

**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**

ANA FLÁVIA DE AQUINO MAGALHÃES

**PROPOSIÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (2009 a 2013)**

JUIZ DE FORA

2015

ANA FLÁVIA DE AQUINO MAGALHÃES

**PROPOSIÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (2009 A 2013)**

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

Orientadora: Dra. Thelma Lúcia Pinto Polon

JUIZ DE FORA

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MAGALHÃES, Ana Flávia De Aquino .
PROPOSIÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (2009 a 2013) / Ana Flávia De Aquino MAGALHÃES. -- 2015.
137 f.

Orientador: Thelma Lúcia Pinto POLON
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

1. Política pública. 2. Implementação curricular. 3. Proposições curriculares do Ensino Fundamental. 4. Escola Plural. I. POLON, Thelma Lúcia Pinto , orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA FLÁVIA DE AQUINO MAGALHÃES

PROPOSIÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (2009 A 2013)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do
Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em ___/___/___.

Prof. Dra. Thelma Lúcia Pinto Polon

Dra. Elisângela Da Silva Bernado

Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira

Juiz de Fora, 13 de Janeiro de 2015

Aos meus parentes, amigos e colegas de trabalho que viveram comigo este sonho, dedico esta vitória, com a mais profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pelos dons e oportunidades que estão sempre surgindo em minha vida.

Aos meus pais que, com amor sublime e incondicional, investiram sem hesitação em mim e sempre me apoiaram.

À minha filha, única por opção divina, única por excelência, que me torna um ser humano melhor a cada dia.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pela força e colaboração.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela oportunidade de fazer o Mestrado Profissional.

Aos meus colegas do Grupo de Estudo Presencial (GEP) Andréia, Candide, Edna e Robertson, pela rica troca de experiências, motivação, parceria, companheirismo e apoio.

À orientadora professora Dra. Thelma Polon e assistentes Gisele, Luisa e Leonardo, pelo acolhimento, acompanhamento e encaminhamentos.

Aos colegas do curso, pela convivência, partilhas e aprendizado.

Aos colegas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que concordaram em participar desta pesquisa, pelo tempo despendido ao preenchimento do questionário e participação nas entrevistas e pela confiança em partilhar comigo suas histórias de vida profissional.

Minha gratidão a quem, com entusiasmo e dedicação, dividiu comigo o conhecimento e disponibilizou sugestões que contribuíram de maneira essencial ao projeto: Andréia de Barros, Samara, Shirley, Magi, Ana Luiza e Santiago.

Um beijo especial à Rosemary e Andréa Caroline, colegas que, embora tenham interrompido a trajetória acadêmica por motivos alheios às suas vontades, transformaram-se em nossas amigas queridas.

Neste trabalho participaram muitas vozes e muitas mãos. Meus sinceros agradecimentos a todos que compartilharam comigo desta caminhada..

*Esta viagem não terá fim. Acena o tempo,
presente e terno. Pois estou nele, e ele está em
mim.*

Túlio Romano

RESUMO

O presente trabalho expõe os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. O Objetivo foi investigar o processo de implementação da política pública de educação do município de Belo Horizonte no que se refere à proposta curricular. O objetivo é identificar que uso as escolas fazem das novas Proposições Curriculares, a partir de sua efetivação na RME/BH, tendo como referência a experiência de acompanhantes pedagógicos e de professores. O interesse pela pesquisa se dá pela experiência no acompanhamento da implantação dessa política pública quando a pesquisadora atuou como técnica na Secretaria Municipal de Educação. Para esta pesquisa foram consideradas as informações referentes à legislação da Educação Básica nacional, estadual e municipal, além de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Este estudo de caso foi desenvolvido à luz das reflexões de teóricos como Stephan Ball, Jefferson Mainardes e outros que abordam a temática das políticas públicas, bem como Arroyo, Dalben e Zaidan. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores da SMED e aplicados questionários aos Acompanhantes Pedagógicos e professores que atuam na rede municipal de ensino. Os dados obtidos e tratados por meio de análise qualitativa versam sobre a percepção dos entrevistados acerca do uso das proposições e o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de BH. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de investimentos na formação continuada da equipe gestora da SMED, coordenadores pedagógicos e professores para o favorecimento do processo de implementação da política pública. Os resultados encontrados subsidiaram a construção de um Plano de Ação Educacional com vistas ao redirecionamento de ações que objetivam acelerar, com qualidade, a efetivação das Proposições Curriculares e o conseqüente fortalecimento da educação na rede pública do município.

Palavras-chave: Política pública. Implementação curricular. Proposições curriculares do Ensino Fundamental. Escola Plural.

ABSTRACT

The research investigates the process of implementation for the education public policy of the municipality of Belo Horizonte especially in regards to curriculum. The objective is to verify the curricular prepositions that are being utilized in grades K-9 (Ensino Fundamental). The interest in this research came about by the experiences of the author through the implementation of the new education public policy at the Municipal Secretary of Education of Belo Horizonte. For this research, different forms of documents from the Secretary of Education and public policy in state and municipal levels were considered. The research was conducted with strong reflections of the theory from Stephan Ball, Jefferson Mainardes and others who focus on the development of public policy such as Arroyo, Dalben and Zaidan . Structured interviews and surveys were conducted to the pedagogy advisors and teachers who are present members of the municipality. The data collected through qualitative research and analysis of the interviewees in relevance to the prepositions and the work done in the development of the public schools grades k-9. The results seen from the data point to the necessity of investment for continuous training in the SMED (Municipal Secretary of Education), pedagogical coordinators and those teachers benefiting from the new public policy. The results that were found have acted as a basis for a new Plan of Educational Action, with outlook for the redirection to speed up with quality, an implementation of new Curricular Prepositions which will have the ability to strengthen the public municipal school system

Key-Words: Public policy, Curricular Implementation, Curricular Prepositions, Plural School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPATE – Atividades Coletivas de Planejamento do Trabalho Escolar

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

DOM – Diário Oficial do Município de Belo Horizonte

EAD – Educação a Distância

EF – Ensino Fundamental

GCPF – Gerência de Coordenação Política Pedagógica e de Formação

Gebas – Gerência de Educação Básica e Inclusão

GPLI – Gerência de Planejamento e Informação Educacional

Gered – Gerência Regional de Educação

GT – Grupo de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAE – Plano de Ação Educacional

PAP – Plano de Ação Pedagógica

PAR – Plano de Ação Regional

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME/BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SMED/BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma da GCPF/SMED.....	49
------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de distribuição de questionários	61
Tabela 2 - Resumo das respostas das questões de 1 a 5 do questionário	71
Tabela 3 - Participação do professor no processo de implantação das proposições Curriculares do ensino fundamental da RMEBH	72
Tabela 4 - Participação dos professores na implementação	73
Tabela 5 - O que a coleção Desafios da Formação agregou à sua prática docente?	74
Tabela 6 - O que faltou na implementação dessas proposições	75
Tabela 7 - Sugestões para implementar o uso da coleção das Proposições curriculares nas escolas da RMEBH.....	75
Tabela 8 - Identificação dos Acompanhantes	77
Tabela 9 - Impressões dos Acompanhantes Pedagógicos sobre as Proposições	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de professores por ciclo	61
Gráfico 2 - Quantidade de Pessoas em Relação à formação	62
Gráfico 3 - Quantidade de Pessoas em Relação à Formação	63
Gráfico 4- Número de professores em relação ao tempo (anos de magistério).....	64
Gráfico 5 - Número de professores em relação aos anos de trabalho na PBH	65
Gráfico 6 - Oferecimento de oportunidade para participar da elaboração das proposições	66
Gráfico 7 - Necessidade de participação de professores para elaboração das proposições	67
Gráfico 8 - Participação na elaboração.....	68
Gráfico 9 - Contribuição na elaboração das proposições curriculares	69
Gráfico 10 - Necessidade de uma nova proposta	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dificuldades relacionadas com as Proposições Curriculares	79
Quadro 2 - Percepção das Proposições Curriculares no PPP das escolas	80
Quadro 3 - Identificação e Função	81
Quadro 4 - Pontos positivos e negativos	82
Quadro 5 - Como os gestores da SMED avaliam a nova proposta.....	84
Quadro 6 - Opinião dos entrevistados em relação ao movimento da SMED para elaboração da proposta	85
Quadro 7 - Participação dos atores.....	85
Quadro 8 - Participação individual.....	86
Quadro 9 - Avaliação do processo	86
Quadro 10 - A proposta do trabalho baseado nas capacidades e habilidades contribuem para uma prática pedagógica mais consistente?.....	88
Quadro 11- Implementação	89
Quadro 12 - Compreensão das proposições.....	91
Quadro 13 - Planilha de gastos	107
Quadro 14 - Resumo do PAE	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E A ESCOLA PLURAL	21
1.1 A Escola Plural	26
1.1.1 Os ciclos de formação	26
1.2 Críticas ao Programa Escola Plural	33
1.3 Transição do Modelo da Escola Plural para a discussão das novas proposições	37
1.4 Processo de elaboração das Proposições Curriculares	38
1.4.1 Implantação e efetivação das Proposições.....	39
1.5 Levantamento da situação em 2013	46
2 ANÁLISE DO CASO E SUAS BASES TEÓRICAS	51
2.1 Como as propostas foram trabalhadas na escola	52
2.2 Interpretações que os docentes construíram sobre os currículos e mudanças percebidas	53
2.3 Implementação das Proposições Curriculares: elementos que contribuíram para a adesão ou rejeição dos professores	57
2.4 Análise dos dados levantados na pesquisa	59
2.4.1 Questionário para os professores.....	60
2.4.2 Questionário para os Acompanhantes Pedagógicos	76
2.4.3 Entrevista com Gestores da SMED	81
2.5 Análise Geral	94
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO COMO AÇÃO PRIORITÁRIA DE INTERVENÇÃO	97
3.1 Estrutura organizacional atual da SMED	98
3.2 Estrutura Organizacional atual das Gerências Regionais	99
3.3 Estrutura organizacional atual das instituições escolares	99
3.4 Propostas de ações interventivas	100
3.4.1 Criação da Gerência de Formação (GEFOR)	101
3.4.2 Formação para os Acompanhantes Pedagógicos	103
3.4.3 Formação para os coordenadores pedagógicos.....	104
3.4.4 Formação para professores.....	105
3.5 Disposições de financiamento	107
3.6 Supervisão e avaliação	110

REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	120
ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/BH lançou, em 2010, uma coletânea de publicações contendo propostas curriculares para as escolas da Rede Municipal de Educação (RME/BH). Esse movimento foi uma iniciativa da administração municipal dirigida aos profissionais da educação com a intenção de estimular novos diálogos e futuras reformulações relacionadas à organização curricular.

Os documentos publicados representaram "uma construção progressiva de discussões entre professoras e professores que estão nas salas de aula, coordenações pedagógicas e acompanhamento das escolas" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 05). O objetivo era criar um instrumento de trabalho coerente com as exigências educacionais contemporâneas, orientando as equipes das escolas no planejamento pedagógico.

É sabido que os alunos chegam às escolas "com identidades de classe, raça, etnia gênero, território, campo, cidade, periferia"(ARROYO, 2006 *apud* BELO HORIZONTE, 2010, p. 06) e por isso mesmo trazem conhecimentos que estão inscritos em sua linguagem, em suas relações sociais, em seus valores e costumes. Cabe, portanto, à escola ampliar essa gama de conhecimentos, possibilitando a esses indivíduos em formação o exercício da cidadania plena. Em princípio, é preciso que a escola reconheça esses diferentes conhecimentos inerentes a cada aluno para depois organizar uma proposta curricular que leve os estudantes a atingir patamares mais organizados e sistematizados de informação (ARROYO, 2006 *apud* BELO HORIZONTE, 2010).

Desse modo, as Proposições Curriculares centraram-se em um projeto de cultura comum voltado para crianças, adolescentes, jovens e adultos. A meta, portanto, é propiciar uma experiência educativa com potencial de constituir-se em um instrumento de formação humana que contemple, além dos conhecimentos disciplinares, atitudes e valores.

A publicação tomou por base um processo progressivo de discussões entre professores, coordenadores pedagógicos e acompanhantes das escolas inseridos nas construções pedagógicas cotidianas. Periódicos, livros e documentos com produções pedagógicas relativas às questões curriculares também serviram de apoio à publicação (BELO HORIZONTE, 2010).

O interesse pelo tema desenvolvido nesta dissertação justifica-se em virtude da pesquisadora ter integrado a equipe que atuou na implementação das proposições curriculares. Essa participação despertou o anseio de melhor compreender como ocorreu o processo de implantação e efetivação das Proposições Curriculares nas escolas da RME/BH, além de averiguar quais são as repercussões das práticas pedagógicas atuais para o cotidiano.

Entre as atividades desenvolvidas pela pesquisadora durante a implantação do programa, ressalta-se o registro de solicitações de impressão da coleção, acompanhamento dos recebimentos das coleções e contatos com escolas e professores, com o objetivo de fazer um levantamento de quantitativo de professores e coordenadores de cada escola. Em linhas gerais, pode-se dizer que o objetivo era distribuir o material e promover a formação de professores, a fim de prepará-los para o trabalho pedagógico.

Assim, o papel desempenhado possibilitou o acompanhamento de projetos, distribuição e controle do material impresso, imprimindo-lhe uma visão global das Proposições Curriculares e demais projetos da SMED.

Considerando que as Proposições Curriculares foram construídas para garantir aos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte "o direito aos conhecimentos sociais das várias disciplinas, aos valores, aos comportamentos e às atitudes que lhes permitam compreender e transitar no mundo" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 06); destaca-se como objetivo desta pesquisa: identificar que uso as escolas fazem das novas Proposições Curriculares, a partir de sua efetivação na RME/BH, tendo como referência a experiência de acompanhantes pedagógicos e de professores.

Optou-se pelo estudo de caso devido à necessidade de construir um processo de investigação que, segundo Ventura (2007), é uma condição essencial para a pesquisa científica. Por meio dessa metodologia, o pesquisador busca entender o que a parte sugere sobre o todo, além de organizar o estudo em torno de questões que tratam do como e do porquê da investigação.

Em busca do conhecimento pretendido, foram organizadas, portanto, as seguintes questões:

- De que maneira as Proposições Curriculares foram apresentadas aos professores das escolas na ocasião de sua implantação?

- Como os docentes receberam e interpretaram as diretrizes das Proposições Curriculares na ocasião de sua implantação?

- De que forma as Proposições Curriculares contribuíram e contribuem para a prática cotidiana docente?

- No processo de efetivação, quais elementos favoreceram a adesão ou a rejeição das Proposições Curriculares pelos professores?

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a escolha das técnicas de pesquisa dependerá das perguntas que faremos e do contexto em que ela se desenvolve. As técnicas escolhidas para o desenvolvimento deste trabalho foram a entrevista semiestruturada e o questionário, em virtude de acreditarmos que a sistematização dessas técnicas seria instrumento adequado ao campo investigado.

A pesquisa documental também foi utilizada como fonte de dados, pois, conforme orienta Tozoni-Reis (2006), caso existam documentos históricos, institucionais, associativos, oficiais, entre outros, que tenham algum significado para o estudo da temática em questão, esses devem ser considerados.

Inicialmente foram entrevistados sete servidores responsáveis por disseminar e acompanhar a implementação da política pedagógica da SMED/BH. São profissionais que atuam nas gerências da SMED, ou seja, representantes da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação, Gerência de Educação Básica e Inclusão e Gerências Pedagógicas Regionalizadas, que participaram e coordenaram o movimento de elaboração das Proposições Curriculares (2008/2009).

Aplicaram-se ainda questionários a nove acompanhantes pedagógicos, um de cada regional da cidade. Como critério de seleção foram priorizados aqueles profissionais que monitoram escolas que tenham 1º, 2º e 3º ciclos.

Para a resposta aos questionários, buscaram-se, preferencialmente, profissionais que vivenciaram o processo de elaboração e implantação das Proposições Curriculares do Ensino Fundamental. Esses profissionais informaram como foi desenvolvido o trabalho com as Proposições Curriculares no interior das escolas que acompanham.

Foram escolhidas três regionais (Noroeste, Centro-Sul e Nordeste) - entre as nove de Belo Horizonte - para a aplicação dos questionários e efetiva realização da pesquisa com os professores. Dessa forma, solicitou-se aos Acompanhantes Pedagógicos de cada uma dessas três regionais que indicasse uma escola, entre as que acompanham, a fim de

que os questionários fossem respondidos por seus professores. Ao todo, 46 professores responderam ao questionário e suas respostas foram tabuladas e analisadas.

Com essas ações, reuniu-se dados que auxiliaram a obter o panorama da efetivação das Proposições nas escolas de Ensino Fundamental. A partir dos dados coletados, foi possível propor ações com o intuito de acrescentar qualidade à gestão da SMED, aprimorando a implementação e contribuindo para uma possível expansão do uso dessas proposições no cotidiano das escolas.

A análise possibilitou a verificação de como as ações propostas princípios foram recebidas, quais procedimentos foram, então, adotados e quais expectativas foram geradas. Em síntese, tal caracterização possibilitou a compreensão do cenário estabelecido no interior das escolas e suas consequências para as práticas pedagógicas.

O acesso às informações e dados institucionais necessários ao desenvolvimento da pesquisa foi realizado através dos sites institucionais: Diário Oficial do Município (DOM); Ministério da Educação (MEC); Secretaria Municipal de Educação (SMED) e bibliografias da área de currículo, gestão escolar e da aprendizagem. O trabalho foi baseado em dados já coletados e publicizados por meio de documentação oficial, disponibilizados de modo virtual ou físico, além das entrevistas e questionários já mencionados.

A principal motivação para analisar essa política foi a participação direta na implementação e desenvolvimento, tal como já afirmado. Atualmente a pesquisadora ocupa o cargo de técnica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuando na equipe da Gerência de Educação Básica. Foi por meio dessa gerência que se desenvolveu a elaboração, implantação e implementação das novas Proposições Curriculares para a Rede Municipal. Daí o interesse em identificar como as escolas utilizam as novas Proposições Curriculares a partir de sua efetivação na RME/BH, tendo como referência a experiência de acompanhantes pedagógicos e de professores.

Desse modo, no primeiro capítulo, foi incluída uma definição a respeito da política educacional motivadora da investigação, associada a um histórico que contempla desde a proposta curricular da Escola Plural até a elaboração das atuais Proposições Curriculares e sua efetivação. Foi apresentado, também, o contexto escolar municipal atual, bem como a dimensão pesquisada no trabalho.

O capítulo dois apresenta a fundamentação teórica e a análise dos dados pesquisados. Uma análise comparativa dos dados coletados nas entrevistas e questionários foi apresentada com o objetivo de buscar respostas para as questões levantadas no primeiro capítulo.

No capítulo três foram sugeridas ações propositivas de intervenção pedagógica à equipe gestora da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, visando ao ajuste da política em seu processo de implementação, bem como formas de avaliação da proposição.

Pretendeu-se, portanto, com esta pesquisa, traçar um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a contribuir com o processo de implementação das Proposições Curriculares na RME/BH, assim como sugerir possíveis modificações que permitam o melhor aproveitamento dessas proposições no âmbito da realidade do contexto escolar.

1 AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E A ESCOLA PLURAL

A implantação de uma política curricular é fruto de um projeto de mudança educacional. Decorrentes de toda a reforma educativa desencadeada nos anos de 1990, as transformações que chegaram aos municípios brasileiros, , promoveram reflexos importantes no quadro educacional. No entanto, a reflexão sobre tal abordagem no campo de pesquisa em políticas educacionais é relativamente novo no Brasil (MAINARDES, 2006).

Particularmente, no que diz respeito à política curricular e à reforma educativa, muitos aspectos foram trabalhados e discutidos ao longo dos anos, tais como: políticas inclusivas; considerações relativas aos saberes do aluno; o professor aprendiz e o próprio papel da escola.

De acordo com Silva Júnior (2000), tais mudanças têm origem nas reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, na maioria das vezes com financiamento e assessoria do Banco Mundial, pois delas decorre um processo de reformas educacionais, na América Latina, sobretudo, no Brasil. As orientações para a implantação dessas reformas ocorreram por meio de documentos políticos, entre eles: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien de 1990 e a Declaração de Nova Delhi de 1993, ambas da UNESCO.

No Brasil o documento Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) é "a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido como orientador das políticas públicas para a educação"(SILVA JÚNIOR, 2002, p. 78).

Diante disso, o primeiro grande desafio das políticas públicas da educação no país passou a ser o acesso à escola pública de todas as crianças em idade escolar. Como consequência, os primeiros anos da década de 1990 testemunharam uma grande expansão de matrículas no Ensino Fundamental, em cumprimento às exigências da nova Constituição da República. Alguns desafios foram colocados de forma explícita para as Secretarias Municipais de Educação.

A partir da adesão do Brasil ao pacto promovido pela UNESCO com o apoio do Banco Mundial (BM), em maio de 1994, promove-se a descentralização, a flexibilidade dos currículos, a autonomia das unidades escolares e o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino.

Em Minas Gerais o processo de mudança é acompanhado pela reflexão sobre o papel da escola. Silva e Valente (2001) identificam que a SEE/MG divulgou no período de 1991 a 1992 um documento denominado O Projeto Pedagógico da Escola. Esse documento era permeado por questionamentos sobre o que deveria ser um projeto pedagógico e por definições sobre a função da escola. O projeto destaca a importância da escola retratar sua identidade. Acrescentando ainda que o objetivo comum a todas elas deveria ser o de assegurar uma educação de qualidade para todos.

