queda em comparação ao IDEB de 2009 e não atingiram a meta projetada. Apesar de três delas estarem acima da média do município que foi de 5,5.

Aprofundando um pouco mais o olhar para o interior das escolas, especificamente sobre a versão preliminar do currículo, foi solicitado que os professores do ensino fundamental, que atuam nessas cinco escolas, respondessem a um questionário, contendo dez questões, sendo uma delas aberta. Foram entregues setenta e quatro questionários, retornando quarenta e nove respondidos. Ou seja, 67% de participação. Ressalta-se que, nessas escolas, há vários professores afastados, por exercerem outras funções ou por motivos de saúde, por exemplo. Desse modo, infere-se que apenas os efetivos responderam à pesquisa, embora a adesão do educador fosse voluntária.

Na escola D, 100% dos professores responderam ao questionário, enquanto na A, aproximadamente 70%, na B e E, 67%, e na escola C somente 54% participaram da pesquisa. Dentre todos os respondentes, o tempo de atuação no

magistério foi de: 1 a 5 anos: 4% dos professores; 5 a 10 anos: 16%; 10 a 15 anos: 25%; 15 a 20 anos: 14%; 20 a 25 anos: 12% e de 25 a 30 anos, 29%. Observa-se, assim, que 55% dos professores participantes da pesquisa possuem mais de 15 anos de experiência no magistério.

Tendo apresentado o percurso metodológico deste estudo, e com a finalidade de dar continuidade ao mesmo, o presente capítulo se divide em duas grandes seções. Na primeira, objetiva-se apresentar algumas reflexões sobre o contexto de influência da versão preliminar do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Limeira. Esta seção se subdivide em três itens. O primeiro “Relação entre o contexto nacional, os documentos legais, as correntes pedagógicas e a política municipal”, no qual são apresentadas as influências do cenário nacional, de documentos legais (federais ou municipal), bem como da orientação pedagógica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica.

O segundo item “Relação entre a política municipal e o contexto histórico local que permite compreender suas origens” analisa o contexto político e pedagógico que fez emergir uma nova proposta curricular, no ano de 2013. O terceiro trata do papel dos diversos atores: equipe técnica da secretaria, incluindo os ADEs, que até 2012, tinham uma atuação estritamente burocrática e distante das questões pedagógicas, consultores, sindicatos e instituições parceiras.

A segunda seção centra o olhar nas questões do “Contexto de elaboração do documento” e, para tanto, analisa a forma de participação dos atores no processo de elaboração da versão preliminar do currículo, o tempo utilizado, a organização gráfica, a clareza ou não da linguagem utilizada, as escolhas realizadas e a adequação ao público alvo.

Neste capítulo, também se pretende conceituar o que é currículo, analisando-o não apenas como um documento que carrega conteúdos a serem trabalhados numa determinada etapa de escolarização, mas como uma política da SME, que direciona as ações realizadas nas escolas públicas da rede.

Para tanto, buscou-se como aporte teórico os escritos de Mainardes (2006) e Ball e Mainardes (2011), os quais analisam, de forma bastante clara, o ciclo de políticas, trazendo contribuições úteis, que servem para o exame da proposta, que aqui está sendo estudada. Condé (2012) também auxilia ao responder questões sobre como se organiza uma política, quais são seus componentes, constrangimentos e influências. E, portanto, será utilizado para as análises aqui

pretendidas. Assim como Lopes (2011) que revisita os conceitos de Ball. E J. Gimeno Sacristán, que com a obra **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, cuja terceira edição foi publicada em 2000 traz um modelo de interpretação do currículo.

A fim de alicerçar a análise sobre o papel dos diferentes atores, o livro **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**, organizado em 2010, por Ferreira, foi utilizado por conter textos de Saviani, Silva Jr. e da própria autora, que discutem a função do supervisor em relação ao currículo.

Beatriz de Basto Teixeira (2012), com o artigo “Política Curricular, Formação de Professores e desafios a uma 'planificação partilhada'” e Lilian Aparecida Lima (2011), que tratam da análise da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, quando da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, e, a Secretaria Municipal de Cascavel, responsável pela elaboração do currículo organizado na mesma perspectiva teórica que o de Limeira, auxiliarão na medida em que possibilitam critérios de comparação entre as experiências vivenciadas. Do mesmo modo que Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), Maguire & Ball (2011), Kaufman & Nelson (2012), Polon (2009 e 2013), Silva Jr. (2012), Rossini (2013), Saviani (2012) trazem contribuições importantíssimas para a análise das influências dos diversos atores.

Para as reflexões sobre o contexto local e nacional, outros autores, além dos citados anteriormente contribuíram: Marcondes e Oliveira (2012), Braslavski e Cossé (1997), Libâneo (2012), Brasil (2010) e Saviani (2003).

2.1 O contexto de influência

Conforme Mainardes (2006), Ball & Bowe (1992) fizeram diversas tentativas para organização da análise de políticas e, por fim, chegaram à definição de um ciclo contínuo marcado por “[...] três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p.50), aos quais foram, posteriormente, agregados mais dois: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Como esta pesquisa centra-se na análise da elaboração de uma versão preliminar do currículo, do ponto de vista dos dois primeiros contextos citados, é importante esclarecer o leitor quanto ao tema currículo que foi foco de estudo de diversos pesquisadores, especialmente os ligados à Sociologia da Educação.

Pode-se dizer que este ainda é um termo recente com diferentes significados, por vezes complementares. Mas, por implicar em um processo que ocorre num determinado tempo e espaço, faz-se necessária certa cautela em seu emprego. Nereide Saviani lembra que:

A utilização de termos ou expressões, hoje universalmente empregados em educação, para indicar fenômenos ou processos característicos da atividade educacional de épocas passadas, tem, com frequência, resultado em equívocos por parte não só de historiadores mas também de especialistas em educação (2009, p. 24).

A mesma autora aponta que o termo – currículo – teria sido utilizado pela primeira vez, em meados do século XVI e relacionava-se às ideias calvinistas, integrando-se aos movimentos “pela reforma da agenda educativa medieval” e atestando uma determinada graduação. Conotações relacionadas à ordem, disciplina, sequência e método perpassaram o termo que pouco a pouco foi ganhando novos significados.

Nos Estados Unidos, por exemplo, por volta das décadas de 1960 e 1970, eclodem estudos sobre o currículo e suas centenas de definições. Rule (1973 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14) aponta algumas: guia de experiências do aluno ou propostas pela escola com a finalidade de atingir determinados resultados, conteúdos escolares, “[...] programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter” (Ibidem, p. 14).

Numa acepção mais clássica, Schubert (1986, apud SACRISTÁN, 2000, p.14) conceitua currículo como “[...] um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino [...]”. Em contrapartida Young (2011) afirma que o currículo não pode ser concebido como um “[...] instrumento para alcançar objetivos tais como ‘contribuir para a economia’ ou ‘motivar aprendizes descontentes’, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas” (YOUNG, 2011, p. 610).

Interessante notar que diante da questão “O que é currículo para você?”, uma das coordenadoras de área afirma que

Currículo é um instrumento muito importante pelo qual a escola se organiza e se apoia para que ocorra o processo formativo do aluno.

Está ligado a um conjunto de atividades e saberes que serão desenvolvidos com os alunos ao longo desse processo. Faz parte de uma cultura, de um momento histórico (Coordenadora de área A, em entrevista, 08 nov. 2013).

Enquanto um dos ADEs amplia a conceptualização, dizendo que o

Currículo seriam as diretrizes do que tem que ser trabalhado na escola em cada faixa etária, em cada nível de escolaridade. Os conteúdos que cada turma tem que trabalhar e o que o aluno tem que aprender. Aí dentro destes conteúdos quais são os recursos metodológicos que tem que ser utilizados para favorecer este aprendizado, junto com estes recursos quais as metodologias e como ele tem que ser avaliado (ADE 1, em entrevista, 07 mar. 2014).

Diante dessas e de tantas outras definições, o que não se pode deixar de pontuar é que o currículo deve ser entendido como um processo, que é elaborado e implementado, dentro de um contexto histórico, político e social, que o influencia e é por ele influenciado. Por isso, se o desejo é realizar uma análise da qualidade educacional e/ou interferir nela, faz-se necessário observar o “elemento nuclear da escola”, ou seja, o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Sacristán (2000, p. 104-106), estudioso dos aspectos curriculares, com a finalidade de organizar toda a gama de definições que ronda o vocábulo *currículo* e possibilitando um estudo a respeito do tema, elaborou um modelo de interpretação, propondo seis âmbitos de análise, denominadas fases: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado.

O autor ainda defende que “Se o currículo é um objeto em construção cuja importância depende do próprio processo, é preciso ver as instâncias que o definem” (SACRISTÁN, 2000, p. 102). E entre essas instâncias há uma série de influências “[...] convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, [...]” (Ibidem) além de “[...] agentes participantes [...] professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, [...]” que se articulam no processo de elaboração curricular.

O modelo de Sacristán (2000, p. 104), cujas fases “[...] têm inter-relações recíprocas e circulares [...]”, parece se aproximar do ciclo de análise de políticas apresentado por Stephen Ball, que embasa a presente pesquisa e, por isso, o quadro, a seguir, mostra como esta pesquisadora interpreta tal aproximação.

Quadro 2 – Paralelo entre o modelo de interpretação do currículo apresentado por Gimeno Sacristán (2000) e o ciclo de análise de políticas de autoria de Stephen Ball (1998, 2009)

Modelo de interpretação sobre o currículo apresentado por Gimeno Sacristán (2000)	Ciclo de políticas de autoria de Stephen Ball (1998, 2009)
<p>O <i>currículo prescrito</i>: relacionado com a função social da escola, bem como com todo o <u>contexto de sua produção e história do sistema educacional</u> em que se insere. Como o nome diz é prescrito e por isso nem sempre se torna claro para o professor.</p>	<p><i>Contexto de Influência</i>: diz respeito à <u>origem da política</u> e todos os atores nela envolvidos. Neste contexto, encontram-se presentes os interesses dos diversos grupos/indivíduos, as influências do <u>momento histórico</u>, as pressões e lutas para que aquela política entre na agenda naquele momento.</p>
<p>O <i>currículo apresentado</i> aos professores: tem a tarefa de traduzir aos docentes o currículo prescrito. Por isso, <u>se apresenta sob a forma de um plano</u> que possui conteúdos, exemplos de atividades e orientações que auxiliam o o professor.</p>	<p><i>Contexto de Produção do texto</i>: é a <u>análise do texto em si, o qual materializa a política</u>. Envolve as ideias-chave, o tipo de linguagem utilizada e o interlocutor a que se destina.</p>
<p>O <i>currículo moldado pelos professores</i>: diz respeito à <u>interpretação que o professor faz</u> do currículo que lhe foi apresentado, na medida em que acrescenta ou retira dele conteúdos, objetivos, orientações que fundamentarão sua prática.</p>	<p><i>Contexto da Prática</i>: envolve a leitura e <u>interpretação que o interlocutor faz</u> do texto da política, recriando-o para satisfazer suas próprias necessidades. Ou seja, é o momento de se testar a política, colocando-a em uso.</p>
<p>O <i>currículo em ação</i>: como o próprio nome indica, os que assim entendem o currículo, o <u>tratam como prática</u>. Ou seja, é o estudo do <u>currículo posto em ação</u>, aquele que, apesar de ter sido prescrito, foi apresentado, traduzido para o professor e moldado por ele para então ser aplicado. E por diversas vezes se distancia muito do que foi prescrito, já que, neste caso, estão envolvidos todos os atores e situações que influenciam sua implementação.</p>	

Modelo de interpretação sobre o currículo apresentado por Gimeno Sacristán (2000)	Ciclo de políticas de autoria de Stephen Ball (1998, 2009)
O <i>currículo realizado</i> : diz respeito aos <u>efeitos produzidos</u> pelo currículo em ação. Refere-se aos <u>resultados</u> sociais, cognitivos, morais, psicológicos do ensino. Quais aprendizagens se efetivaram? Que efeitos foram produzidos na/para a profissionalização docente? E para a família e sociedade?	<i>Contexto dos Resultados/Efeitos</i> : refere-se aos <u>impactos que a política causou</u> sobre a realidade, observando <u>possíveis desigualdades</u> geradas por meio da implementação da política.
O <i>currículo avaliado</i> : refere-se ao <u>monitoramento e controle</u> do currículo em ação e realizado. E auxilia na verificação de em que medida a escola cumpriu sua função.	Contexto da Estratégia/Ação política: consiste em recriar a política, <u>monitorá-la e avaliá-la</u> , a fim de se corrigir equívocos e efeitos negativos não previstos e/ou indesejáveis.

Elaborado por Andréia Vaz Silva com base nos estudos de Gimeno Sacristán (2000) e Ball (1998, 2009).

Analisando o quadro, é possível observar diversas relações de coincidência entre um modelo e outro, cujas ideias-chaves aparecem grifadas. É como se Sacristán (2000) adequasse o modelo de Ball (1998, 2009) à análise de um determinado tipo de política: a curricular. Porém, há que se destacar que a comparação aqui realizada é apenas uma aproximação de algumas das ideias dos dois autores, visto que enquanto o primeiro trata de uma análise de currículo, o segundo traça um modelo para se analisar políticas de modo geral.

No plano de metas da Secretaria Municipal de Educação de Limeira, citado na seção 1.2, as fases apresentadas por Sacristán (2000) foram utilizadas com a finalidade de marcarem os diferentes momentos da política proposta. Assim, sob essa ótica particular de comparação, o currículo prescrito, denominado de documento oficial, materializa o resultado do contexto de influência e de produção textual como vistos por Ball, e o currículo em ação representa o contexto da prática.

Vale destacar que, para este estudo, os pares: currículo prescrito/contexto de influência e currículo apresentado/contexto de produção textual são objetos de maior análise, embora não seja possível ignorar totalmente os demais, tendo em vista que se trata de um ciclo contínuo e não linear.

Ressalta-se ainda que é objetivo do terceiro capítulo deste trabalho a apresentação de ações, que possibilitem uma implementação curricular com maior

eficiência, o que se relaciona diretamente à tríade: *currículo moldado pelos professores/posto em ação/contexto da prática*.

Com relação a esta tríade, um fato chama a atenção: em entrevista, um dos ADEs afirma que a questão curricular

[...] não é única do ponto de vista da prática, da aplicabilidade. Diria até que há um não currículo. Por quê? Porque as pessoas pegam as aberturas que há e que são necessárias, e as substituem pelo currículo (ADE 2, em entrevista realizada no dia 07 mar. 2014).

Diante desta fala, podemos notar as diferenças existentes entre o currículo prescrito, neste caso, elaborado por professores graduados nas disciplinas que coordenam e que exercem, no momento de sua elaboração, a função de técnicos na SME, e o currículo em ação. Ou seja, o que se efetiva na prática por todos os docentes que atuam nas escolas.

Como não houve uma “planificação partilhada⁴⁵” da versão preliminar do currículo, desde sua origem, espera-se que, por meio de boas estratégias de monitoramento e avaliação, a implementação aconteça de forma a garantir a efetivação de um currículo que atenda às necessidades reais dos discentes e que influencie a prática docente, de modo que se alcance melhorias qualitativas na educação.

Elmore (2012), ao tratar da reforma educacional dos Estados Unidos, aponta que ela raramente atinge o “cerne da prática educacional” a qual deve ser entendida pela

[...] forma como os professores compreendem a natureza do conhecimento e do papel dos alunos na aprendizagem, e como essas ideias sobre o conhecimento e a aprendizagem se manifestam no ensino e no trabalho realizado em sala de aula (ELMORE, 2012, p. 479).

O autor também aponta que reformas em grande escala ficam ainda mais distantes do cerne da escola, pois acabam influenciando um número muito pequeno de professores e salas de aula. E mesmo em sistemas educacionais municipais é possível disseminar, com intensidade distinta, novas práticas entre as escolas. Por isso, reitera-se, nesta dissertação, a importância do monitoramento, durante a

⁴⁵ O termo “planificação partilhada” é utilizado por Pacheco (2003) para designar o ato de planejar um currículo, desde suas primeiras ações, em parceria com os professores, ou seja, de modo partilhado.

implementação da proposta curricular, a fim de que se (re)elabore um currículo que sem perder sua função se aproxime mais da sala de aula.

Sobre a função do currículo, e colaborando, no ponto de vista desta pesquisadora, com a ideia de Sacristán (2000) em relação ao currículo prescrito, Nereide Saviani (2009) diz que:

[...] as preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática, determinam os tipos de currículo, sua estrutura e seu conteúdo. (SAVIANI, 2009, p. 31)

Assim, a função social definida para a escola num determinado sistema: conservadora, reprodutora ou transformadora, bem como a ideologia predominante, determinará a organização e distribuição das disciplinas, ao longo dos anos de escolaridade, os conteúdos a serem ensinados, a metodologia utilizada, as formas de avaliação da aprendizagem, além da relação professor/aluno. Ou seja, o currículo não deixa de ser uma construção social, marcada pelos valores do sistema educacional, em que se insere, o qual também sofre influências da cultura presente em determinado local e tempo histórico. Tais questões são abordadas de modo pormenorizado nos próximos itens.

2.1.1 Relação entre o contexto nacional, os documentos legais, as correntes pedagógicas e a política municipal

As reformas educacionais ocorridas, no final dos anos 80 e durante a década de 90, se deram num contexto permeado pelo fortalecimento da democracia. A Constituição Federal de 1988 abriu, no Brasil, um caminho para a descentralização do poder público, democratizando práticas que antes eram restritas a grupos seletos. Dessa forma, os estados e municípios obtiveram autonomia para tomar decisões, podendo pensar numa gestão de políticas públicas, menos centralizada e burocratizada. Porém, mais participativa, descentralizada e que permite a manifestação da sociedade civil, a qual passa paulatinamente a ser ouvida.

Especificamente, no campo da educação, a LDB nº 9394/96 garantiu maior autonomia escolar e uma gestão mais democrática. Houve maior descentralização

pedagógica, desconcentração administrativa, por meio de estratégias de financiamento, tais como o FUNDEF/FUNDEB e alterações na forma de controle escolar com a instituição do sistema de avaliação externo, colocando, assim, a escola num ponto estratégico para as mudanças.

E já que a escola era ponto estratégico, o currículo atuava como instrumento para a mudança, haja vista o artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo, assim, formação básica comum a todos os cidadãos brasileiros.

Como aponta OLIVEIRA (1997, p. 28) “o currículo é sempre um conjunto de conhecimentos resultante da seleção de um grupo que se atribui a tarefa de eleger qual seja o saber legítimo.” E este fato acaba por expressar conflitos, relações de poder e ideologias.

Young (2007) defende a ideia de que

Por várias razões diferentes, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais, especialmente os sociólogos da educação. Para os primeiros, uma ênfase na aquisição do conhecimento diverge dos propósitos mais instrumentais que têm cada vez mais apoio dos governos. Para muitos pesquisadores educacionais, uma ênfase no conhecimento mascara o ponto até o qual os detentores do poder definem o que conta como conhecimento (YOUNG, 2007, p. 1288, 1289).

Sabe-se que muitos países guiados por uma visão neoliberal de educação, se empenharam em uma tentativa de constituição de um currículo nacional. No Brasil, isso se deu, em meados dos anos 90, com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental.

A publicação dos PCN do ensino fundamental, desde sua Versão Preliminar (BRASIL. MEC, 1995), foi objeto de intenso debate entre pesquisadores e educadores. Muitos foram os especialistas e entidades que manifestaram sua preocupação de que os PCN fossem a tentativa de estabelecimento de um currículo nacional (AZANHA, s/d; ANPED, 1996; CUNHA, 1996; AGUIAR, 1996; OLIVEIRA; SOUSA, 1996, por exemplo) (TEIXEIRA, 2007 p. 2).

Além disso, apesar de não propalar claramente uma obrigatoriedade, a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2001-2011) estabelecia que “[...] todas as escolas deveriam ter seus currículos e projetos pedagógicos

baseados nos PCN e nas diretrizes curriculares nacionais [...]” (Ibidem), o que, de certa forma, enfraquecia juntamente com a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho, a ideia por maior autonomia das escolas.

Fato é que, na rede municipal de Limeira, por exemplo, o PCN foi o mote de discussão e orientação para elaboração do que se chamou de **Plano de Referência Curricular**, apresentado no item 1.1.1 deste trabalho. Lopes (2004, p. 114) chama a atenção para o fato de que o PCN do ensino médio “[...] estava associado a tendências construtivistas, visando à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos [...]”, mas também é associado à “[...] fragmentação das atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medidas às atividades individuais” (Ibidem).

Apesar de Lopes (2004) citar o PCN de Ensino Médio, sabe-se que pairava, naquela época (final da década de 90), um processo de hegemonia curricular e que tais associações também ocorreram no PCN do ensino fundamental. Infere-se que este fato auxilia na compreensão dos motivos que induziram o município de Limeira a elaborar um currículo, que se tornou uma lista de habilidades, nas quais os conteúdos não estavam explícitos.

Além do mais, vale destacar que “[...] processos de hibridação são mais complexos do que parecem à primeira vista. [...]” (TEIXEIRA, 2007 p. 9) e num ciclo de políticas há um entrelaçamento de influências decorrente dos diversos grupos de interesses que, em Limeira, por exemplo, entre 2000 e 2008, foi também amplamente marcado pelos princípios da Qualidade Total na Educação, a qual trouxe alta burocratização dos processos, incentivo às práticas de gestão gerenciais, com ênfase em resultados e satisfação dos pais (clientes).

Cerca de 20 anos depois, vê-se, no Brasil, a elaboração de novas diretrizes curriculares, afinal o próprio tempo útil de vida de uma diretriz impulsiona mudanças. Como as diretrizes nascem em um determinado momento histórico e em certo contexto político, são necessárias novas publicações, para que tais documentos sejam adaptados à realidade da época. Além do mais, no transcorrer do tempo, muitas leis foram surgindo e a situação da educação já não era a mesma da década de 90. Ampliou-se, por exemplo, a universalização do ensino, mas ainda é preciso melhorar a qualidade da educação e fazer a inclusão de grupos específicos, respeitando a diversidade, entre outros. Novas diretrizes eram, portanto, necessárias e vieram a público, em 2010.

Tais diretrizes, embora não apresentando diferenças⁴⁶ tão marcantes em relação às anteriores, possibilitaram uma maior abertura relacionada às tendências pedagógicas, abrindo possibilidades para o caráter sociológico da educação. E, nesta linha, traz à tona as discussões relacionadas à expressão Qualidade Social que, de acordo com Polon (2009), tem a intenção de marcar uma diferença entre a qualidade, na década de 90, amplamente difundida, referindo-se muito mais às questões administrativas/gerenciais e empresariais, por isso, conhecida como “Qualidade Total na Educação”.

Parece que, na década de 90, a preocupação estava mais para a gestão escolar e técnicas de gerenciamento, enquanto, em 2010, o foco recaiu no atendimento à diversidade, na permanência do aluno na escola, de modo que ele fosse desenvolvido em toda a sua especificidade e conforme sua realidade. Existe um maior incentivo pela utilização de diversos espaços, bem como para a ampliação do tempo de aprendizagem. E, com a finalidade de atendimento a essas diferenças, buscando a qualidade social, o Parecer CNE/CEB nº 11/10⁴⁷, ao mencionar um documento da ONU diz

[...] a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, [...]. Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa (BRASIL, 2010) (grifos meus).

Ou seja, a educação para ser de qualidade deve promover aprendizagens significativas, atender necessidades e características sociais e culturais dos estudantes e tratar de modo diferenciado os desiguais, buscando os mesmos resultados para todos.

⁴⁶ Quanto às inovações pode-se citar: ampliação do ensino fundamental para nove anos, inclusão da criança com seis anos de idade no ensino fundamental, criação do bloco de alfabetização (três primeiros anos do ensino fundamental), o qual se destina ao letramento e à alfabetização dos estudantes que não devem ser retidos durante este período e a criação de uma diretriz para a Educação Básica, dando maior unicidade entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, de modo que se articulem, dentre outras.

⁴⁷ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 07 de julho de 2010. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: DF, 2010. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 24 set. 2013.

Diante disto, infere-se que, no caso do município de Limeira, a PHC foi tida, em 2013, como uma possibilidade de se alcançar a qualidade da educação tão apregoada. Todavia, construir um currículo pautado em princípios ainda não apreendidos, se constitui em uma árdua tarefa. Por isso, toda a experiência vivida anteriormente e relatada no capítulo um, com relação à construção e aplicação do **Plano de Referência Curricular**, e pela análise do documento transitório enviado às unidades escolares em 2013, foi fundamental na elaboração, durante o ano de 2013, da versão preliminar do currículo.

Fato comprovado durante as entrevistas, quando as coordenadoras de áreas, algumas com mais de 10 anos de atuação na rede, pontuaram: “Nossas experiências e prática docente também influenciaram, afinal o currículo tem um pouco da essência de cada uma de nós” (Coordenadora da área A, em entrevista, 08 nov. 2013). Ou quando questionadas a respeito do documento transitório enviado em 2013, afirmam: “Ele contribuiu, serviu como apoio para a verificação da progressão dos conteúdos por ano de escolaridade” (Coordenadora da área D, em entrevista, 19 nov. 2013). Ou seja, Franklin (1991, p. 43) tinha razão ao afirmar que “[...] investigações do passado podem ajudar a resolver problemas curriculares do presente.” Explicando, ainda, que ao analisar os problemas ocorridos em políticas curriculares do passado é possível evitá-los no presente.

Como a formação da rede municipal pedagogicamente foi pautada em teorias construtivistas e amplamente influenciada pelos PCNs para as séries iniciais do ensino fundamental, esses documentos, a princípio, foram consultados. No entanto, quanto mais a equipe avançava em relação aos princípios da PHC, mais se distanciava dos padrões outrora estabelecidos, pois, estes já não mais estavam dando conta de alcançar os atuais objetivos preconizados pela educação municipal.

Assim, em Limeira (SP), era preciso “[...] resgatar os conteúdos que foram se perdendo ao longo do tempo [...] buscando garantir um melhor aprendizado” (Coordenadora da área A, em entrevista, 08 nov. 2013). Ademais, a rede como um todo,

[...] tinha um questionamento grande sobre a sócio-construtivista. [diretora 2 concorda: “Sim! Sim!”] Os professores questionavam, eles já estavam descontentes com muitas coisas... habilidades e aquelas questões...Mas não partiu daí, da rede. Foi uma proposta boa, mas não partiu de quem estava lá.

É, mas o professor estava cansado da burocracia, né? Eu acho que não era tanto da teoria, ele estava cansado da burocracia. Foi se criando papel, papel, papel... Controle, controle, controle... E isto acabou irritando o professor. Então quando se vem com uma proposta nova, certo? Ele se apegou à proposta nova porque embutida nela, tava que toda aquela parte burocrática iria diminuir, iria cair. Então ele se amarrou nisto também. [diretores 2 e 4 concordam usando a expressão: “É verdade!”] (Diretores 3 e 1 respectivamente, grupo focal, 11 abr. 2014).

Não se pode deixar de citar que os documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental de 9 anos também serviram de apoio para este trabalho. Além de resoluções, que tratam de questões mais específicas, como a de nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Mas o grande mote veio mesmo das leituras sobre os princípios da PHC e de uma imersão nas disciplinas de referência de cada área do conhecimento, como apresentado na seção 1.2, do capítulo um.

Adentrando um pouco mais nas especificidades da PHC⁴⁸ e sua influência no texto da atual política municipal, vale a transcrição de uma conversa travada entre dois diretores, durante o grupo focal, quando foram questionados se a influência dessa orientação pedagógica estava clara no currículo.

Diretor 2. Acho que está clara pela valorização do conteúdo.

Diretor 1. Vou ser leigo com vocês. Só esta linha pedagógica pensa no conteúdo?

Diretor 2. Não. Mas vamos considerar que nós tivemos duas formações preliminares que falou desta Pedagogia com os professores. Então quando chega aquele documento....

Não, não é. Poderia ser usado por outra. E é o que vai acontecer se a gente não se fundamentar nela. Do ponto de vista do contexto ficou claro que os conteúdos seriam usados numa perspectiva histórico-crítica (Diretores 1 e 2, Grupo Focal, 11 abr. 2014).