Na sequência do desenvolvimento, já em 1993, a Secretaria Estadual de Educação – SEE/MG, a partir da assinatura do convênio entre o Governo de Minas Gerais e o Banco Mundial, antecipando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, determinou que as escolas mineiras elaborassem o seu Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

A partir desse momento, o Projeto Pedagógico passa a integrar o PDE e tem como atribuições definir as ações pedagógicas a serem desenvolvidas por um período de cinco anos, de forma a atender às necessidades dos alunos e às expectativas da família. Os resultados deveriam ser avaliados continuamente pela equipe responsável. Além disso, ao final de cada ano, os objetivos e as metas deveriam ser revistos e readaptados para o ano seguinte (CARVALHAES, 2014).

Seguindo essa tendência, a RME-BH programou projetos pedagógicos isoladamente em algumas das suas 173 escolas, com o objetivo de contribuir com o melhor desempenho de seus alunos nas diversas disciplinas, principalmente as que apresentavam níveis menos satisfatórios de desempenho, com destaque para Língua Portuguesa e Matemática. Cada escola que participou desse projeto inicial trazia a proposta de um trabalho inovador, cujo objetivo era caminhar de forma autônoma, conforme as condições existentes.

Para Hudson (2003, *apud* CARVALHAES, 2014), o período compreendido entre 1991 e 1994, no estado de Minas Gerais, equivale a um período de fortalecimento das unidades escolares. A autora destaca o ensino como elemento fundamental de

competência das escolas, por isso, tais unidades não poderiam abrir mão do planejamento estratégico e da construção de seu projeto pedagógico.

Segundo a autora, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) visava à elaboração de um documento que norteasse a gestão escolar e antecipando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), orientou que as escolas elaborassem o próprio Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no qual definissem ações a serem efetivadas em um prazo de no máximo cinco anos, com o objetivo de se assegurar a educação de qualidade para todos os alunos..

Assim, sintetiza a autora,

naquela época, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE), embora reconhecesse ser o PDE um trabalho específico de cada escola, recomendara que o mesmo tivesse como referência, as políticas públicas de equidade, a garantia de padrões básicos a avaliação externa de resultados, a capacitação de professores e o plano de carreira. [...] Assim, o PDE seria o instrumento de gestão da escola, definindo-lhe a trajetória operacional, enquanto que o Projeto Pedagógico se incumbiria das ações de natureza Pedagógica (HUDSON, 2003 *apud* CARVALHAES, 2014, p. 18).

Hudson, (2003 *apud* CARVALHAES, 2014) acrescenta que, a partir desse período, as escolas passaram a elaborar projetos, propostos pelos Supervisores Pedagógicos e enviados às Superintendências Regionais de Ensino. Muitas vezes, tratava-se apenas do cumprimento burocrático de uma responsabilidade, ou seja, o projeto nada acrescentava ao processo educativo.

Diante disso, Carvalhaes reflete que,

porém, há que se pensar o quanto a efetivação desse processo de implementação do projeto, no contexto apresentado pela autora, parece improvável. Visto que as ideias e posturas centralizadoras e burocráticas ainda permeavam os sistemas de ensino, mostrando-se ainda como fator comprometedor para a realização dessas ações. O que é possível compreender desse processo é a grande necessidade de disseminação da prática de planejamento de forma abrangente, com maior amplitude para organizar todo o conjunto das atividades escolares e não somente a elaboração do currículo escolar, buscando especialmente a implementação de práticas de gestão participativa (CARVALHAES, 2014, p. 07).

Assim, é possível concluir que a luta pela democratização da educação brasileira ficou objetivamente definida a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. A partir daí, para que os princípios pudessem ser praticados “essa lei propôs que cada escola elaborasse o seu Projeto Político-Pedagógico com participação da comunidade escolar, local e conselhos escolares ou equivalentes” (CARVALHAES, 2014, p. 07).

Com relação a alguns estudos no âmbito municipal, verificou-se que a estrutura da educação no campo pedagógico em Belo Horizonte não havia sido alterada. Segundo Miranda (2007), problemas graves foram detectados nesse cenário, tais como: as propostas pedagógicas vigentes continuavam elitistas e antipopulares e as crianças das classes populares não recebiam condições para superar as diferenças culturais, estando, desse modo, fadadas ao insucesso escolar.

Ainda, segundo a autora,

as práticas pedagógicas escolares reforçavam a repetência [...] a evasão aumentava à medida que os alunos se aproximavam da idade de trabalhar. Os repetentes perdiam a autoestima por terem de conviver com colegas mais jovens; os tempos escolares, que haviam se fragmentado ao longo dos tempos, dificultavam a aprendizagem dos alunos. As escolas não respeitavam o ritmo dos alunos, já que todos tinham que aprender os mesmos conteúdos simultaneamente e na mesma sequência, em tempos cada vez mais curtos; o trabalho dos professores era muito isolado, cada um cuidava de sua disciplina e não se preocupava com a interdisciplinaridade (MIRANDA, 2007, p. 62).

Esses eram alguns dos desafios que seriam enfrentados para a construção coletiva dessa proposta: respeitar a autonomia de cada escola; superar as dificuldades inerentes à inclusão de todos os estudantes, independentemente de credo, raça, condição social ou física e mental e promover inovações curriculares que, ao mesmo tempo, estabelecessem princípios que fossem regidos por toda a rede.

Acreditava-se, assim, que os problemas da educação seriam resolvidos. Nesse contexto, a construção de um currículo que atendesse às diferenças e preparasse o indivíduo para a vida era expectativa comum às escolas. Lima (1986) explica que, antes de definir o currículo, é necessário definir qual objetivo da ação desenvolvida no contexto escolar e que papel a escola tem no desenvolvimento do indivíduo como ser humano e como ator social.

Ela ainda afirma que,

por trás da elaboração do currículo, está a concepção de ser humano em desenvolvimento. Dependendo da organização das ações pedagógicas, a escola pode falsear este desenvolvimento, impedi-lo, conviver com ele ou, deliberadamente, promovê-lo. [...] a definição de currículo está atrelada à concepção de cidadão e de indivíduo sociocultural que é subjacente à política educacional. Não há, portanto, um currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e uma definição do que seria o processo de humanização (LIMA, 1986, p. 22).

Uma escola em que todos aprendessem no seu próprio ritmo e que conseguisse garantir a permanência de todos os estudantes foi o norte orientador dessa proposta curricular. Então, ao invés do ensino segmentado em séries estanques, a escola propunha um trabalho por ciclos de formação, pressupondo que alunos teriam três anos em cada ciclo, num total de nove anos e três ciclos, para consolidarem seus conhecimentos.

Diante do desejo comum de uma escola pública de qualidade é que a concepção da Escola Plural foi desenvolvida. Miranda (2007) considera que o objetivo primordial da educação pública é uma escola que não discrimina e que seja democrática e inclusiva. A mudança de concepção de educação deveria trazer, portanto, uma lógica de ordenamento escolar que abrangesse um currículo capaz de, ao mesmo tempo em que incorpora as diversidades e valoriza a história, não se descuidar dos conhecimentos formais e promover o desenvolvimento escolar dos alunos.

Essa perspectiva de um novo conceito educacional, que rejeitava a seriação e propunha um trabalho por ciclo, respeitando as diferenças, foi que motivou a implantação do Programa Escola Plural pela Prefeitura de Belo Horizonte.

O tópico, a seguir, traz mais detalhadamente como se deu e o que foi essa política pública educacional adotada na capital mineira entre 1994 e 2005.

1.1 A Escola Plural

O primeiro esboço da proposta foi discutido com o prefeito e seus secretários, uma vez que a efetivação de uma reforma ou novo Programa para a Rede implicava em aumento de custos, sendo necessária a aprovação da equipe governamental. A partir desse movimento, a Prefeitura de Belo Horizonte aprovou e assumiu como programa de governo a construção da “Escola Plural”, uma proposta política pedagógica fundamentada no direito à educação.

No final de 1994, a Administração Municipal, por meio da Secretaria de Educação, apresentou uma proposta política pedagógica dirigida a toda Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essa proposta denominada Escola Plural visava captar e integrar a multiplicidade de experiências emergentes nas escolas municipais, buscando reconstruí-las e articulá-las numa totalidade conceitual, de modo a apontar as novas lógicas e a concepção de educação expressas por elas (SOARES, 2014).

A Escola Plural antecipou-se ao que estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a toda a documentação correlata à reforma educativa que estava em curso no Brasil naquele contexto. Infelizmente, a consulta aos artigos não identificaram quantos encontros foram necessários até que a proposta fosse aprovada.

1.1.1 Os ciclos de formação

Ao invés do ensino segmentado em séries estanques, a Escola Plural propunha um trabalho por ciclos de formação, pressupondo que os alunos teriam três ciclos com três anos em cada, num total de nove anos, para consolidarem seus conhecimentos. “O ciclo é compreendido como um tempo contínuo, um todo, um tempo de formação que não pode ser fragmentado ou subdividido em anos ou fases” (SOARES, 2014, p. 5).

O fundamento do ciclo de formação é a ideia de processo, ou seja, o processo de formação, construção e aquisição do conhecimento não ocorre de forma linear, ao contrário, requer um movimento cíclico, em que “os conhecimentos não se desenvolvem isolados uns dos outros e nem isolados do desenvolvimento integral da pessoa” (BELO HORIZONTE, 1996, p. 02).

Dalben (2000) explicita que os ciclos de formação são uma maneira de organizar a escola em: tempos; espaços; processos de ensino e aprendizagem e modos de avaliar, que se contrapõe ao modo tradicional de organização seriada do nosso sistema escolar.

A organização seriada pressupõe um ciclo de oito anos e organiza de maneira linear os conteúdos, as habilidades e o trabalho dos professores, numa lógica de transmissão e acumulação. Para ser aprovado para uma série seguinte, é preciso que o aluno demonstre que domina, pelo menos, a maior parte desses conteúdos e habilidades.

A organização por ciclos é uma maneira de ordenar o tempo do aluno na escola de forma dinâmica e contínua, além de acompanhar o tempo de formação do desenvolvimento humano. Na escola, os principais tempos de formação humana são a infância, a puberdade e a adolescência (DALBEN, 2000).

Organizar a escola por ciclos significa encarar o aluno como um ser que passa por fases de desenvolvimento que possibilitam experiências de vida próprias da etapa e que, por sua vez, estão relacionadas às possibilidades fisiológicas e psicológicas dos alunos. É por isso que o olhar pedagógico, nessa forma de organizar a escola, desloca-se dos métodos e técnicas de transmissão e assimilação de conteúdos sequenciados, para o aluno como um sujeito em desenvolvimento e para a relação desse sujeito “com o conhecimento e com a sua capacidade de significar estes conhecimentos (DALBEN, 2000, p. 59)”.

Quando a escola se estrutura a partir da concepção de ciclos, deve procurar os valores e os saberes que são válidos para os sujeitos que estão vivenciando determinada etapa/fase de desenvolvimento. Significa buscar a identidade social do aluno e não somente a transmissão de conhecimentos acumulados. Os conteúdos passam a necessitar de significações que são construídas nas relações que as crianças e os adolescentes estabelecem com o seu meio social e cultural (DALBEN, 2000).

Trabalhar na concepção de ciclos exige dos docentes a capacidade de articular três âmbitos de conhecimentos relativos às fases de desenvolvimento humano, às características pessoais de cada aluno e às vivências sociais e culturais do público com o qual trabalha. Dalben reforça que,

ao centrar-se nos sujeitos, o processo de ensino passa a considerar os alunos como pessoas em processos de desenvolvimento e crescimento e não como alunos depositários de conteúdos. Considera, também, que nem todos assimilam igualmente e com os mesmos sentidos e significados

esses conteúdos escolares. As experiências de cada um são os filtros de re-significação deste conhecimento, o referencial a ser considerado para que se estabeleça o vínculo educativo, amplo e vital (DALBEN, 200, p. 59).

A grande questão que intriga os docentes nessa proposta de organização de ciclos e que se configura em grande dificuldade para o trabalho é como atender a todos os alunos, considerando suas fases de desenvolvimento e suas características sociais e culturais.

1.1.2 Eixos centrais da Escola Plural

A proposta da Escola Plural considerou a diversidade das realidades socioculturais dos alunos e sua relação com a aprendizagem. Desse modo, alguns eixos centrais foram discutidos nos encontros e seminários realizados no período de concepção de projeto da Escola Plural, tais como: os eixos norteadores; a reorganização dos tempos escolares; os processos de formação plural e a avaliação.

Segundo Miranda, esse Programa tinha os seguintes objetivos:

melhorar o nível de aprendizagem das crianças matriculadas na rede; reduzir o nível de evasão escolar, retirando as crianças das ruas; reduzir a reprovação escolar; tornar a escola um centro cultural para a comunidade; tornar a escola agradável, para que as crianças tivessem prazer em frequentá-la; em síntese, buscava-se garantir a permanência das crianças na escola pública (MIRANDA 2007, p. 63).

Um dos quatro eixos centrais desse programa era um currículo para a Educação Básica. Na vigência desse Programa, os conteúdos escolares foram repensados e ressignificados. O modelo compartimentado em disciplinas isoladas foi abandonado, passando-se para o trabalho com a interdisciplinaridade e temas transversais, recomendados como eixos metodológicos pelos PCN's. A inserção desses temas transversais como conteúdos curriculares possibilitou relacionar as disciplinas do currículo à realidade contemporânea, dotando-as de valor social. Entretanto, questiona-se se isso foi suficiente para alterar de forma significativa as práticas pedagógicas cotidianas que aconteciam nas escolas.

Nesse contexto, a dimensão do coletivo é enfatizada. Ela refere-se aos mais diversos âmbitos do cotidiano escolar e é um dos aspectos que fundamentam a reorganização dos tempos e espaços escolares. "Em relação à organização do trabalho

docente, a perspectiva predominante nas escolas é a das relações unívocas e individuais: professor-disciplina; professor-turma; professor-carga horária” (SOARES, 2014, p. 07).

Assim, para viabilizar a mudança, o Programa Escola Plural chegou com propostas de intervenção pedagógica em uma perspectiva mais globalizada e interdisciplinar, cuja essência era a formação humana e a vivência sociocultural. Os projetos de trabalho interdisciplinares foram priorizados, tendo como eixo a participação efetiva dos estudantes em seu processo de aprendizagem, produzindo algo com significado e sentido para eles.

Esse eixo teve base a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, interpretada e elucidada através dos Pareceres 1132/97 e 1158/98 da SEE/MG, que explicam que o conhecimento escolar deveria ser construído com base no reconhecimento de questões de interesse social e da sua reflexão, cuja principal referência é o conhecimento cultural acumulado.

Baseado na lógica da Escola Plural, o aprendizado adquiriu um novo significado. Deixou de ser interpretado com acúmulo de informações e passou a ter uma nova concepção. Os conhecimentos passaram a ser tratados em sintonia com os contextos em que eram utilizados, interligados com os aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles embutidos.

A participação dos alunos nas atividades propostas constituiu-se na principal mudança na sala de aula. Outra alteração bastante relevante foi o fato de que os interesses dos educandos passaram a ser considerados no desenvolvimento dos conteúdos propostos (DALBEN, 2000).

Os professores tinham oportunidade de aprender com os alunos e com o rumo que a educação tomava de acordo com o que observava em sala e com o decorrer do processo educativo.

Pode-se afirmar que

essas mudanças estão ligadas à nova metodologia proposta, centrada no desenvolvimento dos projetos e na maior participação dos alunos nas atividades. E, em alguns casos percebeu-se a presença de mais de um professor nas salas de aula, especialmente, nas turmas de 1º e 2º ciclos (DALBEN, 2000, p. 100).

O professor procurava desenvolver atividades criativas identificadas com um estilo “mais interativo, dinâmico, grupal e alegre”. Contudo, manifestou-se a queixa de que o professor deveria ser um “tecnólogo em comunicação” função para a qual não se sentia

preparado. A queixa não é vista como negativa, mas como uma contribuição para aprimoramento da proposta (DALBEN, 2000, p. 100).

Parte do corpo docente, entretanto, tinha uma visão pedagógica de caráter tradicional, com práticas pautadas com base em conteúdos programáticos. Diante do cenário existente, a Secretaria começa a pensar outra forma de organização do trabalho (MIRANDA, 2007).

Para tanto, seria necessário construir um programa que promovesse uma ruptura com a antiga lógica de organização, além de se propor um novo ordenamento escolar, capaz de produzir uma escola pública de qualidade.

A Escola Plural, apesar de todos os progressos, enquanto política educacional da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, não repercutiu em avanços importantes nos processos pedagógicos das escolas. Compreendeu-se a importância de não só os professores serem envolvidos nessas novas concepções de educação, mas igualmente os pais e a comunidade deveriam ser preparados para a compreensão do projeto (DALBEN, 2000).

Constatou-se que os pais e a comunidade não foram preparados adequadamente para a Escola Plural, por isso passaram a considerá-la como fraca. Era comum, no desenrolar do processo, os pais se manifestarem em reuniões e, então, receberem orientações, mas isso funcionava como uma solução paliativa para o envolvimento dos pais na construção e compreensão da nova escola.

Pesquisadores do Grupo de Avaliações de Medidas Educacionais (Game) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) identificaram conflitos em várias escolas. Os pais consideravam que a escola não estava apta e a compreendiam como condicionada ao ensino tradicional, seriado e com reprovações. A principal crítica, tanto das famílias e da comunidade, de modo geral, era quanto a não reprovação, uma vez que os alunos, segundo as críticas, saíam da escola sem o aprendizado necessário (MAZONI, 2003).

Diante do quadro de insegurança e dúvidas, surgiu a demanda, por parte das escolas, de uma proposta curricular que servisse como eixo de ação comum para todas as escolas da rede. Assim, através de uma amostragem de questionários, elaborados e impressos pelos técnicos da Secretaria, aplicados pelos diretores ao corpo docente, foram

obtidos espectros da visão de professores a respeito da concepção que tinham de currículo.

De acordo com Barone,

existiu nessa direção, um conjunto de ações que orientavam a busca da melhoria da qualidade do sistema educacional tais como: iniciativas de caráter pedagógico voltadas para a diminuição da repetência e evasão no ensino fundamental, implantação de sistemas de avaliação, adequação dos conteúdos à população-alvo, redução do número de alunos por sala, investimentos no corpo docente (recapacitação, melhoria salarial e melhores condições de trabalho), fornecimento de equipamentos básicos. As reformas propostas partem da ideia de gestão democrática e modernização do sistema (BARONE, 2000, p. 42).

Integrava esse discurso a adoção dos parâmetros da Qualidade Total¹ na escola pública e, ainda, a ênfase na autonomia da escola como estratégia para a descentralização do sistema. Essas ideias tiveram reflexos no cotidiano da atividade escolar, uma vez que possibilitaram: recorrer a alternativas para obter os recursos na educação; estabelecer parcerias com o setor privado e proceder à terceirização da gestão escolar; estabelecer vínculos com as diferentes esferas do governo visando racionalizar e melhorar a qualidade da oferta.

Possibilitaram também estabelecer parcerias com universidades e centros de pesquisa, tanto para o desenvolvimento de programas de formação docente, quanto para implementar programas temáticos; estimular a participação popular na formulação e gestão da política educacional e na gestão escolar. Dessa forma e sob essa ótica, construiu-se o desenho da política curricular de Belo Horizonte na metade da década de 1990 (BARONE, 1998).

Com o objetivo de refletir sobre como a abordagem do ciclo de políticas contribuiu para a análise de programas e políticas educacionais, Mainardes (2006) apresenta conceitos centrais de abordagem do ciclo de políticas, bem como uma reflexão sobre suas possibilidades para análise.

¹Qualidade na Educação é condição para realização e efetivação do processo de ensino e aprendizagem, medida a partir de dimensões quantificáveis. O Índice de Condições de Qualidade (ICQ) é uma metodologia que tem como proposta avaliar políticas educacionais. Analisa condições de infraestrutura escolar, as condições em que o trabalho dos professores é realizado e as condições em que a gestão escolar se desenvolve (SOUZA; GOUVEIA; SCHENEIDER, 2011).

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

O ciclo de políticas, proposto por Ball e estudado por Mainardes (2006), tem natureza complexa e controversa em relação à política educacional, indicando a importância da articulação entre os processos micro e macro dessas políticas. O contexto de influência é composto pelo cenário em que as políticas públicas foram iniciadas e os discursos públicos foram elaborados. O contexto da produção de texto fica desenhado como o espaço onde se constroem os textos políticos, tomando forma de textos oficiais, comentários formais, pronunciamentos e outros.

Ainda, segundo Ball (1997), o contexto da prática diz respeito ao cenário no qual são vivenciadas as consequências dos textos políticos. No contexto da avaliação cabem as questões de justiça e liberdade individual, nos quais os efeitos da política, em relação às desigualdades existentes, deveriam ser verificados. E por fim e não menos importante, tem-se o contexto da estratégia política que envolve a identificação de atividades sociais e políticas necessárias para dar conta das desigualdades, criadas ou reproduzidas, por uma política investigada.

Observa-se que as propostas pedagógicas não foram feitas de forma inconsistente. Ao contrário, foram baseadas no olhar de atores ligados à realidade social e pedagógica da escola contemporânea. Segundo Braslawsky (1997), os diferentes atores sociais ligados ao dinamismo das mudanças nas políticas sociais são intelectuais reformadores, geralmente ligados às universidades, às autoridades políticas, aos funcionários em órgão de gestão central. No caso analisado, a Secretaria Municipal de Educação de BH(SMED), funcionários de carreira compostos por diretores, coordenadores, professores e todos que cooperam nos processos de gestão.