⁴⁸ A Pedagogia Histórico-Crítica foi implementada, em 1990, na rede pública estadual do Paraná. Atualmente diversos estados e municípios brasileiros vêm se empenhando nos estudos sobre esta pedagogia e na tentativa de institucionalizar um currículo pautado nos princípios propagados por ela. Como exemplos, podem-se citar, no estado de São Paulo, os municípios de Limeira, Bauru, Marília e Paulínia. No Paraná: os municípios que fazem parte da Associação Municipal do Oeste do Paraná (AMOP), além de trabalhos nos estados de Goiás e Acre.

Ou seja, a PHC pode ser confundida com uma Pedagogia conteudista, como se deduz, a partir da fala do diretor 2 “[...] Poderia ser usado por outra. E é o que vai acontecer se a gente não se fundamentar nela [...]”. Afinal, Saviani também deixa claro que “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani, 2003a, p. 55). Entretanto, o autor enfatiza que não se trata de trabalhar o conteúdo pelo conteúdo, a escola não é uma instituição neutra, e um dos princípios da PHC é a transformação social, que só se faz com indivíduos dotados de conhecimento, os mesmos que aqueles que estão no poder possuem, por que:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2003b, p. 55).

Young (2007) colaborando, no ponto de vista desta pesquisadora, com Saviani (2003b) defende que o conhecimento que deve estar no currículo é o que ele chama de “conhecimento poderoso”, e

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p.1294).

Em outras palavras, o sociólogo diz que as escolas servem para proporcionar o conhecimento que crianças, jovens e adultos não adquirem cotidianamente nos espaços em que habitam (casa, comunidades ou locais de trabalho). E por isso, o conhecimento escolar deve ser diferente do conhecimento cotidiano. Deve, ainda, ser diferente do conhecimento específico, oriundo diretamente das ciências, pois, apesar de se pautar naquele, este recebe roupagem pedagógica. E nesse sentido,

“As escolas devem perguntar: ‘Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?’ ” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Voltando-se ao diálogo estabelecido entre os diretores, a preocupação deles quanto ao fato de a PHC ser confundida com uma pedagogia conteudista é bastante válida, já que, realmente os educadores da rede municipal ainda não tiveram pleno acesso aos princípios que norteiam esta Pedagogia. Durante o ano de 2014, foi organizada uma logística para atender, em grupos, de no máximo 30 educadores, todos os professores da rede, num programa que inclui oito encontros nos quais alguns princípios da PHC serão tratados. Assim como a sua estreita relação com a Psicologia Histórico-Cultural que preocupada com a “[...] formação das funções psicológicas superiores, também defende a transmissão e apropriação de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que coaduna com a defesa da tese central da Pedagogia Histórico-Crítica” (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p. 127).

Apesar dessa ação, como nem todos os elementos de um currículo foram atendidos na versão preliminar, já que não se explorou significativamente a metodologia nem a avaliação, faz-se necessário propor uma estrutura formativa capaz de auxiliar os professores na compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de que possam agir em sala de aula não como meros reprodutores de conteúdos já sistematizados, mas como formadores críticos. É o que se pretende em uma das ações que compõem o Plano de Ação Educacional apresentado no terceiro capítulo.

2.1.2 Relação entre a política municipal e o contexto histórico local que permite compreender suas origens

Ball & Mainardes (2011) lembram que para uma análise eficiente de políticas faz-se necessária a compreensão dos diversos contextos, que exercem influência sobre ela: político, social, cultural e histórico.

Entende-se, então, que os estudos que analisam as reformas educacionais precisam levar em conta que elas fazem parte de um contexto maior “[...] um processo de transformação mais amplo e fundamental que perpassa o setor público” (BALL & MAINARDES, 2011, p. 33) e, portanto, trazem em si ideologias próprias da política mais ampla, a qual interfere na formulação da reforma, especialmente as

efetivadas nos municípios, nos quais o poder local, por estar mais próximo, tem maior influência.

Por tudo isso, é preciso considerar que uma política educacional faz parte de um plano de governo, no qual outras políticas se inter-relacionam e que “[...] o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras.” (BALL & MAINARDES, 2011, p. 37) E, neste sentido, o currículo “[...] tem a centralidade no debate sobre as questões educativas [...] é um tema obrigatório na agenda das políticas dos diversos governos legitimados por diferentes ideologias” (PACHECO, 2003, p. 10).

Nesta pesquisa, quando se questionou os diretores de escolas que participaram do grupo focal sobre se o contexto político influenciou na elaboração da versão preliminar do currículo, eles elaboram o seguinte discurso:

Diretor 1: Sim. Sim. Porque houve uma troca política, né? Um momento de cisão para um novo momento. Então eu acho que a situação foi colocada, foi aproveitada, né? Foi mudado.

Diretora 5: Mas, já havia um trabalho anterior, né? No outro governo já havia começado [referindo-se aos trabalhos do grupo que estudou a possibilidade de elaboração de diretrizes curriculares] daí culminou na mudança de governo.

Diretora 2: Então, mas veja bem! Ele é diferente, né, fulana?(diretoras 3 e 4 balançam a cabeça afirmativamente)

Diretora 3 (interfere): Mas mudou muita coisa....

Diretora 2: Precisava também naquele momento instruir, né... Exatamente, porque esta é a estratégia política do jogo. Eu vou... (diretora 3 intervém) “Eu quero do meu jeito”.

Diretora 2: Eu vou, desqualificar. Porque é isto que as pessoas fazem, né? (Grupo Focal, 11 abr. 2014).

Sobre este assunto, Condé (2012, p. 2) diz que “as políticas públicas (policies) têm uma relação direta com a política (politics), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses.” Assim, não se pode ser ingênuo, é normal os governos desejarem deixar suas marcas e por isso, era necessário efetivar algumas ações, que servissem como indicativo de uma nova história, e neste caso, a instauração do documento transitório, descrito no item 1.1.4, pode ter tido essa função.

Por outro lado, também se acredita que “as políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos. Mas de onde elas vêm? Elas não aparecem se não existe um problema” (Condé, 2012, p.2). E o problema existia em

Limeira: os resultados relacionados ao desempenho dos discentes estavam caindo, representando uma queda na qualidade da educação municipal. E apesar de achar que “[...] esta foi a desculpa. Este foi o mote. Nós estávamos caindo, então nós temos um contexto de criação que ficou favorável” (Diretora 2, grupo focal, 11 abr. 2014). Ou seja, o modelo vigente até aquele momento não estava sendo eficiente, como pontua a mesma diretora

Agora acho difícil que com a orientação que nós tínhamos de currículo e de habilidade nós conseguíssemos ir bem nas provas. Porque a nossa orientação não necessariamente ia ao encontro daquilo, né? Nossa orientação curricular não preparava. [...], aliás, o tratamento dado para as provas nos últimos anos era um tratamento muito desdenhoso (Diretora 2, grupo focal, 11 abr. 2014).

Assim, não havia motivos para continuar com o **Plano de Referência Curricular** naqueles moldes, e a substituição do documento que orientava o trabalho pedagógico, se tornou legítima e necessária, ao menos no ponto de vista desses atores.

Eu acho que a gente precisava sim de uma coisa mais concreta. E, e este que nos foi apresentado, a gente como escola, viu como mais concreto sim. São os conteúdos a serem trabalhados. Ahn, é, é a prática do professor. Quando era habilidade eu acho que ficava meio solto, muito abstrato. Então agora é mais concreto. É este o material, é este o conteúdo, é esta a prática. E os pais esperam isto também. E pela cultura eu acho que foi certo. Na posição minha e da nossa escola é isto! Tá mais concreto Tá mais palpável. Né?(Diretora 4, grupo focal, 11 abr. 2014).

Parece que muito além da discussão entre usar habilidades ou conteúdos na formulação de um currículo, está o fato da eficácia da educação municipal. Pois, de pouco adianta sair de um documento pautado em habilidades e cair num outro que se assenta em conteúdos, sem que se produza de fato aprendizagem. Por traz deste binômio (habilidade X conteúdo) há sempre uma teoria que explica como a criança aprende, e esta só faz sentido, quando os docentes e demais profissionais do ensino conhecem seus fundamentos e conseguem transformá-los em práticas pedagógicas que resultam numa educação de qualidade para todos.

Marcondes & Oliveira (2012) apontam que a justificativa para uma grande parte das reformas em educação é a melhoria da qualidade do ensino, mas que há uma dificuldade em especificar quais parâmetros se tem para medir tal qualidade.

Na seção 1.2, um trecho do texto de Coutinho (2013) explicita que a qualidade buscada na reforma curricular, no município de Limeira, é a de que todas as crianças tenham acesso ao saber sistematizado, elaborado e científico, podendo atuar como seres humanos em toda a sua plenitude.

Assim, o diagnóstico da realidade existente em torno da formulação de uma política ajuda a esclarecer os motivos que a fizeram emergir naquele tempo. Por isso,

A análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos, que levaram a questão a ser incluída na agenda política. [...] a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas (MAINARDES & BALL, 2011, p. 158) (grifos meus).

E falando em tempo, no estabelecimento de políticas, coexistem, conforme Braslavski e Cosse (1997), quatro tempos não convergentes e com lógicas distintas. O primeiro deles é o tempo político, regido pelos planos de governo e limitado geralmente ao período de quatro anos.

Com relação a isso, embora as discussões quanto à necessidade de proposição de um currículo para a Rede Municipal de Limeira já tivessem surgido da equipe interna da SME, mais precisamente dos ADEs, ganhando as escolas, ainda, no ano de 2012, por meio dos encontros realizados com o objetivo de estruturar diretrizes curriculares municipais tratados no item 1.1.2; foi apenas com a mudança de governo que elas realmente ganharam corpo. Primeiramente, por meio da substituição do documento produzido pelo CEMEP, ao final de 2012, concomitantemente à instituição, no início do ano letivo de 2013, de um documento transitório, contendo uma lista de conteúdos seguida de objetivos bem gerais. Acredita-se que tal documento foi elaborado apenas “[...] para se deixar de falar, de pensar e analisar habilidades. Para se voltar para o conteúdo que estava esquecido, há muito tempo na rede, sendo deixado de lado. Mas não se constituía um currículo ainda” (ADE 1, em entrevista, 06 mar. 2014). Apesar disso, infere-se ter sido necessário, uma vez que

[...] terminamos 2012 com a rede suplicando por uma mudança pedagógica, por uma diretriz curricular. Então todo um trabalho que aconteceu em 2012 mostrou a necessidade do conteúdo ocupar este

espaço vazio. Então 2013 foi o ano de investir nisto. [...] eu acho que se passasse do ano de 2013, a credibilidade tanto da Secretaria como a descrença da rede iam deixar qualquer trabalho minado (ADE 1, em entrevista, 07 mar. 2014).

Além do exposto anteriormente, fica claro que havia no contexto municipal um descompasso nas ações da Secretaria Municipal, que tornou favorável a formulação de uma nova política curricular, conforme explicitado a seguir

[...] nós tínhamos o ler e escrever, letra e vida, estes programas todos eram passíveis de críticas internas da própria secretaria, só tinha grupos que eram favoráveis a isto. Letra e Vida pra cá, Ler e escrever para lá. Então se tinha um problema interno já. De concepção e de adesão. Isto se refletia na escola. [...] Então a questão curricular era para mim enquanto gestora, uma questão muita séria (Diretora 2, Grupo Focal, 11 abr. 2014).

Voltando aos tempos apresentados por Braslavski & Cosse (1997), o segundo, técnico profissional,

[...] se define como o caminho necessário para construir determinado produto do conhecimento, convincente pelo aval empírico e argumentativo que possa acompanhá-lo, dando-lhe maior legitimidade e consistência (Ibid, p. 28).

Não está limitado por um prazo dado *a priori*, mas pela capacidade e conhecimento do pessoal técnico, que não estando em consonância com o tempo político, pode acarretar perdas financeiras e desvios de metas.

Sobre este tempo, no caso em questão, parece que ele foi empurrado pela urgência do tempo político. Na seção 1.2, a equipe de coordenação de área pontua que não havia tempo (cronológico) hábil para todos os estudos necessários levando-se em consideração as dificuldades oriundas de uma nova orientação pedagógica e da própria estruturação tardia da equipe, mas que ainda assim, a versão preliminar do currículo aconteceu.

O tempo burocrático, o terceiro deles, pressupõe a cautela de se estruturar as mudanças, buscando seguir as normas administrativas e jurídicas. Esse tempo tem sido responsabilizado pelo entrave de muitas reformas, já que a burocracia, embora necessária, por vezes é morosa. Parece que a morosidade desse tempo foi mais sentida na estruturação da equipe de coordenação de área, ocasionado, dentre outros, pelos três processos seletivos explicitados no item 1.1.3.

E na contramão de todos os citados anteriormente, há o tempo pedagógico, aquele que decorre do período necessário para que os atores de base (professores, gestores, funcionários da educação) compreendam a reforma e a implementem, a fim de se alcançarem os resultados previstos.

É observando esse tempo que o descompasso existente entre ele e os demais se torna mais evidente. Os municípios sentem isso mais de perto: com as trocas de governo, não há tempo de digerir e gerir uma política, pois outra já está a caminho. O tempo pedagógico parece ser lento, pois existe uma pluralidade de leituras, entendimentos e ideias em razão da quantidade de profissionais envolvidos. Por outro lado, para a escola tudo é urgente, e por vezes o tempo burocrático trava os processos. É preciso ajustar esses tempos. E talvez, as propostas de ações apresentadas no capítulo três, possam servir para tal harmonização.

Fazendo coro a todo esse movimento, observa-se, ainda, que na Rede Pública Municipal de Limeira há diversos entendimentos do que seja currículo. Por vezes é entendido como sinônimo de plano de ensino. O **Plano de Referência Curricular** utilizado até 2012 e que apresentava uma lista de habilidades, era conhecido pelos educadores das diversas unidades escolares, como plano de ensino ou planejamento, embora tivesse para a Secretaria de Educação a função de diretriz curricular. Um dos diretores que participou do grupo focal expressa bem isso “Eu acho que a gente fazia uma confusão conceitual entre o que seria uma lista de habilidades a serem desenvolvidas e um currículo. Um currículo de fato” (Diretora 2, Grupo Focal, 11 abr. 2014).

Por outro lado, e não menos importante, estão as atividades de planejamento, tais como os planos de ensino, cuja finalidade é a efetivação do currículo, garantindo, conforme Libâneo (2012): articulação entre meios e objetivos para galgar aprendizagem com maior qualidade. Ou seja, embora distintos, currículo e plano de ensino se articulam, não podendo, todavia, se confundirem, já que o primeiro, em certa medida, determina e respalda o segundo, que acaba sendo apenas uma parte daquele.

Assim, sabe-se que um cuidado deve ser tomado ao implementar o atual currículo, afinal

Um político ou administrador, que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que

não são suas disposições as que incidem diretamente na prática (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Por isso, há que se considerar o papel de cada ator no desenvolvimento das políticas públicas, em especial, as curriculares, uma vez que, apesar de cada qual desempenhar uma determinada função, eles devem estar em consonância, a fim de que os objetivos sejam cumpridos, não recaindo sobre os discentes os equívocos oriundos das disputas e conflitos gerados pelos atores e seus interesses.

2.1.3 Relação entre a política municipal e os principais atores envolvidos

Políticas são feitas por pessoas, para pessoas, por elas implementadas e avaliadas. Assim, faz todo sentido analisar o papel de cada ator no contexto de influência da versão preliminar do currículo no município de Limeira. Mesmo porque esse contexto se manifesta, de acordo com Mainardes (2006), como uma “arena de disputas”, na qual conflitos dos mais diversos grupos entram em disputa, afinal cada um tem lá suas finalidades e anseios. Conforme aponta Moreira no prefácio do livro de Pacheco (2003)

[...] das autoridades que se responsabilizam pelas definições e decisões no campo da educação; dos professores que se veem (sic) às voltas com a tarefa nem sempre simples de apoiar e implementar decisões por vezes impostas e mal recebidas; dos alunos, diretamente atingidos pelas políticas e inovações que se veem propondo; dos pais, que temem os efeitos dessas medidas no presente e no futuro de seus filhos; bem como dos professores e pesquisadores da universidade, que têm, muitas vezes, sido solicitados a participar da elaboração dessas mudanças e que procuram melhor compreendê-las nos estudos que desenvolvem (PACHECO, 2003, s.p) (grifos meus).

Autoridades locais (secretário da educação e prefeito), professores, pais, alunos, técnicos das secretarias e pesquisadores são alguns dos atores envolvidos no ciclo de uma política curricular. Mas antes de comentar sobre a atuação de cada um deles no processo ocorrido em Limeira, vale uma conceituação sobre a forma como as políticas se manifestam, uma vez que estão na agenda. E Condé (2012), citando Dye (2009) contribui para isso.

O caráter *top/down* da agenda é bastante conhecido, porque deriva, particularmente da força do poder constituído, do programa do partido vencedor. Seu oposto, de baixo para cima [*bottomup*], decorre da pressão de grupos organizados ou de indivíduos fortes e influentes. Aparece ainda o papel da imprensa, oferecendo temas de debate e buscando influenciá-lo a partir dos *mass media*, muitas vezes representando setores da sociedade interessados em interferir no debate público. Finalmente, ainda que mais raro, podem existir agentes externos, multilaterais, interessados em interferir no debate (CONDÉ, 2012, p. 86).

Pelo excerto, é possível compreender que as políticas decorrem: “de cima para baixo” (*top down*); neste caso por decisão e pressão dos políticos e técnicos da Secretaria, “de baixo para cima” (*bottom up*) por iniciativa dos educadores, por exemplo, ou ainda, por interferência expressa da mídia.

Vale destacar que uma mistura destas origens pode ocorrer e infere-se que foi isso que aconteceu na Secretaria Municipal de Educação de Limeira. Isso porque mesmo nascendo de “cima para baixo”, por iniciativa do poder constituinte com apoio dos técnicos da Secretaria, a forma de seleção para constituição da equipe responsável pela coordenação de área e a conseqüente elaboração do currículo proporcionou participação, embora representativa, dos educadores da rede pública. Além disso, por ser um documento preliminar espera-se que haja, num segundo momento, maior participação docente.

Um diálogo ocorrido no grupo focal evidencia a realidade descrita anteriormente e, apesar de longo, vale a pena sua transcrição literal.

A Pedagogia Histórico-Crítica traz um questionamento interessante, ela traz umas mudanças necessárias à escola. A equipe gostou bastante, mas o que eu vejo que falta é que o professor não participou disto. [...] Isto veio de cima para baixo, então o professor tem que se adequar ali, sair correndo para entender. Mas, não parte dos educadores a mudança. Eu acho que isto é que falta na rede. Partir de quem tá ali na prática todo dia, pra ver que questionamentos há para a mudança ocorrer. Deveria ser o inverso, mas infelizmente é uma jogada política, né! (Diretora 4, Grupo Focal, 11 abr. 2014).

Eu não vejo como, porque assim... como nós poderíamos propor? Vamos imaginar que nós temos um secretário que chegou da universidade. Isso não garante! Isso não garante muita coisa. Né? Mas, ele orienta que quer um IDEB 6,7 e uma mudança curricular. Como eu vou consultar uma rede que é construtivista, sócio-interacionista? Que eu já sei de cara? Pô, eu tô olhando pra uma pegada histórico-crítica! Como ela [referindo-se à Rede Pública] participaria de algo que ela em tese não acredita? Porque nós não

acreditávamos nas avaliações externas, não acreditávamos nos conteúdos. E é uma crítica que se faz: “Ih, isto aí é tudo conteudista!” Nós mesmos fazíamos esta crítica. Então como é que nós poderíamos participar? (Diretora 2, Grupo Focal, 11 abr. 2014).

O diálogo é interessante, pois revela ao menos dois aspectos que devem ser levados em consideração: primeiro, a grande maioria dos profissionais efetivos da Rede Pública Municipal de Limeira dizia ser construtivista. Ao menos, era a orientação sócio-construtivista que guiava as ações pedagógicas, conforme previsto na Resolução SME nº 01/2012, que tratava sobre o Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino. E, por isso, pouco ou quase nada se conhecia da Pedagogia Histórico-Crítica, o que foi evidenciado em trechos das entrevistas apresentadas, na seção 1.2, nos quais as coordenadoras de área dizem ser o governo, que assumiu em 2013, o responsável pela apresentação da referida pedagogia. Também apontam a falta de conhecimento sobre a PHC como uma das dificuldades para elaboração da versão preliminar do currículo.

E segunda, a totalidade dos educadores não participou da elaboração da proposta curricular, que se efetivou, de modo preliminar por uma equipe de coordenação composta por seis professores efetivos selecionados para tal tarefa, num processo legítimo e transparente. Além, de dois que auxiliaram nos trabalhos com o currículo da educação infantil. Coordenando a equipe havia um ADE e um diretor, orientados pela superintendente pedagógica, pelo diretor de formação, o próprio Secretário da Educação e alguns consultores voluntários.

Pesquisando outros municípios que passaram na última década por processos de elaboração curricular, observam-se dois em especial. O primeiro, Juiz de Fora (MG), escolhido por ter estruturado a construção da proposta também de maneira preliminar, mas de forma mais participativa, envolvendo os professores no processo e fundamentando-os teoricamente. E Cascavel – PR, cuja orientação pedagógica é a Pedagogia Histórico-Crítica, portanto a mesma almejada no município de Limeira – SP.

Nota-se que a SME de Juiz de Fora, a partir de 2005, iniciou um trabalho a fim de estruturar o ensino fundamental de 9 anos. Para tanto, ao final de 2005, elaborou e entregou às escolas municipais um documento intitulado “Documento Introdutório das Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de

Fora: escola com compromisso social” pretendendo assim, nortear a reorganização escolar.

Conforme Lima (2011), tal documento não foi suficiente e, no segundo semestre de 2006, a SME, por meio do Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP), instituiu o projeto intitulado “O Ensino Fundamental de 9 anos”, com o intuito de “[...] discutir as concepções e práticas pedagógicas dos professores que atuavam nessa etapa de escolarização para, juntos, construir uma proposta que atendesse à infância na nova estrutura de ensino que se configurava” (LIMA, 2011, p. 113 e 114).

Diferentemente de Limeira, todos os professores foram chamados a participarem e, em reuniões mensais, discutiam com o grupo responsável, a construção de um documento orientador. Neste mesmo período (2º semestre de 2006), sob a coordenação do DEAP, foram organizados quatro encontros de professores para discutirem temas relacionados ao ensino fundamental de 9 anos. Dos encontros resultou um documento intitulado “O Ensino Fundamental de nove anos: orientações iniciais” o qual foi “[...] revisado por todo o grupo de professores participantes do projeto e pelas mediadoras responsáveis por ele e, posteriormente, já na versão final, publicados e divulgados” (LIMA, 2011, p. 114).

Em 2007, o projeto continuou e uma versão preliminar do documento “[...] Alfabetização e Letramento: pensando os eixos orientadores do trabalho pedagógico foi apresentada e discutida pelos professores participantes do projeto” (Ibidem), que, em 2008, revisaram aquela versão, possibilitando, ao final do mesmo ano, que a SME-JF lançasse novo “[...] documento intitulado Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora” (LIMA, 2011, p. 115), o qual trouxe orientações importantes sobre alguns temas, que representavam os anseios e dúvidas dos profissionais, naquele momento de implementação do ensino fundamental de 9 anos.

Apesar de não ser uma proposta curricular propriamente dita, orientou o trabalho, que se aprofundou, em 2009, sobre o tema alfabetização e letramento. E em 2010, se reestruturou por meio de uma série de encontros denominados Seminários sobre Currículo da Rede Municipal.

Teixeira (2012) relata que antes da execução dos seminários formaram-se grupos de trabalhos, organizados por disciplina e constituídos com os professores da rede municipal, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Colégio de

Aplicação da UFJF (João XXIII). Além, de diretores, técnicos da secretaria e coordenadores pedagógicos. Tais grupos elaboraram as pré-propostas que foram apresentadas no I Seminário, ocorrido em junho de 2010, e, após passarem pelo crivo e sugestões dos representantes das escolas, culminaram num novo documento analisado no II Seminário, o qual aconteceu em novembro do mesmo ano.

O resultado final desses dois seminários foi a publicação, em fevereiro de 2011, das propostas preliminares para as disciplinas: Artes, Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Língua Estrangeira. Além, de uma específica para a Educação Infantil.

Com tais publicações, esperava-se que as escolas construíssem seus planos de trabalho e que um terceiro seminário ocorresse no ano de 2011, para que a versão final das propostas fosse elaborada. Todavia nem uma, nem outra coisa aconteceu como previsto.

Alguns participantes dos grupos que elaboraram essas propostas, ouvidos informalmente, afirmam que o planejado não se realizou. Os professores não teriam lido e discutido as propostas nas escolas, pois precisariam receber alguma formação adicional para poder 'interpretar' os conteúdos de cada proposta e de assessoramento para implementação de um novo plano na escola à luz das orientações curriculares (TEIXEIRA, 2012, p. 175).

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa, publicada pela Prefeitura de Juiz de Fora – Secretaria de Educação, aponta que “Durante o ano de 2012 algumas áreas avançaram na discussão da prática pedagógica com base no novo currículo. Foram criados grupos de estudo, presenciais e à distância [...]” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 5) e no final do mês de outubro daquele ano, o terceiro Seminário foi realizado e os currículos consolidados e publicados.

O movimento realizado em Juiz de Fora se preocupou, primeiramente em fundamentar teoricamente os professores, que foram esclarecendo dúvidas relacionadas à organização do tempo e espaço escolar, concepção de infância e, alfabetização e letramento. Para posteriormente, estruturarem uma proposta curricular, cuja versão final não foi produzida.

Como apresentado no extrato de Teixeira (2012), infere-se que a não efetivação no ano de 2011, se deu porque os professores não leram, nem discutiram o documento, pois precisariam de maiores esclarecimentos para “interpretarem” a versão encaminhada. Com relação ao documento transitório, enviado pela SME de

Limeira, fato semelhante ocorreu: esperava-se que as unidades escolares ao enviarem seus planos de ensino pudessem colaborar com a versão preliminar, que estava sendo construída, todavia houve apenas a reprodução do documento enviado anteriormente, que tão somente foi organizado, pelas escolas, em bimestres.

Em Limeira, a proposta curricular foi elaborada antes de a fundamentação teórica atingir amplamente todos os profissionais da educação, apesar de algumas iniciativas, como os dois Encontros de Professores realizados, respectivamente, em fevereiro e julho de 2013, proporcionarem, durante a elaboração da referida proposta, um embasamento a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica. Tais encontros foram previstos no calendário escolar para ocorrerem em época de planejamento, não impactando os dias letivos e possibilitando que todos os docentes participassem.

Outros momentos, como a etapa municipal da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e um encontro com educadores dos Centros Infantis, também foram organizados. O primeiro, por exemplo, contou com a presença de renomados professores que defendem a Pedagogia Histórico-Crítica e/ou a Psicologia Histórico-Cultural.

Também é fato, como apontado pela diretora 4 que “[...] Tava [sic] havendo estudo na Secretaria, pouquíssima gente vinha, perto do tamanho da rede, poucas pessoas se interessaram em participar, ou puderam participar” (Grupo focal, 11 abr. 2014). Tais estudos objetivavam que os docentes e gestores das escolas conhecessem os princípios da PHC. No entanto, os eventos cuja participação se efetivava por meio de convocação, contavam com a presença de todos, mas para aqueles que se restringiam a convite, a frequência era menor.

Nota-se, ainda, que, na proposta do município de Juiz de Fora, o tempo político, parece não ter sido empecilho, pois a continuidade da política se deu, entre 2008 e 2009, mesmo em meio a uma transição de governo. Mas, em Limeira, a transição governamental, ocorrida entre 2012 e 2013, encontrou um terreno preparado para a mudança, haja vista as queixas direcionadas ao Plano de Referência Curricular, a queda de desempenho dos discentes matriculados na rede e a iniciativa de mudança oriunda da comissão de Diretrizes Curriculares Municipais, citadas respectivamente nos itens 1.1.2 e 1.1.3.