Buscava-se, com a proposta, responder aos desafios das políticas públicas a fim de expandir o Ensino Fundamental (EF) e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública.

No início do processo, os professores receberam um treinamento e chegaram a se envolver com o projeto, entretanto no decorrer do processo e com as dificuldades surgidas, muitos adotaram em sua prática pedagógica referenciais carregados da

concepção tradicionalista e/ou conteudista, abandonando aspectos fundamentais inerentes à identidade de cada ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental (EF).

Para Sancho *et al* (1993 *apud* SOARES 2002), as inovações apresentam múltiplas dimensões e estão associadas a vários aspectos, entre os quais sobrepõem-se os diferentes significados atribuídos por eles. Ou seja, o processo é apropriado de diferentes formas pelos professores, de acordo com a cultura e experiência dos envolvidos.

Assim, a Escola Plural trouxe em seu bojo uma proposta de renovação pedagógica, reconhecendo nos agentes educativos sujeitos socioculturais. Em outras palavras, os agentes educativos são indivíduos que acreditam e fazem a ação educativa a partir de sua inserção social, de sua história de vida, de seus valores e de sua própria cultura (SOARES, 2002).

1.2 Críticas ao Programa Escola Plural

Em que pese a visão da Escola Plural como uma escola voltada para todos, um grupo de professores apresentou resistência em relação a essa proposta, contribuindo para reforçar a divulgação de críticas que se espalharam por toda a cidade, seja pelos meios de comunicação, pela política de oposição ao partido do governo ou por parte das comunidades escolares. Tanto as críticas como a resistência de alguns professores acabaram por prejudicar a imagem do programa. Na avaliação metodológica realizada pelo Game, cuja coordenação geral coube a Ângela Dalben, constatou-se que “as famílias não participam efetivamente da construção do projeto pedagógico. Não há canais estabelecidos para que isso aconteça” (MAZONI, 2003, p. 97).

Com base no estudo mencionado, pode-se afirmar que a resistência tinha origem na insatisfação dos educadores. Segundo Barreto; Mitrulis (2001), lidar com a possibilidade de não poder reprovar os alunos causava perplexidade aos professores e a sensação de perda de controle e poder sobre a situação de ensino, repercutindo em maiores dificuldades para o manejo da classe. Além disso, a progressão continuada foi considerada inapropriada, pois muitos professores concebiam a retenção como uma oportunidade do aluno aprender o que não conseguiu ao longo do ano escolar.

Segundo Dalben, "as reações foram diversas: resistência, ansiedade, insegurança, envolvimento, empenho e esperança foram sentimentos comuns entre os profissionais". A autora afirma que

as análises efetuadas apontaram alguns aspectos presentes na prática pedagógica das escolas municipais que exigem investimento imediato por parte da SMED, porque significam dificuldades enfrentadas pelos profissionais no cotidiano de seu trabalho. [...] 1- Estruturar parâmetros curriculares básicos próprios da Escola Plural para os três ciclos de formação - esta é uma questão prioritária para a maioria das escolas. Não basta a apresentação de linhas gerais direcionadoras, como já foi proposto nos cadernos da Escola Plural. 2- A ausência de tais parâmetros tem dificultado a organização do processo de ensino, a articulação coletiva do trabalho entre ciclos e os processos de avaliação. Tem favorecido, inclusive, o retorno a uma perspectiva seriada, porque os professores têm utilizado os materiais disponíveis no mercado e, todos eles, fundamentados no modelo seriado (DALBEN, 2000, p. 118).

No desenrolar do Programa os professores optam por seguir conteúdos estabelecidos pela rede particular ou estadual de Minas Gerais, isso por não se sentirem parte efetiva na construção da proposta e tampouco se sentirem preparados para tal e com dificuldades para dela se apropriar,.

Era notável as dificuldades de alguns professores em transpor a teoria para a prática, embora todos os profissionais da 1ª a 4ª série tenham sido preparados nos fundamentos e práticas da Escola Plural uma vez que "a capacitação dos profissionais e a resolução dos problemas materiais das escolas foram considerados essenciais para o sucesso da experiência" (SILVA, 2002, p. 16).

Passados aproximadamente cinco anos da implementação, as escolas plurais ainda cometiam equívocos de interpretação da proposta e outras vivenciavam lutas de concepção no interior das escolas. O relatório de avaliação de Ângela Dalben mencionou que "um número bastante significativo de professores acreditou na proposta e se esforçou para mudar a prática pedagógica como um todo, apesar das resistências de alguns" (DALBEN, 2001, p. 59).

Pode-se atribuir às resistências dos professores, coordenadores e até mesmo de gestores escolares às seguintes hipóteses: falta de formação continuada mais focada nas dificuldades metodológicas do programa; questão político-ideológica em relação ao partido político que governava e, por fim, dificuldade em estabelecer equilíbrio entre o

respeito, a autonomia e a diversidade, além do fato de não se conseguir obter a unidade numa rede tão extensa como a de Belo Horizonte.

Em 2002, a SMED fez uma consulta aos professores, através de um questionário (Anexo 1), para saber o que pensavam sobre a Escola Plural e avaliar a questão curricular. As informações obtidas se aproximaram daquelas levantadas na pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais, anteriormente mencionada. A concepção de escola como espaço de transmissão de conhecimento ainda era bem forte no interior das salas de aula.

Dalben continua avaliando que

todos consideram que é indispensável cuidar dos conteúdos escolares e se apoiam nos Programas do Estado e nos PCNs [...]. Acham, entretanto, que trabalhar só com projetos é limitar os horizontes dos alunos: é preciso garantir os conteúdos escolares “universais” (DALBEN, 2000, p. 104).

Mazzilli (2000) afirma que a Escola Plural não foi bem compreendida por muitos professores que se sentiram despreparados diante das mudanças. A implantação gradativa teria, segundo a pesquisadora, oferecido melhores condições de discussão e reflexão aos profissionais. Para aceitar as mudanças e, conseqüentemente, alterar sua prática, os professores precisariam compreender muito bem a proposta.

Como não houve adesão pela maioria do professorado, o êxito da Escola Plural ficou comprometido. Mazzilli (2000, p. 119) reflete

a adesão é facilitada quando se tem um suporte institucional que garanta condições necessárias à implementação do plano e uma intervenção planejada, deliberada e contínua do agente inovador, ou seja, dos responsáveis pela liderança do processo. Para isso há necessidade de empenhar-se na formação específica desse professor, considerando, inclusive, que esse processo não é simples, porque, de maneira geral os professores já possuem uma prática cultural sedimentada e nela se apoiam resistindo muitas vezes à inovação.

Um dos aspectos que mais dificultaram a ação docente na proposta da Escola Plural foi a organização por ciclos de formação, que implica em trabalhar com uma diversidade cultural e de ritmos muito diferenciados dos alunos.

Outra questão diz respeito aos processos avaliativos. Na proposta da Escola Plural avaliar toma um caráter processual, parte integrante do processo de ensino e

aprendizagem. No entanto, embora tenha sido um elemento de dificuldade, Mazzilli (2000, p. 122) afirma que esse foi um momento propício para que "os professores pudessem romper com uma prática de avaliação tradicional, classificatória e mantenedora de diferenças sociais".

Mazzilli (2000) afirma que professores e estudantes aceitaram e compreenderam a necessidade de formas de avaliação menos repressoras, embora tenha havido dificuldades para abandonar elementos sempre presentes na prática tradicional de avaliar, práticas essas que conferiam aos professores o controle sobre os alunos e, sem os quais, muitos se sentiriam perdidos.

É certo que, nesse esforço, seria necessário também o envolvimento dos pais ou responsáveis pelos alunos, que demonstraram opiniões contraditórias sobre a avaliação dos discentes, acostumados que estavam com as avaliações mensais, com as notas e boletins. Mazzilli (2000), entretanto, em suas pesquisas, observa que o envolvimento dos pais com a escola é muito restrito, o que dificultou a compreensão da proposta e suas mudanças.

O lançamento do caderno Referenciais Curriculares, elaborado pela equipe técnica da SMED, mostra a preocupação da mesma com a reação do corpo docente em relação à proposta da Escola Plural. Várias questões foram levantadas nos encontros de Coordenadores Pedagógicos escolares organizados pela Rede, e até mesmo nos espaços mais amplos da cidade, pela comunidade. A reação veio após vários experimentos e após constatar-se a necessidade de responder à insatisfação de professores, pais e alunos, adequando o projeto às demandas do educando. Em síntese,

as experiências históricas do currículo único, mínimo e obrigatório são inócuas para o equacionamento das situações próprias de cada escola. Hoje, no Brasil, não há mais a proposta de um currículo nacional único e obrigatório: o próprio MEC tem como proposta parâmetros. [...] A Escola Plural parte da ideia de que os processos escolares são diversificados, conforme a comunidade escolar, de acordo com as condições dos educandos e as condições de trabalho na escola, por isso propõe referenciais curriculares que orientem a construção da proposta curricular em todos os níveis e modalidades de ensino. Diante da demanda dos profissionais e comunidade por mais clareza na proposta curricular de cada escola, consideramos de fundamental importância, centralizar o processo de construção da proposta curricular no interior da escola de modo que a mesma se veja responsável por pensar e produzir o seu próprio currículo e sistematizar parâmetros gerais da Rede (SMED, 2003, p. 07-09)

O Desafio da Qualidade passa a orientar a gestão educacional de Minas Gerais e as metas estabelecidas pelo programa atribuem especial importância à participação da comunidade escolar para o alcance da qualidade educacional pretendida.

O programa relacionou como metas de gestão: manutenção das conquistas; universalização do ensino médio; ampliação da duração do ensino fundamental; intensificação das ações dirigidas ao atendimento de jovens e adultos, com ênfase na alfabetização e na formação para o trabalho e melhorar as condições para elevação da qualidade da educação (CARVALHAES, 2014).

Com essa base, os Referenciais Curriculares da Escola Plural chegaram com uma proposta dinâmica e com elementos comuns a todas às escolas da Rede. Esse aspecto possibilitou a incorporação de elementos particulares da realidade de cada instituição escolar.

A evolução das discussões sobre a política educacional do município culminou, portanto, em novas demandas de toda a comunidade escolar, em novas orientações na perspectiva do trabalho pedagógico e nas propostas curriculares da RME/BH. A transição entre a proposta Plural e as atuais Proposições Curriculares é o tema do próximo tópico desta pesquisa.

1.3 Transição do Modelo da Escola Plural para a discussão das novas proposições

O Programa Escola Plural e os Referenciais Curriculares não foram suficientes para superar as insatisfações e lacunas na prática docente da Rede. Levanta-se a hipótese de que uma dessas lacunas referia-se à ausência de sugestões e exemplos que orientassem a utilização das propostas curriculares, o que dificultava, na prática, sua implementação.

Com base nas experiências adquiridas durante o processo de implantação do Programa Escola Plural e de seus resultados, o então prefeito propõe ao Secretário de Educação que se construa uma nova proposta curricular para a Rede. A Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação inicia o movimento.

A ideia era de que se elaborasse uma coletânea de orientações, promovendo o protagonismo dos professores e coordenadores na elaboração das Proposições

Curriculares, uma vez que são eles os atores principais dos processos de ensino e de gestão político-pedagógico da escola. É a partir dessa reflexão que a SMED propõe a produção de uma nova proposta curricular para a RMEBH.

1.4 Processo de elaboração das Proposições Curriculares

Com base nessa reflexão, a partir do olhar dos acompanhantes pedagógicos e dos professores, esta pesquisa investiga a implementação das atuais propostas curriculares para as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte considerando seu contexto, suas características, seus grupos de interesse e atores envolvidos.

Pensando numa política educacional capaz de imprimir um rumo diferente ao currículo da Escola Plural, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte começou, a partir de 2005, a elaborar uma proposição curricular para suas escolas do Ensino Fundamental. Dessa vez, sua construção começou com uma discussão progressiva entre professores (representantes de cada escola), coordenadores, equipe pedagógica da SMED e Acompanhantes Pedagógicos das escolas. O período entre 2005 e 2008 constituiu-se uma etapa de transição em que a RME/BH manteve a proposta curricular da Escola Plural e iniciou sua atual proposta.

A Gerência de Coordenação Política Pedagógica e de Formação-GCPF/SMED, responsável pela condução do trabalho no Ensino Fundamental das instituições escolares, contratou profissionais para assessoramento desse trabalho que se encontrava sob a coordenação geral da também assessora, Samira Zaidan.

Esses especialistas conheciam a RME/BH e com a equipe citada construíram uma coletânea constituída de um caderno de texto introdutório e mais outros oito cadernos, um para cada disciplina. Esses exemplares continham capacidades e habilidades a serem desenvolvidas em cada ciclo de formação (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física).

Em 2007, justamente em um período de transição, a SMED consultou os professores a respeito das Proposições. Para isso, recorreu a um questionário, instrumento que possibilitou aferir o trabalho com as Proposições Curriculares nas escolas municipais da RMEBH.

Segundo a gerência da época, a SMED não tem uma sistematização desses dados. A consulta feita pela SMED objetivou verificar como era avaliada a ideia de trabalhar na perspectiva das novas proposições. Os professores participaram da elaboração das proposições, porém a consulta não foi sistematizada e nem publicada.

Além disso, entre 2007 e 2008, foram realizados encontros com os mesmos sujeitos. Tais reuniões eram organizadas ora por disciplina, ora por ciclo ou nível de ensino. A esse movimento foi dado o nome de “Rede de Formação” - momento de reflexão composto pelo corpo docente, pela coordenação, pela direção escolar e pelos Acompanhantes Pedagógicos sobre as propostas curriculares. Enquanto isso, muitos professores ainda recorriam aos referenciais curriculares da Escola Plural.

1.4.1 Implantação e efetivação das Proposições

Surge um documento preliminar sistematizado pela SMED, cujo nome era “Desafios da Formação” formado por um conjunto de cadernos que se constituía no documento final das Proposições. Seguiu como um documento preliminar, à consideração de todos os educadores das escolas municipais, para leitura e crítica em momentos da formação e planejamento.

A partir das análises empreendidas, a nova política pedagógica passa a contar com duas orientações: monitoramento direto dos processos de aprendizagem nas escolas municipais e implementação de projetos especiais para as demandas detectadas. Tudo visando à implantação do currículo, com destaque para a Escola Integrada (ZAIN DAN, 2012).

Desdobramentos deveriam ser incluídos, de acordo com a realidade de cada escola, considerando: as intenções educativas gerais; as condições dos locais nos quais as ações irão ocorrer; os profissionais; os estudantes; os conhecimentos escolares a serem ensinados e aprendidos e as estratégias pedagógicas.

A Secretaria Municipal estabeleceu metas, a partir de indicadores de avaliação institucional (todos os estudantes passam por duas avaliações anuais) para acompanhar os processos de aprendizagem. Além disso, identificou um conjunto de ações sistemáticas necessárias para o êxito do acompanhamento. Entre tais ações destacam-

se: a volta do boletim, entregue periodicamente aos pais e a elaboração de materiais didáticos de apoio e orientação (ZANDAN, 2012).

Esses novos referencias curriculares, considerando os avanços e lacunas da proposta curricular da Escola Plural, buscam redimensioná-los. Buscam um equilíbrio, apresentando referenciais que explicitam melhor as capacidades/habilidades desejáveis em cada idade de formação (SMED, 2007, p. 04).

Com a elaboração do documento, a Secretaria acreditava que o currículo se tornaria mais significativo, primeiro porque os professores foram ouvidos na construção do documento e segundo porque o currículo se tornaria mais consistente ao atender ao anseio do corpo docente escolar e das famílias que sempre se manifestavam em assembleias e colegiados escolares. Buscava-se preencher lacunas apontadas nas falas desses atores, de estudiosos e pesquisadores que se debruçam sobre questões curriculares.

O Boletim do estudante apresenta aos pais, principalmente, uma avaliação descritiva e também na forma de conceitos, a partir de metas e objetivos de aprendizagem sistematizados por ciclo. O Boletim teve grande efeito junto aos pais, mostrando que o ensino não ocorre de modo espontâneo, que o currículo existe e precisa ser cumprido por todas as escolas. Ainda segundo os dirigentes, a apresentação de um conceito para o aluno, substituindo a nota, tem oferecido à sociedade uma síntese das aprendizagens que é mais compreendida socialmente falando, dando segurança aos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos (ZANDAN, 2012, p. 06).

A pesquisadora pode acompanhar as mudanças e providências ocorridas, uma vez que fazia parte da equipe da Gerência de Educação Básica. Entre os procedimentos mais significativos, foram encaminhadas, para todas as escolas, apostilas elaboradas pela SMED, com orientações sobre a construção da proposta curricular para o ensino da linguagem no 1º ciclo e, posteriormente, para os outros ciclos.

A SMED promoveu formação com assessores das diversas áreas do conhecimento que participaram da elaboração das proposições e que compartilham da mesma concepção pedagógica da rede: técnicos da Secretaria que fazem parte da gerência, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e equipe do Monitoramento da Aprendizagem.

Tendo em vista que alguns conceitos articuladores dessas proposições curriculares podem ter diferentes acepções, foi necessário que o professor e as coordenações pedagógicas tivessem clareza do significado aqui utilizado para as intenções educativas e capacidades/habilidades. As formações adotaram, como foco, discutir e planejar ações que visassem à implementação das Proposições Curriculares, propondo um trabalho sistemático e mais próximo das escolas.

Em 2009, a SMED desenvolveu um trabalho “piloto” com duas escolas da Rede com o objetivo de acompanhar mais de perto a implementação. Os critérios para definição das escolas participantes foram: uma escola recém-construída, com profissionais novatos, com poucos projetos aplicados na escola e com uma direção afinada com a concepção das proposições. A outra escola deveria se caracterizar por uma gestão escolar que apresentasse dificuldades nos processos administrativos e pedagógicos cotidianos, com profissionais que pouco recorriam às Proposições Curriculares em seus planejamentos e apresentassem dificuldades em relação à diversidade do público atendido, quanto às suas condições físicas e cognitivas.

Nos encontros com a direção das duas escolas foram levantados os seguintes movimentos: nível de leitura e conhecimento em relação aos textos das proposições e movimentos já realizados pela direção, coordenação e professores para que o planejamento da prática docente estivesse focado nas Proposições. Dessa forma, a SMED poderia saber em que ponto a escola se encontrava e definir ações para desenvolver com elas. Além disso, os encontros contribuiriam para identificar a formação que os profissionais dessas escolas demandariam no início do processo e ao longo dele.

A SMED não tem um registro formal de como isso se deu na prática. Os resultados obtidos na época, através dos encontros com a direção nesse trabalho piloto, possibilitaram que a Secretaria os utilizasse como referência na condução da implementação.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte protagonizou a construção de uma nova proposta curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal. A iniciativa era integrante da política pública cujo objetivo era tornar o currículo mais significativo e consistente, em consonância com os objetivos educacionais, também direcionados à formação integral do cidadão.

Entende-se por Formação integral o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considera e tenta superar os condicionantes sócio-políticos e econômicos. Significa conhecer o sujeito, trabalhando segundo as fases de seu desenvolvimento, e desta forma, possibilita ao educador desenvolver uma prática condizente com as necessidades e possibilidades desse sujeito e alcançar seus objetivos educacionais. Para tal, seu trabalho deve ser pautado na competência (técnica, política e humana), o que inclui criticidade, criatividade, liberdade, cidadania, visão de mundo, entre tantos outros princípios.

Pensava-se um currículo mais claro e bem definido, que apontasse o caminho para a prática pedagógica mais significativa. Além disso, deveria apontar as habilidades e competências que os estudantes deveriam atingir em determinado ciclo e em determinada área de conhecimento.

Durante a realização do XVI Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino, Zaidan apresentou em sua palestra a seguinte colocação:

com o fim declarado da Escola Plural, seguiram-se novas proposições para as escolas municipais de Belo Horizonte.[...] Segundo os Professores Coordenadores da Política Pedagógica do Município, o rompimento público com a “marca” da Escola Plural se colocou como necessário, diante do desgaste que ela representava com a população em geral, pois identificava-se com a ideia de que os estudantes não aprendiam, passavam pela escola e não desenvolviam. Segundo eles, a declaração pública “a escola plural acabou” vem romper com essa identidade negativa construída entre a sua implantação em 1995 e o ano 2010, abrindo espaços para a nova política que se implanta nos dias atuais. A nova política pedagógica tem duas orientações principais: 1º. Monitoramento direto dos processos de aprendizagem nas escolas municipais da cidade (como parte do modelo de gestão estratégica do Governo Municipal); 2º. Implementação de projetos especiais diante das demandas detectadas e visando à implantação do currículo (com destaque para a Escola Integrada) (ZAIDAN, 2012, p. 05)

Considerando a importância de se realizar paralelo entre essas duas últimas propostas curriculares da rede, segue quadro comparativo entre a organização curricular da Escola Plural e a nova proposta:

Quadro 1 – Comparativo das Propostas Curriculares da RME-BH, do período entre 1995 até 2009

Propostas Curriculares da RMEBH			
Etapas	Referência Curricular (1995)	Proposições Curriculares (2009)	Avanços entre as duas propostas
Fases de Construção	Com a implantação da Escola Plural, surgiram várias mudanças que buscavam ampliar a ação educativa e a construção de uma escola enquanto espaço sociocultural. Criou-se uma proposta curricular para RMEBH baseado em algumas experiências escolares e análise de dados de questionário aplicado a uma pequena amostragem de professores. Período de 1993e 1994..	Construção progressiva de discussões entre professores regentes, coordenações pedagógicas, acompanhantes pedagógicos e assessores. Período de 2005 a 2009.	Período maior de elaboração e maior participação de seus atores.
Concepção	Elaboração de um currículo que considere a construção da identidade sociocultural do aluno, experiências e conhecimento de mundo; transversalidade de conteúdos. Proposta a ser construída no bojo da Escola Plural, através de projetos e de reelaboração desse currículo no interior da escola. Proposta mais ampla.	Orientam-se pelas intenções educativas apresentadas pela Escola Plural: a construção da autonomia do estudante; a construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e a interação ativa e crítica com o meio físico e social; o tratamento da informação e a expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias. Proposta mais prescritiva.	Aproveita a concepção positiva da Escola Plural sobre a perspectiva de educação inclusiva que propõe trabalhar a diversidade social , cultural e de desenvolvimento dos alunos e explicita as intenções educativas e de conhecimentos, considerando as habilidades a serem desenvolvidas em cada ciclo de aprendizagem e em cada disciplina. As proposições curriculares chegam para atender ao anseio do corpo docente.