Em decorrência disso, houve descontinuidade política, uma vez que existia a intenção de implementação de nova orientação pedagógica, numa busca pela superação da até então existente. E nesse caso, infere-se que o tempo político, devido à incerteza natural de uma reeleição, empurrou o processo que deve ser concretizado em quatro anos.

No município de Cascavel-PR, a Pedagogia Histórico-Crítica já era conhecida, pois até 2007, as escolas municipais utilizavam o documento intitulado Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), fundamentado nesta pedagogia, no materialismo histórico e dialético e na Psicologia Histórico-Cultural. Mas, a partir de 2004, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SMED), apesar de coadunar com o currículo do estado do Paraná, considerou que alguns pressupostos precisavam ser reformulados e, por isso, deu início a uma série de estudos, para inclusive organizar a implementação do ensino fundamental de 9 anos e estruturar um currículo para a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos que não existiam até aquele momento.

Assim, em 2005, os coordenadores pedagógicos juntamente com técnicos da SMED iniciaram a análise do currículo do Paraná, estendendo aos professores da rede. Dessa análise, surgiram dúvidas sobre a concepção das disciplinas, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação, as quais foram sendo sanadas, por meio do estudo em textos indicados pela SMED. As escolas também eram convidadas a refletir sobre:

[...] que tipo de sociedade almejamos? Que homem almejamos? Que conhecimentos são necessários para formar este homem? Que tipo de educação? Que profissional? E que caminho seguir? [...] que educação temos? Que educação queremos? Por que e para quê queremos essa educação? Que proposta curricular pretendemos para essa educação? Quais são os dificultadores para que essa proposta possa se concretizar (MALANCHEN; MATOS & PAGNONCELLI, 2012, p. 5).

Em meio a esse trabalho, “[...] a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) encaminhava estudos para a construção de um Currículo para os municípios de sua abrangência, [...]” (MALANCHEN; MATOS & PAGNONCELLI, 2012, p. 5) e Cascavel era um deles. Professores das universidades foram convidados para auxiliarem, cada qual em uma disciplina e, por vezes, realizaram-se, durante o ano de 2006, encontros entre eles e todos os professores da rede.

Mas a maioria dos trabalhos era desenvolvida junto ao grupo de educadores do município, que se inscreveu para participar da elaboração. O grupo foi subdividido de modo que se formaram subgrupos: um para cada disciplina e outros para temas específicos, como concepção teórica, avaliação, entre outros.

Os grupos produziram documentos que foram encaminhados às unidades escolares para análise e sugestão. Em 2007, o documento foi tomando forma e toda a parte de concepção teórica geral e também a específica de cada disciplina estava pronta, bem como a organização curricular.

Observa-se que, igualmente em Cascavel – PR, a elaboração curricular se deu de forma participativa, envolvendo um maior número de professores, incluindo um apoio efetivo, assim como em Juiz de Fora (MG), de professores universitários que contribuíram em cada área do conhecimento.

Nesse ponto, encontra-se uma fragilidade na elaboração da versão preliminar do currículo de Limeira-SP, pois havia apenas uma professora efetiva da rede e graduada na disciplina, que coordenava cada área de conhecimento. Tais coordenadoras (seis no total, já que a disciplina Educação Física não foi elaborada) organizaram o currículo de cada uma das disciplinas, sem o apoio efetivo de professores universitários ou outros grupos, apesar de a SME contar com algumas consultorias voluntárias.

Muitas reformas curriculares contam com o apoio de professores universitários para se efetivarem. A história nos diz, por exemplo, que cientistas e professores universitários tiveram papel decisivo na elaboração de materiais nas reformas ocorridas nos EUA, entre a década de 50 e 60, as quais foram trazidas para o Brasil, em meados de 1960.

Elmore (2012) destaca que, apesar de cientistas e professores universitários de renome terem sido responsáveis pela produção dos materiais desenvolvidos com alta qualidade e focados em conteúdos, para cada uma das disciplinas escolares que pretendiam, por exemplo, melhorar o desempenho dos alunos matriculados no Ensino Médio; houve pouca oportunidade de os professores se envolverem com a produção dos materiais e escasso incentivo, para que alterassem suas práticas. Dessa forma, a despeito da qualidade dos materiais, a reforma não alcançou os objetivos esperados.

Ou seja, o fato de professores universitários produzirem materiais e/ou atuarem como consultores na elaboração de currículos não garante que os efeitos

oriundos da implementação desses documentos sejam eficazes, pois na prática tais discursos passam pela interpretação dos professores, que trabalham com a materialização do currículo.

Outros estudos sobre políticas públicas, nas quais o currículo é o mote das mudanças, revelam que o papel do professor é de suma importância. Inúmeras reformas fracassaram, pois não envolveram os docentes em sua formulação. Maguire & Ball (2011) numa comparação entre as políticas educacionais realizadas, no final da década de 80 e início da de 90, nos Estados Unidos e no Reino Unido apontam que

[...] a lógica embutida na abordagem norte-americana é que uma maior efetividade é atingida quando se é capaz de envolver os professores no processo decisório. [...] [Enquanto que no Reino Unido] [...] A participação é minimizada, e sistemas são desenvolvidos para disciplinar e dirigir o trabalho do professor (MAGUIRE & BALL, 2011, p. 179).

Os pesquisadores que analisam o currículo numa visão pós-estruturalista defendem que

[...] As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidades para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2003, p. 27 e 28).

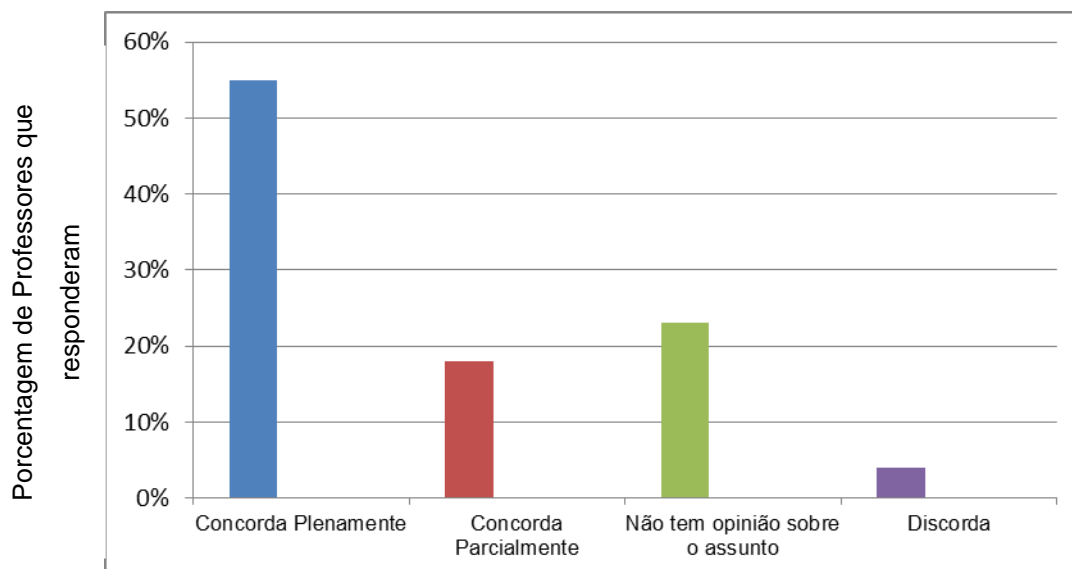
Assim, as experiências mencionadas, bem como as citações dos atores apontam que uma política será eficiente se os atores a ela relacionados colaborarem entre si, de modo que cada um, dentro de seu âmbito de atuação, assumam a responsabilidade por aquilo que lhe cabe, auxiliando tanto no processo de formulação quanto de implementação, monitoramento e avaliação. E nesse sentido, Pacheco (2003, p. 36) lembra que o “[...] currículo jamais pode ser entendido como um plano dicotômico que é controlado administrativamente desde a sua concepção até execução”.

Infere-se, portanto, que políticas que agem de modo dicotômico, separando os atores responsáveis pelo desenho dos que a implementam, correm o risco de gerarem uma crise. Macedo (2013), por exemplo, chama a atenção para o fato de

que a crise no campo curricular é uma “crise de prática”. Ou seja, a prática que acontece na sala de aula, não é espelho da teoria que embasa o documento escrito. Em decorrência das várias leituras e dos diversos atores, nem sempre o que o discurso expressa de forma documental ocorre no fazer docente.

Embora tenha havido em Limeira um processo seletivo e transparente, aberto a todos os docentes de carreira, que selecionou educadores para atuarem na elaboração da política, como representantes dos demais, num questionário realizado com quarenta e nove professores efetivos, que lecionam nas escolas dirigidas pelos gestores, que participaram do grupo focal, os educadores disseram que não tiveram oportunidade de ampla participação, quando da elaboração da versão preliminar do currículo, pois, diante da afirmação “Penso que os professores poderiam ter participado mais ativamente da elaboração deste documento”, 55% concorda plenamente, 18% concorda, 23% não tem opinião formada sobre o assunto e 4% discorda, conforme pode ser visto no gráfico um.

Gráfico 1 - Opinião dos educadores sobre a afirmação “Penso que os professores poderiam ter participado mais ativamente da elaboração deste documento”



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da questão I, item 8 do questionário aplicado aos professores, entre os dias 14 de abr. e 06 de mai. 2014.

Diante dessa situação, surge a necessidade de uma versão preliminar, como a apresentada nesse caso, contar com um monitoramento eficiente, de modo que na sua implementação a teoria seja acompanhada de mecanismos de formação, os quais explicitem claramente aos professores suas reais intenções. Abrindo, ainda, a

possibilidade de esses atores terem voz, para redefinirem o documento, a fim de que o discurso esteja o mais próximo possível da prática. É o que se pretende apresentar no PAE, proposto no terceiro capítulo deste trabalho, já que a SME entende o currículo como um processo.

Ainda com relação aos atores envolvidos no processo de elaboração da versão preliminar, conforme um ADE, em entrevista, evidencia-se o relato:

Nós tivemos alguns profissionais ligados à UNICAMP, no caso da Luciana, Ricardo, Saviani, Zezo, Mara, mas eu não vejo que foi uma exclusividade da UNICAMP. Paulino, por exemplo, é do Paraná. A gente teve a Alessandra, fomos até Bauru, né? Com a Lígia. Depois a Lígia esteve aqui conosco. Eu acho assim que exclusividade não. Eu acho que pela proximidade acabou favorecendo este contato maior com a região de Campinas e daí com a UNICAMP (ADE 1, em entrevista, 07 mar. 2014).

Observa-se que, embora uma proporção maior de consultores⁴⁹ esteja vinculada à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), não se pode dizer que esta instituição teve influência direta na elaboração da versão preliminar do currículo, já que houve outros consultores vinculados às universidades diversas, tais como Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), de Bauru (SP); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Por outro lado, há que se mencionar que uma maioria dos consultores faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), fundado em 1986, com sede na Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenado por Dermeval Saviani. Este coletivo de pesquisadores possui grupos de trabalhos espalhados em treze estados brasileiros e tem como objetivo ser uma referência nacional para as pesquisas em educação, que trabalham sob o viés da perspectiva marxista, articulando-as.

Assim, deduz-se que este grupo teve influência na orientação dos trabalhos, que culminaram na versão preliminar do currículo na Rede Municipal de Limeira podendo ser considerado como uma comunidade epistêmica,

[...] formada por especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas

⁴⁹ Vale destacar que os consultores citados nesta pesquisa atuaram na SME como colaboradores, sem qualquer vínculo empregatício ou outra remuneração.

pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder (LOPES & MACEDO, 2011, p. 271).

O conceito de “comunidade epistêmica” foi apropriado por Ball de modo breve (LOPES & MACEDO, 2011) para pontuar que tais comunidades são também responsáveis por reforçar as contestações e conflitos existentes em torno de políticas genéricas. Mas, Lopes & Macedo vão mais além, destacando que as “comunidades epistêmicas atuam na negociação de sentidos de uma política de currículo nos diferentes contextos de sua produção” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 272).

Desse modo, em Limeira, já havia uma demanda para a mudança, o desempenho dos discentes estava aquém do esperado e os docentes descontentes com o Plano de Referência Curricular existente. O cenário estava preparado, uma nova política precisava ser desenhada e a comunidade epistêmica citada, reforçada pela nova configuração da gestão municipal e com o apoio dos sindicatos locais, possivelmente trouxe os sentidos (significados, definições), bem como o embasamento teórico para a reforma curricular.

Quanto aos professores, apesar da coordenadora de área C pontuar, em entrevista, já citada no capítulo um, que a rede queria algo diferente, mas que ela não tinha certeza se era um currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, num questionário, diante da afirmação “Os interesses dos professores foram contemplados neste novo currículo”, 23% deles dizem concordar plenamente, 61% concordam parcialmente, 6% não possuem uma opinião formada sobre a afirmação e apenas 10% discordam. Opinião semelhante ao do agente de desenvolvimento educacional que revela

[...] eu nem consigo ter a ideia de que eles [os professores] tivessem interesses definidos. Nas visitas em escolas no ano de 2012 eu constatei que os professores seguiam o que a Secretaria mandava sem questionamento e a única coisa que se pedia era a retomada de conteúdos. Então como os conteúdos foram contemplados no rol de conteúdos no início e agora no final de 2013 nesta versão preliminar do currículo, neste sentido foram atendidos (ADE 1, em entrevista, 07 abr. 2014).

A partir desses dados, constata-se que os professores, embora não tendo participado ativamente do processo de elaboração da versão preliminar do currículo, ao menos reconhecem que esta versão atendeu suas expectativas. Por isso, não se

manifestaram contrários à política em fase de implementação. Assim como o sindicato um, que, apesar de afirmar que o currículo deve atender, com qualidade ao aluno e, portanto, conforme já apresentado no capítulo um, não são, segundo relatado, os interesses dos professores que devem ser atendidos; a referida entidade defende a Pedagogia Histórico-Crítica e acredita que ela é adequada ao projeto de sociedade, que se pretende construir, ou seja, uma “sociedade mais qualificada mais equilibrada”, acrescentando, ainda, que “existe uma boa aceitação dos professores no quesito: agora estamos livres para poder aplicar o que nós sabemos” (Representante do sindicato 1, em entrevista, 06 abr. 2014).

Interessante chamar a atenção para o fato de que “Os sindicatos de professores estão entre os grupos de interesses mais visíveis e importantes dos sistemas existentes e, em geral, têm um amplo poder político em defesa de seus interesses” (KAUFMAN & NELSON, 2012, p. 465-466). Os autores apontam, ainda, que entre as décadas de 50 e 70, essas instituições cresceram bastante, por apoiarem a ampliação da educação primária, se configurando como uma das duas maiores categorias de trabalhadores públicos organizados.

Na década de 1990, os sindicatos do magistério foram veementemente contrários às políticas que, em nome da qualidade educacional, propunham ao professorado bônus salariais e outras gratificações por merecimento. Também se opuseram, e, em Limeira, isso é um exemplo já apresentado no capítulo um, à descentralização educacional quando da municipalização do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Todavia, ao contrário de todo este cenário histórico, apresentado em diversos estudos relacionados às políticas curriculares, os sindicatos limeirenses não se opuseram, pelo menos até o momento, à elaboração da versão preliminar do currículo, elaborada em 2013.

O papel do Prefeito e Secretário de Educação também foi decisivo para que a reforma curricular entrasse na agenda política. O primeiro, por deixar claro, já em sua campanha eleitoral, o desejo de trazer “Um Novo Tempo para Limeira”, fato expresso no *slogan* utilizado. O segundo, por ser pesquisador, estudioso defensor da Pedagogia Histórico-Crítica e membro do HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil").

Outro fato que chama atenção é a opinião dos diretores de escola que, ao serem questionados sobre as influências no documento preliminar, dizem que não conseguiram perceber porque não leram todo o currículo. Além disso, justificam-se

diante de toda a demanda burocrática, que desempenham na escola, sobrando pouco tempo para as questões pedagógicas. Fato que já era apontado em 2012, quando Rossini (2013, p. 74) realizou sua pesquisa para dissertação de mestrado: “Os diretores se ocuparam, na maior parte do tempo, com a organização da escola e com a documentação exigida pelos diversos setores e diretorias da SME”. E agora é reforçado conforme pode ser observado na fala de um dos diretores.

Até pra nós só houve aquela apresentação, certo? [referindo-se a apresentação do currículo realizada pela SME em 11 de dezembro de 2013] E depois foi para a escola. Considerando que na escola nós fazemos um monte de coisas não pedagógicas. Eu, por exemplo, tô ficando craque em fazer matrícula, pagamento...Nós não temos acesso a isto (Diretor 1, grupo focal, realizado em 11 abr. de 2014).

É sabido que essa categoria do magistério não participou ativamente da elaboração da atual proposta. E também há que se considerar que na mudança da gestão municipal houve alteração significativa na composição das lideranças que estavam à frente das diretorias que formavam a SME, muitas delas diretores de escola. Mas, por outro lado, um diretor de escola esteve à frente, por aproximadamente seis meses, da equipe responsável pela organização do documento e assim, infere-se que conflitos ocorrem, durante a elaboração e implementação de políticas educacionais, seja dentro da SME, entre os técnicos e os gestores escolares, ou até mesmo no interior das escolas.

Somado a isso, quando Rossini (2013) analisou o contexto de influência da política, que instituiu o Sistema de Avaliação dos discentes matriculados na Rede Municipal de Limeira, ela detectou que a participação dos ADEs, bem como dos membros de outras diretorias da SME foi mais expressiva que dos diretores, que também compunham a comissão responsável pelo estudo da referida política.

Além disso, a pesquisadora apontou que essa não foi uma exceção,

Tal aspecto, referente à participação dos diretores na formulação dessa política, não difere da postura assumida por esses profissionais em outras ocasiões, quando deixam de participar de muitas discussões por desacreditar de sua influência, aspecto relatado pela diretora da escola E em entrevista ‘[...] se sempre chegou tudo pronto, quando você convida à participação, as pessoas não participam. Porque não sabem participar, não sabem’ (ROSSINI, 2013, p. 80).

Possivelmente, este fato auxilia a compreender porque, em 2013, quando se encaminhou um documento transitório composto por uma lista de conteúdos, diante da qual a escola deveria organizar sugestões para composição do currículo de modo mais participativo, apenas ocorreu a reprodução do material enviado, de modo que a participação pretendida não se efetivou.

Ainda nessa linha, Rossini (2013) aponta que diante da tutela efetivada pela SME, até o ano de 2012, os diretores foram absorvidos pelo trabalho administrativo e burocrático, abdicando das questões pedagógicas restritas, portanto, ao professor coordenador. E ainda hoje, observa-se que a participação espontânea custa a acontecer, haja vista, conforme já exposto, a baixa frequência de diretores nas reuniões e/ou atividades que se realizavam por meio de convite e não por convocação.

E ainda há de se considerar que toda mudança gera insegurança. Além disso, “[...] modos de gestão podem implicar em diferentes modos de ensinar, e em diferentes discursos pedagógicos [...]” (LEITE & HYPÓLITO, 2011, p. 539) e, conseqüentemente resultados diversos. Em suma, maior autonomia demanda também maior responsabilidade e conseqüente responsabilização, por isso é menos arriscado, contar com o apoio da Secretaria, conforme apontam os autores citados:

É complexo o processo de traduzir políticas em práticas, como argumenta Ball, (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Estas são compostas de muito mais do que a soma de uma gama de políticas, são permeadas de valores locais e pessoais e, assim, envolvem intertextualidade, implicam em decisões, expectativas, disputas, acordos, estabelecimento de consensos possíveis (LEITE & HYPÓLITO, 2011, p. 539)

Entende-se, portanto, que o contexto da prática apresenta-se em si como um desafio a ser superado, já que é nele que as políticas ganham ação e são traduzidas no confronto com todos os valores, expectativas, conflitos e acordos que são estabelecidos no interior das escolas. E é por esta complexidade de ações que os diretores solicitam o apoio da Secretaria Municipal, como é evidenciado no excerto seguinte.

[...] Outra coisa que eu gostaria de ter. Sei que é difícil, mas que a secretaria fosse até a escola. Um representante da secretaria fosse pra escola. Que se programasse o que vai fazer naquele dia e a

gente se reúne lá pra fazer. Porque lá o professor participa mais do que eu aqui num auditório com 300 pessoas. [...]

[...] Mas na realidade a secretaria não está preparada para isto. Eu já pedi esta formação numa HTP, mas não fui atendida. Mas faz alguma coisa, tenta explicar, colocar de forma prática numa CI, num e-mail, mas me ajuda a dar uma resposta para o professor. Ele está fazendo certo? [...] (Diretor 1 e 5, respectivamente, grupo focal, 11 de abr. de 2014).

Polon (2013), em uma pesquisa intitulada “Identificação dos perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar”, constatou que o perfil do gestor está diretamente relacionado com o sucesso do aluno e que nas escolas municipais ela encontrou

diretores assoberbados com as práticas de gestão administrativa e preocupados com as famílias, atendimento aos professores e alunos. Mas a liderança pedagógica se coloca muitas vezes como fator irrelevante e negativo. O gestor municipal não entende que seja função dele a discussão do currículo, nem vê como legítima sua entrada na sala de aula para discutir e orientar professores (POLON, 2013).

O retrato de gestão escolar descrito anteriormente pode ser visto no município de Limeira, e por isso, este trabalho defende, que a implementação da política curricular perpassa pela formação do gestor, o que inclui a compreensão do que vem a ser autonomia, a qual na

[...] escola pública não é sinônimo de soberania, de ausência de compromisso de prestação de contas morais e financeiras ao próprio sistema, à comunidade e à sociedade. Exatamente por ser relativa é que a autonomia da escola não pode ser decretada, mas terá que ser construída (SILVA JR., 2012, p. 231-232).

Tal construção passa pela tomada de decisão de uma gestão democrática e participativa, comprometida com os resultados de desempenho dos discentes e, portanto, com as questões pedagógicas e curriculares, sobre as quais o diretor escolar também carece de fundamentação.

Gracindo (2009) defende que, diante das demandas político-pedagógicas inerentes à função de todo gestor escolar, ele deve ser antes de tudo um docente. E, por isso a autora ressalta a importância da formação do diretor de escola. Uma formação que deve objetivar duas dimensões: a pedagógica e a administrativa/gerencial.

A autora destaca, ainda, que alterações curriculares precisam se efetivar na formação inicial do diretor. Quanto à continuada, preferencialmente, deve ser de responsabilidade de uma universidade, mesmo que, em parceria com órgãos tais como secretarias municipais de educação. E nenhuma delas descarta a importância da formação em serviço. Ou seja, os sistemas de ensino devem reservar um tempo para que os gestores estudem e aprendam assuntos relacionados à sua função, a fim de que haja maior eficiência. Essa formação é mais uma ação que se pretende desenhar no terceiro capítulo.

Um último ator a ser analisado é o agente de desenvolvimento educacional (ADE) que até 2012, por determinações superiores, não realizava todas as funções pedagógicas previstas em seu rol de atribuições,

a equipe deixou de participar das discussões e decisões da rede acarretando um distanciamento entre os ADEs e as escolas, pois ao mesmo tempo em que os diretores eram atendidos diretamente pelo secretário para expor e discutir suas necessidades, os ADEs desconheciam os assuntos tratados e os encaminhamentos dados. Contudo, como a equipe era pequena demais para o número de escolas existentes, a atuação na área pedagógica das escolas já era de competência do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP), hoje [2012] atual diretoria da educação (ROSSINI, 2013, p. 43).

Com o organograma elaborado em 2013, as funções foram redefinidas e, embora o grupo tenha aumentado devido ao ingresso pelo concurso público de mais três pessoas, a equipe continuou pequena, pois vários membros passaram a desempenhar funções que antes os ADEs não realizavam.

Percebe-se que, na atual estrutura, os ADES ficaram bem mais próximos das questões pedagógicas, já que estão diretamente ligados à superintendência pedagógica. E, especificamente, quanto ao currículo, já se comentou neste trabalho que pelos menos dois deles participaram ativamente das discussões, além dos demais que, de uma maneira ou de outra, tomavam conhecimento do processo. Todavia há de se pontuar que, infelizmente, a carga burocrática, herança do passado, ainda emperra o trabalho e uma dedicação maior às questões de cunho pedagógico.

Saviani (2012c, p. 26), numa retomada sobre a história do papel do supervisor, destaca que esta função nasce com cunho mais “técnico”, pois a figura do inspetor já existia e a ele era delegada toda a tarefa administrativa e de

fiscalização. E, acaba sendo reconhecido como profissão, na medida em que os cursos de Pedagogia passam a formar o aluno, dando-lhe a opção de quatro habilitações: administração, supervisão, inspeção e orientação. Além, da habilitação do magistério das disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. Tudo em consonância com o Parecer nº 252/69 que reorganizou os cursos de Pedagogia.

Apesar disso, Saviani (2012c) defende a tese de que a função do supervisor não é meramente técnica, mas essencialmente política e quanto mais ele se aproxima dessa última, mais ele trabalha em prol dos interesses da classe dominada. Razão pela qual se envolver na elaboração de um currículo com vistas a que todos tenham acesso ao “saber historicamente acumulado” significa desempenhar politicamente seu papel.

Silva Jr. (2012) faz também uma retrospectiva da história do papel do supervisor, mas relacionando-o ao currículo. Assim, focando igualmente no Estado de São Paulo, o autor aponta que, na década de 60, o supervisor era encarregado de atuar como “guardião do currículo”, o que não envolvia a sua elaboração, já que esta era de responsabilidade dos órgãos superiores.

Na década de 70, em meio às teorias tecnicistas e ao “autoritarismo ingênuo”, as escolas incluíram os supervisores em seu quadro funcional e assoberbados por tarefas das mais diferentes ordens, estes profissionais foram se distanciando do currículo para se tornarem “guardiões das proposições legais”.

Diante dos estudos oriundos da Sociologia da Educação e das discussões que se voltavam mais para uma teoria crítica do currículo, abre-se a possibilidade de as escolas elaborarem, com certa autonomia, os seus currículos e, dessa forma, o papel da supervisão ganha novos contornos, podendo ser o responsável pela articulação das discussões em torno da elaboração curricular.

Assim, Silva Jr. (2012), diante das novas demandas escolares, indica: maior descentralização, autonomia e gestão democrática que pressupõem a elaboração coletiva de um Projeto Político Pedagógico. Os supervisores assumem a tarefa de “[...] coordenar encontros de trabalho, indicar leituras, propor temáticas, esclarecer conceitos [...]” (SILVA Jr, 2012, p. 231).

O que foi exposto justifica o maior envolvimento do supervisor (ADE), no processo de elaboração da versão preliminar do currículo, no município de Limeira, oportunizada pelas alterações ocorridas na própria estrutura da SME, já que anteriormente, assim como conta a história, em Limeira, o ADE/supervisor também

era tão somente o “guardião da lei”. Mas, por outro lado, traz à tona a necessidade urgente de maior reestruturação de suas atribuições, as quais, na maioria, ainda são de cunho administrativo e burocrático. Além de um investimento em sua formação, que há tempos não tem as questões pedagógicas como foco.

Por fim, nesta seção, procurou-se evidenciar e analisar o papel de cada ator no processo de elaboração da versão preliminar do currículo proposto para a Rede Pública Municipal de Limeira, sabendo-se que por ser ainda um processo em curso, no qual esta pesquisadora está imersa, algumas atuações estão ainda se evidenciando.

2.2. O contexto de elaboração do documento

Já se discorreu, ao longo deste estudo, que o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe constitui-se em contextos que se sobrepõem, se articulam e se imbricam de tal forma que diversas vezes é difícil identificar se o que se está analisando é um contexto ou outro. Tentando, agora, dirigir o olhar sobre o contexto da produção do texto, vale dizer que este é o momento da materialização e representação de todos os discursos e influências outrora realizados. É nessa peça, quer seja em formato de lei ou documento com características mais pedagógicas, que os conflitos se assentam para dar lugar a um consenso, que nem sempre é assim tão consensual, pois na maioria das vezes as instâncias que detêm maior poder acabam por se sobressaírem e o seu discurso é que prevalece.