Propostas Curriculares da RMEBH			
Etapas	Referência Curricular (1995)	Proposições Curriculares (2009)	Avanços entre as duas propostas
Implantação	Implantação em 1995	Das Proposições Curriculares aconteceu em 2010 e a distribuição dos cadernos deu-se no início de 2011.	
Resultado final (cadernos)	Cadernos lançados gradualmente (período – anual).	Coletânea de oito cadernos, contendo texto Introdutório e sete cadernos de cada disciplina (contendo as habilidades a serem trabalhadas por ciclo do Ensino Fundamental).	O material chega mais rapidamente às escolas e de forma integral.
Implementação	O caderno 1 continha um questionário para os professores que desejassem responder. Alguns profissionais das Regionais promoviam reuniões nas escolas para explicar a proposta. Formações pontuais para o professor que se interessasse.	Formações regionalizadas para os professores e monitoramento dos Acompanhantes Pedagógicos a partir de 2010.	Formações regionalizadas para os professores e monitoramento dos Acompanhantes Pedagógicos a partir de 2011. Na primeira, os professores foram pouco acompanhados e orientados em como aplicar as orientações em sua prática. Na segunda, os professores passam por formações periódicas para conhecimento e apropriação das proposições.

Fonte: Elaboração própria

É possível constatar que a Escola Plural, embora tenha pontos positivos em sua concepção original - que propõe atender ao alunado em sua diversidade cultura/, social e de desenvolvimento -; não atendeu aos anseios da Rede por avanços em seu sistema educacional. É possível inferir que a inadequação da proposta se deve ao pouco tempo investido para consultar as escolas e por não ter, em sua elaboração, contado com a participação dos diversos atores na formulação e nas adequações necessárias ao longo do processo de implantação, assim no processo de apropriação dos professores de suas principais concepções e eixos. A nova proposição curricular, por sua vez, contou com um tempo maior de construção e fez um movimento amplo com professores e coordenadores em sua participação.

Fica evidenciado que o programa Escola Plural exigiu que os professores construíssem valores educacionais diferentes dos assimilados até então. As mudanças exigidas também se vinculavam a questões éticas e políticas. Entender e trabalhar tendo como referência a organização por ciclos exige estudos e a capacidade de articular o trabalho escolar em novos critérios. O trabalho coletivo, na proposta da Escola Plural, tornou-se um elemento essencial para que a reflexão e avaliação das práticas pedagógicas acontecessem e para cumprir um de seus eixos norteadores de transformar a escola experiência de produção coletiva (DALBEN, 2000).

A proposta da Escola Plural, sendo pouco diretiva e mais aberta, foi substituída por uma proposta objetiva. A SMED optou por construir uma proposição curricular que ditasse rumos e orientações mais precisas acerca da prática curricular. Com base na LDB nº9394/96, a SMED começou o processo com a determinação de que seria competência da União estabelecer com os estados e municípios diretrizes que orientassem os currículos e seus devidos saberes, de forma a garantir formação básica comum.

O governo federal demonstrou comprometimento com a superação dos problemas e dificuldades evidenciados educação brasileira ao determinar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, cuja principal finalidade é apresentar as linhas norteadoras para a (re)orientação curricular (BRASIL, 1998),

Partindo de pressupostos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais ainda em pauta naquele contexto, a organização curricular foi realizada segundo os seguintes critérios: o conhecimento deveria ser trabalhado por “áreas” perpassadas pelos temas transversais visando a integração entre as sete disciplinas visto que a realização de trabalhos interdisciplinares era recomendada.

De acordo com texto do Caderno Introdutório da coletânea, a apresentação das Proposições Curriculares, sem desprezar avanços fincados num movimento com raízes democráticas, busca flagrar lacunas identificadas nas falas dos professores e de especialistas que se debruçam sobre as questões curriculares.

Assim, a partir das observações acerca dos conhecimentos inerentes aos educandos e das necessidades e exigências do mundo contemporâneo, os professores deveriam identificar a necessidade da elaboração de um projeto de cultura comum com a

finalidade de orientar sua prática no trabalho com crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos (SMED, 2010).

As Proposições Curriculares se apresentam como um convite a novos diálogos. O objetivo era torná-las um instrumento capaz de orientar a gestão e as equipes profissionais das escolas no planejamento pedagógico.

Isto é

[...] estas Proposições Curriculares foram elaboradas com o objetivo de garantir a todos os educandos o direito aos conhecimentos sociais das várias disciplinas, aos valores, aos comportamentos e às atitudes que lhes permitam compreender e transitar no mundo. Ou seja, o direito à educação, o direito a viver as experiências escolares de aprendizagem e formação. Trazem, portanto, o pressuposto de uma educação para todos, que busca renovar a esperança e teima em inventar novas saídas para um mundo melhor (SMED, 2010, p. 06)

Desse modo, a publicação da Coletânea “Desafios da Formação” se constituiu num documento que, ao tentar responder aos anseios dos educadores, estabelece o que é essencial para ser ensinado e aprendido nos ciclos da infância, da pré-adolescência e da adolescência. Partindo do monitoramento ocorrido a partir de 2009 acerca da utilização das proposições no interior da escola, urge levantar essa situação no “chão da escola”.

O Anexo 2 apresenta uma página do caderno de Língua Portuguesa e nela pode-se ter uma ideia de como são organizadas as capacidades a serem desenvolvidas em cada ciclo e cada ano do Ensino Fundamental.

1.5 Levantamento da situação em 2013

Apesar da intenção de responder aos anseios dos educadores, a expectativa é de que as Proposições por si só não garantiriam um trabalho de qualidade, com projetos educacionais que promovessem a formação integral do cidadão. Daí a preocupação com sua implementação e conseqüente avaliação do processo.

O objetivo da implementação dessa política era tornar as proposições curriculares um instrumento cada vez mais aperfeiçoado para orientar as equipes das escolas em todo planejamento escolar relacionado ao pedagógico.

Em 2011, as proposições foram distribuídas nas 186 instituições educacionais do Ensino Fundamental da Rede Municipal disponibilizadas na Internet, no endereço

eletrônico da Prefeitura, e na INTRANET, na mesma época em que foi implantada nessas escolas. Isso pode ser constatado por meio de consulta à publicação feita no DOM (Diário Oficial do Município), do dia 2 de fevereiro de 2011

[...] Proposições curriculares

Também nesta semana os professores receberão as Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) que apresentam reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental. O texto apresentado no documento foi produzido coletivamente na Rede de Formação da Secretaria Municipal de Educação, em interlocuções com vários profissionais da RME-BH e consultores das diversas disciplinas” Ano XVII- edição N3758²

Com o objetivo de orientar as escolas a respeito do currículo e suas interfaces, a Secretaria viabilizou a elaboração e implantação das Proposições Curriculares para que os professores organizassem sua proposta de ensino, construindo melhores condições para a realização de diagnósticos e avaliações gerais e parciais em suas turmas. Outro objetivo era contribuir para que os estudantes compreendessem melhor o conteúdo e garantissem melhor desempenho e aprendizagem.

Para a continuidade do projeto tornam-se fundamentais ações políticas nas quais os sujeitos sejam protagonistas . Considerando que as políticas públicas e os movimentos sociais, bem como as demais ações, visam atender aos desafios relacionados à vida desses sujeitos, o desenho da política pública implantada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte ofereceu, a partir de 2011, formações para todos os professores e coordenadores, a fim de que recebessem orientações sobre como desenvolver o trabalho pedagógico com as Proposições.

Essas formações, que tiveram a duração de aproximadamente um ano, aconteciam uma vez por mês em cada regional da cidade e eram ministradas pelos mesmos assessores que colaboraram na elaboração do documento.

Tais formações versavam sobre a utilização das Proposições Curriculares em suas práticas escolares. Não existe documento que registre, de forma mais consistente, o conteúdo ou metodologia utilizada nessas formações, sendo possível apenas verificar as

²Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/19/24>. Acessado em: 09/06/2014

listas de presença onde constam periodicidade, número de participantes e temas trabalhados.

Em 2012, houve uma segunda edição revisada textualmente, porém sem alterações de conteúdo da coletânea e posterior distribuição para os professores novatos na rede.

O interesse por essa pesquisa se justifica pela convicção de que a política ficará comprometida, se não houver adesão e não houver utilização desses referenciais nas práticas educativas cotidianas das escolas da rede por seus profissionais.

Após analisarmos o processo de construção coletiva das Proposições Curriculares, torna-se importante refletirmos sobre como elas são utilizadas na prática pedagógica das escolas. Para melhor contextualizar os dados obtidos através da pesquisa, apresentaremos, de forma breve, como é a organização da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para o entendimento do processo de implementação e acompanhamento das Proposições Curriculares.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte estruturou uma equipe de Acompanhantes Pedagógicos, que tem a função de monitorar e acompanhar o processo pedagógico que acontece no interior das escolas: o planejamento cotidiano dos professores, os projetos pedagógicos, formação de turmas, estudo de resultados das avaliações, dificuldades de aprendizagem dos alunos, elaboração de propostas de ações para resolver impasses e apoio à gestão pedagógica.

A equipe é formada por professores que, durante o desempenho de suas funções, ficam à disposição da SMED e afastados do quadro de suas escolas de origem. Selecionados por uma banca composta por gerentes e coordenadores de projetos da Gerência de Educação Básica e Inclusão (Gebas), são eles que realizam a avaliação através de currículos e entrevistas, são profissionais importantes para que os processos educativos se efetivem nas escolas.

Os Acompanhantes Pedagógicos têm acesso direto às escolas, onde realizam visitas semanais para levantamento de dados e reuniões com a gestão escolar e com os Coordenadores Pedagógicos. Esta prática permite que a Gerência de Educação Básica tenha informações do que se passa nas escolas, seja por meio de dados ou das impressões dos Acompanhantes sobre os processos da escola. Alguns desses dados são

registrados em formulários e as informações são repassadas para os gerentes da GCPF e gerentes regionais (Anexo 4).

O organograma, a seguir, apresenta, para exemplificar como se organizam as equipes de Monitoramento da Aprendizagem e Gestão Escolar da Rede Municipal de Belo Horizonte, da Regional Barreto, que é uma das nove regionais em que está dividida a cidade. Essa Regional possui cinco Acompanhantes Pedagógicos que monitoram em média, três escolas cada um.

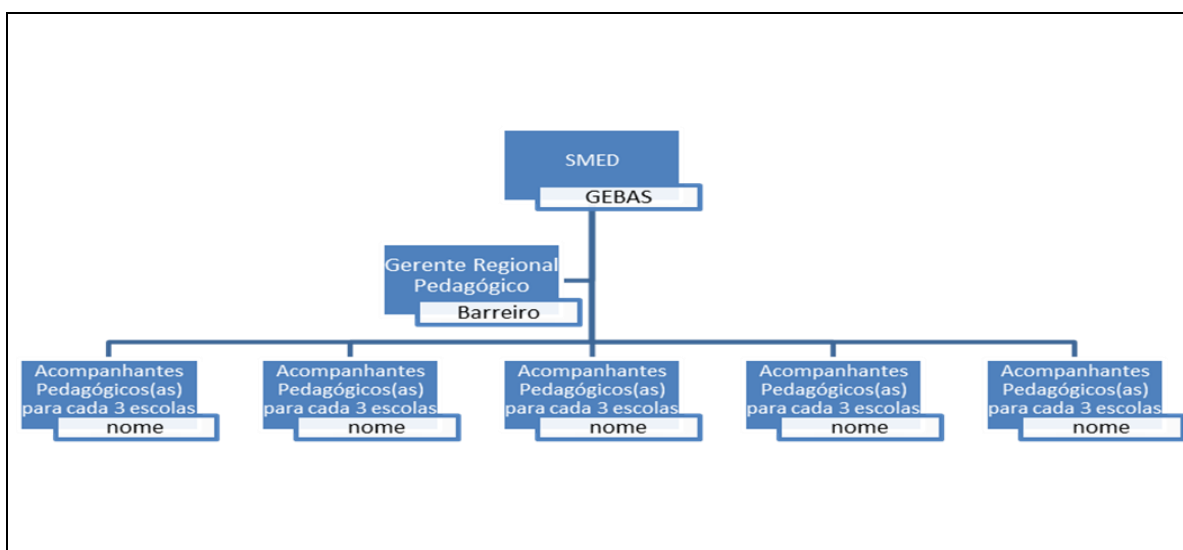


Figura 1 - Organograma da GCPF/SMED

Fonte: Elaboração própria

A Gerência de Políticas Educacionais está incluída nessa política e ligada ao Gabinete da Secretária. Essa gerência coordena a elaboração e aplicação dos PAPs (Planos de Ação Escolar) de todas as escolas da RME/BH. Uma ação significativa foi a obrigatoriedade de aplicação de recursos financeiros por parte de cada escola em formação e assessoria para estudo das Proposições Curriculares no interior das escolas.

Busca-se responder, no próximo capítulo, como as Proposições Curriculares foram tratadas nas escolas, de que maneira os professores interpretaram a nova proposta curricular e quais mudanças puderam ser observadas a partir da implantação das proposições nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas.

É intenção também compreender como as novas Proposições Curriculares implantadas pela RME/BH inserem-se num contexto de reformas sociais mais amplas e

no cenário da educação nacional. Essas questões serão respondidas à luz dos autores e da análise dos dados levantados durante a pesquisa.

2 ANÁLISE DO CASO E SUAS BASES TEÓRICAS

No presente capítulo, com base nas entrevistas e com o suporte dos fundamentos teóricos aqui apresentados, retoma-se o objetivo principal da pesquisa, como forma de imprimir andamento às análises que se seguirão, a saber: identificar como as escolas utilizam as novas Proposições Curriculares, a partir de sua efetivação na RME/BH, com base na experiência de acompanhantes pedagógicos e de professores.

A pesquisa de campo iniciou com a coleta de dados feita por meio de entrevistas com sete servidores das gerências da SMED que participaram e coordenaram o movimento de elaboração das Proposições Curriculares (2008/2009). Esses profissionais acompanharam a implementação da política pedagógica da SMED/BH a partir de seus cargos na Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação, na Gerência de Educação Básica e Inclusão ou Gerências Pedagógicas Regionalizadas.

O outro grupo escolhido para as entrevistas era formado por acompanhantes pedagógicos que vivenciaram o processo de elaboração e implantação das Proposições Curriculares do Ensino Fundamental, sendo um de cada uma das nove regionais da cidade.

Um terceiro grupo entrevistado foi formado por professores que trabalham em uma escola de cada uma das Regionais: Noroeste, Centro-Sul e Nordeste. Estas escolas foram indicadas por seus acompanhantes pedagógicos.

As entrevistas e questionários foram orientados pelas seguintes questões: 1) De que maneira as Proposições Curriculares foram apresentadas aos professores das escolas? 2) Como os docentes receberam e interpretaram as diretrizes das Proposições Curriculares? 3) De que forma as Proposições Curriculares contribuem para a prática cotidiana docente? 4) No processo de efetivação, quais elementos contribuíram para a adesão ou rejeição das Proposições Curriculares, pelos professores?

A partir da análise dos dados e dos referenciais teóricos que dão sustentação à pesquisa, obtivemos resultados através dos quais foi possível atender ao objetivo principal do trabalho, explicitado anteriormente.

2.1 Como as propostas foram trabalhadas na escola

Prata (2010) considera que a proposta da Rede Municipal de Ensino em relação às Proposições Curriculares foi trabalhar em conformidade com orientações recebidas no contexto da legislação educacional nacional, mas também, com base nos conhecimentos dos próprios professores e das interações estabelecidas no cotidiano das práticas pedagógicas.

As proposições são um texto preliminar que apresenta reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido nos três Ciclos do Ensino Fundamental da RME/BH. Foi produzido coletivamente pela Rede de Formação com interlocuções com vários profissionais da RME/BH e consultores das diversas disciplinas, refletindo sobre as questões fundamentais para educação e o currículo. O documento é uma **revisitação** da proposta da Escola Plural inserindo reflexões sobre metodologias de ensino e uma relação de capacidades a serem desenvolvidas na escola sobre conteúdos disciplinares (PRATA, 2010, p. 07 - grifo nosso).

A elaboração das Proposições Curriculares foi, portanto, um importante momento de aprimoramento dos docentes quanto às práticas pedagógicas individuais e coletivas praticadas nas escolas da rede, o que colaborou para o entendimento de que a profissão docente exige um constante movimento de reflexão.

Ball (1997) defende que uma análise política requer uma compreensão ampla do contexto, ou seja, deve se basear no âmbito local, perpassando as macros e micros influências, até a relação de mudanças entre esses aspectos e suas interpenetrações. Assim, o autor acredita ser possível oferecer instrumentos que possibilitem uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais.

Para Barretto (2006), autores como Ball e Bowe compreendem o processo político como um ciclo sucessivo constituído por três arenas políticas: a proposta, a de fato e a em uso. A proposta em estudo estava relacionada com a política oficial, aos propósitos do governo e seus setores educacionais encarregados de implementar políticas e intenções nas instituições de ensino e também outras facetas nas quais as políticas surgem. Estamos nos referindo à Secretaria Municipal de Educação.

A política de fato – assim denominada por Ball e Bowe - diz respeito aos textos legislativos e políticos que formalizam uma política, entendidos como os alicerces iniciais

para que as políticas sejam colocadas em prática. Neste caso de gestão, refere-se aos cadernos publicados e ao Diário Oficial do Município (DOM).

A política em uso referia-se às práticas institucionais e aos discursos que se originam do processo de sua implementação pelos atores implicados nessa prática. Esse aspecto é o foco desta pesquisa.

2.2 Interpretações que os docentes construíram sobre os currículos e mudanças percebidas

Em um contexto de mudanças e adaptações, as interpretações dos docentes a respeito dos currículos nem sempre são iguais. Elas podem divergir se forem consideradas as variáveis: vivência do educador, personalidade e outros fatores, tais como sexo, idade, nível social e intelectual, desejos e expectativas.

Barretto (2006) considera que os debates a respeito da globalização impactaram as análises sobre as políticas educacionais adotadas nos últimos anos do século XX. Para a autora, os argumentos vincularam a globalização aos processos de dominação econômica no que se caracterizou como a nova ordem mundial com as grandes corporações multilaterais, empresas transnacionais, bancos internacionais vinculados à expansão do pensamento neoliberal, dirigindo a política econômica do mundo. Considerá-la como fenômeno eminentemente econômico sugere uma leitura linear de seus efeitos na política e na cultura, em uma relação causal e unilateral.

A partir disso, supõe-se que esse mesmo processo impactou de forma considerável a educação, resultando em novas formas de agir e de processá-la no cotidiano da escola, visando a novos saberes e novas formas de se portar diante das novas necessidades e expectativas. Lopes afirma que

nas atuais reformas curriculares é possível identificar a prevalência de concepções de currículo que assumem [...] enfoque acentuadamente prescritivo. A própria perspectiva de produzir uma reforma educacional, tendo os parâmetros definidos nacionalmente como proposta orientadora das ações, é tributária dessa tradição. É interessante como muitas das orientações apresentadas ao conjunto das escolas encontram sintonia com princípios da teoria crítica, tais como, valorização dos saberes dos alunos, preocupação com temáticas sociais relevantes, preocupação em combater a exclusão por intermédio da defesa de uma pluralidade cultural. No entanto, esses princípios são incorporados em uma matriz que pressupõe caber a um poder centralizado – governos, ministério, secretarias e especialistas – a definição do que é entendido como a proposta “mais adequada” (LOPES, 2006, p. 47).

Contudo, há de se pensar nos alunos, nos pais e na sociedade de modo geral, como importantes elementos das reformas, visto que são eles os usuários dos serviços oferecidos. Também se destaca o docente que, com sua experiência e convivência constante com os alunos e com suas realidades, é capaz de reconhecer suas maiores necessidades e principais demandas de aprendizagem e formação.

Entretanto, de acordo com Lopes (2006), na maioria das vezes, os documentos curriculares acabam funcionando como guia da ação curricular que despreza o debate do “por que fazer” em virtude do “como fazer”. Desse modo, a razão do fazer parece ficar restrita “à constatação de que a sociedade se modifica com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e os desafios lançados para a constituição identitária” (LOPES, 2006, p. 48). Desconsidera-se que a escola é capaz de produzir cultura e de fomentar interações dessa cultura com as mudanças socioeconômicas e políticas mais amplas.

A partir da Escola Plural, a proposta de multiplicar os conhecimentos e possibilitar uma educação diversificada e democrática foi intensificada. De acordo com Rebidia (2014), a Escola Plural objetivava construir uma escola mais múltipla, em duplo sentido. Inicialmente, em sintonia com a diversidade que se refere aos espaços e aos tempos socioculturais em que são formados nossos alunos. Ainda, segundo o autor, em outro sentido, tentando alargar as funções do tempo e espaço e recuperando sua condição de socialização e individualização, considerando os aspectos da cultura e, conseqüentemente, da construção de identidades variadas.

A organização da escola em ciclos identifica-se com a concepção de educação curricular obrigatória, com as teorias de aprendizagem que fundamentam os ciclos, com o processo de avaliação formativa, com o desenho curricular e com a formação das turmas (BARRETO; MITRULLIS, 2001).

Assim, Prata afirma que

a proposição curricular considera a centralidade dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, propondo uma organização curricular baseada em capacidades a serem desenvolvidas por eles [...]. Esse conceito de capacidade abarca de forma ampla o que significa aprender [...] na escola: englobam os conhecimentos disciplinares que serão aprendidos, os comportamentos que serão construídos frente às situações-problema que serão propostas para viabilizar – e qualificar – esse aprendizado, e os procedimentos e as habilidades (PRATA, 2010, p. 07).

Para Arroyo (2006), após identificar as relações entre a escola, a organização curricular e as formas em que o trabalho docente se estrutura, as questões concernentes aos currículos deveriam se situar nas lógicas e valores que o estruturam. Isso também deve acontecer em relação à organização escolar:

Que lógicas, concepções e valores regem, legitimam essa organização? São igualitárias, democráticas, inspiradas no referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura, à formação como seres humanos? São lógicas que permitem a humanização do trabalho dos profissionais das escolas? Que igualam ou hierarquizam os docentes? (ARROYO, 2006, p. 19).

Arroyo (2006) cita ainda que as indagações ultrapassam a questão do inovar temas ou didáticas, atualizar as disciplinas ou acrescentar alguns temas transversais.

Poderíamos partir da hipótese de que as indagações mais radicais sobre os currículos vêm das insatisfações com a organização escolar, especificamente com a organização do trabalho que o ordenamento curricular tanto condiciona (ARROYO, 2006, p. 19).

Reorientar o currículo pressupõe alterar valores e lógicas. Desse modo, Arroyo (2000 *apud* ARROYO, 2006, p.19) considera que "uma porta de entrada para repensar e reorientar os currículos podem ser as novas sensibilidades para as identidades docentes, as mudanças em nossa consciência profissional de trabalhadores em educação".

Arroyo (2006) também acredita que os questionamentos relativos ao currículo, oriundos da consciência e da identidade profissional, impulsionam a reflexão sobre as lógicas e valores que estruturam a organização curricular, sendo esse o ponto crucial das indagações.

Repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais –, indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo (ARROYO, 2006, p. 19).

Embora identificando a colonização da política educacional pelos discursos mercadológicos do neoliberalismo, Ball (1998 *apud* BARRETTO, 2006, p. 03) defende "que não existe uma tradução direta ou pura desses princípios em textos ou práticas concretas isso porque 'o processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de bricolagem'".

Mainardes, por sua vez, afirma que

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Segundo Bowe *et al* (1992), é na prática que a política está sujeita à interpretação. Nas escolas, por exemplo, os professores não se submetem aos textos políticos de forma ingênua, eles o fazem considerando as próprias histórias, valores, experiências e propósitos.

As interpretações são diversas, já que as experiências, valores e propósitos também são distintos. Os autores desses textos não podem controlar os significados dos seus textos. Assim, estarão sujeitos a comportamentos distintos: partes poderão ser ignoradas, mal interpretadas, rejeitadas ou selecionadas.

É inegável que a interpretação dos professores ocupa lugar de destaque no cenário escolar. Eles desempenham papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, e o que eles pensam e acreditam tem implicações importantes para o processo de implementação dessas políticas (BARRETTO, 2006).

2.3 Implementação das Proposições Curriculares: elementos que contribuíram para a adesão ou rejeição dos professores

A implementação das Proposições Curriculares foi um passo importante para aumentar a credibilidade e a eficiência das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, uma vez que possibilitou a redefinição da lógica da escola. Entretanto, alguns aspectos evidenciaram a aceitação ou rejeição por parte dos docentes das novas diretrizes.

A cultura comum que compõe essas Proposições Curriculares pressupõe conhecimentos socialmente construídos, parte de uma herança social e cultural, a que todo educando tem direito para que compreenda-se, compreenda o contexto histórico, político, econômico, social, cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania (SMED, 2010, p. 06).

A essa altura, compreende-se que os educandos chegam à escola com identidades próprias relativas à raça, à religião, à cidade, ao território e ao gênero. Não se pode ignorar, todavia, que essas identidades trazem marcas dos conhecimentos relativos às várias áreas, como ciências, política, linguagens e costumes, construídos no processo de interação com o contexto social, político e cultural. Para exercer a plena cidadania, o discente precisa ampliar seu conhecimento, a fim de estender o seu pensar a outros horizontes e participar com eloquência das questões do seu tempo.

É justamente nesse ponto que se identifica o papel da escola: a garantia do reconhecimento "de seus conhecimentos e a sua ampliação e incrementação, incorporando dados, organizando-os, desenvolvendo estratégias de percepção, compreensão, busca, associação cognitiva e análise" (SMED, 2010, p.4).

É função da escola desenvolver e apresentar uma proposta curricular que contribua para que os estudantes atinjam patamares mais organizados de conhecimento, favorecendo a sua participação nas discussões sobre as questões inseridas nos vários segmentos dos quais ele faz parte (SMED, 2010).

A partir dessa base, as proposições curriculares foram construídas com o propósito "de garantir a todos os educandos o direito aos conhecimentos sociais das várias

disciplinas, aos valores, aos comportamentos e às atitudes que lhes permitam compreender e transitar no mundo”. (SMED, 2010, p. 05). Isso pressupõe uma educação mais plena, em que todos têm direito ao conhecimento.

O conhecimento, mesclado aos fatores pessoais como autoestima e segurança, estimula a participação do indivíduo nas causas pessoais e sociais e aumenta sua chance de ser bem sucedido. O professor envolvido e sintonizado com a educação tem especial interesse por sua qualidade.

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais do mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, nas relações entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação de processos centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (LOPES, 2004, p. 110).

As proposições curriculares estão vinculadas a conceitos que os grupos de referência exercem e, de certo modo, respondem pelo que esse grupo de referência exprime e deseja. Segundo Mainardes (2006), o contexto inicial é o de influência no qual as políticas públicas são iniciadas, e os discursos políticos construídos.

É nesse ambiente que os grupos disputam para influenciar e definir as finalidades sociais da educação e o significado de ser educado. Nesse âmbito, estão presentes as redes sociais no interior e em torno dos partidos políticos, governo e processo legislativo, configurando uma extensa rede de influência e poder. Segundo Mainardi, “é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 48).

O professor, por sua vez, também tem seu processo de formação de influências múltiplas que igualmente interferem em sua forma de agir e selecionar conceitos e procedimentos, conduzindo sua vida pessoal e profissional. Dele fazem parte a educação, a religião, o grupo social, a família e outros aspectos determinantes de suas escolhas.

observa-se em ensaios recentes uma polarização das interpretações sobre as diferentes iniciativas de expansão do regime de ciclos no país. Por um lado, tendem a considerar como verdadeiramente democráticas apenas as experiências que recebem a chancela dos grupos políticos envolvidos com esse modelo específico, como se fossem as representantes ou herdeiras exclusivas de um ideário que, no entanto, é mais amplo e para o qual contribuíram reflexões e iniciativas nacionais e internacionais das mais variadas. Por outro, desqualificam concomitantemente as demais iniciativas, como se estas não pudessem traduzir aspirações igualmente legítimas de mudanças na educação e na sociedade, faltando com a perspectiva histórica que tece o fio das transformações de maneira bem mais complexa e menos maniqueísta (BARRETO; MITRULIS, 2001, s/p).

Para Ball (1997), o contexto da prática diz respeito ao cenário no qual são vivenciadas as consequências dos textos políticos. No contexto da avaliação, por exemplo, cabem as questões de justiça e liberdade individual, nos quais os efeitos da política em relação às desigualdades existentes, deveriam ser verificados. E, por fim, tem-se o contexto da estratégia política que envolve a identificação de atividades sociais e políticas necessárias para dar conta das desigualdades, criadas ou reproduzidas, por uma política investigada.

Assim, “o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos” que exercem influência nos meios públicos, [...] particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p. 48).

2.4 Análise dos dados levantados na pesquisa

Todo esforço na análise das entrevistas e questionários orientou-se no sentido de alcançar o objetivo inicial da pesquisa de identificar que uso as escolas fazem das novas Proposições Curriculares, a partir de sua efetivação na RME/BH, tendo como referência a experiência de acompanhantes pedagógicos e de professores. A fim de facilitar a interpretação das respostas obtidas, os principais pontos de análises foram: 1) Como os docentes receberam e interpretaram as diretrizes das Proposições Curriculares na ocasião de sua implantação? 2) De que forma as Proposições Curriculares contribuíram e contribuem para a prática cotidiana docente? 3) No processo de implementação, quais elementos contribuíram para a adesão ou rejeição das Proposições Curriculares, pelos professores?

Essas questões orientaram as entrevistas e os questionários. As entrevistas foram realizadas com sete servidores das gerências da SMED que participaram e coordenaram o movimento de elaboração das proposições curriculares (2008/2009), ou seja, pessoas responsáveis por disseminar e acompanhar a implementação da política pedagógica da SMED/BH. São servidores representantes da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação, Gerência de Educação Básica e Inclusão e Gerências Pedagógicas Regionalizadas.

Os questionários foram distribuídos a nove Acompanhantes Pedagógicos de cada uma das nove regionais da cidade. Como critérios de seleção foram priorizados aqueles profissionais que monitoram escolas com 1º, 2º e 3º ciclos e que vivenciaram o processo de elaboração e implantação das Proposições Curriculares do Ensino Fundamental. Esses profissionais informaram como foi desenvolvido o trabalho com as Proposições Curriculares no interior das escolas que acompanham.

Além dos Acompanhantes Pedagógicos, os questionários foram respondidos também por professores de três escolas, indicadas por três Acompanhantes Pedagógicos, de três regionais distintas. Foram distribuídos 66 questionários e devolvidos 46. As respostas obtidas foram tabuladas e analisadas.

2.4.1 Questionário para os professores

Ao lado dos alunos, os professores são os principais atores em ação na escola. Ao mesmo tempo em que ensinam, trocam experiências com os educandos e aprendem com as práticas escolares, com os desafios, com os projetos, etc.

Em virtude da importância dos docentes, parte-se da análise do questionário aplicado em três escolas da RME/BH, sendo contemplada uma escola das Regionais: Noroeste, Centro-Sul e Nordeste. No decorrer da pesquisa e após o processo de tabulação, foi possível identificar como o fazer pedagógico acontece no interior das escolas, a partir da implementação das Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da RME/BH.

O questionário está anexado no final desta dissertação conforme indicado no sumário. As três escolas, nas quais o questionário foi aplicado, ministram o 1º, o 2º e o 3º ciclos. Elas foram indicadas por Acompanhantes Pedagógicas experientes, conforme

mencionado na introdução desta dissertação, Na tabela 1, apresentamos essas informações quantificadas para a melhor compreensão do leitor.

Tabela 1 – Tabela de distribuição de questionários

ESCOLA	DISTRIBUÍDOS	DEVOLVIDOS
A	20	15
B	24	17
C	22	14
TOTAL	66	46

Fonte: Elaboração própria.

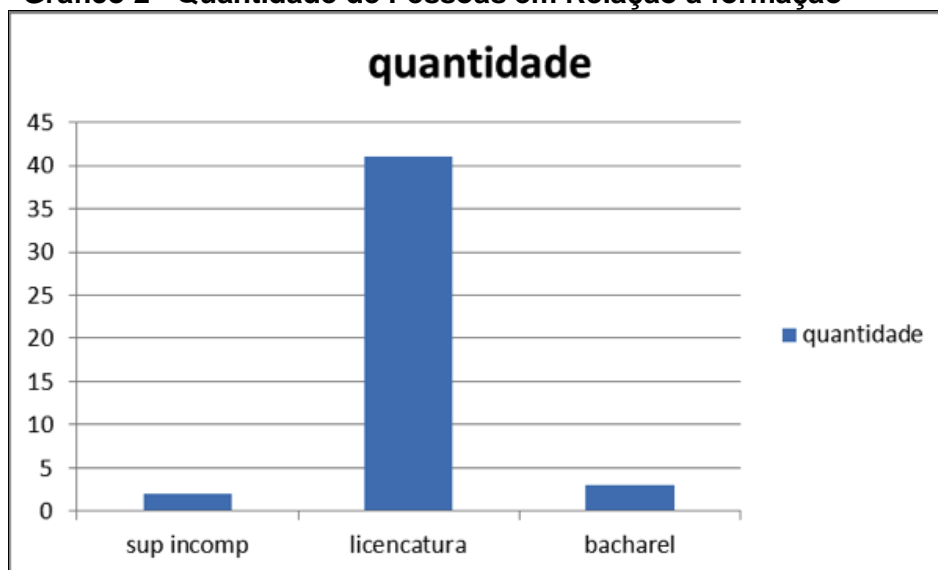
Observa-se que, em todos os casos, obtivemos resposta de pelo menos 68% dos entrevistados. O Gráfico 1, a seguir, demonstra o percentual de respondentes que atua em cada ciclo. Dos 46 questionários respondidos, 14 trabalham com o primeiro ciclo, 22 trabalham com o segundo ciclo e 10 professores atuam com o terceiro ciclo.

Gráfico 1–Número de professores por ciclo



Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

O Gráfico 2 registra a quantidade de pessoas em relação à formação. Trata-se de um dado importante, pois demonstra o interesse do professor por sua profissão e demonstra sua qualificação para exercê-la.

Gráfico 2 - Quantidade de Pessoas em Relação à formação

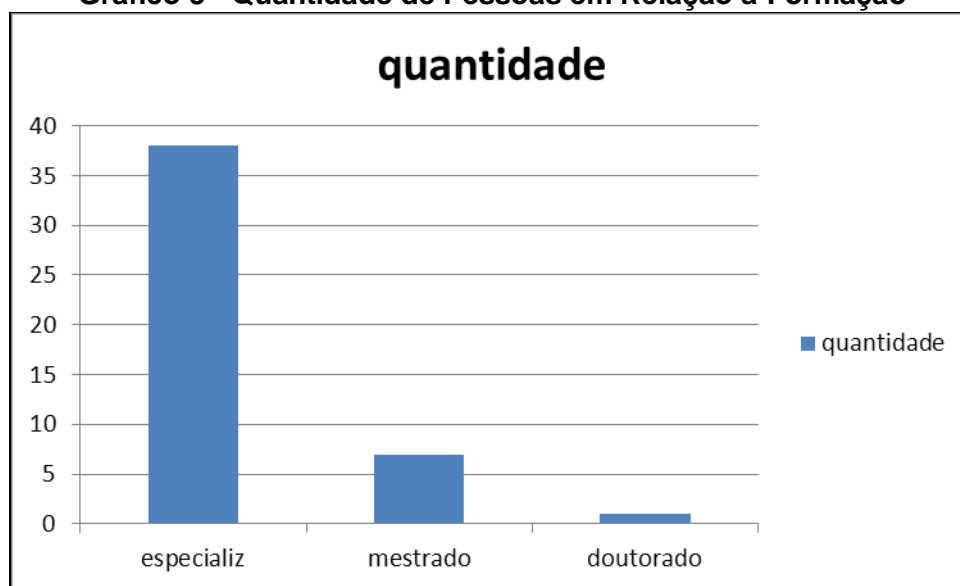
Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Em relação à formação, observa-se que duas pessoas possuem o superior incompleto, outros 41 profissionais têm licenciatura, enquanto três professores possuem o título de bacharel.

Observa-se aqui que a menor quantidade de professores entrevistados não possui superior completo, o que aponta para a necessidade de estimulá-los, de algum modo, a concluir a formação superior. Além disso, nota-se a relevância em incentivar aqueles que tenham interesse em se especializar para atuar com outras séries e funções, de acordo com sua vocação. Por outro lado, a maioria dos professores têm formação adequada e está devidamente preparada para atuar na profissão.

No que diz respeito à especialização, o gráfico 3 identifica que entre as 44 pessoas com curso superior completo, 36 possuem título de especialização, 7 mestrado e uma professora tem um título de doutorado.

Gráfico 3 - Quantidade de Pessoas em Relação à Formação



Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados

Pela leitura do gráfico 3 é possível dizer que um número elevado de professores se possui especialização, enquanto um número relativamente menor busca o mestrado e o doutorado, visto que as pós-graduações *stricto sensu* permitem avanços além da escola fundamental e qualificam os docentes para ocupar outros espaços educacionais.

A interpretação do próximo gráfico 4 nos diz que: 9 entrevistados possuem entre 1 a 10 anos de profissão; outros 9 têm de 11 a 20 anos, enquanto 28 pessoas possuem mais de 21 anos de formação. Observa-se que a maioria dos profissionais já conta com mais de duas décadas de formação e, apesar de experientes, são pessoas que se aproximam da aposentadoria. Por outro lado, pouco mais de 11 pessoas já têm a carreira bem consolidada e experiência significativa, enquanto apenas cerca de oito pessoas estão em fase inicial ou intermediária da carreira e, com isso, em fase de experimentação e decisões importantes.

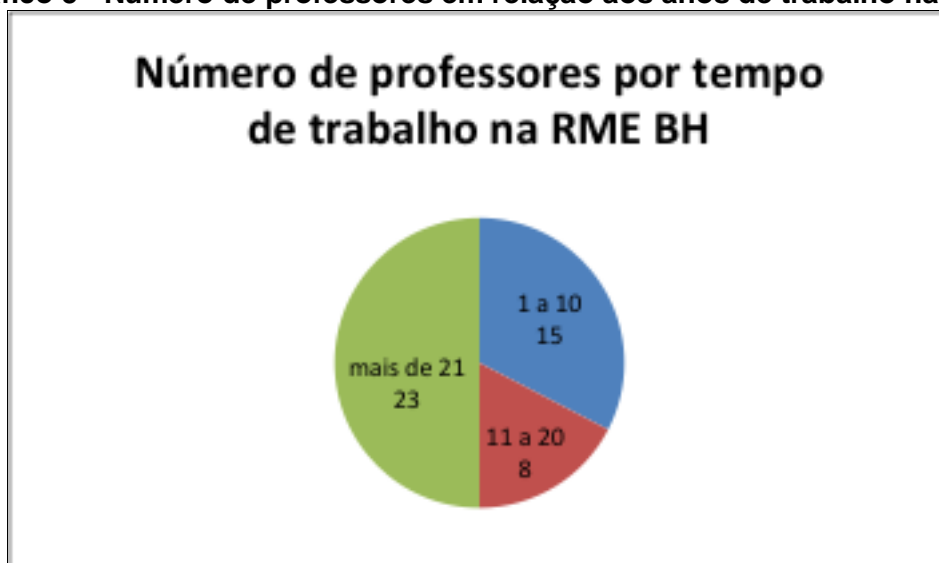
Contudo, mesmo que as outras faixas já citadas sejam compostas por pessoas experientes, isso não significa que elas não possam ou não devam buscar formação e experiências diferentes.

Gráfico 4– Número de professores em relação ao tempo (anos de magistério)

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Por fim, no que diz respeito à quantidade de professores em relação aos anos de trabalho na PBH, faz-se a seguinte leitura por meio do gráfico 5: 15 professores trabalham na prefeitura pelo tempo de 01 a 10 anos; 8 exercem o magistério entre 11 a 20 anos e 23 possuem mais de 21 anos no cargo. Estes constituem a metade do número total, o que demonstra que já são experientes. Por outro lado, mais de 15 profissionais estão em fase inicial ou intermediária, o que significa uma boa margem de tempo de trabalho e dedicação ao órgão ou à profissão. Finalmente, restam cerca de 9 professores com 11 a 20 anos de profissão, o que indica uma significativa experiência na rede.

Gráfico 5 - Número de professores em relação aos anos de trabalho na PBH



Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

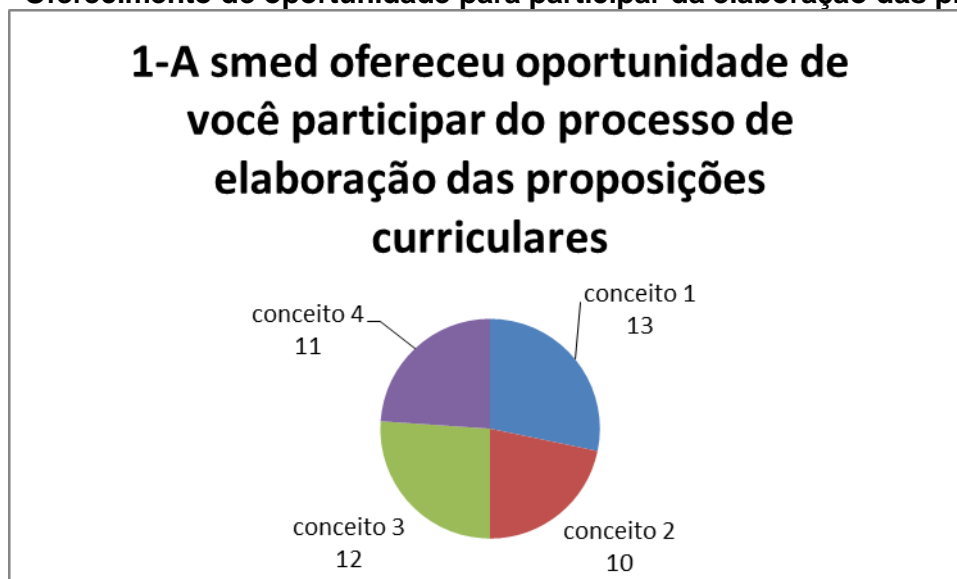
As Proposições Curriculares foram construídas a fim de que o trabalho docente pudesse se transformar em elemento de promoção de uma escola, efetivando-a como um instrumento de formação, capaz de propiciar experiências educativas potencialmente formadoras de sujeitos plenos.