Lopes (2012) chama a atenção para o fato de que os textos políticos suscitam diferentes leituras conforme a prática em que se inserem. Por essa razão, “A relação entre o controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação” (LOPES, 2012, p. 258-259).

Diante disto, por mais que os autores tentem controlar as interpretações do texto produzido, isso dificilmente será conquistado, porque na interação com o leitor os sentidos vão se diversificando, o que decorre tanto das características da linguagem quanto das experiências vivenciadas pelo interlocutor ou da prática estabelecida, a partir daquele documento escrito.

Assim, este texto em contato com a prática e as diferentes leituras torna-se produto de hibridação, já,

[...] que se produz pela interpretação de vários atores que negociam seu entendimento e a ação decorrente desta interpretação. Isso se faz com disputa, conflito e política. O texto resultante depende de uma correlação de forças, por assim dizer, que imprimirá a ele uma 'redação' (TEIXEIRA, 2012, p. 167).

Entendendo currículo como processo e não algo estático, fica mais fácil perceber e aceitar as recriações que vão ocorrendo, conforme colocado por Pacheco (2003, p. 121): “[...] o currículo deve ser visto como uma construção coletiva que é feita na base de uma planificação partilhada, abarcando tanto as decisões da Administração quanto as decisões dos professores, pais e outros intervenientes” (grifos meus).

Assim, partindo do pressuposto de planificação partilhada, embora como já analisado no item 2.1.3, a versão preliminar não tenha sido fruto de discussão coletiva dos professores da rede pública municipal, ainda resta a possibilidade de partilha na medida em que o currículo está sendo testado, recriado pelos professores com a expectativa de que, ao final de 2014, será reconstruído, readaptado, enfim revisto. O que parece estar claro para os diretores e professores da rede, conforme dito no grupo focal “[...] Como vocês falaram ele está em construção, algumas coisas têm que ser revistas. Pro professor é novo também ele ainda tá tendo muita dificuldade pra trabalhar nisto” (Diretor 5, grupo focal, 11 de abr. de 2014) e,

[...] Bom, então agora penso que a gente tem um documento, que não é perfeito, nós vamos precisar fazer adaptações. Os professores começaram ... Já tão pontuando algumas coisas e parece que ele nos foi proposto nesta, nesta medida, com esta intenção. Mas... tá claro. [...]” (Diretor 2, grupo focal, 11 abr. 2014).

Ao falar de revisão, um ponto que precisará ser mais bem esclarecido é a questão da linguagem utilizada no documento. Em entrevista já apresentada na seção 1.2, as coordenadoras de área comentaram que se escolheu uma linguagem mais técnica, já que o documento era destinado ao professor. E nesse sentido, merece destaque a transcrição de um diálogo ocorrido entre os diretores no grupo focal.

Diretor 4 - [...] às vezes é coisa simples, mas o vocabulário tá meio complicado. Aí o tempo para estudar, para que o professor procure e estude é meio escasso. É muito difícil. (Todos concordam dizendo “é”)

Diretor 3 - É professor com anos de prática está com dificuldade.

Diretor 4 - Às vezes é só o vocabulário. Mas, e o tempo para você procurar tudo isto? O tempo de formação em HTPC? E o tempo ?... É complicado!

Diretor 2 - Mas eu acho interessante manter a linguagem e instrumentalizar o professor.

Diretor 4 - Ah, sim!

Diretor 3 - É claro! Lógico.

Diretor 5 - Sim. (Grupo focal, 11 abr. 2014)

Ainda em relação à linguagem, os professores que responderam ao questionário e que estão lotados nas mesmas escolas das quais os profissionais que participaram do grupo focal são os gestores, diante da afirmação “a linguagem utilizada no currículo é clara”; 33% manifestaram que concordam plenamente, 41% que concordam parcialmente, 2% não souberam opinar e 24% discordaram, ou seja, assumiram a dificuldade, assim como, em certa medida, os 41% também, pois se constata que tiveram algumas dúvidas, o que já se somariam 65%, um valor considerável.

É preciso abrir um parêntese neste ponto para a reflexão que Moreira (1999) traz ao analisar o discurso da teoria crítica de currículo veiculado, nos Estados Unidos, no final da década de 90. Segundo o autor é bastante válido a intenção desta teoria em convidar os professores a atuarem como intelectuais e transformadores. Todavia, ela apresenta poucas sugestões práticas que podem auxiliar o professor em sala de aula e uma linguagem complexa, “[...] de difícil compreensão[...]” (MOREIRA, 1999, p. 23-24).

Quanto a isto, sabe-se que a Pedagogia Histórico-Crítica, como o nome indica, é originária das teorias críticas, assim poder-se-ia dizer que a linguagem utilizada expressa a própria Pedagogia. Mas, ao contrário, e como já exposto no capítulo um, a escolha da linguagem foi realizada pelas coordenadoras de área, é certo que com influências diversas, mas elas são professoras efetivas na rede municipal e tão somente utilizaram um vocabulário mais formal, visto que o documento se destina aos educadores.

Todavia, apesar de os diretores pontuarem a dificuldade da linguagem, eles concluem ao serem questionados sobre a necessidade de revisão que

Diretor 4- Não eu acho que não [que deva ser alterada]. É o caso de formar, orientar [o professor].

Diretor 5- Eu percebi também lá na escola que alguns professores começaram a estudar mais e mexeu com outros que estavam mais quietos e passaram a se incomodar e questionar: “Onde posso procurar isto, como encontro aquilo?” Por que viu que a outra [professora] já foi atrás (Grupo focal, 11 abr. 2014).

Nesta perspectiva, nova análise se instaura, pois surgem as fragilidades dos docentes quanto aos conteúdos a serem ensinados. Desponta a imprescindível competência técnica no fazer docente. Como apontado na fala da diretora.

E eu fico pensando como professora que eu fui (alfabetizadora) e como diretora de escola. Que a gente durante todo o tempo ficou fazendo uma formação sobre o como, sobre o processo de aprendizagem [diretores 4 e 5 concordam balançando a cabeça afirmativamente]. Quer dizer a partir da construção do conhecimento e como se faz. E ficou perdido um pouco o que, o que. [...] E o que que eu observo? Que o currículo é um desafio primeiro para o professor, porque ele traz algumas coisas que o professor não domina. [todos balançaram a cabeça afirmativamente] É! Não domina do ponto de vista da competência técnica. Todo mundo tem muito preconceito desta palavra da Guiomar Namó de Melo, mas eu não tenho não. Da competência técnica, ou seja, daquele saber sobre aquela disciplina! (Diretor 2, Grupo focal, 11 abr. 2014).

Este discurso manifesta diversas implicações. Por um lado, percebe-se que alguns docentes enfrentam dificuldades relacionadas ao domínio do conteúdo a ser ensinado. Uma fragilidade que pode ser resultado de alguns fatores, como: uma formação inicial de baixa qualidade; anos tentando trabalhar numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades, sem ter claro o objeto a ser ensinado; resultado de um longo processo no qual os professores foram perdendo a autonomia intelectual, na medida em que optavam por trabalharem com materiais de qualidade questionável e de participações em formações que, diante das dificuldades enfrentadas, focavam as metodologias de ensino e a maneira de se desenvolver as habilidades, conforme apontado pelo diretor: “uma formação sobre o como”.

Por outro lado, também se observa que a presente versão realizou escolhas tanto relacionadas aos conteúdos quanto linguísticas e constata-se a necessidade de uma construção/indicação de textos e outros recursos, que sirvam como apoio ao professor, uma vez que o currículo precisa ser compreendido e, se as dificuldades são muitas, se faz necessário reavaliá-lo.

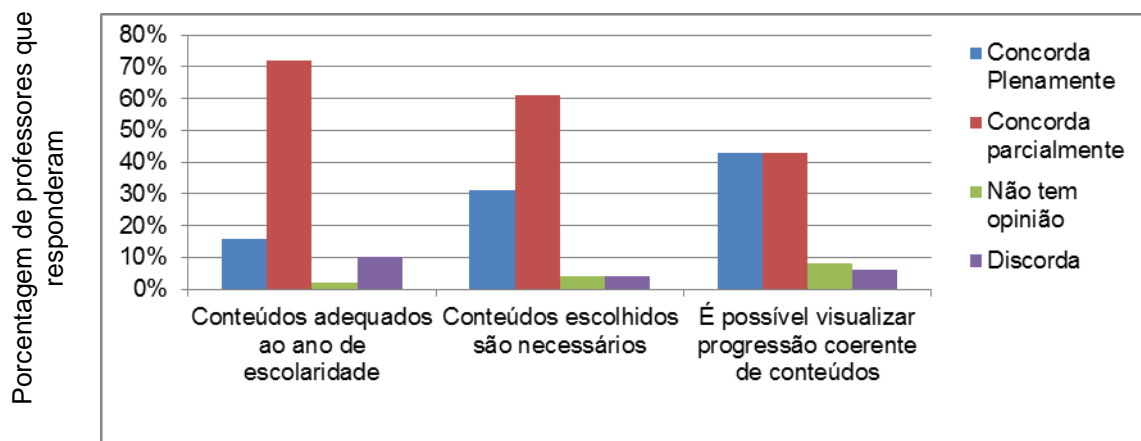
Quanto à progressão dos conteúdos, os diretores pontuaram que

Está assim bem legal esta progressão. Bem visível, só que a gente está meio temerosa neste primeiro bimestre, porque o 1º e 2º anos estão muito carregados de coisas, por conta de um tempo de adaptação, um tempo de revisão. [...] Mas esta progressão é legal e os conteúdos são estes mesmos.

Eu percebo que ficou assim uma coisa mais sistematizada, num é? Tem sequência, os professores conseguem visualizar desde o início até onde vai. Então em muitas situações eles começavam e depois não davam continuidade. Existe uma continuidade agora (Diretores 4 e 5, respectivamente, Grupo Focal, 11 abr. 2014).

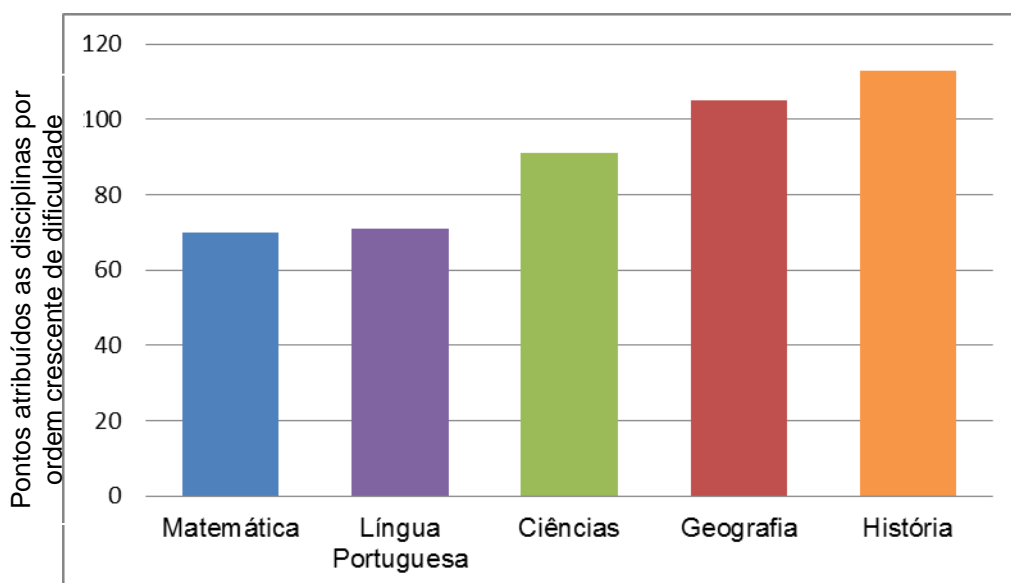
Corroborando com a opinião dos diretores, a maioria dos professores, por meio do questionário, aponta que concordam totalmente ou parcialmente com o fato dos conteúdos estarem adequados aos anos de escolaridade. E também concordam que são necessários para a melhoria da qualidade na educação e apresentam numa progressão compreensível e coerente, ao longo dos anos de escolaridade, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Opinião dos professores quanto aos conteúdos



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da questão I, itens 3, 5 e 7 do questionário aplicado aos professores, entre os dias 14 de abr. e 06 de mai. 2014.

Referindo-se ainda aos conteúdos, os professores organizaram as disciplinas por ordem crescente de dificuldade, atribuindo-lhes pontos, cujo resultado pode ser observado no gráfico seguinte.

Gráfico 3 - Disciplinas classificadas por ordem crescente de dificuldade

Fonte: Elaborado pela autora a partir da questão II do questionário aplicado aos professores, entre os dias 14 de abr. e 06 de mai. 2014.

Nesta investigação, o que chama a atenção é o fato de as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática serem aquelas em que os professores apresentam menor dificuldade, posto que, na rede municipal, conforme descrito do capítulo um, ocorreram diversos programas, ao longo dos anos, que envolviam essas áreas e, por isso, havia um maior número de formações voltadas aos professores, além da cobrança natural oriunda das avaliações externas.

Assim, observa-se que se formaram em torno dessas disciplinas “comunidades disciplinares”, ou seja, grupos de professores e pesquisadores que se unem em defesa de políticas, nas quais constem influências de uma determinada disciplina. Lopes (2012, p. 266) indica que “[...] o processo de especialização e socialização em uma disciplina implica aceitar uma seleção, uma organização, um ritmo e uma distribuição do conhecimento, realizados em determinado marco pedagógico.” Provavelmente, os estudos feitos anteriormente pela rede municipal, colaboraram para que se apresentasse menor dificuldade no desenvolvimento dos conteúdos dessas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática).

Ainda sobre comunidades disciplinares, Lopes (2012) ressalta que, além de influenciarem na produção do texto da política, elas “[...] são importantes mediadores desses textos junto aos professores nas escolas, por intermédio de congressos, publicações e atividades de formação continuada” (LOPES, 2012, p. 269). E, embora, em Limeira, se tenha apenas uma coordenadora de área para cada

disciplina, pretende-se no PAE, por meio de um processo de formação continuada, fomentar a criação de tais comunidades, para que, dentro das escolas, elas atuem como multiplicadoras.

Isso possivelmente fortalecerá o trabalho com as demais disciplinas, já que a dificuldade relacionada à linguagem pode significar pouco conhecimento sobre os saberes pertencentes a uma determinada área de conhecimento, conforme se observa na fala do diretor cinco, no grupo focal e do ADE em entrevista.

[...]. Ele [o currículo] está mais específico. Nós não temos este conhecimento. E cada área foi feita por um especialista. Então, eles usaram os termos técnicos e corretos, que devem ser usados, mas a rede não está preparada para isto. Então tem que ter um tempo pra estudar é ver. É como ela falou, muitas vezes é uma coisa que fazíamos há muito tempo, mas não com este nome (Diretor 5, Grupo focal, 11 abr. 2014).

O professor polivalente pode não ter o domínio total de certos conteúdos. Mas não que o documento seja um dificultador para o trabalho (ADE 1, em entrevista, 07 abr. 2014).

Com relação a essas ocorrências, observa-se que a disciplina História foi apontada pelos professores como a de maior dificuldade. Curiosamente, em comparação com as demais, foi a que mais se distanciou dos documentos utilizados em outros tempos, como PCN, por exemplo. Dessa forma, infere-se que a mudança de escolha dos conteúdos realizada na versão preliminar do currículo, em Limeira (SP), citada anteriormente, traga certa estranheza, que não se refere diretamente à linguagem, mas ao desconhecimento sobre o objeto de ensino.

Relacionado, por fim, às questões gráficas, observa-se que a rede esperava mais do documento, que foi encaminhado via e-mail, cabendo aos diretores a tarefa de imprimi-lo e disponibilizá-lo aos professores. Ocorreu que devido à quantidade de páginas, na maioria das escolas, ele foi impresso por partes, ou seja, apenas o primeiro bimestre, depois o segundo e assim sucessivamente. Desse modo, os professores não tiveram acesso ao currículo como um todo, nem mesmo às páginas iniciais, que tratam de uma breve fundamentação sobre cada disciplina, além de algumas orientações necessárias que permitiriam olhar para o texto da política com maior segurança. Tais fatos foram relatados pelos diretores no grupo focal.

Diretor 2 - É deveria ter recebido um tratamento, sabe?

Diretor 1 - Já que é um documento que foi criado, tá oficializado, né?

Diretor 4 - É acho que não foi dado o devido valor, pra este material. Por que a forma como chega já é um ponto positivo. Coube à escola se virar e fazer o melhor possível para dar aos professores este material. Ficou falho por conta da Secretaria, tá? Então, tá difícil esta questão aí.

Diretor 5 - Dando por partes, né? Porque a gente não tem condições de imprimir tudo e dar para o professor.

Diretor 1 - É se esqueteja o negócio. Então não tem condições! (Grupo focal, 11 abr. 2014).

Apesar disso, os professores consideram que o *layout* do documento facilitou sua análise, pois diante da afirmação “A maneira de organização do currículo facilita o entendimento”, 21% responderam que concordam plenamente, 57% que concordam parcialmente, 4% não possuem opinião formada sobre o assunto e 18% discordam.

No final, solicitou-se, por meio do questionário, que os docentes que, diante da afirmação “Penso que os professores poderiam ter participado mais ativamente da elaboração deste documento”, responderam concordo ou concordo parcialmente, apresentassem algumas atividades, que acreditavam ser possíveis, para se garantir a participação mais ativa deles na elaboração do currículo, tendo em vista que a versão em uso é preliminar. Como a questão é aberta e permitia mais de uma resposta por respondente, as sugestões foram organizadas na tabela que se segue. É importante lembrar que dezenove professores, portanto 39% deles não responderam a esta questão.

Tabela 3 – Atividades sugeridas pelos professores, a fim de garantir maior participação na revisão da versão preliminar do currículo.

Ação Sugerida	Quantidade de professores que apresentaram a mesma sugestão
Discussão em grupos menores realizados nas escolas durante o HTPC	08
Realização de reuniões de formação com professores para que o currículo fosse explicado	06
Professor coordenador como representante dos professores da escola	04

Ação Sugerida	Quantidade de professores que apresentaram a mesma sugestão
Maior participação sem especificar como se realizaria	03
Discussão em grupos de professores organizados segundo o critério: ano de escolaridade que lecionam	03
Informações adicionais tais como: vídeos, textos, elaboração de materiais pela SME ou professores	03
Após a elaboração do currículo por pessoas habilitadas entregar para os professores analisarem para somente após ser implementado	02
Assembleia com professores	01
Adequação do currículo ao livro didático	01

Fonte: Elaborada pela autora, a partir da questão III do questionário aplicado aos professores, entre os dias 14 de abr. e 06 de mai. 2014.

As sugestões apresentadas foram analisadas e algumas delas comporão o Plano de Ação Educacional, que será tratado no capítulo seguinte. Antes, porém, convém retomar os objetivos iniciais deste estudo.

Voltando às origens desta pesquisa, observa-se que, diante da queda na qualidade da educação pública municipal, a SME investiu na elaboração de um currículo pautado em uma nova orientação pedagógica – a Pedagogia Histórico-Crítica. A análise sobre as influências notadas neste documento revelou que diretores, ADEs e professores não dominam os princípios desta Pedagogia e carecem de formação específica sobre a mesma.

Diretores também deixaram transparecer que a sobrecarga de trabalhos administrativos e burocráticos os impedem de agir nas questões pedagógicas, e, portanto, constata-se, a partir da visão deles, a preferência, por decisões centralizadas, que venham da SME, para somente serem executadas. Neste ponto, seria interessante uma formação, que destacasse questões sobre o que é autonomia, qual o papel de cada ator na busca por uma educação de qualidade e mecanismos de desburocratização.

A necessidade de um estudo envolvendo diretores, ADEs, professores e até a equipe técnica da SME, sobre o que é currículo, também pareceu essencial, tendo em vista as confusões que a rede municipal, como um todo, tem feito a respeito deste assunto.

A análise do contexto de influência e produção do texto apontou, ainda, que por serem os professores os atores principais da implementação da versão

preliminar do currículo, pelo fato de os mesmos não terem participado ativamente da elaboração desta versão e pelas dificuldades relacionadas à linguagem do documento e também aos conteúdos elencados, observa-se que ações de formação tanto sobre conteúdos específicos, quanto relacionadas aos recursos, que podem ser utilizados, durante as aulas, poderiam auxiliar no contexto da prática, ou seja, no trabalho, a partir deste currículo proposto.

Ademais, os dados coletados indicaram que para a equipe técnica da SME, ainda resta a tarefa de construir a metodologia e a avaliação que comporão o currículo, além de efetivar a revisão da versão preliminar. Dessa forma, traçar uma “teoria de programa” (WEISS, 1997) para a política, de modo a envolver mais ativamente os educadores nesta elaboração seria interessante.

Considerando-se todas essas análises, cabe ressaltar que, apesar da SME ter construído um currículo em versão preliminar, sabe-se que apenas um documento prescrito não dá conta de melhorar a educação. Assim, é mister lançar mão de ferramentas que, por meio de maior participação dos profissionais do ensino e ações de monitoramento e avaliação, possam facilitar o alcance dos objetivos educacionais esperados. É o que se pretende no terceiro capítulo.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA VERSÃO PRELIMINAR DO CURRÍCULO MUNICIPAL DE LIMEIRA – SP

A presente dissertação analisou o contexto de influência e produção do texto da versão preliminar do currículo para as séries iniciais do Ensino Fundamental, elaborado na SME de Limeira, durante ao ano de 2013.

No decorrer das análises, notou-se que, no período de 1999 a 2012, existiu, na rede pública municipal, um documento intitulado **Plano Referência Curricular** (PRC), que norteou os trabalhos das escolas municipais. A apreciação deste documento influenciou, em certa medida, a elaboração da versão preliminar do currículo elaborada em 2013, evidenciando a necessidade de estabelecer conteúdos claros para cada ano de escolaridade.

Em 2012, iniciou-se na Rede um movimento buscando elaborar diretrizes curriculares municipais, pois o **PRC** gerava insatisfação por parte dos docentes e a equipe da SME estava deveras preocupada com os resultados obtidos pelos discentes, ao final do quinto ano de escolaridade.

No ano de 2013, ocorreu a reestruturação do organograma funcional da SME, um documento contendo um rol de conteúdos, alguns objetivos gerais e uma breve indicação metodológica, que substituiu o **Plano de Referência Curricular** e orientou, durante aquele ano, o trabalho pedagógico nas escolas municipais. Por ser um documento transitório, seus efeitos não foram estudados, mas percebe-se que ele marcou a mudança de orientação pedagógica posta pela SME, sendo também analisado pela equipe técnica, que elaborou a versão preliminar do currículo para 2014, pois fora estruturado com conteúdos específicos para cada disciplina.

Tendo em vista, a versão preliminar do currículo, elaborada durante o ano de 2013, discorreu-se sobre os atores que a influenciaram, tais como: equipe técnica da SME e coordenadores de área, que foram os responsáveis por sua elaboração; professores universitários, que atuaram como consultores e comunidades epistêmicas, ambos responsáveis pelas orientações relacionadas à PHC; sindicatos locais, que não se opuseram ao documento nem à nova orientação pedagógica; diretores e professores que, embora não participando efetivamente na elaboração do documento, parecem tê-lo recebido sem grande contestação e esperando um

maior apoio para implementação. E, por último, agentes de desenvolvimento educacional que, salvo algumas exceções, não participaram ativamente, mas estão paulatinamente buscando uma aproximação aos aspectos pedagógicos da SME, o que inclui maior conhecimento sobre o documento.

Com relação ao texto produzido, percebeu-se o uso de uma linguagem mais técnica e a ênfase em conteúdos clássicos. Itens que trouxeram dificuldades àqueles que o interpretam na prática, ou seja, os professores.

A Pedagogia-Histórico-Crítica, cujos princípios foram apresentados no item 1.1.5, passou, a partir de 2013, a orientar os trabalhos na Rede Pública Municipal de Educação de Limeira, e também se apresenta como uma influência ao documento elaborado precisando ser mais bem compreendida pelos educadores municipais.

Para a SME, desafios ainda existem, tais como a construção do texto que fundamentará a metodologia e a avaliação no currículo, a melhor organização dos aspectos gráficos, já que o documento, conforme os diretores de escola, mereceria uma publicação, ainda que em versão preliminar e sua revisão com base nos dados coletados pelo monitoramento da implementação da política, o qual deverá ser realizado.

Diante desses desafios, o Plano de Ação Educacional, que ora se apresenta, está dividido em duas frentes de atuação: formação e monitoramento. A primeira delas se desdobra em três grupos de ações: 1- direcionado às formações com os diretores e vice-diretores de escola, por meio de um curso, cujo objetivo é instrumentalizá-los, a fim de atuarem também sobre os aspectos pedagógicos; 2- centra esforços na figura do professor, auxiliando-o a compreender o currículo proposto, bem como adquirir ou consolidar conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados. Além, de fundamentar-se sobre os princípios da PHC, metodologia e avaliação nesta perspectiva de modo que conhecendo a teoria possa participar mais ativamente da reestruturação da política; 3- dirigida aos técnicos da SME que estudarão de maneira mais pormenorizada a PHC, buscando compreender a metodologia e a avaliação propostas nesta orientação pedagógica.

A segunda frente de atuação do PAE visa ao monitoramento da implementação da política curricular e por essa razão, são propostas à equipe técnica da SME formada pela Divisão de Supervisão, Ensino e Formação, algumas ações para facilitar a coleta de dados. A primeira dessas ações é a visita *in loco* nas escolas para orientação e acompanhamento. A segunda, a elaboração de uma

pesquisa pela qual os professores poderão externar o que estão fazendo em sala de aula e relatar quais conteúdos são trabalhados, mostrando, assim, como interpretaram o documento preliminar e possibilitando que tais profissionais tenham maior participação na revisão deste currículo. Por último, a construção de um Portal Educacional, no qual será possível disponibilizar um banco de objetos didáticos, com a finalidade de os professores pesquisarem recursos, que podem ser utilizados em suas aulas, podendo também contribuir com o envio de materiais. É com o intuito de abarcar todas essas ações que este capítulo se estrutura.

3.1 Programa de Implementação da Versão Preliminar do Currículo para as séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Educação de Limeira

Em conformidade com as considerações até então discorridas, o presente Plano de Ação Educacional se dirige ao processo de implementação da política, a partir do momento em que ela se encontra. Dessa forma, acompanhar ou monitorar esse processo de implementação é fundamental para o sucesso da política, a fim de que a mesma possa ser bem replanejada.

De extrema importância, também, é formar o profissional que atuará com o texto produzido, pois novos significados serão dados e alguns podem se distanciar muito daquilo que foi desenhado – o que nem sempre é ruim, mas carece de reestruturação, tendo em vista que o que se propõe é um currículo único para a Rede Municipal.

A fim de sistematizar a apresentação deste Plano de Ação Educacional, esta seção foi organizada em quatro subitens. O primeiro tratando das justificativas do programa. O segundo, dos objetivos para sua implementação. Terceiro, sua estrutura que se mostra dividida em duas grandes frentes (formação e monitoramento), as quais se desdobram em outras: formação para gestor, professor e equipe técnica da SME e monitoramento por meio de visita *in loco* nas escolas, pesquisa e construção de Portal com banco de objetos didáticos. E, por fim, o quarto subitem que trata da implementação do plano, seu monitoramento e avaliação.

3.1.1 Justificativa

A análise do contexto de influência da versão preliminar do currículo evidenciou que a proposta foi construída pela equipe técnica da SME que, embora tendo a representatividade dos docentes, sendo considerada legítima por ADEs e sindicatos, não envolveu todos os professores da Rede. Pesquisas indicam, como já apresentadas no capítulo dois, que os currículos, nos quais há maior envolvimento dos educadores, têm maior probabilidade de obterem sucesso.

Além disso, os gestores das escolas municipais manifestaram, no grupo focal, que os docentes relatam dificuldades relacionadas à linguagem utilizada no documento preliminar e a alguns conteúdos elencados. Discurso que também apareceu nos questionários respondidos pelos professores.