A conclusão que se pode chegar até aqui é que os docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte são profissionais que possuem formação satisfatória e ampla experiência nas vivências da realidade da sala de aula, capazes, portanto, de assimilar e participar ativamente das construções em torno do qual gira o processo de efetivação das Proposições Curriculares.

Para responder ao questionário proposto, aos questões foram elencadas de modo a exigir que o entrevistado assinalasse: 1 - se discordasse fortemente da afirmativa; 2 - se mais discordasse do que concordasse; 3 - se mais concordasse do que discordasse e 4 - quando concordasse fortemente. Os dados extraídos dos 46 questionários devolvidos foram compilados e transformados em gráficos e tabelas.

No que concerne à participação dos docentes na construção das Proposições Curriculares, foi apresentada a questão aos participantes da pesquisa, conforme ilustra o gráfico 6:

Gráfico 6 - Oferecimento de oportunidade para participar da elaboração das proposições



Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Obteve-se:

a) Conceito 1: Discorda fortemente: 13 pessoas discordaram, o que significa que não foram convidadas ou não tiveram oportunidade de participar do processo de elaboração das proposições curriculares.

b) Conceito 2: Mais Discorda do que Concorda: 10 pessoas assinalaram essa opção, o que sinaliza para o fato de que não existiu um convite formal ou convincente que demonstrasse a necessidade e a importância real dessa participação.

c) Conceito 3: Mais concorda do que discorda: 12 pessoas escolheram essa opção. Isso significa que se sentiram convidadas para participar do processo de elaboração das proposições curriculares.

d) Conceito 4: Concorda fortemente: 11 pessoas admitem que foram convidadas para participar do processo de elaboração das proposições curriculares.

Diante das considerações anteriores, pode-se dizer que existe um equilíbrio entre os que não se sentiram convidadas para participar do processo de construção das proposições curriculares do Ensino Fundamental e aqueles se sentiram convidadas, ou seja, a metade de cada lado. Numa escala de 0 a 100, percebe-se que o grau de concordância quanto ao oferecimento de oportunidade de participar da elaboração das proposições é de 48%.

Acredita-se que essa disparidade está relacionada ao fato de que, enquanto uma parte dos professores estava mais engajada e envolvida com esse processo, a outra se mantinha distante, o que impedia que se manifestassem e participassem mais efetivamente no processo.

A segunda alternativa investiga se é necessária, na percepção dos professores, sua participação nesse processo. O gráfico 7, a seguir, relaciona o número de pessoas correspondentes a cada conceito.

Gráfico 7 - Necessidade de participação de professores para elaboração das proposições

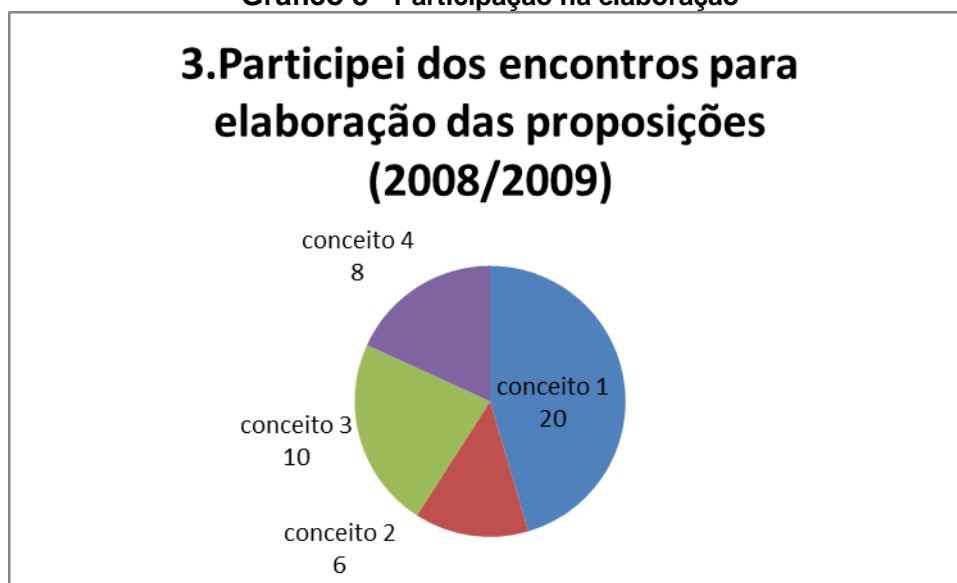


Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Numa escala de 0 a 100, observamos que 94% dos professores concordam com a necessidade de sua participação na elaboração das proposições curriculares. É praticamente unânime esse reconhecimento, embora grande parte dos professores tenha compreendido que não teve a oportunidade de participar do processo de elaboração das proposições.

No que diz respeito à terceira alternativa que trata da participação dos encontros para elaboração das proposições (2008/2009), as respostas encontram-se relacionadas no gráfico 8:

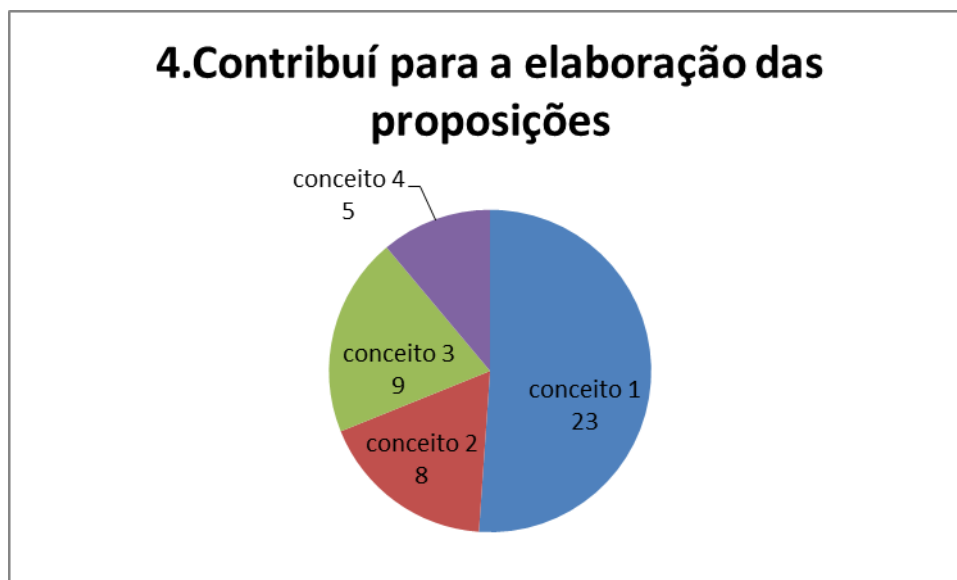
Gráfico 8 - Participação na elaboração



Fonte: Elaboração própria com base os questionários aplicados.

Considerando que 44 pessoas responderam a esta questão, pode-se dizer que a maioria dos professores não participou da elaboração das proposições curriculares, uma vez que enquanto 18 optaram pelos conceitos 3 e 4, 26 responderam de acordo com os conceitos 1 e 2 quanto à contribuição no processo.

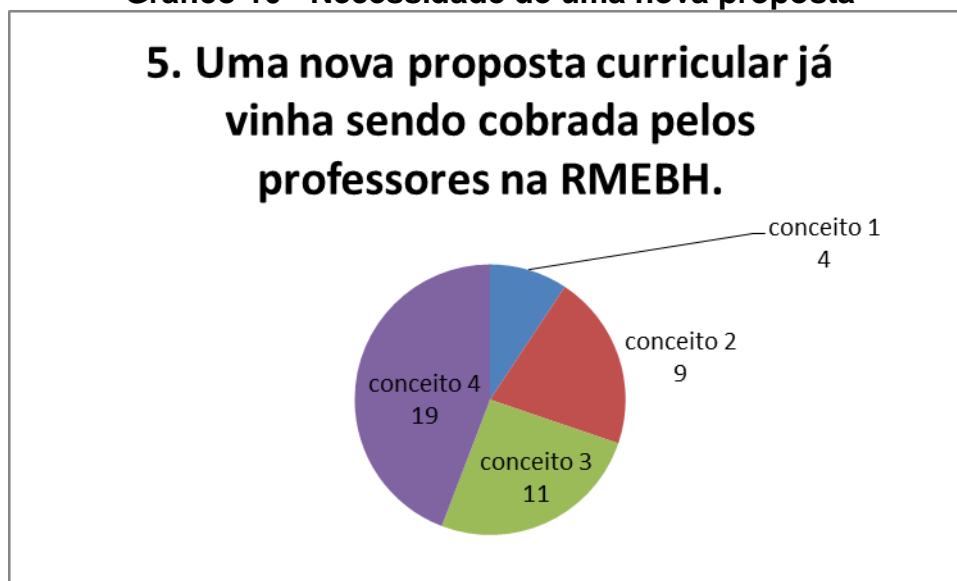
Com relação à quarta alternativa que questiona se o professor contribuiu para elaboração das proposições curriculares, as respostas estão reproduzidas no gráfico 9.

Gráfico 9 - Contribuição na elaboração das proposições curriculares

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Considerando que 45 pessoas responderam a esta alternativa, pode-se dizer que, 23 não consideram que contribuíram para a elaboração das Proposições Curriculares, enquanto 8 mais discordam do que concordam, ou seja, responderam de acordo com os conceitos 1 e 2, o que significa que não participaram ou contribuíram de forma pouco significativa em algum momento. Por outro lado, apenas 5 concordam plenamente com a alternativa, o que significa que tiveram uma participação ativa e 9 mais concordam do que discordam – conceito 3 -, o que pode significar que participaram de alguma forma para elaboração das proposições.

Mais uma vez constata-se que, se por um lado, os professores consideram importante sua participação no processo de elaboração das Proposições Curriculares, na prática, isso não aconteceu de forma desejada, já que, segundo cerca da metade dos entrevistados, a SMED não ofereceu oportunidade de participação a todos.

Gráfico 10 - Necessidade de uma nova proposta

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Considerando que 43 pessoas responderam ao questionário, observa-se que a maioria (30) concorda que uma nova proposta era cobrada pelos professores da RME/BH, conforme expressa o gráfico 10. Compreende-se que as respostas permitem interpretar, por parte dos entrevistados, o reconhecimento da importância dessas proposições.

A tabela 2 permite uma visão sintética sobre as respostas dos questionários:

Tabela 2 - Resumo das respostas das questões de 1 a 5 do questionário

QUESTÃO	RESPOSTAS FAVORÁVEIS	RESPOSTAS DESFAVORÁVEIS	TOTAL DE RESPOSTAS
1. A SMED ofereceu oportunidade para você participar do processo de elaboração das Proposições Curriculares?	23	23	46
2. É necessária a participação dos professores nesse processo?	44	2	46
3. Participei dos encontros para elaboração das proposições?	18	26	44
4. Contribuí para a elaboração das proposições?	20	23	45
5. Uma nova proposta curricular já vinha sendo cobrada pelos professores?	31	12	43

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

A partir da análise dos dados é possível inferir que a maioria dos professores entrevistados julga importante a participação dos docentes na elaboração das Proposições Curriculares. Grande parte também reconhece que já havia uma reivindicação de uma nova proposta curricular, por parte da categoria.

Pode-se afirmar que a implementação das novas propostas curriculares atendeu, portanto, à expectativa dos professores. Entretanto, por falta do correto envolvimento desses profissionais, a satisfação e o êxito dessas proposições não alcançaram o patamar desejado.

Cerca de metade dos entrevistados considera ter tido oportunidade de participar do processo, no entanto menos da metade dos entrevistados afirma que participou dos encontros para elaboração das proposições e outra metade considera que contribuiu com o processo.

Embora atendendo à uma necessidade, as proposições curriculares deixaram a desejar em alguns quesitos. Mesmo que grande parte dos professores não tenha participado efetivamente de sua elaboração, essas proposições eram desejadas e o seu

processo de implementação envolveu-os em maior ou menor grau, conforme indicado na tabela 3.

Tabela 3 - Participação do professor no processo de implantação das proposições Curriculares do ensino fundamental da RMEBH

Participação do Professor na Implantação das Proposições Curriculares	SIM	TALVEZ	NÃO	TOTAL DE RESPOSTAS
1. A coletânea das proposições foi esteticamente bem produzida?	24	11	2	37
2. Recebi e estou de posse da coletânea?	43	0	3	46
3. Já li pelo menos alguns cadernos.	43	2	1	46
4. Em minha opinião as proposições têm uma boa proposta pedagógica.	34	10	2	46
5. A coletânea tem uma proposta coerente com a concepção de educação da RMEBH	25	20	1	46

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Das 37 respostas relacionadas ao item 1, 24 pessoas consideram a coletânea com boa apresentação. Apenas 2 pessoas afirmam que ela não foi bem apresentada esteticamente, e 11 demonstraram ter dúvida quanto a esse aspecto. Pela análise das respostas, é possível afirmar que a maioria conhece e ficou satisfeita com a apresentação da coletânea.

Quanto à segunda pergunta, os dados apontam que 43 pessoas receberam e estão de posse da coletânea, enquanto apenas 3 não receberam e nem a possuem. Tal constatação demonstra que a maioria dos professores recebeu as proposições e, desse modo, pôde se informar sobre elas, o que, apesar de não ser o único fator decisivo, é importante para a informação e para a atuação do professorado em sala de aula.

Quando questionados sobre a leitura de pelo menos alguns cadernos, nota-se o interesse da maioria dos entrevistados, uma vez que, enquanto 43 pessoas respondem afirmativamente à proposição, apenas um não leu nada e 2 demonstram dúvida com relação à quantidade que leu.

A questão 4 permite afirmar que a maioria das pessoas entrevistadas concorda que as proposições possuem uma boa proposta pedagógica, mesmo que grande parte não

tenha participado ativamente de sua formulação. Diante disso, reforça-se a necessidade de preparar os profissionais para lidar com o instrumento, aplicando-o adequadamente em seu dia a dia.

Por fim, no item 5, com relação à indagação se a coletânea tem uma proposta coerente com a concepção de educação da RMEBH, parece haver uma divisão, pois enquanto 25 pessoas consideram que sim, 20 pessoas demonstraram dúvida e apenas uma pessoa disse que não.

O próximo passo é a análise das informações, por meio da tabela 4, sobre a participação do professor no processo de implementação das Proposições Curriculares do ensino fundamental na RMEBH. A situação retratada nos questionários é a seguinte:

Tabela 4 - Participação dos professores na implementação

Participação do Professor na Implementação das Proposições Curriculares	SIM	TALVEZ	NÃO	TOTAL DE RESPOSTAS
1. Obteve formação para se instrumentalizar sobre o uso das proposições.	11	12	23	46
2. Faz uso das proposições no trabalho pedagógico cotidiano.	36	9	0	45
3. Acredita que as proposições foram bem aceitas na escola.	19	23	4	46
4. Acredita que a proposta curricular atendeu às escolas da RMEBH.	11	32	3	46

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados.

A partir das respostas identificadas na tabela 4, é possível tecer as seguintes considerações: entre os entrevistados, 11 pessoas receberam formação para a instrumentalização das proposições, 23 pessoas não tiveram essa formação e 12 demonstraram dúvidas. A falta de formação adequada implica no fato de que os professores não foram devidamente preparados para utilizarem as proposições, o que sugere a necessidade de implementá-las.

No item seguinte, 36 pessoas disseram que utilizam as proposições no trabalho pedagógico cotidiano, nenhum respondente afirmou não utilizar e 9 pessoas demonstraram dúvidas. Esse tópico em confrontação com o item anterior demonstra que

as proposições são importantes no cotidiano dos professores e, por isso, a instrumentalização profissional é importante.

Já no que concerne ao item 3, 19 pessoas dizem que as proposições foram bem aceitas, 4 pessoas consideram que não e 23 pessoas demonstram dúvida, assinalando “talvez”. Diante disso, observa-se que as proposições não foram tão bem aceitas como deveriam, evidencia-se a falta de preparo dos professores e sugere a proposição de medidas para eliminar ou minimizar esta falha.

Por fim, em relação ao item 4, acredita-se que a proposta curricular atendeu às escolas da RMEBH. As respostas obtidas refletem a indecisão dos professores, aspecto que reforça a necessidade de trabalhar em conjunto, com os professores, os conteúdos da RMEBH no ensino fundamental. Por sua vez, 11 pessoas disseram que sim, 3 pessoas disseram que não e 32 pessoas demonstraram dúvida ao responderem que talvez.

Feitas essas considerações, o passo seguinte é a análise da questão 5, Informações Complementares. Entre cinco perguntas relacionadas nessa questão, a primeira pergunta foi respondida por 43 pessoas, e o resultado obtido expressa-se na tabela 5:

Tabela 5 - O que a coleção Desafios da Formação agregou à sua prática docente?

Trouxe orientação para o trabalho curricular.	35
Foi mais um material para leitura.	4
Quase nada muito parecida com a proposta anterior.	0
Pouca coisa.	4

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados.

A maioria dos respondentes (35 pessoas) afirmou que a Coleção Desafios da Formação trouxe orientação ao trabalho curricular. Apenas 4 consideraram o material como apenas mais um material de leitura e outras 4 consideraram que a coleção pouca coisa acrescentou à prática docente. Por outro lado, ninguém considerou que a coleção era repetitiva, muito parecida com a proposta anterior. Diante disso, pode-se dizer que a coleção foi ao encontro da expectativa da maioria e contribuiu para melhorar a prática docente.

Ainda na questão 5, a pergunta seguinte pede para que os entrevistados apontem o que faltou na implementação das proposições. As respostas estão sintetizadas na tabela 6.

Tabela 6 - O que faltou na implementação dessas proposições

Formação para uso das proposições curriculares	29
Maior tempo para adaptação	9
A própria coletânea para ter em mãos e poder utilizá-la	3
A implementação aconteceu de forma adequada	4

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Considerando que 45 pessoas responderam ao questionário, as reflexões seguem a seguir. É evidente, pela leitura das respostas, que a formação foi um item bastante desejado pela maioria. Ela é vista como essencial por 29 pessoas, enquanto 9 pessoas apontaram ser necessário um tempo maior para adaptação. Outras 3 reclamam a falta do material para acompanhar a implementação das proposições e, finalmente, apenas 4 pessoas entrevistadas consideram que a implementação aconteceu da forma adequada.

Os itens apontados devem servir de base para a implementação de ações reparadoras e/ou minimizadoras das dificuldades encontradas. Por fim, a terceira questão do item 5 pede sugestões para que o uso da coleção das Proposições curriculares fosse incrementado nas escolas da RMEBH. A tabela 7 sistematiza as respostas e o comentário vem a seguir.

Tabela 7 - Sugestões para implementar o uso da coleção das Proposições curriculares nas escolas da RMEBH

Mais formação para os professores	29
Formação continuada em reuniões pedagógicas na escola	8
A coleção já precisa de uma revisão	4
Outro	3

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Considerando que 44 pessoas responderam, a porcentagem correspondente foi colocada ao lado do número de pessoas que escolheu cada alternativa relacionada. A

sugestão mais presente foi mais formação para os professores (29), o que vai ao encontro da resposta anterior, confirmando a necessidade de formação para a implementação das proposições.

Em seguida, os questionados sugerem formação continuada em reuniões pedagógicas na escola (8), além de poucos dizerem que a formação já precisa de revisão (4), enquanto 3 assinalaram outra sugestão, sem, contudo, citá-la.

Por fim, destaca-se que os professores respondentes reconhecem a importância da participação na elaboração das proposições, com vistas a legitimá-las e fazer parte do processo. A maioria tem a coletânea em mãos e tem um bom conhecimento dela. No entanto, sentem falta ainda de uma orientação, para que o trabalho em sala de aula seja pautado pela sua concepção. Ou seja, eles ainda não conseguem traduzir as habilidades a serem trabalhadas em atividades cotidianas.

2.4.2 Questionário para os Acompanhantes Pedagógicos

O questionário para os Acompanhantes Pedagógicos foi uma etapa essencial para a elucidação das questões colocadas neste trabalho, uma vez que esses profissionais são atores importantíssimos no cotidiano escolar dos alunos da Rede.

Sua contribuição justifica-se, sobretudo, porque, cotidianamente, no desenvolvimento de sua função, estão em permanente contato com escolas da RMEBH e, desse modo, acumulam conhecimentos úteis que podem contribuir com informações para este trabalho. Cabe a eles monitorar, em média, três escolas da RMEBH, quando obtêm conhecimentos renovados sobre essas instituições.