Apontam, ainda, os diretores escolares, as dificuldades que eles próprios sentem em dedicarem tempo e atenção ao aspecto pedagógico, em virtude da grande quantidade de atribuições administrativas, que os tomam diariamente. No grupo focal, surgiu a dúvida sobre a PHC ser ou não a única pedagogia pautada em conteúdos. E daí depreende-se que não estão claros para os gestores os princípios desta pedagogia, justificando então, uma formação sobre o assunto.

Quanto à equipe técnica da SME, há ainda muito trabalho a ser feito. As análises retrataram carências também em relação aos princípios da PHC, especialmente quanto à metodologia e avaliação, quesitos que nem sequer chegaram a compor a versão preliminar do currículo.

Outra fragilidade desta equipe refere-se à quantidade de pessoas envolvidas com cada disciplina (apenas uma), o que naturalmente gera pequenos equívocos, apesar do empenho, de todas as leituras realizadas e da formação inicial de cada um dos membros. Assim, buscar meios de fortalecer comunidades disciplinares pode ser uma boa saída para encorpar a política.

Weiss (1997) aponta que os resultados coletados ao longo da implementação de uma política servem para redirecioná-la, aperfeiçoando seus rumos. Complementa a autora que há uma pequena diferença entre monitoramento e a avaliação de processos, embora ambos sejam pesquisas semelhantes. O primeiro, normalmente é realizado por financiadores de programas, que buscam captar os resultados alcançados, a fim de prestarem contas, enquanto as avaliações de processo ajudam a entender o que o programa está fazendo e como tem realizado

as ações, a fim de aprimorá-las. Além disso, avaliações são mais sistematizadas e fazem uso de instrumentos de pesquisas mais precisos que o monitoramento.

Apesar da diferença apresentada, nesta dissertação, monitoramento e avaliação de processo são utilizados como sinônimos, com a ressalva de que a definição da segunda está mais próxima do que se pretende realizar neste PAE.

Longe de objetivar a elaboração de um desenho como o proposto por Weiss (1997) para avaliações de processos, mas com a finalidade de que o leitor tenha uma ideia do que se pretende com o presente PAE, foi possível organizar um fluxograma do programa.

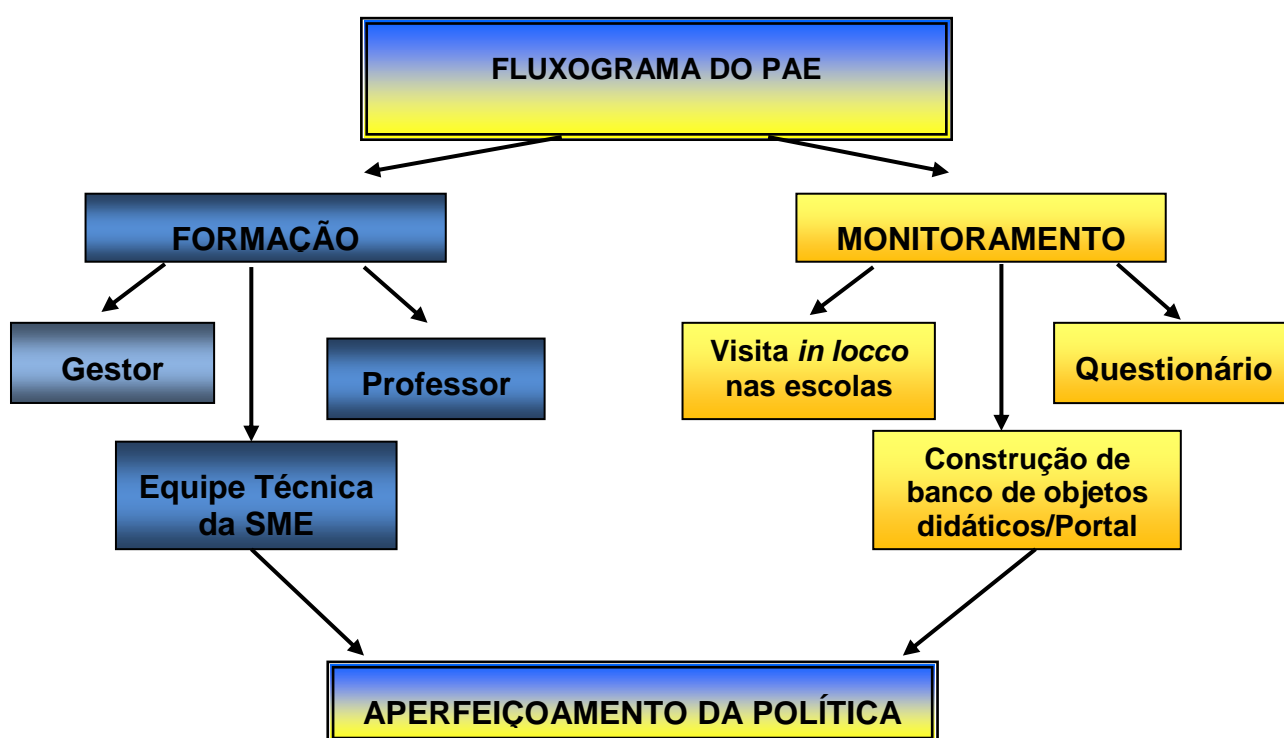


Figura 3 - Fluxograma do Plano de Ação Educacional

(Fonte: Elaborado pela autora)

3.1.2 Objetivo

Conforme já apresentado, este plano de ação, materializado em um programa de implementação, objetiva acompanhar a implantação da versão preliminar do currículo para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Limeira, possibilitando aos professores e gestores a compreensão da orientação pedagógica, que embasa o currículo proposto, dirimindo dúvidas a respeito de

alguns conteúdos, refletindo sobre as especificidades de um currículo único para a Rede Pública Municipal, sobre o papel de cada ator na sua implementação e coletando dados para a revisão da política, já que o modelo atual é de caráter preliminar. O quadro a seguir evidencia os objetivos específicos de cada uma das ações, organizadas nas duas grandes frentes de atuação.

Quadro 3 - Objetivos Específicos do Programa de Implementação da política curricular

1. FORMAÇÃO	
AÇÃO ESPECÍFICA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Formação destinada aos Diretores e Vice-diretores das escolas municipais	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer subsídios teóricos e práticos para que o gestor atue com foco nos aspectos pedagógicos e não apenas administrativos. • Refletir sobre autonomia, descentralização, centralização, currículo e o papel do gestor na atualidade. • Conhecer o ciclo de uma política, refletindo sobre seu papel enquanto gestor para o sucesso de um programa que vise melhorar a qualidade da educação. • Conceituar a Pedagogia Histórico-Crítica perante as demais pedagogias, conhecendo os princípios que a fundamentam, bem como metodologia e avaliação nesta perspectiva.
Formação destinada aos Professores e Coordenadores	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar a Pedagogia Histórico-Crítica perante as demais pedagogias, conhecendo os princípios que a fundamentam, bem como metodologia e avaliação nesta perspectiva. • Refletir sobre o que é currículo e como se organizou a versão preliminar do documento proposto em 2014, a fim de entender o eixo que estrutura cada disciplina, bem como os conteúdos gerais. • Conhecer os conteúdos que serão ensinados, fundamentando-se sobre cada um dos assuntos a serem tratados com os estudantes. • Formar comunidades disciplinares que possam auxiliar na revisão da política.

1. FORMAÇÃO	
AÇÃO ESPECÍFICA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Formação destinada à Equipe Técnica da SME	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar os conhecimentos sobre os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. • Conhecer o ciclo de uma política, refletindo sobre seu papel enquanto equipe técnica da SME, para o sucesso de um programa que vise melhorar a qualidade da educação. • Conhecer a metodologia e a avaliação na perspectiva da PHC, a fim de estruturar o texto do currículo.
2. MONITORAMENTO	
AÇÃO ESPECÍFICA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Visita <i>in loco</i> às escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o processo de implementação do currículo proposto, a fim de obter elementos que sirvam para uma avaliação mais apurada e posterior revisão.
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o que os professores estão fazendo em sala de aula, quais conteúdos estão sendo trabalhados e como a política foi interpretada, a fim de possibilitar aos docentes maior participação em sua revisão.
Construção de um banco de objetos didáticos/Portal	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar um banco de objetos didáticos construído pela equipe técnica da SME e por professores das escolas municipais, para que sirvam de apoio à implementação do currículo proposto.

Elaborado por Andréia Vaz Silva a partir da pesquisa realizada

Após a apresentação das justificativas, objetivos gerais e específicos, para tornar o PAE ainda mais claro, o item 3.1.3 tratará de descrever a estrutura de cada ação prevista.

3.1.3 Estrutura

O Plano de Ação Educacional apresenta ações para três grupos de atores: equipe técnica da SME, diretores e vice-diretores de escolas e professores da rede

pública municipal de ensino, incluindo o professor coordenador. Portanto, abarca tanto a Secretaria Municipal de Educação quanto as escolas municipais de ensino fundamental de Limeira.

Para seu desenvolvimento, é fundamental o envolvimento de toda a equipe da Diretoria Pedagógica,⁵⁰ composta por: 1. Divisão de Supervisão, na qual atuam os supervisores de ensino, até 2013, conhecidos como Agentes de Desenvolvimento Educacional (ADE); 2. Divisão de Ensino formada por professores que passaram pelo processo seletivo e estiveram diretamente envolvidos na elaboração do currículo. (Em 2013, eram seis coordenadores de área, um coordenador de ensino fundamental, educação infantil e educação de jovens e adultos, duas professoras contadoras de histórias, duas professoras responsáveis pela Educação Especial e um diretor de ensino. Em 2014, a equipe recebeu mais um coordenador de área (Educação Física), três professores responsáveis pela educação de jovens e adultos e as duas professoras responsáveis pela educação especial iniciaram um trabalho de organização do currículo adaptado para cada um dos estudantes com necessidades educativas especiais); 3. Divisão de Formação, que além das professoras que agregam a equipe responsável pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, é composta por uma coordenadora geral do referido programa, um diretor de formação, a coordenadora de educação infantil e mais duas professoras selecionadas para atuarem com formações destinadas aos professores da educação infantil.

Na sequência, será apresentada a estrutura para cada uma das seis ações. Primeiramente as que se referem à formação e posteriormente ao monitoramento.

3.1.3.1 Formação

A **primeira ação de formação** destina-se aos 39 diretores das escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Limeira e seus respectivos vice-diretores, podendo, também, se estender aos gestores dos centros infantis e das escolas de educação infantil. Embora esta dissertação tenha se limitado a analisar o

⁵⁰ A Diretoria Pedagógica aparece com o nome de Superintendência Pedagógica, no Organograma da SME, apresentado no capítulo 1, Seção 1.1.3., pois em decorrência da publicação em, 10 de janeiro de 2014, no JOM da nova reestruturação administrativa da Prefeitura Municipal de Limeira, todas as secretarias municipais foram estruturadas em diretorias, divisão, coordenação e assim sucessivamente.

currículo proposto para as séries iniciais do ensino fundamental, a versão preliminar do currículo também abarcou a educação infantil, de modo que todas as ações aqui apresentadas podem igualmente ser direcionadas aos profissionais, que atuam neste nível de ensino. Um quadro síntese desta ação pode ser encontrado no **Anexo 8**.

Convém ressaltar que, em abril de 2014, com o ingresso de mais oito diretores, todas as EMEIEFs e CEIEFs contam com um diretor efetivo, além de vice-diretores e professores coordenadores, sendo um ou dois de cada por escola, dependendo do número de alunos.

Assim, propor formação, em horário de trabalho, para os diretores não é empecilho algum e nem demanda maiores recursos, pois o vice-diretor pode legalmente substituí-los, conforme previsto no parágrafo 2º, do artigo 50, da Lei Complementar nº 462, de 2 de junho de 2009 (e suas alterações), que dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal: “Nas Unidades Escolares onde houver vice-diretor, este substituirá o diretor nos seus impedimentos legais e temporários de até 05 (cinco) meses [...]”. Além disto, a mesma Lei traz como uma das atribuições do vice-diretor o fato de responder pelo diretor de escola nos horários em que isso lhe for confiado.

Ressalta-se que, durante o primeiro semestre de 2014, os diretores já estão se reunindo no Centro de Formação de Professores, pois uma equipe composta por três ADEs organizou uma formação sobre Projeto Político Pedagógico (PPP), com a finalidade de auxiliar os gestores a elaborarem, em parceria com a comunidade escolar, este documento que se constitui como um dos três grandes núcleos de ação (reorganização do trabalho pedagógico-administrativo nas Unidades Escolares) da SME, conforme Coutinho (2013), citada no item 1.1.3.

A referida formação se encerra em setembro/2014, e, portanto, após este período, tanto o grupo de ADEs, que coordena as reuniões quanto os diretores estarão livres para participarem da formação proposta neste PAE, o que na realidade acaba se constituindo como uma continuidade do trabalho já iniciado. Ademais, a formação continuada é uma das formas de envolver o diretor de escola nas demandas pedagógicas.

A formação proposta neste PAE, também encontra respaldo na Lei nº 9394/96, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois em seu artigo 67, inciso V, está previsto que os sistemas de ensino promovam a valorização

de seus profissionais, organizando “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Ao diretor de escola, compete, conforme anexo VII, da Lei Complementar nº 462, de 2 de junho de 2009 (e suas alterações), “II- Coordenar as atividades pedagógicas, orientando a elaboração de projetos visando ao processo ensino-aprendizagem”. Ou seja, tal proposta de formação é legítima e auxiliará o diretor de escola em uma de suas atribuições: orientação e acompanhamento pedagógico.

Considerando que ao vice-diretor compete exercer as funções do diretor quando este se ausentar, também se propõe neste PAE destinar esta formação aos vice-diretores, organizando grupos alternados de trabalhos. Ou seja, uma semana para diretores e a outra para vice-diretores. Entende-se que esta é uma medida que auxiliará na execução das tarefas na escola, pois ambos os gestores se envolverão com as questões pedagógicas, não sobrecarregando nenhum deles. Caso contrário, correr-se-ia o risco de que o diretor se responsabilizasse pelos aspectos pedagógicos, delegando todas as ações administrativas ao vice.

A carga horária total da formação é de 34 horas distribuídas, inicialmente, em seis encontros de quatro horas, mais uma atividade avaliativa que computará dez horas. Os gestores serão divididos em dois grupos: um composto por diretores e outro para os vice-diretores, pois, dessa forma, sempre haverá um gestor responsável na unidade escolar. Além disso, um número menor de participantes por formação torna a dinâmica dos encontros mais produtiva, facilitando a troca de dúvidas e experiências.

Os encontros serão ministrados pelos Agentes de Desenvolvimento Educacional em parceria com membros da Divisão de Ensino e de Formação. Sugere-se a organização de uma equipe que fique responsável por tais formações, composta por aproximadamente: dois ADEs, podendo ser os mesmos que já coordenam a formação sobre o PPP e que se encerrará, em setembro de 2014, e um representante de cada uma das outras duas diretorias. Portanto, não será necessário dispêndio de recursos para contratação de palestrantes, nem alterará as tarefas que as equipes já estão realizando.

Outro ponto que merece destaque é que o PAE, elaborado por Rossini (2013), em sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e que não foi totalmente implementado por conta de todas as mudanças que ocorreram na SME,

as quais foram relatadas ao longo deste estudo, coincide em diversos pontos com o que está sendo apresentado.

A pesquisadora citada planejou uma formação destinada aos gestores e que se organiza em módulos que se subdividem em “[...] 3 eixos: o papel do gestor escolar, avaliação e planejamento estratégico” (ROSSINI, 2013, p. 107). Em cada um dos eixos, há conteúdos que coincidem com os aqui propostos, conforme quadro comparativo no **Anexo 9**. Assim, acredita-se que haverá uma confluência de ações, culminando numa formação do gestor que atenda às reais necessidades da Rede Municipal.

A realização dos encontros ocorrerá no Centro de Formação de Professores, prédio onde funciona a SME e no qual há diversas salas que comportam grupos de estudos de diversos tamanhos. As salas possuem todo equipamento necessário para as formações, tais como: *data show*, computador, caixa de som, microfone, lousa digital e acesso à internet, de modo que também não há gastos relacionados à infraestrutura nem equipamentos. O material a ser disponibilizado, tal como apostilas de textos impressos, não pressupõem custos acima do já esperado, pois a SME tem uma cota destinada à impressão e fotocópias.

O cronograma de datas para os trabalhos dependerá da autorização da SME e da disponibilidade de salas, conforme a agenda do local. Mas acredita-se ser possível a realização de encontros quinzenalmente e organizados, no período da manhã ou da tarde, atendendo os diretores em uma semana e os vice-diretores em outra.

Quanto à atividade avaliativa, ela se constitui de um Plano de Ação elaborado pelos gestores em parceria com o professor coordenador e equipe docente, que objetiva a implementação do currículo na unidade escolar, na qual atua, incluindo a análise do documento em versão preliminar e sugestões dos professores para possíveis revisões.

O referido plano deve conter para cada ação: objetivos, tempo para execução, responsáveis pela tarefa, público alvo, maneiras de execução e resultados esperados. O temário previsto para cada encontro, que pode ser contemplado no quadro seguinte, auxiliará os gestores a cumprirem a tarefa solicitada.

Quadro 4 - Temário dos encontros de Formação destinada aos diretores de escola

ENCONTRO	TEMÁRIO
PRIMEIRO	Autonomia, centralização e descentralização: vantagens e desvantagens.
SEGUNDO	O papel do gestor na atualidade: gestor de pessoas, gestor financeiro e gestor pedagógico.
TERCEIRO	A importância do Planejamento na Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico
QUARTO	Teorias curriculares e o papel do currículo na rede pública.
QUINTO	Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo no município de Limeira
SEXTO	Ciclo de políticas e o contexto da prática: o que pode o gestor fazer?

Elaborado por Andréia Vaz Silva

Para **segunda ação de formação**, que envolverá aproximadamente 800 professores, será necessária uma logística diferenciada e uma maior participação da equipe técnica da SME, a fim de não sobrecarregar nenhuma diretoria.

As formações ocorrerão no mesmo local onde se realizará a formação para os gestores e, portanto, novamente não será necessário nenhum recurso adicional. Nem mesmo para substituição dos professores, que serão convocados para a formação em horário de trabalho, pois a Prefeitura Municipal de Limeira publicou, no JOM, em 17 de agosto de 2010, a Lei Complementar nº 540, que altera o Estatuto do Magistério Público Municipal e cria os cargos de Professor Substituto de educação infantil e professor substituto de ensino fundamental, cujo ingresso se dá por meio de concurso público.

Dessa forma, em cada unidade escolar, há pelo menos um docente para cada período de aula, que não lhe é atribuída classe, pois sua função é substituir os demais docentes, quando estes necessitam se ausentar temporariamente do trabalho. Diante disso, é apenas necessário organizar a distribuição dos professores entre as datas dos encontros, garantindo que sejam convocados por período, apenas um de cada escola. Ou no máximo dois, em casos de escolas maiores.

Pelo exposto, resta explicar que a formação proposta se dividirá em dois módulos que ocorrerão concomitantemente. O primeiro destinado aos aspectos teóricos, que envolvem os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e o segundo, focado no objeto de ensino. Para cada um dos módulos uma logística diferente será organizada.

O **Módulo I - Teoria e Conhecimento Metodológico** (vide quadro síntese no **Anexo 10**) corresponde a uma carga horária total de vinte horas divididas em quatro encontros mensais e presenciais de quatro horas cada, além de quatro horas dedicadas à elaboração de um relatório, que sintetize as ideias da equipe escolar sobre metodologia e avaliação na perspectiva da PHC. Portanto, cada unidade de ensino deverá, durante o HTPC, reunir a equipe de professores para elaborar coletivamente este texto. O professor coordenador que participará das formações poderá atuar como relator e organizar o texto final a ser entregue na SME. Espera-se que este módulo seja aprovado pela SME e possa ser posto em prática brevemente, a fim de oportunizar maior participação aos professores, na continuação da construção da política curricular.

Todos os professores serão convocados a comparecerem em horário de trabalho. E para tanto se organizarão aproximadamente 20 grupos de 40 professores cada. Dessa forma, diariamente, haverá, no CFP, dois grupos de professores em formação: um no período da manhã e outro da tarde.

Os membros da Divisão de Ensino e Formação se organizarão em duplas, sendo que cada dupla ficará responsável por duas formações. Um trabalho semelhante a este já se realiza no município. Neste caso, o que se pretende é redirecionar os temas e as equipes, pois até o momento, somente a Divisão de Formação está responsável por este trabalho.

O objetivo deste primeiro módulo é fundamentar o professor sobre os princípios da PHC, a fim de que ele possa refletir sobre sua prática, tendo este conhecimento como base de comparação, inclusive com outras orientações pedagógicas, se for o caso. Sugere-se como temário dos encontros o que se encontra descrito no quadro a seguir.

Quadro 5 - Temário dos encontros de Formação (módulo I) destinada aos professores

ENCONTRO	TEMÁRIO
PRIMEIRO	O currículo e a PHC
SEGUNDO	Princípios da PHC
TERCEIRO	A metodologia na perspectiva da PHC
QUARTO	A avaliação na perspectiva da PHC

Elaborado por Andréia Vaz Silva

Com a finalidade de evitar fragmentação entre teoria e prática é interessante que seja utilizado nos encontros uma metodologia centrada na prática docente e que possa auxiliar o professor a detectar traços e princípios da PHC. Ou seja, algumas aulas de professores podem ser filmadas (com prévia autorização) e analisadas durante as formações, a fim de que os docentes possam perceber a teoria que embasa sua prática e alguns princípios da PHC que estão presentes. Para tanto será necessário que a equipe da SME analise cuidadosamente todo o material filmado e organize momentos proveitosos de discussão nos quais sejam pontuadas as ações positivas tomando o cuidado para não denegrir a ação do professor.

O **Módulo II - Objeto de ensino (conteúdo)** tem como objetivo analisar a versão preliminar do currículo e a forma como foi elaborado, a fim de entender: o eixo que estrutura cada disciplina, os conteúdos gerais e específicos, verificando a progressão dos mesmos e formando “comunidades disciplinares”, ou seja, grupos de professores com afinidades em cada disciplina, para que possam auxiliar na revisão da política. O **Anexo 11** apresenta uma quadro síntese desta ação.

Para tanto, cada unidade escolar deverá selecionar entre os professores polivalentes aqueles que representarão as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia. Tal seleção pode ser realizada, por meio da afinidade com a área ou por conhecimentos oriundos de uma graduação específica/cursos de especialização.

Para as disciplinas Artes e Educação Física, se entende que a “comunidade disciplinar” já existe. Quando a Prefeitura Municipal de Limeira se viu diante da

necessidade de cumprir integralmente a Lei do Piso (Lei Complementar nº 11.738/2008), que previa 1/3 da jornada docente dedicada aos estudos, foi publicada a Lei Complementar nº 613, de 20 de dezembro de 2011, a qual criou os cargos de Professor Especialista de educação infantil e ensino fundamental para ministrarem aulas de Artes ou Educação Física.

Dessa forma, os professores responsáveis pelas disciplinas Artes e Educação Física compõem por si só grupos de trabalho e, portanto, uma formação separada para eles será posteriormente apresentada.

Quanto aos polivalentes, considerando que em média existem 650, se forem divididos em cinco grupos (conforme as disciplinas) ter-se-á, aproximadamente 130 professores em cada disciplina, ou seja, é possível realizar para cada disciplina quatro grupos de trabalho, pois os professores coordenadores também participarão dessas formações.

Sintetizando, para cada disciplina, será necessário repetir quatro vezes a mesma formação, sendo duas em cada período (manhã e tarde). E diante do tempo disponível, estima-se que, se este PAE for rapidamente aprovado, em seis meses, será possível realizar apenas dois encontros presenciais de cada disciplina, que serão seguidos por tarefas realizadas à distância, durante os HTPs, sob a orientação do professor coordenador e da equipe de professores responsável pela disciplina que estará sendo estudada. Para melhor esclarecer a dinâmica de estruturação dessa formação, organizou-se o quadro seis.

Quadro 6 - Cronograma para realização do Módulo II da formação destinada aos professores e professores coordenadores

Data prevista	Carga Horária Presencial	Carga Horária à Distância	Público	Disciplina	Tema Central
1ª semana do mês em que se iniciaram os trabalhos (Mês A)	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	Matemática	Eixo Estruturante: Resolução de Situação Problema e Conteúdos Gerais

Data prevista	Carga Horária Presencial	Carga Horária à Distância	Público	Disciplina	Tema Central
2ª semana do mês em que se iniciaram os trabalhos (Mês A)	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	Língua Portuguesa	Eixo Estruturante: Gênero Textual e Conteúdos Gerais
3ª semana do mês em que se iniciaram os trabalhos (Mês A)	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	Ciências	Eixo Estruturante: Biosfera e a Manutenção da Vida e Conteúdos Gerais
4ª semana do mês em que se iniciaram os trabalhos (Mês A)	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	Geografia	Eixo Estruturante: Espaço e suas transformações e Conteúdos Gerais
1ª semana do Mês B	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	História	Eixo Estruturante: Modo de produção através do tempo e Conteúdos Gerais
1ª quinzena do Mês C	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	Língua Portuguesa	Grupos de Estudos: Conteúdos Específicos
1ª quinzena do Mês C	—	6 horas	Todos os professores	Língua Portuguesa	Eixo Estruturante: Gênero Textual e Conteúdos Gerais

Data prevista	Carga Horária Presencial	Carga Horária à Distância	Público	Disciplina	Tema Central
2ª quinzena do Mês C	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	Matemática	Grupos de Estudos: Conteúdos Específicos
2ª quinzena do mês C	—	6 horas	Todos os professores	Matemática	Eixo Estruturante: Resolução de Situação Problema e Conteúdos Gerais
1ª quinzena do mês D	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	Ciências	Grupos de Estudos: Conteúdos Específicos
1ª quinzena do mês D	—	6 horas	Todos os professores	Ciências	Eixo Estruturante: Biosfera e a Manutenção da Vida e Conteúdos Gerais
2ª quinzena do mês D	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	Geografia	Grupos de Estudos: Conteúdos Específicos
2ª quinzena do mês D	—	6 horas	Todos os professores	Geografia	Eixo Estruturante: Espaço e suas transformações e Conteúdos Gerais
1ª quinzena do mês E	4 horas	—	Professores Representantes Da Disciplina	História	Grupos de Estudos: Conteúdos Específicos
1ª quinzena do mês E	—	6 horas	Todos os professores	História	Eixo Estruturante: Modo de produção através do tempo e Conteúdos Gerais

Data prevista	Carga Horária Presencial	Carga Horária à Distância	Público	Disciplina	Tema Central
2ª quinzena do mês E	—	6 horas	Todos os professores	Todas	Socialização dos trabalhos com toda a equipe da escola
2ª quinzena do mês E	—	6 horas	Todos os professores		

Elaborado por Andréia Vaz Silva

Com esse cronograma, observa-se que cada professor, indiferente da disciplina que representará, passará por uma formação que envolverá oito horas presenciais e quarenta e duas horas à distância, realizadas na escola, durante o horário de HTP. Portanto, cinquenta horas no total. Ressalta-se que em uma semana o docente possui doze horas de HTP, algumas que realiza individualmente e outras com seus pares. Por isso, destinar, em uma quinzena, seis horas para o estudo de um texto proposto neste módulo da formação, não comprometerá outras tarefas tais como planejamento de aulas.

Destaca-se, ainda, que as formações presenciais serão ministradas pelos membros da divisão de ensino, sendo que cada disciplina será coordenada pela respectiva coordenadora de área. Aquelas realizadas à distância destinar-se-ão às leituras de textos e análise de vídeos, apresentadas primeiramente ao grupo representante da disciplina. Dessa forma, este grupo terá condição de auxiliar os docentes em caso de dúvidas e todos terão acesso aos materiais das cinco disciplinas.

Será também aberto aos professores um e-mail, por meio do qual poderão se corresponder com a equipe da Divisão de Ensino. Além disso, ocorrerão visitas nas escolas (Ação descrita no item 3.1.3.2 - monitoramento), de modo que as dúvidas maiores possam ser sanadas.

Como avaliação, dessa formação, será solicitado que cada professor apresente o planejamento de uma aula, envolvendo um dos conteúdos trabalhados no ano de escolaridade. Ao planejamento podem ser anexados fotos, resultados alcançados, modelo de atividade executada, recursos utilizados, enfim sugestões que comporão o banco de objetos didáticos.

Como metodologia de trabalho, também se sugere a filmagem de boas aulas ministradas por professores e/ou a análise de extratos de aulas (relatório de aula),

os quais podem ser produzidos pela equipe técnica da SME quando realizarem as visitas de monitoramento nas escolas. As atividades elaboradas pelos alunos do mesmo modo constituem-se estratégias para discussão dos conteúdos previstos no quadro seis.

Para os professores especialistas, que ministram aulas de Educação Física e Artes, a formação se realizará em um único módulo, com encontros mensais de quatro horas, totalizando vinte e cinco horas, pois cinco delas serão destinadas à produção de uma síntese sobre os assuntos tratados ao longo dos encontros. Estima-se que serão necessários quatro grupos de trabalho para cada uma dessas disciplinas com aproximadamente quarenta professores em cada um.

Os formadores serão também o coordenador da respectiva área e mais outro membro da divisão de ensino. As formações ocorrerão na CFP, não necessitando de investimentos financeiros. Como proposta de temário tem-se respeitadas cada uma das disciplinas:

Quadro 7 - Temário dos encontros de Formação destinada aos professores especialistas

ENCONTRO	TEMÁRIO
PRIMEIRO	Princípios da Pedagogia Histórico-Crítica
SEGUNDO	O currículo de Artes ⁵¹ /Educação Física: eixo estruturante e conteúdos gerais
TERCEIRO	O currículo de Artes/Educação Física: conteúdos específicos
QUARTO	Metodologia na perspectiva da PHC e a disciplina Artes/Educação Física
QUINTO	Avaliação na perspectiva da PHC e a disciplina Artes/Educação Física

Elaborado por Andréia Vaz Silva

A **terceira ação da frente de formação** ora proposta e sintetizada no **Anexo 12** tem como público alvo os membros da Diretoria Pedagógica, aproximadamente 44 profissionais entre ADEs e professores efetivos afastados. Portanto, se faz

⁵¹ Nos grupos dos professores que ministram aulas de Artes serão trabalhados apenas os conteúdos referentes a esta disciplina e nos de Educação Física, apenas os relacionados a ela.

necessário organizar o cronograma de atividades em dois grupos, a fim de que haja maior envolvimento dos participantes e garantia de que o atendimento ao público não seja interrompido em cada um dos departamentos, já que, neste caso, não há possibilidades de substituição de pessoal, mas somente revezamento entre os mesmos.

O local para realização da formação é o mesmo citado naquela destinada aos diretores e vice-diretores e, portanto não há custos com equipamento, infraestrutura, nem materiais de apoio.

Sugere-se uma formação de 30 horas, organizada em dez encontros de 3 horas cada, iniciando-se tão logo seja aprovada. O formato dessa ação se assemelha aos grupos de estudos, nos quais se tem um coordenador que, a cada encontro, sugere textos para estudo e os demais participantes, na data marcada e com os textos lidos, discutem sobre o assunto.

Para esta ação, recomenda-se que os diretores de formação, ensino e supervisão sejam os coordenadores dos grupos e se organizem para preparar as discussões. Fato que não será difícil, pois os mesmos já atuam em parceria. É provável que para essa ação os diretores de formação e de ensino atuem mais diretamente, tendo em vista a demanda de trabalho dos supervisores acabar envolvendo muitas questões administrativas. Todavia, é imprescindível que eles (os supervisores) participem das formações, uma vez que, em decorrência de todo o histórico da Rede, tais profissionais acabaram se distanciando das questões pedagógicas.

É interessante que ao final de cada assunto tratado (o mesmo assunto pode ser estudado em mais de um encontro), os grupos organizem um texto que sintetize as ideias discutidas. Este texto poderá servir de base para a escrita do currículo no que se refere aos princípios da PHC, além da metodologia e avaliação segundo essa orientação pedagógica.

Outro ponto favorável desse grupo de estudos é que ele servirá de apoio para as formações destinadas aos docentes. Por isso, tem-se a intenção de iniciá-los antes dos demais, a fim de que se tenha material já preparado para a primeira ação com professores.

O temário dos grupos de estudos pode ser encontrado no quadro oito.

Quadro 8 - Temário dos encontros de Formação destinada à equipe técnica da SME

ENCONTRO	TEMÁRIO
PRIMEIRO	Teorias curriculares e o papel do currículo na rede pública.
SEGUNDO	Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo no município de Limeira
TERCEIRO	Princípios da Pedagogia Histórico-Crítica
QUARTO	Produção de síntese sobre os princípios da PHC
QUINTO	Metodologia na PHC
SEXTO	Metodologia na PHC
SÉTIMO	Produção de síntese sobre a Metodologia na PHC
OITAVO	Avaliação na PHC
NONO	Avaliação na PHC
DÉCIMO	Produção de síntese sobre a Avaliação na PHC

Elaborado por Andréia Vaz Silva

3.1.3.2 Monitoramento

O monitoramento da política, na realidade, apresenta-se como uma coleta de dados sobre a implementação do currículo e interliga diversas outras ações. Afinal, na frente de atuação referente às formações, descrita anteriormente, há registros e tarefas que se constituem por si só documentos de coleta de dados.

Assim, ter-se-á um plano de ação elaborado pelo diretor de cada escola, a fim de articular a implementação do currículo; um relatório de cada unidade escolar que sintetizará as ideias sobre os princípios da PHC; metodologia e avaliação nessa mesma perspectiva; plano de aula, por meio do qual um conteúdo apresentado no currículo será desenvolvido, além da produção e aplicação de um questionário aos professores e de relatórios de visitas de acompanhamento, que serão apresentados a seguir.

Tendo como objetivo acompanhar o processo de implementação da política, há que se considerar que é necessário que **visitas de acompanhamento** se efetivem na escola, *locus* onde se manifesta o contexto da prática. Portanto, propõe-se que se formem duplas de trabalhos compostas por membros da Diretoria

Pedagógica (Divisão de Ensino, Divisão de Formação e Divisão de Supervisão). Seria interessante que em cada dupla houvesse um ADE (supervisor), mas devido à quantidade de trabalhos desta equipe, talvez isso não seja possível com tanta frequência. Mesmo assim, acredita-se que há ganhos pedagógicos nas oportunidades em que tais profissionais puderem estar presentes. Quando não for possível, a dupla poderá se limitar aos profissionais da divisão de ensino, e/ou formação.

Estimando-se que sejam realizadas quatro visitas por semana, tem-se, ao final de um mês, dezesseis escolas monitoradas presencialmente. E dessa forma, ao final de seis meses, cada escola terá sido visitada pelo menos duas vezes.

Em cada acompanhamento que diz respeito a como se manifesta o currículo, em pelo menos uma aula de 50 minutos, será produzido um relatório de visita, contendo os principais dados coletados. Tais dados poderão se transformar em pontos de análise dos grupos de estudos realizados pela equipe técnica e até mesmo como base para assuntos tratados durante as formações.

Sugerem-se como pontos de observação: ano de escolaridade, conteúdo trabalhado, como o assunto foi desenvolvido, qualidade da atividade realizada pelos discentes, registro do planejamento do professor, como o conteúdo trabalhado se relaciona à realidade dos discentes e como ele apareceu, ou não, descrito na versão preliminar do currículo.

Nessas visitas, também será possível auxiliar os docentes a solucionarem dúvidas relacionadas ao currículo, além de estreitar relações entre a SME e as escolas. O objetivo não é o de fiscalizar, mas acompanhar o trabalho, conhecer as diferentes interpretações geradas pela leitura do documento e ajustar a política em conformidade com a realidade local.

Objetiva-se, também, a aplicação de um **questionário padronizado** por ano de escolaridade e disciplina, a fim de que os professores possam contar o que estão fazendo em sala de aula, como estão utilizando o documento enviado (versão preliminar do currículo), quais as necessidades da turma, enfim, questões que possibilitarão ao docente participar mais ativamente da reestruturação da política.

A opção pelo questionário se explica, pois há a possibilidade de elaboração de questões fechadas, que facilitam a quantificação e análise dos dados. Tal instrumento de pesquisa poderia ser aplicado em dois momentos: ao final do 3º e posteriormente do 4º bimestre. Estima-se que após a realização de algumas visitas

nas escolas será possível elaborar um questionário, que represente mais fielmente o que está ocorrendo nas unidades de ensino, contando com algumas alternativas prováveis de respostas às questões.

Diante disso, observa-se que a visita *in loco* nas escolas constitui peça fundamental para o monitoramento e coleta de dados importantíssimos para redirecionamento ou continuidade das ações da política. Porém, não basta ter acesso aos dados, é necessário saber avaliá-los. E isso também deve ocorrer.

Por esse motivo, reuniões da diretoria pedagógica precisam ser realizadas. E estima-se que elas só ocorrerão, após o início das ações de formação e de algumas visitas, quando será possível contar com uma quantidade suficiente de relatórios. É provável que, em meses subsequentes, conforme as ações forem se intensificando, as reuniões também o serão, pois muitos outros documentos já terão sido entregues e/ou concluídos.

Como última ação, resultante do monitoramento da política e, talvez, a tarefa mais ousada deste Plano de Ação Educacional seja a construção do **banco de objetos didáticos**, que se efetivará a médio prazo. Tem como objetivo, num trabalho de parceria entre equipe técnica e professores, disponibilizar via internet, recursos pedagógicos tais como vídeos, músicas, textos, figuras, enfim, materiais que possam ser utilizados pelo professor, durante suas aulas.

Espera-se, em longo prazo, organizar um **Portal Pedagógico**, que inclua também uma plataforma *moodle* com a finalidade de ofertar cursos à distância. Há outras tarefas que compõem igualmente essa ação e por isso foram organizadas em um quadro, que apresenta o tempo estimado para sua execução.

Não há altos custos para execução das ações, mas aqueles que existirem deverão ser cotados por funcionários técnicos, que entendam das especificações necessárias para efetivação das ações. Provavelmente, a verba necessária dependerá dos recursos próprios do município, uma vez que 100% do FUNDEB⁵² é utilizado com folha de pagamento.

⁵² Conforme *slide* nº 100 da apresentação em *Power Point*, realizada no dia 25 de fevereiro de 2014, às 19h, no Teatro Nair Bello, data da Audiência Pública da Secretaria Municipal de Educação de Limeira (SP).

Quadro 9 – Ações a curto, médio e longo prazo

Ação	Recursos Humanos e Materiais Necessários	Tempo previsto
<ul style="list-style-type: none"> •Indicar leituras. •Divulgar o currículo. •Receber das unidades escolares, validar e compartilhar atividades, vídeos, textos, planos de aula, agenda, fotos, <i>blogs</i>, jogos, músicas e outros objetos/recursos pedagógicos. •Troca de comunicações (dúvidas, críticas, sugestões e envio de projetos). •Disponibilizar legislações vigentes. •Divulgar eventos. •Divulgar projetos escolares. •Divulgar edições impressas e digitais de materiais produzidos para <i>download</i>. 	<p style="text-align: center;">E-mail institucional (SME e escola) Pessoal da Diretoria Pedagógica</p>	<p style="text-align: center;">Imediato ou curto prazo</p>
<ul style="list-style-type: none"> •Disponibilizar aulas aos professores sobre diversos conteúdos. •Receber aulas de professores para análise e futuro compartilhamento. •Disponibilizar atividades, vídeos, textos, planos de aula, agenda, fotos, <i>blogs</i>, jogos, músicas e outros objetos/recursos pedagógicos. 	<p style="text-align: center;">CD/DVD gravado Estagiário que pudesse reproduzir os CDs</p>	<p style="text-align: center;">Imediato ou curto prazo</p>
<ul style="list-style-type: none"> •Gravar e editar palestras, aulas e vídeos diversos com o objetivo de auxiliar o professor. 	<p style="text-align: center;">Câmera de vídeo com som adequado e microfone para filmagens externas também</p>	<p style="text-align: center;">Médio Prazo</p>
<ul style="list-style-type: none"> •Disponibilizar aulas aos professores sobre diversos conteúdos. 	<p style="text-align: center;">Vídeo-conferência</p>	<p style="text-align: center;">Médio Prazo</p>
<ul style="list-style-type: none"> •Realizar cursos, oficinas e palestras, à distância. •Realizar formações sobre conteúdos a serem trabalhados nas escolas. •Troca de comunicações, dúvidas, críticas e sugestões por meio de fórum de debate. •Disseminar práticas internas e externas. 	<p style="text-align: center;">Plataforma <i>moodle</i> ou similar</p>	<p style="text-align: center;">Longo Prazo</p>

Ação	Meio de Informação	Tempo previsto
<ul style="list-style-type: none"> •Disponibilizar legislações vigentes. •Divulgar eventos. •Divulgar projetos escolares. •Divulgar edições impressas e digitais de materiais produzidos para <i>download</i>. •Indicar leituras. •Divulgar o currículo. •Linkar todas as outras ações a este portal. 	Portal Pedagógico	Longo Prazo

Elaborado por Andréia Vaz Silva

Para construção do Portal, será necessário o apoio de profissionais especializados. É provável que a equipe de Tecnologia da Informação, que já trabalha na SME, possa viabilizar essa ação ou indicar as especificações e requisitos necessários para que se contrate uma empresa que realize o serviço.

Com a finalidade de que o leitor tenha uma visão global das ações previstas na frente de monitoramento proposta neste PAE foram organizados quadros sínteses que podem ser encontrados nos **Anexos 13 e 14**.

3.1.4 Implementação, Monitoramento e Avaliação do Plano de Ação Educacional

A presente dissertação centrou seu olhar na elaboração da versão preliminar do currículo, efetivada ao longo do ano de 2013, e divulgada em dezembro daquele ano, sendo apresentada aos professores somente no início do mês de fevereiro de 2014. Portanto, a referida versão vem sendo amplamente utilizada nas escolas municipais. Por essa razão, algumas ações semelhantes às descritas nesse plano de ação já estão em fase de implementação. Outras eram previstas, todavia, em final de março, houve nova troca de diretor da Divisão de Ensino e alguns conflitos inerentes à implementação do currículo postergaram as ações.

Dessa maneira, desde o mês de março de 2014, os professores polivalentes estão sendo formados, em uma estrutura bastante semelhante à que foi proposta aqui, mas com temáticas diferenciadas. Em junho, iniciou-se uma formação parecida

com a sugerida no módulo dois e, portanto, infere-se que se o PAE planejado neste trabalho for aprovado, algumas ações apenas serão reorganizadas.

As formações com gestores não foram ainda implementadas e não há nada semelhante ocorrendo, a não ser as orientações sobre como elaborar um Projeto Político Pedagógico, organizadas por ADEs, que estão orientando a construção do referido documento. Por isso, a ação aqui proposta complementarará o que já está ocorrendo na Rede Municipal. Ademais, elas também poderão compor o PPP das unidades escolares, uma vez que gestores e professores coordenadores igualmente podem realizar monitoramento nas salas de aula, organizar reuniões de professores para discutir o currículo, elaborar momentos nos quais haja troca de experiências e estudos sobre a PHC apresentando inclusive demandas de formação para que a equipe técnica da SME organize os encontros e se, necessário, busque parcerias.

Quanto ao monitoramento composto por visitas *in loco* e coleta de dados, ainda não há nenhuma ação semelhante em andamento. Embora os ADEs realizem visitas nas unidades escolares, elas não possuem o objetivo de acompanhar a implementação do currículo. Assim, entende-se que tal ação deva iniciar o quanto antes, pois por meio dela será possível vislumbrar com maior clareza como a política está sendo implementada/interpretada nas unidades escolares. É essa ação que também evidenciará as necessidades de revisão da política e/ou as demandas de formação.

Com relação à construção do banco de objetos didáticos, observa-se que algumas ações semelhantes estão sendo desempenhadas. Em maio de 2014, a equipe de divisão de ensino encaminhou, via e-mail, algumas sugestões de recursos pedagógicos, a fim de servirem de apoio aos educadores no planejamento das aulas.

Tais sugestões referiam-se a alguns conteúdos que deveriam ser trabalhados no bimestre. As sugestões dividiam-se em textos, vídeos, imagens destinadas ao professor, para que ele se fundamente e amplie os conhecimentos sobre os conteúdos a serem desenvolvidos. E outros, destinados aos estudantes, ou seja, referiam-se a recursos didáticos propriamente ditos, com a finalidade de enriquecer a aula planejada.

Depreende-se, portanto, que a ação proposta neste plano de ação educacional complementa a que já vem sendo realizada. Todavia apresenta como impedimento o fato de que necessita de maiores investimentos destinados à

aquisição de equipamentos e contratação de pessoal, para alimentar a plataforma e o portal, que podem ser solucionados, se houver recursos humanos disponíveis para baixar e instalar *softwares* livres, por exemplo. Espera-se que seja possível driblar essa dificuldade de contratação, redirecionando a equipe de Tecnologia da Informação.

Sobre a avaliação do PAE, é interessante que ela ocorra ao longo da realização das ações e após cada uma delas. As atividades avaliativas entregues pelos envolvidos nas tarefas podem servir como instrumentos de avaliação, assim como o próprio monitoramento do currículo e, por fim, a revisão da versão preliminar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar o contexto de influência e de produção do texto da versão preliminar do currículo para as séries iniciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Limeira. Apresentou-se um Plano de Ação Educacional, cuja proposta é efetivar um conjunto de ações que vise auxiliar a implementação do currículo prescrito, acompanhando seu desenvolvimento e redirecionando-o por meio da avaliação do processo.

O estopim para este estudo foi gerado pela necessidade de se conquistar uma educação que, além de pública e gratuita, alcance padrões de qualidade. Isso porque a situação de queda no desempenho dos discentes matriculados nas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Limeira, que, ao final de 2011, terminaram o quinto ano de escolaridade com somente 42% dos conhecimentos básicos para o ano, mobilizou os profissionais do ensino a enfrentarem esse desafio.

As preocupações com o desempenho dos estudantes somaram-se às manifestações dos educadores, que solicitavam um currículo, no qual os conteúdos a serem ensinados estivessem explícitos, e à mudança governamental que, no ano de 2013, trouxe uma nova orientação pedagógica para as escolas municipais – a Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir deste cenário, o presente estudo buscou os antecedentes da rede municipal, levantando seu histórico que incluiu: criação da rede, municipalização das séries iniciais do ensino fundamental, elaboração do Plano de Referência Curricular, parcerias firmadas entre a SME e o Instituto de Qualidade na Educação, o CENPEC por meio do Programa Estudar Prá Valer!, a CENP com os projetos Letra e Vida e Ler e Escrever. Além dos estudos sobre as Diretrizes Curriculares Municipais, coordenado por um grupo de ADEs e membros da Diretoria de Educação; e por fim, a reestruturação organizacional da SME e a construção do documento curricular transitório utilizado, ao longo de 2013.

Percebeu-se que este histórico trouxe influências para a elaboração da versão preliminar do currículo, que foi coordenada por profissionais que conhecem a PHC e, por isso, orientaram a construção do documento, que ficou sob a responsabilidade de uma equipe técnica formada por professores efetivos da Rede e

selecionados em decorrência de um processo seletivo legítimo e transparente, a fim de realizarem tal tarefa.

Esses não foram os únicos atores a participarem do processo de construção da versão preliminar do currículo, mas professores universitários, que compõem comunidades epistêmicas, atuaram voluntariamente como consultores, além dos sindicatos, que contribuíram, por meio da realização de grupos de estudos e disponibilização de materiais nas reuniões de representantes dos locais de trabalho.

Apesar de ter sido uma política *top down*, como está em versão preliminar, espera-se a participação de outros sujeitos, como os professores, por exemplo. Mas, de modo geral, os educadores tiveram suas expectativas atendidas e estão acreditando em uma maior participação, durante o ano de 2014, a fim de que o documento represente de fato a realidade da Rede Municipal.

Foi curioso perceber que, apesar da Pedagogia Histórico-Crítica ter influenciado amplamente a versão preliminar do currículo, possibilitando, inclusive, que a equipe de coordenação de área contasse com a consultoria voluntária de alguns renomados professores universitários, não se observa explicitamente marcas dessa orientação pedagógica no currículo prescrito, a não ser pelo critério de escolha dos saberes (conteúdos), ou seja, os clássicos.

Todavia, o estudo também revelou que os profissionais do magistério, associaram totalmente a versão preliminar à PHC e solicitam formação sobre o assunto, a fim de conhecerem essa nova orientação. Precisam, também, de maiores esclarecimentos sobre alguns conteúdos, que foram, ao longo do tempo, relegados a segundo plano, devido ao uso de práticas espontaneístas e correntes hegemônicas, que acabaram por rebaixar, tanto o papel do professor como intelectual, quanto do aluno como sujeito que tem o direito a ter acesso aos conhecimentos que o homem construiu, ao longo de sua existência.

O contexto de influência ainda revelou que os documentos legais, como as diretrizes curriculares nacionais de 2010, bem como outras leis infraconstitucionais interferiram na produção do texto da política, assim como os PCNs, o Plano de Referência Curricular e as concepções dos demais programas implementados nas escolas da rede, inicialmente também o fizeram. Mas foram paulatinamente abandonados, à medida que a equipe mergulhava nos estudos sobre a PHC e das disciplinas de referência (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes).

Quanto à produção do texto da versão preliminar do currículo observou-se que apresenta uma linguagem densa e, em certa medida, técnica, já que está direcionada ao professor. Todavia, esse fato trouxe dúvidas, que para serem sanadas serão necessárias formações, produções de textos de apoio e indicação de alguns recursos e objetos pedagógicos.

Relacionado aos aspectos gráficos, constatou-se que o documento, embora em versão preliminar, mereceria uma publicação, ao menos para garantir que todos os docentes recebessem o material completo de seu ano de escolaridade. Diante do exposto, o que se observou é que por ter sido disponibilizado por e-mail, o documento foi impresso, nas unidades escolares, de forma fragmentada. Ou seja, no início do bimestre, o professor recebeu apenas a parte referente àquele período, ficando sem tomar conhecimento do documento como um todo, especialmente das páginas que o contextualiza e explicita os esquemas de cada uma das disciplinas.

O *layout* do texto parece ter agradado a maioria dos docentes e gestores, embora ainda necessite de alguns ajustes técnicos, pois se organiza em tabelas, que, por muitas vezes, ultrapassaram páginas, desconfigurando o documento.

O tempo tem-se apresentado como um dificultador em todas as fases analisadas da política. Em sua elaboração, foi apontado pelas coordenadoras de área como o maior empecilho para o trabalho, “já que tudo era urgente”. Na implementação, tem empurrado o professor para a utilização de algo que ainda não foi muito bem estudado e nem tão pouco apropriado. Para os gestores, o tempo burocrático sobressai ao pedagógico e impede o diretor de olhar para o documento, a fim de tomar conhecimento do mesmo. E nas formações já realizadas, a pergunta tem sido sempre a mesma: “Até quando este currículo estará em vigor?”

Foi, então, com o intuito de amenizar os efeitos, alguns negativos e que poderiam comprometer o sucesso da política, e, portanto, da educação no município, que se propôs o Plano de Ação Educacional.

A execução de tal Plano exigirá maior integração entre todas as divisões (Formação, Ensino e Supervisão) da Diretoria Pedagógica, de modo que nenhuma equipe fique sobrecarregada de tarefas, mas as articule, o que afinal deveria ser uma realidade, já que todas compõem a mesma diretoria.

As ações desenhadas no PAE foram pensadas, a partir de toda a análise realizada e relacionam-se às necessidades observadas. Assim, formação em serviço para gestores, professores e equipe técnica da SME, focando informações sobre a

PHC, esclarecendo o papel do currículo para as escolas municipais e instrumentalizando cada ator no desempenho de sua função, quer seja ensino, gestão ou orientação e elaboração de políticas facilitará a implementação da versão preliminar.

Por outro lado, as ações relacionadas ao monitoramento permitirão o acompanhamento da política, por meio de visitas, pesquisas e apoios (textos complementares, sugestão de recursos e objetos didáticos), possibilitando seu redirecionamento, a partir de dados fundamentados e com a colaboração e participação docente.

Vale ressaltar que a política ora analisada encontra-se em fase de implementação. É, portanto, inacabada e a reflexão sobre seu contexto de influência e produção do texto se deu no decorrer de sua elaboração. Fato que por si só inspira cuidados.

Dessa forma, constata-se pelo próprio caráter de processo que, nesta dissertação, refere-se não apenas ao ciclo de uma política, mas também ao currículo, sendo imprescindível que o assunto seja considerado como algo ainda não esgotado, mas que carece de muitos outros olhares, estudos e análises.

REFERÊNCIAS

BALL, J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BALL, J. Sociologia das Políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson(Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education, Penn State**, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050069828225#.U7wCkUCbPDE>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BALL, S. J. **Ciclo de Políticas/análise de políticas**. (The Policy Cycle/policy analysis). Palestra com tradução simultânea. Atividade do Grupo de Pesquisa Currículo, sujeito, conhecimento e cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 09/11/2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL, **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASLAVSKY Cecilia; COSSE, Gustavo. **As atuais reformas educativas na América Latina**: quatro atores, três lógicas e oito tensões. In: Programa de promoção da reforma educativa na América Latina e Caribe. Maio, 1997. Disponível em: <http://www.oei.es/.../actuales_reformas_educativas_AL_braslavsky_cosse_port>. Acesso em: 12 mar. 2014.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. Indicações e propostas para uma boa política municipal de Educação. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, SP, ano I, n. 1, p. 106-109, 2006.

CENPEC, Uma só escola “faz verão”. **Jornal: Estudar pra valer! Aprendizagem de Leitura e Escrita**. Ano II, n. 3. dez., 2004.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-101, jul./dez. 2012.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre o processo de (re) estruturação do Sistema de Educação Público Municipal de Limeira-SP. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 175-189, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9708>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

DIEGUES, Geraldo César. A construção da participação social na gestão das políticas públicas: o protagonismo do governo local no Brasil. **APGS (Administração Pública e Gestão Social)**, Viçosa, v. 4, n. 4, p. 365-380, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=125>>. Acesso em: 28 mar de 2014.

ELMORE, Richard. F. Aumentando a escala das boas práticas educacionais(1996). In: BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p.479- 485.

FERREIRA, Nauara Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática. Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

JUIZ DE FORA, Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa**. Juiz de Fora (M.G.), 2012. Disponível em: http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/documentos/miolo_lingua_portuguesa.pdf Acesso em: 20 jun. 2014

KAUFMAN, Robert R. ; NELSON, Joan M. Políticas de reforma educacional: comparação entre países. (2005). In: BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 464 -471.