A primeira parte relativa à identificação do profissional está ilustrada na tabela 8:

Tabela 8 - Identificação dos Acompanhantes

Abreviatura do Nome	REGIONAL	FORMAÇÃO	N. DE ESCOLAS QUE ACOMPANHA	TEMPO DE MONITORAMENTO (ANOS)
V.P	Barreiro	Pedagogia	3	2
M.C	Centro Sul	Ped. e Psicologia	3	15
A	Leste	Pedagogia	3	2
M.A	Nordeste	Pedagogia	3	6
M.L	Noroeste	Pedag e Letras	3	11
V	Norte	Mat e Ciências	3	3
D.R	Oeste	Pedagogia	3	8
T.F	Pampulha	Pedagogia	4	8
S	Venda Nova	Normal Sup	4	4

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados.

A leitura da tabela 8 revela que os acompanhantes têm formação adequada e dedicam-se à função há no mínimo dois anos, acompanhando de três a quatro escolas. Já com relação às perguntas, as respostas foram bastante úteis, por esclarecer pontos importantes do trabalho. Sua experiência cotidiana com as escolas foi bastante relevante para elucidar as questões em pauta. Com o objetivo de possibilitar uma análise acurada da situação, seis perguntas entre as propostas foram selecionadas para contribuir na conclusão final deste trabalho.

Pode-se concluir com base nas respostas presentes na tabela 9, que a maioria dos acompanhantes conhece as proposições curriculares (8), enquanto apenas uma pessoa se omitiu de responder. Com relação ao uso, percebe-se também que os professores fazem uso das proposições curriculares nas atividades cotidianas (8). Considerando que entre essas, a maior parte mais concorda do que discorda, pode-se pressupor que algumas tenham dificuldades mais fortes e, por isso, tenham o seu uso limitado.

Tabela 9 - Impressões dos Acompanhantes Pedagógicos sobre as Proposições

QUESTÕES	SIM	NÃO	ABSTENÇÃO
Os acompanhantes conhecem as proposições curriculares	8		1
Os professores fazem uso das proposições curriculares nas atividades desenvolvidas em sala de aula.	8	1	
Os professores fazem uso das Proposições curriculares em seus planejamentos	8	1	
Percebe-se alguma ação ou coordenação pedagógica para atrelar o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos e as proposições curriculares	9		

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Já com relação ao planejamento, as respostas foram as mesmas identificadas anteriormente, e pode-se chegar à mesma conclusão anterior. As proposições são utilizadas por todos e, entre esses, 6 optaram pelos conceitos 3 e 4, resposta que assinala para algumas dificuldades no uso.

Finalmente, uma importante premissa recebe o mesmo conceito por todos os entrevistados, ou seja, todos os entrevistados mais concordam do que discordam da existência de “alguma ação ou coordenação pedagógica para atrelar o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos e as proposições curriculares”. Essa ação é de fato importante, e o motivo de não concordarem totalmente, possivelmente, está relacionado à falta de continuidade dessas ações.

No decorrer do trabalho, mais duas questões complementares foram selecionadas. A primeira está relacionada à pergunta, cuja resposta vem a seguir no quadro 2. A saber: em sua percepção, quais dificuldades o professor encontra para desenvolver seu trabalho, tendo como base as Proposições Curriculares?

Quadro 1 - Dificuldades relacionadas com as Proposições Curriculares

Em sua percepção, quais dificuldades o professor encontra para desenvolver seu trabalho, tendo como base as Proposições Curriculares?

1. É necessária uma reformulação porque considera que tem aspectos muito prolixos, dificultando a compreensão e conseqüentemente, a implementação;
2. Percebe uma distância entre planejamento e sala de aula, mas os coordenadores estão atentos a isso;
3. Ainda encontram professores que planejam de acordo com as proposições e na prática fazem de outras maneiras;
4. Falta de tempo para estudar e se apropriar. Os professores se preocupam muito ainda com os conteúdos e tem dificuldades de trabalhar nessa perspectiva;
5. O trabalho mais focado nos conteúdos do que nas capacidades;
6. As proposições exigem que o trabalho do professor ultrapasse os conteúdos;
7. Nos horários destinados ao estudo e reunião, os professores substituem os colegas faltosos. É importante garantir esses horários de encontros para analisar resultados juntos, avaliar o trabalho e planejar ações eficientes para aprendizagem;
8. Alguns são novos na RMEBH e ficam perdidos porque não tiveram formação suficiente.

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Pela leitura das respostas, mais uma vez, o problema da formação dos professores vêm à tona. Essa formação é importante, inclusive para superar outras falhas relacionadas, como a dificuldade de incluir as proposições no planejamento e a compreensão de aspectos prolixos das proposições. Além disso, fala-se também em reformulação devido à presença desses aspectos.

Finalmente, a próxima questão a ser interpretada diz respeito à utilização das Proposições Curriculares no PPP das escolas, como se vê no quadro 3, a seguir.

**Quadro 2 - Percepção das Proposições Curriculares no PPP das escolas
(respostas sintetizadas pela autora)**

Como você percebe a utilização das Proposições Curriculares no PPP das escolas?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Precisa haver um redimensionamento. Planejam com as proposições, mas não conseguem colocar em prática. 2. Existe uma distância entre o PPP e o chão da escola, da mesma forma que existe a distancia entre as proposições e a prática. Precisa haver uma discussão interna nas escolas. 3. Mesmo estando em ritmos diferentes (uma escola iniciou agora, a outra está pronto e a outra está finalizando), as proposições são o eixo central de toda discussão e perpassa todo o documento. 4. Os professores começaram a usar e se apropriar das proposições 5. São pouco utilizadas. A falta de conhecimento limita seu uso. Primeiro formar professores e coordenadores para depois saber aplicar. 6. Quem tem PPP mais antigo tem dificuldade de articular. Quem está construindo o PPP tem uma integração mais fácil 7. Algumas escolas não têm PPP e outras estão com eles engavetados- As escolas acompanhadas não têm PPP, mas têm as proposições curriculares como núcleo central da aprendizagem 8. Os PPPs das escolas são sempre construídos com base nas Proposições.

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados.

Os questionados também foram importantes para que os entrevistados propusessem ações relevantes ou para comentar questões percebidas no cotidiano, como a distância entre os PPPs e o chão da escola e a distância entre as proposições e a prática.

Considera-se, ainda, que as proposições são o eixo central de toda discussão e perpassa todo o documento. Do mesmo modo que se observa os professores fazendo uso das proposições, também se constata que elas são pouco utilizadas pela falta de conhecimento e que é necessário um redimensionamento. Por tudo isso, novamente, ressalta-se a necessidade de formação do professor como forma de superar os problemas.

Nota-se, contudo, que os Acompanhantes Pedagógicos também apresentam suas dificuldades no domínio do trabalho com as proposições, ou por serem novos na função ou por falta de preparo para tal ocupação.

2.4.3 Entrevista com Gestores da SMED

Os gestores da SMED, por sua vez, são importantes por acrescentarem informações para o entendimento sobre a implementação da política pedagógica da SMED. Assim, foram entrevistados sete representantes dos principais setores da instituição: Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação, Gerência de Educação Básica e Inclusão e Gerências Pedagógicas Regionalizadas.

A fim de possibilitar uma análise mais ampla do estudo, o quadro 4 a seguir sintetiza as perguntas e respostas obtidas.

Quadro 3 - Identificação e Função

ENTREVISTADO	FUNÇÃO ATUAL	FUNÇÃO NA ÉPOCA
1	Professora exercendo função técnica na Coordenação de Projetos Especiais/Financiamentos externos/SMED/PBH.	Técnica da equipe GEBAS na SMED/PBH
2	Acompanhante Pedagógica	Equipe Técnica da Gebas
3	Professora do 2º ciclo na EM Padre Guilherme Peters	Equipe Pedagógica da SMED – Núcleo de Alfab. e Letramento
4	Equipe do projeto 3º ciclo	PIP de Matemática
5	Equipe Técnica da SMED	Equipe Técnica da SMED
6	Acompanhante Pedagógico/Monitoramento da Aprendizagem	Equipe Técnica da SMED
7	Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência	Equipe da GCPF

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

Em virtude da bagagem técnica adquirida na formação e pela experiência profissional é possível observar que os profissionais entrevistados representam bem a instituição .

A primeira questão foi dividida em três tópicos, dos quais o primeiro solicita para que o entrevistado diga se o currículo proposto pela Escola Plural atendia aos anseios do corpo docente das escolas. O quadro 4, a seguir, apresenta sinteticamente as respostas fornecidas.

Quadro 4 - Pontos positivos e negativos

ENTREVISTADO	POSITIVOS	NEGATIVOS
1	Flexibilização dos currículos; Possibilidade de adaptação à realidade; Contexto de quem busca ensinar e de quem busca aprender; Possibilidade de todos se verem como potenciais aprendizes e ensinantes; Compartilhamento da visão e perspectiva de que o conhecimento não está pronto e acabado, mas ele é construído tendo como base o desenvolvimento das capacidades amplas e variadas de leitura do mundo para sua problematização; Crítica e ação propositivas direcionadas a formação humana e escola cidadã; Introdução de uma nova visão quanto aos processos de avaliação.	Precipitação ao exigir que todo o sistema público municipal de BH a adotasse, sem um processo de implantação piloto e gradativa.
3	Flexibilidade Curricular no conteúdo a ser trabalhado por ciclo e ano a ano; Possibilidade de ministrar o ensino conforme realidade da escola e perfil do aluno.	Comunicação insuficiente entre os docentes, em relação ao que tinha sido trabalhado com os estudantes; Falta de continuidade; Planejamento insuficiente e fragmentado
4	Currículo considerava o sujeito como ser cultural e procurava imprimir um tom global para o processo de aprendizagem; Currículo respeitava o ritmo dos alunos e procurava investir na inclusão.	Falta de uma proposta clara e objetiva sobre o que ensinar.
5	Possibilidade de colocar as suas próprias ideias e abordar os temas de acordo com a realidade de cada escola; Estímulo à troca de opinião com os colegas.	Falta de gerenciamento pela SMED; Ausência de uma norma mais específica; Falta de controle da SMED

ENTREVISTADO	POSITIVOS	NEGATIVOS
7	Estímulo a novas iniciativas, socialização de projetos e experiências diversas; Conceito de avaliação: dinâmico, participativo, democrático; Escola como lugar de construções coletivas, Autonomia pedagógica; Abertura da escola para diálogo com a comunidade sobre questões diversas; Importância dos princípios norteadores da Escola Plural vistos como base de uma educação humanitária e emancipadora.	Formação do professor; Faltou consolidar os projetos da Rede e sistematizar as experiências traduzindo o aprendizado dos alunos e profissionais da Rede; Falta de apoio e conhecimento da mídia que veiculou conceitos errôneos sobre o aprendizado dos alunos e da promoção automática.

FONTE: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

Pelo quadro exposto é possível dizer que a Escola Plural apresentava um cenário novo que em muito agradava aos professores mais íntimos da proposta. Pode-se concluir, contudo, que o sistema ressentiu de um programa piloto que preparasse o contexto para um programa complexo, com propostas tão diferentes do sistema em vigor. Analisando as respostas dos entrevistados nesta pesquisa, confirma-se o aspecto positivo da Escola Plural. Há que se frisar que problemas como falta de continuidade e comunicação insuficiente entre os docentes apontam para a ausência de um planejamento consistente. A falta de planejamento é evidenciada pela ausência de uma proposta clara e objetiva ao alcance dos professores. Reforça-se que a possibilidade de imprimir ideais próprias e interagir com o colegas é fator positivo, entretanto assinala a falta de participação da SMED, aspecto que deveria ter sido observado numa possível correção das ações.

Depoimentos confirmam o fator tempo como imprescindível para a compreensão da proposta, afirmação que, indiretamente, confirma a falta de um planejamento criterioso, elencando apenas pontos negativos.

Assinalam-se três aspectos importantes não relacionados anteriormente: a formação do professor; consolidação dos projetos da rede e falta de apoio e conhecimento da mídia. Esses pontos, contudo, convergem para um planejamento amplo, no qual todos os itens de interesse da escola seriam discutidos e pormenorizados, de forma a contribuir para o êxito da proposta.

Finalmente, sintetizando a interpretação das respostas relacionadas, pode-se dizer que embora imbuída de numerosos aspectos positivos, como processo de avaliação inovador; inclusão de diferentes; estímulo à interação e autonomia pedagógica, a Escola

Plural foi comprometida pela ausência de um planejamento detalhado e pelo pouco tempo de implementação.

Esses dois aspectos, sem dúvida, sintetizam todos os itens negativos enumerados. Um planejamento bem sistematizado abarcaria, em seu desenvolvimento, questões como a implantação de um projeto piloto; gestão; divulgação; esclarecimentos e comunicação e outros itens como: monitoramento, formação de professores, relacionamento com a comunidade necessários para o êxito da proposta.

Uma questão adicional foi respondida por três das entrevistadas, conforme apresentado a seguir. Essa questão, direcionada à implantação da nova proposta curricular, investigou cinco importantes pontos: motivação para discussão de um novo currículo na PBH; movimento da SMED para elaboração da proposta; quem participou; como se deu essa participação e avaliação do processo.

O quadro 5 apresenta os principais tópicos das respostas dos três entrevistados para o primeiro aspecto listado: implantação da nova proposta curricular.

Quadro 5 - Como os gestores da SMED avaliam a nova proposta

1	7	2
O PEP foi um projeto com dois princípios: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva para articular seus eixos. Foi uma alternativa à prática histórica de uso de um currículo engessado por conteúdos que reitera a perpetuação de um sistema excludente.	Respondeu à necessidade de consolidar as proposições curriculares e pontuar os aprendizados adquiridos pela Rede. Necessidade de reestruturar processos pedagógicos e avaliativos.	Ele ficou mais sistematizado com a nova proposta.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

A nova proposta curricular dá à escola uma amplitude emancipatória, reforçando a educação como um direito e buscando libertar essa educação de um currículo engessado e previsível. Sistematizado desse modo, respondeu à necessidade de consolidar as proposições curriculares e de reestruturar os processos pedagógicos e avaliativos, aproximando-se mais das necessidades dos educandos e dos docentes.

Já o quadro 6 apresenta a opinião dos entrevistados em relação ao movimento da SMED para a elaboração da proposta.

Quadro 6 - Opinião dos entrevistados em relação ao movimento da SMED para elaboração da proposta

1	7	2
Contratação de assessoria de cada área do conhecimento para discutir e construir com professores da RME/PBH.	A SMED fez um movimento muito importante de discussão e construção coletiva das proposições utilizando-se da Rede de Formação de professores e a interlocução direta de assessores técnicos de diversas disciplinas.	Encontros coletivos com professores de todas as áreas para ler, reelaborar e fazer as modificações necessárias. Contou com assessoria externa por área.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

Observa-se que os respondentes se complementam e dizem a mesma coisa de forma diferente, ou seja, houve por parte da SMED um movimento no sentido de imprimir às novas propostas a marca dos docentes, encarregados de levar o conhecimento até os alunos. Para isso as propostas foram discutidas de diversas maneiras, incluindo encontros coletivos e interlocução de assessoria técnica.

O quadro 7 ilustra a pergunta de número 3: Quem participou?

Quadro 7 - Participação dos atores

1	6	2
Professores da RME/PBH; Professores formadores do CAPE/SMED; Professores formadores das Regionais; Gestores da SMED; Assessorias contratadas.	Professores que estavam em sala, Acompanhantes pedagógicos das regionais; Professores que trabalhavam na GCPF.	Professores de todas as áreas.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

Pela leitura, verifica-se que a participação de professores foi predominante, contudo, outros atores importantes se fizeram presentes e também foram lembrados, tais como: gestores da SMED; Assessorias contratadas e acompanhantes pedagógicos. Essa participação foi decisiva para elaboração de proposições correspondentes ao desejado pelos docentes e condizentes com as necessidades dos aprendizes.

O quadro 8, ainda vinculado à questão adicional, apresenta como foi a participação do entrevistado. Essa resposta é importante para ajudar a compreender como foi a participação geral. Embora seja uma amostragem pequena, é uma referência significativa e importante para a compreensão e a análise pretendida neste trabalho.

Quadro 8 - Participação individual

1	5	3
Participei como professora formadora vinculada, à época, ao ALFALETRA 1°, 2° e ALFALETRA EJA, mas discutindo as Proposições de Ciências.	Integrei o grupo que discutiu as proposições curriculares para a Educação Física .	Estava como acompanhante pedagógica. Fiquei no grupo de Língua Portuguesa. Contribuí com sugestões e indicando leituras.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

A interpretação dos dados nos diz que os três participantes se fizeram presentes e contribuíram para a elaboração das proposições curriculares. Vinculados a uma disciplina discutiram as propostas e, na medida do possível, fizeram sugestões ou tiveram oportunidade de emitir opiniões. Extrapolando um pouco, pode-se conceber a possibilidade de que outros gestores da SMED tiveram a oportunidade de participar do processo, contribuindo para seu enriquecimento.

O quadro 9 reproduz a avaliação do processo pelos respondentes. Pode-se dizer que o processo foi produtivo na medida em que fomentou a reflexão e contou com uma contribuição expressiva dos educadores.

Quadro 9 - Avaliação do processo

1	4	2
Produtivo e promotor da reflexão crítica sobre práticas didático pedagógicas. Potencialmente transformador.	Experiência muito rica e necessária: grande aprendizado; compreensão de conceitos capacidades e habilidades; compreensão de processos avaliativos; compreensão do que queríamos na elaboração das proposições.	Interessante .

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

A partir do quadro 9, pode-se afirmar que a experiência permitiu a apreensão de habilidades necessárias para colocar em prática as novas proposições. De modo geral pode-se dizer que esta análise foi fundamental para compreender a percepção da SMED.

Conclui-se que o novo currículo tem origem na necessidade de reorganizar alguns processos. Para isso, encontros e eventos para discutir as propostas, traduziram o movimento da SMED para a construção coletiva das proposições, tendo com plataforma a Rede de Formação dos professores e a interlocução direta de assessores técnicos de diversas disciplinas.

Embora nem todos tenham participado, o processo é visto como um momento rico e uma experiência necessária para reorganização das proposições curriculares da Rede, portanto, fundamental para reestruturação e transformação capaz de atender às necessidades dos alunos, professores e demais atores envolvidos.

Neste momento, parte-se para análise da questão 3: A proposta do trabalho baseado nas capacidades e habilidades propostas contribuem para uma prática pedagógica mais consistente? Justifique.

As respostas estão reproduzidas na íntegra a seguir no quadro 10:

**Quadro 10 - A proposta do trabalho baseado nas capacidades e habilidades contribuem para uma prática pedagógica mais consistente?
(5 respondentes)**

1	3	5	6	7
Eu não diria consistente, mas principalmente, significativa porque segue com base na contextualização de sua construção. Vide resposta do item 2a.	Vejo que ao trabalharmos com capacidades e habilidades adquirimos uma ferramenta para mensurar o que ainda precisa ser trabalhado com os estudantes, o que eles já sabem e o que ainda precisam aprender.	Com certeza o trabalho baseado nas capacidades e habilidades mudam o olhar sobre aprendizagem do aluno e conhecimentos adquiridos. Trabalhar com a lógica do Introduzir, Retomar, Trabalhar e Consolidar (IRTC) possibilita o desenvolvimento das capacidades e habilidades e organiza a proposta pedagógica do professor e a forma de avaliar a aprendizagem do aluno e seu próprio trabalho.	Sim, pois capacidades e habilidades abrem um leque pedagógico mais amplo para trabalharmos com os alunos	Sim. Vejo como um avanço pedagógico essa discussão. É a possibilidade de respeitar e considerar o ser humano em todo o seu potencial.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

As respostas a estas perguntas surgem como uma elucidação e respondem à complexidade que a palavra educação abarca. Pensar na educação como um processo, um direito e não como exclusividade de determinados grupos é algo que amplia o conceito de um sistema engessado e limitado para algo desalienador.

Ao concordarem com a premissa colocada, leva-se a crer que os respondentes confirmam o direcionamento para práticas mais consistentes. É provável que isso ocorra, porque ao superar práticas obsoletas, os professores dirigem os conteúdos de acordo com o necessário e o desejado, deixando de cumprir um ritual previamente marcado, simplesmente por obrigação.

Trabalhar com capacidades e habilidades muda o olhar sobre a aprendizagem do aluno e os conhecimentos adquiridos. Assim, mais do que falar em uma aprendizagem pedagógica mais consistente, é possível falar em uma prática mais significativa, na medida em que ela se dá com base na contextualização de sua construção.