LEITE, Maria Cecília Lorea ; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Modos de gestão, currículo e desempenho escolar. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, p. 535-547, set. 2010/ mar. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9664>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Lílian Aparecida. **Ensino Fundamental de nove anos**: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Portal da Prefeitura Municipal de Limeira**: secretarias. Disponível em: <<http://www.limeira.sp.gov.br/secretarias/ceprosom/noticias.php>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 183/1997**: cria a Rede Municipal de Ensino de Limeira. Limeira, SP, 1997.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 461/2009**: Estatuto do Magistério Público Municipal. E suas alterações: **LC nº 470/2009**; **LC 472/2009**; **LC nº 497/2009**; **LC nº 540/2010**, **LC nº 613/2011** e **LC nº 632/2012**. Limeira: SP, 2009.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.205, de 12 de novembro de 2007**. Aprova Plano Municipal da Educação para 2007-2017 e dá outras providências. Jornal Oficial do Município. 12 nov. 2007.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Encontro de Planejamento realizado com os professores da rede municipal de educação de Limeira em 05 de fevereiro de 2013. Vídeo.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Educação Limeira, Blog oficial da Secretaria Municipal da Educação de Limeira, 13 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://educacaolimeira.wordpress.com/2013/02/>>. Acesso em: 03 out. 2013

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação de Power Point**: Reunião Conjunta da Superintendência Pedagógica. 11 out. 2013. Acervo da SME, Limeira: SP, 2013c.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação de Power Point**: Reunião de Diretores realizada na SME. 09 jan. 2013. Acervo da SME, Limeira: SP, 2013d.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Organograma da secretaria**. Disponível em: <<http://www.limeira.sp.gov.br/secretarias/sme/>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. CEMEP. **Média Geral dos últimos 3 anos- Saresp**. Limeira: PML, 2013. 1 CD-ROM.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. CEMEP Orientações para planejamento 2007. Limeira: PML, 2007.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. CEMEP **Ofício/CEMEP nº 42/06**. Assunto: Descrição dos Projetos Desenvolvidos pelo CEMEP, 24 de abril de 2006. Limeira: PML, 2006 a.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. CEMEP **Ata da reunião com os coordenadores de Ensino Fundamental**: planejamento, 17 de fevereiro de 2004. Limeira: PML, 2004.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Publicação interna sobre os trabalhos desenvolvidos pelo CEMEP**. Limeira: PML 2008.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício GSE nº 98/06**. Assunto: Projeto Letra e Vida, 30 de março de 2006. Limeira: PML, 2006 b.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. OFICINA PEDAGÓGICA, **Comunicado O.P. nº 01/2002**. Assunto: Orientações para o período de Planejamento. Limeira: PML, 2002a.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. OFICINA . **Ata de reunião sobre planejamento de História e Geografia**, 06 mar. de 2002. Limeira: PML, 2002b.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Comissão de Estudo sobre as Diretrizes Curriculares. **C.I. ADE nº 76/12**. Referência: Convite para participação num grupo de estudos sobre a elaboração de Diretrizes Educacionais Municipais. Para: EMEIEFs, EMEIs, CIs, CEIEFs e todos os departamentos e setores desta Secretaria. 20 de junho de 2012. Limeira: SP, 2012a.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Comissão de Estudo sobre as Diretrizes Curriculares. **Ata nº 01/12** de 28 de junho de 2012. Limeira: SP, 2012b.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Comissão de Estudo sobre as Diretrizes Curriculares. **C.I. ADE nº 111/2012**. Referência: Diretrizes Educacionais Municipais: Agradecimentos e Sugestões. Para todas as U.E.s e departamentos da SME. 04 de novembro de 2012. Limeira: SP, 2012c.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Comissão de Estudo sobre as Diretrizes Curriculares. **Relatório das atividades desenvolvidas pelo grupo que estudou Diretrizes Educacionais para o município**. Nov./2012 Limeira: SP, 2012d.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Comissão de Estudo sobre as Diretrizes Curriculares. **Ata nº 07/12** de 24 de outubro de 2012. Limeira: SP, 2012e.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diagnóstico Situacional da Secretaria Municipal de Educação de Limeira**. Nov./2012. Limeira: SP, 2012f.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Anexo 2 do Diagnóstico Situacional da Secretaria Municipal de Educação de Limeira.** Nov./2012. Limeira: SP, 2012g.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Resolução SME nº 01 /2012** de 25 de janeiro de 2012: Dispõe sobre Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino. Jornal Oficial do Município, edição 3724, p. 2, Limeira: PML, SP, 2012.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Portaria SME nº 47/2011:** coordenação e supervisão dos Programas de Formação. Limeira, SP, Jornal Oficial do Município, edição 3614, p. 2, 2011.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Portaria SME nº 53, de 24 de abril de 2012**, que indica que a diretoria de educação se torna a responsável pelos cursos, programas, setores e projetos que envolvem a área pedagógica da SME. Limeira, SP, 2012.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Relatório da equipe de coordenação de área.** Maio/2003. Limeira, SP, 2013c.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Relatório da equipe de coordenação de área.** Junho/2003. Limeira, SP, 2013d.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Pesquisa encaminhada às unidades escolares.** Setembro/2003. Limeira, SP, 2013e

LIMEIRA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Gabinete do Secretário Municipal de Educação. Comunicação Interna nº 63, de 31 de janeiro de 2013. Limeira: SP, 2013f.

LOPES, A., MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson(Org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. Política Curriculares: continuidades ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, mai./jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

LOPES, A. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

MAGUIRE, M; BALL, J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho do professor. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson(Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 175 -193.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

MAINARDES, J. ; FERREIRA, ; M., TELLO, M. Análise de Políticas princípios, debates técnico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson(Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/971/828>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da S. D. ; PAGNONCELLI, Claudia. A Pedagogia Histórico-Crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 190-204, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3774>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

MALANCHEN , Julia, Anjos; Ricardo Eleutério dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Geminal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>>. Acesso em :05 abr. 2014.

MARCONDES, M.; OLIVEIRA, A. Novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: novos desafios para o coordenador pedagógico e os professores das séries iniciais. In: PEREIRA, M. Z. C.; LIMA, I. S. (Orgs.). **Currículo e políticas educacionais em debate**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 137-150.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 11-36.

OLIVEIRA, Maria A. **Currículo Nacional**. *Educação e Filosofia*, 11 (21 e 22) 25-38, jan./jun. e jul./dez., 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/.../800>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

PACHECO, J. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), p. 49-71 © 2001, CEEP - Universidade do Minho. Disponível em: <repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/542>. Acesso em: 06 abr. 2014.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 83-400, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

PEREIRA, Maria Z. Costa; LIMA, Idelsuite de Souza (Org.). **Currículo e políticas educacionais em debate**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

POLON, Telma P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES**: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED, UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75&topic=7>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

POLON, Telma P. **Perfis de liderança**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED, UFJF, Juiz de Fora, 2013. Videoaula (17,29'). Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2490>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

Portal do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária Programa Estudar pra Valer. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/estudar-pra-valer>>. Acesso em: 20 out. 2013.

Portal do Instituto Qualidade no Ensino. Disponível em: <<http://www.iqe.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

Portal IDEB. Consulta IDEB 2011. MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/2503-limeira/ideb?etapa=5&rede=municipal>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

Portal Conselho Executivo de Normas Padrão (CENP). Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

Portal Programa Ler e Escrever. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

PortalQEdu. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2503-limeira/aprendizado>>. Acesso em: 13 set. de 2012.

Portal SARESP. Disponível em:

<<http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

Portal Revista Nova Escola. Entrevista com Telma Weisz sobre alfabetização inicial. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/aposte-alto-capacidade-alunos-429248.shtml>>. Acesso em: 03 out. 2013

Prova Brasil. Disponível em:

<<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes. **Análise da implementação do sistema de avaliação educacional em Limeira – SP a partir da atuação dos gestores escolares das escolas pesquisadas.** Dissertação. 2013. 136 f. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-sandrine-cristina-iban-es-rossini.pdf> Acesso em: 10 mar 2014

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Decreto 43.072/98**, de 04 de maio de 1998. Disciplina a celebração de convênios objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e materiais e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF. D.O.E. Poder Executivo. Seção I, São Paulo, 108 (129), quinta-feira, 9 jul. 1998.

_____. _____. **Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo.** Disponível em: <<http://municipalizacao.edunet.sp.gov.br/subpages/historico.htm>>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. _____. **Decreto nº 40.673**, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/173039/decreto-40673-96>>. Acesso em: 10 out 2013

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p.119-136, dez.99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, p. 13- 38.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art02_41e.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. 1. Reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Verbetes sobre a Pedagogia Histórico-Crítica**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.o.htm>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SILVA, Jr. Celestino Alves. Supervisão, Currículo e Avaliação. In: FERREIRA, N. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 223- 234.

TEIXEIRA, B. B. Política Curricular, formação de professores e desafios a uma 'planificação partilhada'. In: SANTOS, Luciola; PAIXÃO, Licínio de Castro; FAVACHO, André Márcio Picanço. (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012, v. 1, p. 183-198.

TEIXEIRA, B. B. A Construção de uma proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos: análise da experiência de Juiz de Fora-MG. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa; LIMA, Idelsuite de Sousa (Orgs.). **Currículo e políticas educacionais em debate**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 163-182.

TEIXEIRA, B. **Política curricular para o ensino fundamental – caminhos de implementação**. (2007) Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/46.pdf>. Acesso em: 15 mar 2014

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **(Re)Visitando o conceito de gestão social**. Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí, ano 3, n. 5, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=125>>. Acesso em: 25 mar. de 2014.

YOUNG, MICHAEL. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 609 -623, set./dez. 2011, Artigo originalmente publicado no Journal of the Pacific Circle Consortium for Education (it), v. 22, n. 1, dez. 2010, pp. 21-32. Autorizada a tradução e publicação

pelo autor. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

YOUNG, MICHAEL . Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

ZANETTI, Renata Brandão Faria. **Conselho Municipal de Educação de Limeira - SP**: análise de sua atuação no período de 1997 a 2001. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2009.

WEISS, Carol. **Evaluation**: methods for studying programs and policies. Edition Paperback, 1997.

APÊNDICE 1 - Roteiro de Entrevista dom Coordenadoras de Área

1. Qual é a sua formação?
2. Descreva sua trajetória na rede municipal de educação de Limeira.
3. Você considera que existe um currículo único para as escolas da rede municipal de Limeira? Por quê?
4. O que é currículo para você?
5. Como você define o documento que foi encaminhado às unidades escolares, em fevereiro de 2013?
6. Quais desafios estiveram presentes, durante o ano de 2013, ao se elaborar o currículo da disciplina que você coordena?
7. Que influências você percebeu durante a elaboração do currículo da disciplina que você coordena?
8. E no **Plano de Referência Curricular**, utilizado até 2012, quais influências estiveram presentes?
9. Em que medida, o documento utilizado em 2013 colaborou para a produção do atual currículo?
10. Por que ocorreu a produção deste currículo neste ano?
11. É possível observar diferentes versões deste currículo ao longo deste ano? Em caso afirmativo, por que elas existiram?
12. Você acredita que os professores tiveram seus interesses contemplados no texto deste currículo? Como? Por quê?
13. Quando se iniciou a construção do texto curricular?
14. Houve negociações e consensos durante a produção deste texto curricular?
15. Que ideias-chave foram contempladas no texto do currículo?
16. Como foi feita a escolha da linguagem utilizada no texto do currículo? A quem ele se destina? Você acredita que ele está claro, compreensível e sem ambiguidades?
17. Houve a produção de textos secundários?

18. Como você acredita que este texto chegará aos professores? Será necessária a realização de um trabalho complementar? Por quê?

APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista com Agentes de Desenvolvimento Educacional

1. Qual é a sua formação?
2. Descreva brevemente sua trajetória na rede municipal de educação de Limeira.
3. Você considera que existe um currículo único para as escolas da rede municipal de Limeira? Por quê?
4. Como você define o documento que foi encaminhado às unidades escolares, em fevereiro de 2013?
5. Durante o ano de 2013, foi possível verificar os efeitos do documento citado acima?
6. Que influências você percebeu no **Plano de Referência Curricular** utilizado até 2012?
7. E na versão preliminar do currículo quais influências estiveram presentes?
8. Por que você acredita que ocorreu a produção deste currículo neste ano (final de 2013)?
9. Você acredita que os professores tiveram seus interesses contemplados no texto desta versão preliminar do currículo? Como? Por quê?
10. Que ideias-chave foram contempladas no texto da versão preliminar do currículo?
11. Com relação à linguagem utilizada no texto da versão preliminar do currículo, você acredita que ela está clara, compreensível e sem ambiguidades?
12. Você acha que a versão preliminar do currículo poderia ter sido produzida com maior participação dos professores?
13. Como você acredita que este texto chegou aos professores? Qual é seu papel neste quesito?
14. Você acredita que para efetiva implementação desta versão curricular novos textos deverão ser produzidos? Que outras ações você julga que serão necessárias?

APÊNDICE 3 - Entrevista com Representante do Sindicato

1. Qual a posição do sindicato frente às atuais mudanças ocorridas na Rede Pública Municipal de Ensino? Elas eram necessárias? Por quê?
2. Como o sindicato participa das decisões que envolvem a educação pública no município?
3. O sindicato é a favor ou contrário à instituição de um currículo único para as redes públicas? Por quê?
4. Como deve ser o envolvimento dos professores no processo de construção de um currículo único?
5. O sindicato participou de discussão sobre currículo? Estimulou essa discussão entre seus associados? Criou reuniões, fóruns para isso?
6. Você considera que os interesses dos professores foram atendidos neste currículo que será trabalhado em 2014, nas escolas públicas municipais? Se não, como garantir a participação deles?
7. Que influências (documentos consultados, autores que inspiraram, orientações curriculares estudadas, pessoas que participaram, consultores de universidades) você acredita que estiveram presentes na elaboração deste documento?

APÊNDICE 4- Roteiro para Grupo Focal

Data: 10/04/14 (sexta-feira)
Horário: 9 horas
Local: sala de reuniões do GSE – CFP
Tempo: aproximadamente 2 horas

Pessoas selecionadas: 05 diretores de escolas municipais que estejam há mais de 5 anos na mesma função

Moderador: Andréia

Observadores:

A. P.: diretor 1 e diretor 2

S.C.: diretor 3, diretor 4 e diretor 5

Roteiro

Questão-chave 1: A elaboração de um novo currículo para a rede pública municipal de Limeira era necessária? Por quê?

- ✓ Aprendizagens dos alunos expressas nas avaliações externas (queda no IDEB)
- ✓ Falhas no documento anterior
- ✓ Contexto político
- ✓ Conceito de currículo para cada diretor
- ✓ Unicidade de trabalho na rede pública municipal

Questão-chave 2: Quais influências você percebe que estão presentes na versão preliminar do currículo elaborado durante o ano de 2013?

- ✓ Documentos: PCN, Plano de Referência Curricular e Rol de Conteúdos enviados em 2013, Diretrizes Curriculares Nacionais
- ✓ Autores que inspiraram

- ✓ Orientações curriculares estudadas
- ✓ Pessoas que participaram
- ✓ Consultores
- ✓ Instituições: universidades, sindicatos, entre outros
- ✓ Teorias (Pedagogia Histórico-Crítica)

Questão-chave 3: Você acredita que a forma como a versão preliminar do currículo foi realizada atendeu aos interesses das escolas e dos educadores?

- ✓ Destacar quais interesses foram atendidos, quais não e por que
- ✓ Os professores estão motivados para participarem de sua reestruturação, pois consideraram o caráter preliminar da versão
- ✓ Houve perda/restrrição de autonomia
- ✓ Como é possível tornar o texto final da política mais participativo

Questão-chave 4: Quanto ao texto da versão preliminar quais as opiniões sobre:

- ✓ A linguagem: é de fácil compreensão
- ✓ A organização gráfica
- ✓ A progressão de conteúdos
- ✓ As ideias- chave
- ✓ As escolhas de conteúdos

Questão-chave 5: Como a versão preliminar do currículo foi recebida nas escolas pelos professores?

- ✓ Como uma política *top down* (de cima para baixo)
- ✓ Com resistência
- ✓ Com entusiasmo
- ✓ Como um plano de ensino a ser rigorosamente seguido

Questão-chave 6: Na implementação, ou seja, no uso diário da versão preliminar do currículo quais dificuldades estão aparecendo?

- ✓ Falta de conhecimento do professor quanto aos conteúdos a serem ensinados
- ✓ Compreensão dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica
- ✓ Dúvidas com relação à metodologia de ensino
- ✓ Falta de consenso entre professores dos diferentes anos de escolaridade

- ✓ Excesso de conteúdos
- ✓ Falta de clareza quanto aos objetivos

Questão-chave 7: Quais ações você, enquanto gestor de uma unidade escolar, considera ser importante que a SME realize, para que a implementação deste currículo seja mais eficiente, permitindo que de fato os estudantes tenham sucesso em suas aprendizagens?

- ✓ Formação em serviço
- ✓ Reuniões setorizadas
- ✓ Produção de textos de apoio
- ✓ Sugestões de atividades
- ✓ Realização de pesquisas que possibilitem a coleta das opiniões dos professores
- ✓ Realização de Seminários para alinhar os conteúdos previstos e ampliar participação dos educadores

APÊNDICE 6 - Questionário aplicado aos professores

Prezado(a) professor(a),

Conto com sua compreensão e cooperação na resposta a este questionário que trará subsídios à elaboração da Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, intitulada “A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Limeira: análise sobre o contexto de influência e produção do texto” desenvolvida por mim junto à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Agradeço o seu desvelo e atenção, comprometendo-me em preservar a identificação da instituição e a sua identidade, mantendo-os em total sigilo.

Andréia Vaz Silva

Escola: _____

Ano de escolaridade em que atua: _____ **Tempo no magistério:** _____

- I) Para responder às questões assinale X em: **1** se concorda plenamente, **2** se concorda parcialmente, **3** se não tem uma opinião formada sobre o assunto e **4** se discorda.

ITEM	1	2	3	4
1. Os interesses dos professores foram contemplados neste novo currículo.				
2. A linguagem utilizada no currículo é clara.				
3. Os conteúdos estão adequados aos anos de escolaridade				
4. Não tenho nenhuma dificuldade em desenvolver os conteúdos propostos.				
5. Todos os conteúdos escolhidos são necessários para a melhoria da qualidade na educação.				
6. A maneira de organização do currículo facilita o entendimento.				
7. É possível perceber a progressão de conteúdos ao longo dos anos de escolaridade.				
8. Penso que os professores poderiam ter participado mais ativamente da elaboração deste documento.				

- II) Se para a **questão 4**, você marcou 2 ou 4, por favor, enumere em ordem crescente de dificuldade. Ou seja, coloque **1** para a disciplina em que apresenta **menor** dificuldade para desenvolver os conteúdos propostos e assim sucessivamente.

() Ciências () Geografia () História () Língua Portuguesa () Matemática

III) Se para a **questão 8**, você marcou 1 ou 2, por favor, cite algumas atividades que você acredita que ainda poderiam ser realizadas, a fim de garantir a participação mais ativa dos professores na elaboração do currículo, tendo em vista que a versão em uso é preliminar.

IV) Outras observações que deseja realizar sobre a versão preliminar do currículo, mas que não foram contempladas neste questionário.

ANEXO 1 - Plano de Referência Curricular – 2002 (Exemplo: Geografia- 2ª série)

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – LIMEIRA
OFICINA PEDAGÓGICA
PLANO DE REFERÊNCIA – GEOGRAFIA
Ensino Fundamental – 1º e 2º Ciclos

BLOCO	HABILIDADES	CONTEUDOS
	Serie: 2ª	Bimestre: 1º
<p>Tudo é natureza</p> <p>O lugar e a paisagem</p>	<p>Localizar o lugar onde mora em relação à rua, quarteirão, bairro, município.</p> <p>Reconhecer os elementos que compõe a sua família, função e espaço que cada um ocupa na rotina diária.</p> <p>Desenvolver noções elementares de cartografia como: proporcionalidade, legenda.</p> <p>Desenvolver relações topológicas projetivas: frente/atrás; direita/esquerda; em cima/embaixo; dentro/fora; longe/perto; em relação às pessoas, objetos e lugares.</p> <p>Identificar características físicas e econômicas da paisagem, freqüentes em seu cotidiano.</p> <p>Localizar a casa e a escola em relação ao município.</p>	<p>Você e a escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nome e endereço do aluno - Os elementos da família: função e espaços que ocupam na casa. - Tipos de moradias - Iniciação Cartográfica: planta e maquete da casa. - O caminho de casa à escola: Vegetação, hidrografia, relevo. - O caminho de casa à escola: indústrias, comércio, lazer... - A escola e seus arredores – localização no bairro e no município.
<p>O lugar e a paisagem</p> <p>Transformando a natureza</p> <p>Conservando o ambiente</p>	<p>Localizar o bairro onde reside, em relação ao município.</p> <p>Observar e reconhecer as características físicas, sociais e econômicas próprias de seu bairro e compará-las com outros bairros.</p> <p>Desenvolver noções elementares de Cartografia: legenda e proporcionalidade (escala).</p> <p>Desenvolver noções e atitudes de preservação do meio ambiente em que vive.</p> <p>Identificar-se como sujeito ativo no ambiente em que vive, participando de busca de soluções para os problemas locais.</p>	<p style="text-align: center;">Bimestre: 2º</p> <p>Localização e representação do bairro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localização do bairro na cidade - Características geográficas do bairro: vegetação, relevo, hidrografia e clima. - Transporte e comunicação no bairro. - Características sociais e econômicas do bairro: agricultura, indústria, comércio, lazer, religião. - Diferentes tipos de bairros - Iniciação Cartográfica: Mapa do bairro, mapa da cidade. - Conservação do meio ambiente do bairro – poluição. - Abastecimento de água e energia.
<p>Transformando a natureza</p>	<p>Reconhecer características de diferentes profissões.</p> <p>Identificar as principais profissões existentes em seu bairro e que contribuem para sua vivência neste local.</p> <p>Distinguir semelhanças e diferenças entre campo e cidade</p> <p>Entender as relações entre campo e cidade e sua importância para a comunidade local.</p> <p>Reconhecer características da região urbana e região rural, iniciando o desenvolvimento de uma conceituação científica dos fenômenos geográficos.</p> <p>Reconhecer a importância dos meios de transporte e comunicação para o desenvolvimento da comunidade.</p>	<p style="text-align: center;">Bimestre: 3º</p> <p>As atividades profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características das profissões dos elementos da família - Características das profissões existentes no bairro. - Conceituação de região urbana e rural no município. - O trabalho no campo - O trabalho na cidade - Produtos do campo e produtos da cidade. - Relações econômicas entre campo e cidade. - Meios de transporte e comunicação no campo e na cidade
<p>O lugar e a paisagem</p> <p>Tudo é natureza</p> <p>O lugar e a paisagem</p>	<p>Reconhecer os principais pontos de orientação universalmente utilizados: Norte, Sul, Leste e Oeste.</p> <p>Localizar sua casa, a escola, o bairro e o município em relação aos pontos de orientação.</p> <p>Reconhecer os movimentos da Terra no espaço.</p> <p>Entender os conceitos de dia e noite, relacionado-os aos movimentos da Terra.</p> <p>Conhecer os movimentos da Lua em torno da Terra e como são identificados durante a noite.</p> <p>Identificar as formas de registrar o tempo: hora, minuto, segundo, dia, semana, mês, ano.</p> <p>Reconhecer algumas formas de representar a realidade, iniciando o desenvolvimento de conceitos cartográficos.</p>	<p style="text-align: center;">Bimestre: 4º</p> <p>Orientação espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pontos cardeais - As direções e as paisagens <p>O tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia e noite – os movimentos da Terra - A Terra e o Sistema Solar - Como registrar o tempo - A Lua e os Planetas - As fases da Lua <p>Formas de representação da Terra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O desenho - Os mapas - O Globo



Fevereiro, 2002
Coordenadora de área

ANEXO 2 – Semanário instituído na Rede Municipal de Limeira em 2007 (reproduzido em tamanho menor)

ENSINO FUNDAMENTAL – 2º Ciclo
PLANEJAMENTO SEMANAL PERÍODO DE: ___/___ a ___/___

PROFESSOR(A): _____ ANO: _____ PERÍODO: _____

O foco neste campo contempla as atividades ligadas ao prazer e a ludicidade, portanto não há a necessidade de relacioná-las as situações didáticas. Visto que as atividades descritas no campo situação didática têm como objetivo desenvolver habilidades do Plano de ensino.

Area	SITUAÇÃO DIDÁTICA	Habilidades
 TEXTOS/LIVROS		
 JOGOS/BRINCADEIRAS		
LÍNGUA PORTUGUESA		Linguagem oral:
		Letura:
		Produção:
MATEMÁTICA		Números, SND e Operações:
		Grandezas e Medidas:
		Espaço e Forma:
		Tratamento de Informação:

Area	SITUAÇÃO DIDÁTICA	Habilidades
CIÊNCIAS		Ser Humano e Saúde:
		Ambiente:
		Recursos Tecnológicos:
HISTÓRIA		HISTÓRIA DAS ORGANIZAÇÕES POPULACIONAIS Deslocamentos Populacionais:
		Organizações e Lutas de Grupos:
		Organizações Políticas e Administrativas Urbanas:
		Organização Histórica e Temporal:
GEOGRAFIA		Urbano e Rural – Modos de Vida:
		Distâncias e Velocidades:
		Informação, Comunicação e Interação:
		O Papel da Tecnologia na Construção de Paisagens Urbanas:

ASSINATURA DO DOCENTE

ASSINATURA/CARIMBO DO PROF. COORDENADOR

/ /

Anexo 3 - Plano de Referência Curricular – 2012 (exemplo: Geografia)
GEOGRAFIA
2º ANO
1º BIMESTRE

BLOCO	CÓDIGO	HABILIDADE
TUDO É NATUREZA	4*	Reconhecer as mudanças que ocorrem no tempo, durante o dia, observando nuvens, chuvas e alterações na temperatura.
	5*	Identificar as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.
O LUGAR E A PAISAGEM	25	Conhecer o espaço que ocupa em seu grupo familiar e na casa, desde o nascimento até hoje.
	26	Relatar o espaço que ocupa em seu grupo familiar
	27	Conhecer os referenciais espaciais de localização de sua casa em relação à escola (<i>trajeto</i>).
	28	Perceber o espaço que ocupa na escola.
	30*	Conhecer noções topológicas e projetivas elementares (<i>dentro/fora, ao lado, direita/ esquerda</i>).
	31*	Utilizar noções topológicas para localizar objetos e a si próprio no espaço.
	42*	Perceber e registrar os percursos diários.
TRANSFORMANDO A NATUREZA	-	
CONSERVANDO O AMBIENTE	54*	Estabelecer e respeitar regras de conservação do meio ambiente – local.
	55*	Conhecer e divulgar regras de preservação do meio ambiente – global.
	59*	Observar e relatar alterações inesperadas ou provocadas por ação humana, como enchentes na cidade.

2º BIMESTRE

BLOCO	CÓDIGO	HABILIDADE
TUDO É NATUREZA	4*	Reconhecer as mudanças que ocorrem no tempo, durante o dia, observando nuvens, chuvas e alterações na temperatura.
	5*	Identificar as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.
O LUGAR E A PAISAGEM	18	Identificar os principais meios de transporte relacionando as sinalizações correspondentes.
	29	Conhecer os elementos que compõem a escola (<i>profissões</i>).
	30*	Conhecer noções topológicas e projetivas elementares (<i>dentro/fora, ao lado, direita/ esquerda</i>).
	31*	Utilizar noções topológicas para localizar objetos e a si próprio no espaço.
	42*	Perceber e registrar os percursos diários.
TRANSFORMANDO A NATUREZA	46	Reconhecer o trabalho como forma de transformação da natureza.
CONSERVANDO O AMBIENTE	54*	Estabelecer e respeitar regras de conservação do meio ambiente – local.
	55*	Conhecer e divulgar regras de preservação do meio ambiente – global.
	59*	Observar e relatar alterações inesperadas ou provocadas por ação humana, como enchentes na cidade.

3º BIMESTRE

BLOCO	CÓDIGO	HABILIDADE
TUDO É NATUREZA	4*	Reconhecer as mudanças que ocorrem no tempo, durante o dia, observando nuvens, chuvas e alterações na temperatura.
	5*	Identificar as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.
	8	Observar, conhecer e registrar as fases da Lua.
O LUGAR E A PAISAGEM	30*	Conhecer noções topológicas e projetivas elementares (<i>dentro/fora, ao lado, direita/esquerda</i>).
	31*	Utilizar noções topológicas para localizar objetos e a si próprio no espaço.
	37	Conhecer conceitos iniciais de cartografia.
	42*	Perceber e registrar os percursos diários.
TRANSFORMANDO A NATUREZA	47	Conhecer as consequências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas.
CONSERVANDO O AMBIENTE	54*	Estabelecer e respeitar regras de conservação do meio ambiente – local.
	55*	Conhecer e divulgar regras de preservação do meio ambiente – global.
	59*	Observar e relatar alterações inesperadas ou provocadas por ação humana, como enchentes na cidade.

4º BIMESTRE

BLOCO	CÓDIGO	HABILIDADE
TUDO É NATUREZA	4*	Reconhecer as mudanças que ocorrem no tempo, durante o dia, observando nuvens, chuvas e alterações na temperatura.
	5*	Identificar as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.
O LUGAR E A PAISAGEM	30*	Conhecer noções topológicas e projetivas elementares (<i>dentro/fora, ao lado, direita/esquerda</i>).
	31*	Utilizar noções topológicas para localizar objetos e a si próprio no espaço.
	38	Identificar o sistema de cores e legendas, utilizado na linguagem cartográfica convencional.
	40	Representar os lugares de vivência, como sala de aula, escola, moradia, ruas, destacando pontos de referências. Por exemplo, construir uma maquete.
	42*	Perceber e registrar os percursos diários.
TRANSFORMANDO A NATUREZA	49	Identificar os recursos da natureza (<i>madeira, areia, argila, brita</i>) na construção e produção de moradia.
CONSERVANDO O AMBIENTE	54*	Estabelecer e respeitar regras de conservação do meio ambiente – local.
	55*	Conhecer e divulgar regras de preservação do meio ambiente – global.
	59*	Observar e relatar alterações inesperadas ou provocadas por ação humana, como enchentes na cidade.

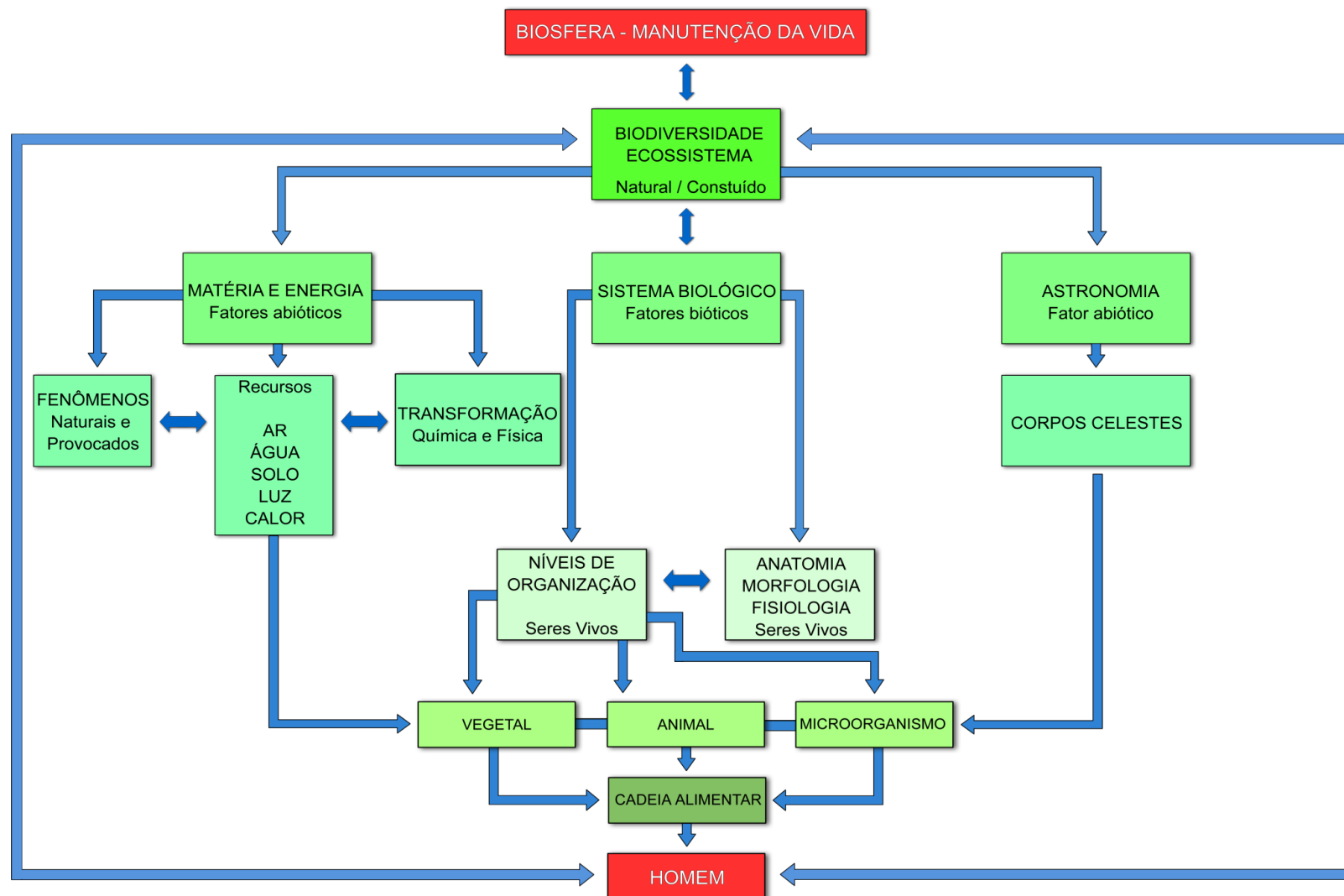
ANEXO 4 - Plano de Referência Curricular (2012) - 5º ano – 3º Bimestre

BLOCO	CÓDIGO	HABILIDADE
LINGUAGEM ORAL	1.	Identificar a posição do interlocutor em relação ao tema tratado.
	2.	Adequar fala à situação comunicativa.
	3.	Identificar elementos não-verbais(gestos, expressões faciais, mudanças de tom de voz na comunicação) para conferir significação ao texto.
	4.	Levantar hipóteses a respeito de alguns elementos de intencionalidade: sentido figurado, recursos persuasivos, humor.
	5.	Reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição.
	6.	Adequar discurso ao nível de quem ouve.
	7.	Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados.
	8.	Intervir sem sair do assunto.
	9.	Respeitar os turnos de fala.
	10.	Defender posições, fundamentando argumentos com exemplos e informações.
	11.	Argumentar e contra-argumentar.
	12.	Manter um ponto de vista ao longo da fala.
	13.	Formular e responder perguntas, justificando suas respostas.
	14.	Expor o assunto do artigo (textos de divulgação científica), apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema. Para desenvolver esta habilidade é importante que os alunos possam planejar e participar de situações de uso da linguagem oral, sabendo utilizar alguns procedimentos da escrita para sua exposição.
LEITURA	15.	Apreciar textos literários.
	16.	Selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura.
	17.	Reconhecer diferentes procedimentos de leitura de acordo com o gênero textual (ex: notícia-leitura rápida e dinâmica, as informações principais localizam-se no 1º parágrafo-lide).
	18.	Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários (SARESP).
	19.	Localizar informações explícitas em um texto- SARESP (Prova Brasil).
	20.	Reconhecer a unidade temática do texto (Prova Brasil).
	21.	Inferir uma informação implícita em um texto-SARESP (Prova Brasil).
	22.	Inferir o sentido de palavras ou expressões, a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou enciclopédia- SARESP.
	23.	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto-Variação linguística- SARESP-(Prova Brasil).
	24.	Identificar público-alvo de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional (SARESP).
	25.	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido (Prova Brasil)-SARESP.
	26.	Reconhecer a coesão estabelecida no texto por meio de elipses, conjunções, sinônimos, pronomes e expressões que marcam temporalidade e causalidade e da correlação dos tempos verbais (Prova Brasil)-SARESP.
	27.	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (Prova Brasil).
	28.	Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o gênero, tema ou assunto principal (SARESP).
	29.	Observar a tonicidade das palavras (acentuação).
	30.	Reconhecer o valor expressivo dos sinais de pontuação de interior (vírgula nas enumerações), vocativo, aposto e pontuação de final de frases (. ! ? ...).
	31.	Observar a concordância verbal e nominal estabelecida nos textos.
	32.	Observar regularidades ortográficas (inferência de regras) e irregularidades (ausência de regras)- SARESP.
	33.	Perceber que o mesmo som pode ser grafado de diferentes maneiras e que uma mesma letra pode representar diferentes sons.
	34.	Observar a segmentação entre as palavras, frases e parágrafos.

	75.	Segmentar o texto em frases e parágrafos, utilizando adequadamente os recursos de pontuação de final frases e no interior (letra maiúscula, ponto final, exclamação, interrogação, vírgula, dois pontos, reticências). Programa Ler e Escrever-guia da 4ª série Sequência Didática“ Estudo da pontuação: marcas do discurso direto e indireto p. 205 a 223.
	76.	Revelar o domínio da ortografia de palavras mais usuais que não contenham dificuldades relativas a: s/ç/ss/x/sc; s/z ; x/ch.
	77.	Utilizar adequadamente a acentuação gráfica, obedecendo às diferenças de timbre (aberto/fechado) e de tonicidade (oxítonas, proparoxítonas e paroxítonas-terminadas em l ,x r, us, um, uns, ão(s)/ã(s), i(s) uns e em ditongo, seguido ou não de s).
	78.	Obedecer às regras-padrão de concordância verbal (sujeito/predicado, exceto quando há inversão sintática e distanciamento do sujeito do verbo); concordância nominal.
	79.	Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de artigos, pronomes, advérbios, conjunções e sinônimos.
	80.	Reescrever e/ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever, fazer rascunhos, reler o que está escrevendo, revisar textos, em parceria com alunos, do ponto de vista ortográfico.
GÊNEROS DO BIMESTRE	TEXTO EPISTOLAR (carta e e-mail)	
	28.	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros a partir de contextos reais de comunicação.
	43.	Reconhecer os elementos que compõem este gênero (estrutura textual).
	23.	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Prova Brasil).
	44.	Identificar expressões utilizadas para marcar a formalidade (pronomes de tratamento, adjetivos) e o grau de informalidade (gírias, diminutivos, apelidos, abreviações).
	45.	Identificar marcas de temporalidade.
	46.	Reconhecer expressões utilizadas em vocativos e despedidas.
		Texto Epistolar As cartas podem ser consideradas uma constelação de gêneros. Assim, temos cartas pessoais, comerciais, carta do leitor, carta convite, carta de reclamação etc. O importante é que os alunos aprendam que as cartas possuem em geral alguns elementos básicos (seção inicial com local, data, evocação e nome do destinatário, núcleo e seção de despedida com o desfecho e o nome do remetente), mas são diversificadas na intenção e em suas formas de realização – produção, circulação e recepção.
85.	Ater ao tema na proposta de produção, utilizando os elementos que caracterizam este gênero: local e data, invocação, desenvolvimento do assunto, despedida e assinatura.	
86.	Adequar o registro mais ou menos formal, de acordo com a finalidade do texto e do interlocutor.	
GÊNEROS DO BIMESTRE	TEXTO JORNALÍSTICO Programa Ler e Escrever-guia da 4ª série Sequência Didática“Lendo notícias para ler o mundo”- p. 171 a 204 Oral: 1, 4,5,7,8,9,10,11 Leitura: 16,17,19,20,21,22,23,24,27,28,35 Produção: 75,76,77,78,79,80.	
	18.	Reconhecer diferentes estratégias de leitura de acordo com o gênero textual.
	26.	Reconhecer a coesão estabelecida no texto por meio de elipses, conjunções, sinônimos, pronomes e expressões que marcam temporalidade e causalidade e da correlação dos tempos verbais (Prova Brasil).
	47.	Reconhecer a função social do portador/jornal e os diversos gêneros presentes.
	48.	Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da notícia: manchete (presença de verbos no presente e ausência de artigos e pronomes em manchetes, títulos e legendas), parágrafo-síntese (lide) e corpo do texto (uso de tempos verbais no eixo do pretérito).
	49.	Relacionar corpo da reportagem e elementos complementares como: fotos, gráficos, mapas, tabelas (Prova Brasil).
	38.	Identificar falas de entrevistados (notícias/reportagens) e recursos empregados para assinalar a transcrição dessas falas(“ “).
	27.	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (Prova Brasil) O aluno deve reconhecer o motivo pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro. Essa habilidade é trabalhada por meio de um texto no qual o aluno é solicitado a estabelecer relações entre as diversas partes que o compõem, averiguando as relações de causa e efeito, problema e solução, entre outros.

TEXTO JORNALÍSTICO - PRODUÇÃO		
87	Produzir notícia, utilizando título e lide.	
88	Utilizar recursos (depoimentos, citações) para obter efeito de veracidade ao dito em textos jornalísticos.	
89	Relacionar elementos visuais complementares como: foto e gráficos com a produção da notícia. O código icônico, ou iconográfico, se utiliza de fotografias, desenhos, gráficos, diagramas, mapas e infográficos para tornar a informação mais explícita ou mais enfática. Esses recursos podem ter uma função puramente denotativa ou também conotativa. A informação acompanhada de ilustrações se destaca de maneira particular e adquire maior relevância para o leitor.	
90	Utilizar verbos no presente e suprimir artigos e pronomes em manchetes, títulos e legendas.	
GÊNEROS DO BIMESTRE	TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA Programa Ler e Escrever-guia da 4ª série Projeto Didático: "Universo ao meu redor"- p.96 a 146 Oral: 7,9,10,12,14,19,20,02,06,08,15 Leitura: 16,17,19,20,21,22,25,27,74 Produção: 75,76,77,78,79,80,101,103,104.	
	17.	Selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura O aluno deverá utilizar títulos, subtítulos, sumários ou índices para descartar textos que não interessam aos seus propósitos. Fazer uma leitura global para separar o que pode lhe interessar e saber dizer porque escolhe ou descarta um texto/portador, apoiando nas informações do conteúdo do texto, do seu portador ou do gênero.
	71.	Utilizar dicionário para resolver dúvidas em relação à ortografia e ao significado.
	22.	Inferir o sentido de palavras ou expressões, a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou enciclopédia- SARESP.
	72.	Observar as abreviações (s.m- substantivo masculino) encontradas no dicionário.
	73.	Observar a organização das acepções em um verbete de dicionário (do geral ao específico).
	74.	Identificar os possíveis elementos da organização interna do verbete de enciclopédia (título, subtítulos e corpo do texto) e seus recursos gráficos (negrito, itálico, marcadores e numeração).
	Texto de Divulgação Científica	
	101.	A partir de dados sobre determinado assunto, produzir texto de divulgação científica, utilizando recursos que marcam a impessoalidade.
	102.	Utilizar recursos para validar informações como: citações.
	103.	Utilizar sequências descritivas para desenvolver o tema proposto.
	104.	Resumir artigo de divulgação científica.
	105.	Produzir a partir da leitura de um texto, mantendo o mesmo tema e gênero textual (Saresp).

ANEXO 5 - Esquema de Ciências: elaborado em 2013



Produzido, em 2013, pela coordenadora de área de Ciências- SME (Limeira- SP)

ANEXO 6 - Conteúdos de Aprendizagem (parcial)

CIÊNCIAS															
CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM															
EIXO ESTRUTURANTE: BIOSFERA - MANUTENÇÃO DA VIDA															
Objetivo até o final do 5º ano	Conteúdo Geral	Conteúdos Específicos	ANOS												
			BI	BII	MI	M II	1ª Et.	2ª Et.	1º	2º	3º	4º	5º	EJA Alfa	EJA Pós
	BIODIVERSIDADE ECOSISTEMA (natural e construído)	Relação entre os fatores bióticos e abióticos nos biomas brasileiros.											X		
<p>Reconhecer a relação de interdependência entre os fatores bióticos (seres vivos) e abióticos (não vivos) que compõem a biosfera.</p> <p>Diferenciar sistemas (misturas) homogêneos de sistemas (misturas) heterogêneos a partir de características macroscópicas.</p> <p>Identificar e aplicar processos de separação dos componentes de sistemas (misturas) homogêneos e heterogêneos a partir de suas propriedades e características.</p>	MATÉRIA E ENERGIA Fatores abióticos	AR													
		Existência do ar: movimento do ar natural e produzido.	X	X											
		Propriedades do ar nas brincadeiras infantis: existência, ocupação de lugar no espaço.		X	X										
		Propriedades do ar: existência, ocupação de lugar no espaço, pressão.				X	X								
		Propriedades do ar: pressão.								X					
		Propriedades do ar: massa, volume e pressão.									X	X		X	
		A importância do ar para a vida das plantas: respiração.				X	X								
		A importância do ar para a vida dos animais e das plantas: respiração.						X	X					X	
		A atmosfera: condições para a vida.								X					
A utilização do ar pelo homem: brinquedos e brincadeiras infantis.					X	X									
A utilização do ar pelo homem: transporte e brinquedos infantis.							X								

Produzido, em 2013, pela coordenadora de área de Ciências- SME (Limeira- SP)

ANEXO 7- Tabela do 1º Bimestre da Disciplina de Ciências: 1º ano de escolaridade

CIÊNCIAS - 1º ANO - 1º BIMESTRE		
EIXO ESTRUTURANTE: BIOSFERA – MANUTENÇÃO DA VIDA		
OBJETIVO PARA O BIMESTRE	CONTEÚDO GERAL	CONTEÚDO ESPECÍFICO
<p>Identificar, com o apoio do professor, a importância dos fatores abióticos (ar, água, luz e calor solar) para os seres vivos.</p> <p>Perceber que a luz e o calor solar são importantes para a vida no planeta.</p> <p>Identificar os órgãos dos sentidos e suas funções.</p> <p>Cuidar do próprio corpo, estabelecendo princípios de higiene.</p> <p>Observar o processo de germinação de sementes.</p>	BIODIVERSIDADE	
	ECOSSISTEMA: natural e construído	
	Os conteúdos tratados deverão deixar clara a inter-relação entre os fatores bióticos e abióticos no <u>ambiente escolar</u> e no <u>ambiente de origem do aluno</u> (moradia).	
	MATÉRIA E ENERGIA	AR
	Fatores abióticos	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do ar para a vida dos animais e das plantas: respiração. • Vento: movimento do ar (quente e frio).
		ÁGUA
	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da água para a vida: higiene, hidratação, alimentação entre outros. 	
	ASTRONOMIA	SISTEMA SOLAR
	Corpos celestes	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da luz e do calor solar para a vida (seres vivos). • Caracterização do ciclo dia/noite.
	SISTEMAS BIOLÓGICOS	SERES VIVOS
	Fatores bióticos	<ul style="list-style-type: none"> • Plantio de mudas e sementes.
		ANATOMIA E FISILOGIA HUMANA
		<ul style="list-style-type: none"> • Os órgãos dos sentidos e suas funções.
		SAÚDE
		<ul style="list-style-type: none"> • Higiene pessoal e ambiental (escola e seu entorno).

Produzido, em 2013, pela coordenadora de área de Ciências- SME (Limeira- SP)

ANEXO 8 - Síntese da área de atuação: Formação para gestores

FRENTE DE ATUAÇÃO: FORMAÇÃO							
O QUÊ? Ação	POR QUÊ? Argumentos	PARA QUEM?	QUEM EXECUTARÁ?	COMO SERÁ EXECUTADO? Estratégias	QUANDO? Tempo previsto	QUANTO CUSTA? Fonte de recurso	AVALIAÇÃO
<p>Formação destinada aos diretores e vice-diretores de escola</p>	<p>Instrumentalizar o gestor para que atue com foco nos aspectos pedagógicos e não apenas administrativos</p>	<p>39 Diretores e respectivos vice-diretores divididos em 2 grupos de trabalho que se reunirão em semanas alternadas</p>	<p>ADEs (Divisão de Supervisão) com apoio da Divisão de Ensino e de Formação</p>	<p>Curso de 34 horas organizado em 6 encontros de 4 horas cada e mais uma atividade avaliativa valendo 10 horas.</p> <p>Temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Autonomia, centralização e descentralização •O gestor na atualidade. •A importância do Planejamento na Gestão Escolar •Teorias curriculares e o papel do currículo na rede pública. •PHC e o currículo no município de Limeira •Ciclo de políticas e o papel do gestor. 	<p>Cerca de seis meses com encontros quinzenais.</p>	<p>Não há custos</p>	<p>Plano de Ação elaborado pelo diretor em parceria com a equipe de gestão, que objetiva a implementação do currículo na unidade escolar na qual atua, incluindo a análise do documento em versão preliminar e sugestões dos educadores para possíveis revisões.</p>

ANEXO 9 – Quadro Comparativo da Formação proposta aos gestores com o conteúdo planejado por Rossini (2013)

TEMÁRIO DO PAE PROPOSTO PELA AUTORA DESTA DISSERTAÇÃO	CONTEÚDO DO PAE (ROSSINI, 2013)
Autonomia, centralização e descentralização: vantagens e desvantagens	
O papel do gestor na atualidade: gestor de pessoas, gestor financeiro e gestor pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Liderança do gestor escolar a partir das dimensões: pedagógica, organizacional e relacional. (Módulo I) - Liderança Pedagógica na gestão escolar: organização do trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e à aprendizagem. (Módulo I)
A importância do Planejamento na Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa para a mobilização da comunidade em favor de todos os alunos. (Módulo I) <p>Elaboração do planejamento estratégico: (Módulo III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - estratégias; - metas; - plano de ação.
Teorias curriculares e o papel do currículo na rede pública	Currículo e avaliação: um alinhamento necessário. (Módulo II)

TEMÁRIO DO PAE PROPOSTO PELA AUTORA DESTA DISSERTAÇÃO	CONTEÚDO DO PAE (ROSSINI, 2013)
Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo no município de Limeira	
Ciclo de políticas e o contexto da prática: o que pode o gestor fazer?	<p>Gestor Escolar como liderança do processo pedagógico na escola: (Módulo II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - na análise e reflexão do desempenho dos alunos a partir dos resultados das avaliações; - na elaboração das propostas de ação e do plano de metas. <p>Planejamento estratégico: (Módulo III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - instrumento de gestão para elevação dos resultados de aprendizagem; - esforço disciplinado e consistente, cuja ênfase está no conteúdo, na orientação e nos resultados da organização.

ANEXO 10 - Síntese da área de atuação: Formação para professores – Módulo I

FRENTE DE ATUAÇÃO: FORMAÇÃO							
O QUÊ? Ação	POR QUÊ? Argumentos	PARA QUEM?	QUEM EXECUTARÁ?	COMO SERÁ EXECUTADO ? Estratégias	QUANDO? Tempo previsto	QUANTO CUSTA? Fonte de recurso	AVALIAÇÃO
<p>Formação destinada ao professor</p> <p>Módulo I:</p> <p>Teoria e Conhecimento Metodológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Fundamentar-se sobre os princípios da PHC; •Conhecer a Metodologia e a Avaliação na perspectiva da PHC. 	<p>Professores polivalentes que ministram aula na Rede Pública Municipal</p> <p>(efetivos ou contratados em regime de CLT para substituição)</p> <p>Professores Coordenadores</p>	<p>Equipe técnica da SME: divisão de ensino e formação</p>	<p>Curso de 20 horas com 4 encontros presenciais de 4 horas cada mais avaliação.</p> <p>Temário:</p> <ul style="list-style-type: none"> •O currículo e a PHC •Princípios da PHC •A metodologia na perspectiva da PHC •A Avaliação na perspectiva da PHC 	<p>Cerca de seis meses.</p>	<p>Não há custos</p>	<p>Cada unidade escolar deverá produzir um relatório que sintetize as ideias da equipe sobre metodologia e avaliação na perspectiva da PHC.</p>

ANEXO 11- Síntese da área de atuação: Formação para professores- Módulo II

FRENTE DE ATUAÇÃO: FORMAÇÃO							
O QUÊ? Ação	POR QUÊ? Argumentos	PARA QUEM?	QUEM EXECUTARÁ?	COMO SERÁ EXECUTADO? Estratégias	QUANDO? Tempo previsto	QUANTO CUSTA? Fonte de recurso	AVALIAÇÃO
<p>Formação destinada ao professor</p> <p>Módulo II:</p> <p>Objeto de ensino (conteúdo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Analisar o currículo e a forma como foi elaborado a fim de entender o eixo que estrutura cada disciplina, bem como os conteúdos gerais. •Conhecer os conteúdos que serão ensinados fundamentando-se sobre cada um dos assuntos a serem tratados com os estudantes. •Formar comunidades disciplinares que possam auxiliar na revisão da política. 	<p>Professores polivalentes que ministram aula na Rede Pública Municipal</p> <p>(efetivos ou contratados em regime de CLT para substituição)</p>	<p>Equipe técnica da SME: divisão de ensino e formação</p>	<p>Curso de 50 horas, sendo 8 presenciais e 42 à distância. Os professores serão divididos em cinco grupos de modo que em cada unidade escolar tenha um professor representante de cada uma das disciplinas que compõem o currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia).</p> <p>Temário:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Eixo Estruturante de cada uma das disciplinas; •Conteúdos Gerais; •Conteúdos Específicos 	<p>Cerca de seis meses Devendo se estender conforme necessidade</p>	<p>Não há custos</p>	<p>Produção de uma atividade que envolva um dos conteúdos trabalhados no ano de escolaridade em que ministra aula. Envio do plano de aula, fotos e resultados para compor o banco de objetos didáticos.</p>
<p>Obs: Os professores de Artes e Educação Física terão um formação diferenciada, organizada em cinco encontros de 4 horas cada mais uma atividade avaliativa totalizando 25 horas.</p>							

ANEXO 12 - Síntese da área de atuação: Formação para equipe técnica da SME

FRENTE DE ATUAÇÃO: FORMAÇÃO							
O QUÊ? Ação	POR QUÊ? Argumentos	PARA QUEM?	QUEM EXECUTARÁ?	COMO SERÁ EXECUTADO ? Estratégias	QUANDO? Tempo previsto	QUANTO CUSTA? Fonte de recurso	AVALIAÇÃO
Formação destinada à equipe técnica da SME (grupos de estudo)	Aprofundar conhecimentos sobre a PHC a fim de: conduzir formações com diretores e professores municipais e elaborar a primeira versão das orientações curriculares sobre princípios, metodologia e avaliação na perspectiva da PHC	Membros da Diretoria Pedagógica (Em média 45 educadores divididos em dois grupos)	Coordenação: diretores de supervisão, ensino e formação	Dez encontros de 3 horas totalizando 30 horas. A partir de grupos de estudos coordenados diretores de supervisão, ensino e formação. Temário: •Currículo •Princípios da PHC •Metodologia •Avaliação	Cerca de seis meses.	Não há custo	Produção de sínteses sobre os assuntos estudados.

ANEXO 13 - Síntese da área de atuação: Monitoramento – Visita *in loco* nas escolas

ÁREA DE ATUAÇÃO: MONITORAMENTO							
O QUÊ? Ação	POR QUÊ? / PRA QUÊ? Argumentos	PARA QUEM?	QUEM EXECUTARÁ? Atores Responsáveis	COMO SERÁ EXECUTADO ? Estratégias	QUANDO? Tempo previsto	QUANTO CUSTA? Fonte de recurso	AVALIAÇÃO
VISITA <i>IN LOCO</i> NAS ESCOLAS	Acompanhar o processo de implementação de um currículo auxilia na sua avaliação e posterior revisão.	Para a Rede Pública Municipal	ADEs e Equipe da Divisão de Ensino	<p>Uma vez por semana duplas de profissionais do Departamento Pedagógico (de preferência ADE em parceria com membros da divisão de ensino) acompanharão a rotina de uma aula de 50 minutos em uma das escolas municipais.</p> <p>Em cada acompanhamento será produzido um relatório de visita contendo os principais dados coletados.</p>	Enquanto durar o monitoramento da política	Não há custo	Produção de relatórios de visita

ANEXO 14 - Síntese da área de atuação: Monitoramento – Coleta de dados por meio de pesquisa

FRENTE DE ATUAÇÃO: MONITORAMENTO							
O QUÊ? Ação	POR QUÊ? / PRA QUÊ? Argumentos	PARA QUEM?	QUEM EXECUTARÁ? Atores Responsáveis	COMO SERÁ EXECUTADO? Estratégias	QUANDO? Tempo previsto	QUANTO CUSTA? Fonte de recurso	AVALIAÇÃO
COLETA DE DADOS POR MEIO DE PESQUISA	<p>Durante a implementação de uma política é que se percebe alguns conflitos e equívocos que só aparecem no contexto da prática.</p> <p>Revisar a política é agir corretivamente buscando redirecionar o olhar e conquistando a qualidade da educação.</p>	Para a rede pública Municipal	Diretoria Pedagógica	<p>Análise dos dados coletados em todas as outras ações</p> <p>Elaboração e aplicação de questionário pelos professores.</p> <p>Reunião da Diretoria Pedagógica para análise dos dados</p> <p>Produção de material de apoio durante o ano de 2015 formando em um banco de objetos didático.</p>	Durante o tempo necessário para acompanhar e estruturar política	Não há custo	Revisão da política.