A questão 4 refere-se à implementação, dividida em três tópicos, ela é apresentada no quadro 11 e analisada em seguida:

**Quadro 11– Implementação
(4 respondentes)**

Perguntas	2	3	5	6
Professores e coordenadores foram preparados para se apropriarem das proposições?	Formações coletivas nas Gereds.	Em parte. Fizemos "Encontros de Formação" com professores e com coordenadores, porém nem todos 'abraçaram' a proposta como gostaríamos, ou porque não acreditavam nela ou porque simplesmente não foi possível alcançarmos todos os professores e coordenadores nesses encontros.	Houve um esforço importante da SMED, mas insuficiente para dar conta da grandeza do projeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Houve uma enorme preocupação SMED para que a apropriação efetivasse. - Garantia da entrega da coleção para todos os professores; - Intenso diálogo com direção, coordenadores, professores; - Participação efetiva da equipe do Monitoramento da Aprendizagem em todas as escolas nesse processo;
Como foi a distribuição da coleção para as escolas?	Na regional em que trabalho foi feita uma apresentação para as direções e coordenações.	A RME-BH tem um processo de licitação, de burocracia [...] o material demorou quase 2 anos para impressão. Cada escola recebeu um CD com as PCs, depois foi disponibilizado na internet e só mais tarde os cadernos foram impressos e chegaram aos professores.	Chegou e ficou na sala dos professores... depois foi para a biblioteca.	Foi distribuído para todos professores com assinatura de cada professor confirmando o recebimento. Sensibilização junto a direção, coordenadores e professores da importância do material recebido;

Perguntas	2	3	5	6
Você acredita que as escolas fazem uso das proposições em seu trabalho pedagógico? Por que?	Nem todas, algumas usam para fazer os planejamentos, outras nem sabem que existem ou tem resistência.	Em parte. Nem todos professores possuem boa compreensão das proposições, o que interfere diretamente na sua aplicabilidade.	Poucas colegas fazem um uso constante... mais vale a experiência de cada uma.	Percebo um avanço no sentido de que boa parcela de profissionais já consegue dialogar com mais propriedade as proposições inserindo na sua prática pedagógica. As avaliações sistêmicas também “forçaram” profissionais buscarem a apropriação, leitura, análise das proposições.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

A análise do processo de implementação revela que houve a intenção de preparar os professores, porém nem todos foram contemplados pela iniciativa. Para isso, fomentou-se um intenso diálogo com a direção, coordenadores, professores, além da entrega da coleção aos docentes.

Registrou-se um enorme esforço no sentido de que os diretores, coordenadores e professores da RME/BH se apropriassem das proposições por meio de formações conduzidas pela SMED e Gered's. Havia também encontros mensais para conhecer e estudar as proposições. Em que pese o esforço, houve a desconstrução de um projeto que contou com tempo insuficiente para se desenvolver, entretanto, seus princípios ainda sustentam muitas das propostas hoje apresentadas e estão presentes nos PCNs e outros documentos que orientam os projetos político-pedagógicos do país.

Outro ponto importante para o desenvolvimento do projeto foi a entrega da coleção para os professores. Pela leitura das respostas da questão 4b, pode-se dizer que todas as escolas receberam o material, porém, se na maioria das escolas o mesmo chegou às mãos dos professores, houve casos em que o material saiu da sala dos professores para a biblioteca, sem ter sido efetivamente distribuído.

Concluindo, quando indagados se as escolas usam as proposições no desenvolvimento do trabalho pedagógico, as respostas foram levemente diferentes, mas indicam que a tendência é que elas sejam utilizadas cada vez mais. Há quem aposte que o uso não é constante e que é diretamente influenciado pela experiência de cada um.

Percebe-se uma concordância de que há muito a se avançar, porém observa-se que na atualidade mais profissionais recorrem às proposições no seu dia a dia.

Isso é atribuído principalmente a processos de reflexões e às avaliações sistêmicas que forçaram os atores envolvidos a investirem em leituras, análises e pesquisas que contribuam para essa apropriação.

A quinta questão, relacionada à percepção pessoal, indaga, inicialmente, se os professores possuem boa compreensão das proposições (letra a); em seguida questiona se elas atendem os professores quanto à orientação da sua prática pedagógica (letra b) e, na letra c, se ele percebe alguma falha no processo de implementação das proposições. Por fim, indaga se existe algo a ser feito para melhorar esse processo. O quadro 12 a seguir sintetiza as respostas.

**Quadro 12 - Compreensão das proposições
(3 respondentes)**

Perguntas	3	4	6
Os professores possuem boa compreensão dessas proposições?	De modo geral, uma compreensão defasada e deficitária, no sentido de que não há, nas escolas, tempo e espaço para a reflexão conjunta sobre as práticas e as consequências de suas ações políticas e pedagógicas, a médio e longo prazo. Isto significa dizer que, aprendemos praticando e refletindo sobre o que fazemos. Se não há este tempo e espaço garantido sistematicamente, o cotidiano nos engole e quando nos damos conta, nos transformamos em fazedores, condicionando os estudantes também a tarefas.	Acho que eles conhecem a coletânea, entendem a proposta mas tem uma certa dificuldade em traduzí-las para a prática. Principalmente os novatos que chegam a cada ano na RMEBH (por volta de 400 ou 500 professores).	Sim uma pequena parcela.

Perguntas	3	4	6
Elas atendem os professores quanto à orientação da sua prática pedagógica?	As Pcs da RME/PBH por si só não atendem. Precisamos nos debruçar sobre elas à luz de nossa prática pedagógica para, inclusive redimensioná-la em seus propósitos e objetivos finais. Para tanto, precisamos de tempo e espaço. Para outros tempos e espaços, há necessidade de uma nova proposta de organização escolar.	Elas indicam um norte mas o professor ainda precisa de orientação de como usar determinadas atividades que atendam as habilidades propostas. Trabalhar, retomar e consolidar também é um aspecto que precisa ser revisto pelos professores ao longo do seu trabalho.	A RME precisava dessa orientação curricular , era urgente e na medida do possível esta meta vem sendo conquistada.
Você percebe alguma falha no processo de implementação das proposições? Quais?	Penso que não podemos chamar de falhas, mas de lacunas e “silêncios”. Não há descompromisso, mas há diferentes modos de tratamento para a construção das estratégias de formação dos professores, de acompanhamento e de monitoramento do trabalho realizado nas escolas.	Penso que uma implementação sempre falha e acho que se houve algo de errado foi pontualmente numa escola ou outra. BH possui 10.000 professores então é difícil garantir um trabalho de qualidade para atingir esses coordenadores e professores.	Não conseguimos a totalidade de professores, coordenadores, direções, lendo, discutindo, opinando, sugerindo.

Perguntas	3	4	6
Existe algo a ser feito de forma a melhorar essa implementação?	Sim [...] as ações desenvolvidas precisam buscar equacionar questões relativas à formação dos professores, desenvolver aspectos relacionados ao conhecimento a ser construído pelos educandos no seu processo de escolarização [...].	Acho que as proposições precisam sofrer uma reformulação para se adequar às necessidades da realidade da RMEBH e as formações devem ser retomadas.	A participação efetiva de todos os profissionais da educação nesse processo. Vejo que está na hora de fazer novamente esse movimento para rediscutir o que precisa ser revisto, o que manter, o que é positivo, enfim rediscutir esse processo. É um desafio, mas na nossa RME o que nos move são os desafios.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

Com relação à implementação, alguns pontos devem ser ressaltados: a impressão geral é que os professores têm conhecimento da coleção e a utiliza. No entanto, encontram certa dificuldade em traduzí-la para a prática. Logo, existe a ressalva de que não há na escola tempo e espaço para reflexão conjunta. O que acaba direcionando-os a condição de fazedores e aos alunos de tarefeiros. Existe para alguns, com base na entrevista, dúvida quanto a essa compreensão, justamente pela falta de diálogo.

Já no que se refere à orientação da prática pedagógica, aqueles que fazem uso, de acordo com parte das respostas, se sentem em parte respaldados, o professor ainda necessita de orientação de como usar algumas atividades que contemplem habilidades propostas.

Ainda com base nas respostas dos entrevistados, assinala-se que há uma pequena parte que afirma não compreender sem orientação adequada. Seria necessária uma reflexão em torno delas “à luz de nossa prática pedagógica para redimensioná-la em seus propósitos e objetivos finais”. Para isso, mais uma vez tempo e espaço são condições citadas como necessárias. Nesse contexto, reforça-se, que as considerações relativas às falhas existentes atendem bastante e orientam o trabalho daqueles que a elas recorrem.

No que concerne a falhas semelhantes às da Escola Plural no processo pedagógico e o que pode ser feito para melhorar, há que se sublinhar: a existência de lacunas e silêncios; a falta de continuidade na orientação aos professores; e o estímulo maior ao envolvimento dos professores é outra falha importante, uma vez que muitos dos atores envolvidos não refletem suficientemente sobre a questão. Para parte dos entrevistados o trabalho foi bem feito e se houve falha foi algo pontual.

Já para melhorar esse processo dois pontos se sobressaem: reformulação das proposições para se adequarem às necessidades da realidade da RME/BH e investir na formação dos docentes; instalação de uma nova cultura escolar tanto no que diz respeito às relações institucionais e práticas pedagógicas, quanto no que tange às dimensões administrativas e materiais. Destaca-se ainda: desenvolver aspectos relacionados ao conhecimento a ser construído pelos educando nos seu processo de escolarização e enfatizar elementos constitutivos da experiência escolar não redutíveis à dimensão cognitiva ou às definições de legitimidade da cultura escolar tradicional.

2.5 Análise Geral

A análise das questões apresentadas até então incide insistentemente em uma questão crucial: a formação do professor.

Mais uma vez, a questão da formação vem à tona como forma de superação de dificuldades, estímulo e comprometimento dos atores envolvidos. Ela possibilita, dentre outras coisas, identificar resistências, conformismo, além de trazer saberes, proporcionar reflexões, trocas e experiências múltiplas desalienadoras de acomodações e subterfúgios.

Por tudo que foi apresentado até então, sugere-se, portanto, como ponto principal da superação das dificuldades apresentadas, um processo de formação eficiente que contemple os envolvidos em suas dificuldades cotidianas, de modo que eles consigam traduzir a teoria para a prática, planejando eficientemente.

Gatti; Barreto (2009) refletem sobre os processos de formação inicial e continuada dos professores brasileiros. Através de suas pesquisas e da análise das produções teóricas sobre o assunto, é possível constatar que a formação inicial dos docentes brasileiros tem se mostrado ineficiente e inadequada para que um professor adquira os instrumentos que dêem conta das mudanças de paradigmas dos últimos anos e que

resultaram em novas proposições curriculares, além de não fornecerem conhecimentos satisfatórios para uma ação prática adequada e para o desenvolvimento de uma postura aberta a constantes aperfeiçoamentos e revisões. Fica evidente que os processos de formação continuada dos professores brasileiros não têm causado os efeitos esperados em relação aos resultados dos alunos em termos de seu desempenho sobre os conhecimentos escolares.

Contudo, o tema não está abandonado no cenário educacional brasileiro, pois há um crescente interesse sobre formação docente no país. O assunto tem adquirido destaque nos investimentos feitos pelos sistemas de ensino e percebe-se uma mobilização crescente em torno do tema por parte dos teóricos, educadores, políticos e associações profissionais. Todos buscam desenvolver o conceito de formação continuada como processo crítico-reflexivo do saber docente, com ênfase nos aspectos político emancipatório e no papel ativo do professor (GATTI; BARRETO, 2009).

As iniciativas de formação continuada em vigor, de modo geral, são voltadas para complementação ou atualização de conhecimentos ou implementação de reformas educacionais. No entanto, muitas vezes são recebidas com ceticismo ou mesmo criticadas pelos professores, porque são vistos como insuficientes para fornecer os instrumentos e o apoio necessário para que mudanças efetivas aconteçam. De modo geral, os motivos identificados pelos formandos são o baixo investimento financeiro, cursos breves demais e desqualificação das instituições que preparam as atividades.

Alguns estudos acadêmicos voltados para a análise dos resultados da formação continuada empreendidas no país sobre a prática dos professores mostram que os efeitos são praticamente nulos ou muito reduzidos. O relato de algumas professoras sobre o processo de formação continuada a que foram submetidas revelam que:

que ainda se sentem inseguras para modificar suas práticas de sala de aula. Suas dúvidas e indagações continuam sem resposta. Afirmam que mudaram, que sua concepção e suas ideias sobre alfabetização não são mais as mesmas, mas que isto não significa que os cursos tenham influenciado suas práticas. Queixam-se de que o programa não propiciou momentos de exposição em que pudessem relatar suas dificuldades e angústias (GATTI; BARRETO, 2009, p. 211).

Há, entretanto, uma crescente percepção de que é importante que os professores estejam envolvidos na construção de políticas de formação docente que considere a centralidade do seu fazer pedagógico e de sua prática cotidiana. Os docentes não têm

demonstrado envolvimento e nem apropriação dos princípios que regulam a sua formação na forma como ela tem acontecido. A adoção da estratégia de formadores intermediários não tem sido suficiente para envolver os profissionais no sentido de estimulá-los a alterar sua prática.

Gatti; Barreto (2009) acreditam que os professores não gostam de se sentir meros executores de propostas prontas. Nesse sentido, tem se debatido sobre uma nova forma de desenvolvimento profissional baseado no conceito de auto crescimento. Significa reconhecer que os professores são profissionais que já possuem conhecimentos sobre os quais deverão ser trabalhados os novos conceitos que impliquem em inovações na prática educativa.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO COMO AÇÃO PRIORITÁRIA DE INTERVENÇÃO

Tendo como foco o caso de gestão deste trabalho, este capítulo tem o objetivo de apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) que servirá de referencial para ações das equipes gestoras da SMED/BH e das escolas da RME/BH. O PAE, que aqui se apresenta, pretende traçar ações propositivas de intervenção a serem aplicadas frente aos desafios identificados na pesquisa, a fim de que seja possível realizar ajustes na política em questão, mais especificamente, em seu processo de implementação.

Retomando o objetivo desta dissertação, que seja identificar quais usos as escolas fazem das novas Proposições Curriculares, a partir de sua efetivação na RME/BH, relativos a experiência de acompanhantes pedagógicos e de professores, propõe-se, neste capítulo 3, um plano de ação que tem como base as reflexões realizadas nos capítulos 1 e 2 desta dissertação.

A partir dos dados obtidos, constatou-se a necessidade da SMED, enquanto instância superior, propor novas discussões e reflexões acerca do currículo com a equipe de Monitoramento e Aprendizagem, coordenadores pedagógicos e professores, a fim de se criar oportunidades de estudo e formação nas instituições que desempenham suas funções, promovendo a implementação do currículo, tendo como referência as Proposições Curriculares do EF.

Nos dados fornecidos pelos Acompanhantes Pedagógicos, pode-se perceber que boa parte deles não têm o domínio do conteúdo da coleção. Sendo assim, demonstram insegurança para exercerem a função de formadores e orientadores dos coordenadores pedagógicos e professores nas escolas.

Portanto, faz-se necessária uma formação para essa equipe de Monitoramento da SMED para que ela possa realizar com mais competência as atividades desenvolvidas nas visitas às escolas. A formação pode melhor instrumentalizar essa equipe de profissionais, pois o preparo para trabalhar e planejar tendo como base as proposições curriculares pode fazer a diferença na prática docente.

Por sua vez, os professores também apontaram a necessidade em receber mais formação e orientações sobre como traduzir a proposta curricular em atividades a serem

desenvolvidas em sua prática docente. Apesar dos coordenadores pedagógicos não terem sido consultados através de questionários, entende-se que eles são atores importantes nesse processo e que, portanto, também precisam de formação relacionada às questões curriculares, visto que promoverão encontros e formação com professores de sua escola para a discussão sobre a temática.

Além disso, o planejamento elaborado em equipe deve contemplar as proposições e, acima de tudo, fazer com que o professor repense sua prática e seja capaz de implementar, em suas atividades, as habilidades e competências recomendadas pelas proposições.

A pesquisa aponta a necessidade dessa formação, mas anterior a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já regulamenta que “A União, o Distrito Federal, os estados e municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e capacitação dos profissionais do magistério” (cap. 62 § 1, LDB nº9394/96).

Desse modo, na elaboração do PAE, existiu a preocupação de planejar alternativas e/ou oportunidades de formação, estimulando os gestores (Acompanhantes Pedagógicos e coordenadores pedagógicos) em sua atuação como articuladores e facilitadores das discussões e reflexões curriculares, possibilitando a melhoria da atuação do professor e da formação em serviço.

3.1 Estrutura organizacional atual da SMED

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de BH, por meio da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação, é responsável por promover as formações de seus gestores em geral, coordenadores pedagógicos e professores.

A equipe de Monitoramento, composta de 66 (sessenta e seis) Acompanhantes Pedagógicos, encontra-se semanalmente, às segundas-feiras, no auditório do 8º andar com a gerente da Educação Básica. Esses momentos são denominados de “Fórum do Monitoramento” e são destinados a estudos, atualização e repasse de orientações a respeito do trabalho que desenvolverão durante as visitas que fazem às escolas. Cada Acompanhante recebe um caderno com textos, informações e formulários destinados à realização de registros durante o ano.

Geralmente, esses Acompanhantes têm um diagnóstico a respeito de cada escola e sua organização, além de uma boa ideia de seu funcionamento e de seus índices em avaliações internas e externas. Ainda, segundo os Acompanhantes, uma de suas funções é capacitar coordenadores e professores em seus encontros semanais nas escolas acompanhadas. Para desenvolver esse trabalho, metas são estipuladas a cada bimestre e, posteriormente, cobradas pela gerência pedagógica imediata. Percebe-se que precisa haver um investimento maior, nesses fóruns, em reflexões e estudos essencialmente curriculares, logo, essa será uma das propostas do PAE.

3.2 Estrutura Organizacional atual das Gerências Regionais

A cidade de Belo Horizonte foi geograficamente dividida em 09 (nove) regionais: Barreiro, Centro-sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada Regional tem um Gerente de nível 01 (um) que administra como um todo, um gerente nível 02 (dois) que cuida exclusivamente dos aspectos pedagógicos das escolas e um gerente de nível 03 (três), responsável pelos aspectos ligados ao administrativo.

Os gerentes de nível 01 e 02 também se reúnem semanalmente com a gerente da GCPF e, eventualmente, com gerentes de outros núcleos para alinhar as ações e (re)direcionar o trabalho pedagógico. São eles que organizam os encontros de formação dos coordenadores pedagógicos em cada regional e trabalham no sentido de promover a concepção pedagógica proposta pela SMED. Além disso, os gerentes têm encontros semanais com seus respectivos Acompanhantes Pedagógicos para socializarem as informações sobre as instituições e seus problemas, a fim de acharem uma solução para as questões colocadas. As discussões curriculares, portanto, também aparecem nessas reuniões e o importante é que ganhem um caráter mais significativo nesse contexto.

3.3 Estrutura organizacional atual das instituições escolares

As escolas do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte funcionam na lógica de ciclos de formação. Cada ciclo tem sua especificidade e, por vezes, têm um tratamento de capacitação adequado para tal.

A alfabetização teve um olhar muito cuidadoso da SMED nos últimos anos por causa dos índices que BH obteve no IDEB, e os resultados apresentaram melhora significativa nesse aspecto.

Nesse viés, cada coordenação pedagógica assume um dos três ciclos na escola, encaminha seu trabalho pautado no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e é responsável por implantar a concepção pedagógica da SMED em sua instituição. A SMED, em parceria com representante de vários segmentos, elaborou um documento para a RME/BH que regulariza e dá orientações sobre o funcionamento das escolas (Regimento Escolar). Além disso, a GEBAS elaborou diretrizes pedagógicas para cada ciclo, a fim de sustentar sua política pedagógica e instrumentalizar coordenadores e professores em sua prática.

Os coordenadores pedagógicos têm a função, entre outras coisas, de elaborar e viabilizar o horário dos professores, fazer enturmação dos estudantes, promover reuniões de pais/comunidade e, principalmente, organizar os tempos dos professores assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações. Para além disso, tem como função articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e formá-los quanto ao aprimoramento da prática docente.

Percebe-se a necessidade de investimento no acompanhamento do desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Isso ocorrerá através da proposição de estratégias para melhorar a prática pedagógica, acompanhando e analisando o processo de aprendizagem dos estudantes e suas dificuldades, propondo as intervenções pedagógicas necessárias e construindo-as coletivamente com os professores ao longo do ciclo.

No entanto, é recorrente a queixa por grande parte dos professores da existência de uma distância entre o que entendem sobre as proposições, o que planejam e o que conseguem aplicar na prática docente. Esse é um aspecto que será abordado nas ações do PAE e detalhado através das etapas que serão descritas a seguir.

3.4 Propostas de ações interventivas

Este Plano de Ação Educacional desenha uma proposta de intervenção com o objetivo de oferecer subsídios para que a implementação da política pública educacional

advinda do município seja fortalecida e aprimorada. É possível perceber a existência de algumas limitações no trabalho dos professores em sala de aula, no que diz respeito a relacionar as capacidades - a serem elaboradas - com as atividades - a serem desenvolvidas com seus alunos.

É importante assinalar que o plano de intervenção tem como foco a abordagem da formação de gestores e professores. Apesar de entender que esse é apenas um aspecto a ser tratado nessa implementação, nota-se a relevância dele no processo.

Esta proposta tem em vista reforçar as atividades que, a princípio, deveriam fazer parte da rotina dos técnicos da SMED, gestores pedagógicos e coordenadores pedagógicos. Essa questão da formação deve ser permanente em relação ao pessoal envolvido na implementação de um currículo escolar, essencialmente gestores escolares e professores. Essa proposta de intervenção deve se constituir como uma ferramenta de planejamento das atividades de formação continuada e está prevista para implementação no prazo de um ano. No entanto, é um plano que pode ser reaplicado nos anos subsequentes, com adaptações ou não, caso se verifique a continuidade dos desafios. Assim, vale salientar que as ações propostas serão desenvolvidas tendo o pressuposto de que o PAE deve ser elaborado de forma flexível, deixando sempre uma margem para o seu redimensionamento em caso de necessidade.

3.4.1 Criação da Gerência de Formação (GEFOR)

A organização do organograma da SMED precisa ser repensada pelo Gabinete, visto que as formações representam boa parte de duas ações. Uma gerência com um caráter exclusivamente de formação poderia fornecer um trabalho de mais qualidade, bem como atender mais prontamente às demandas de cada gerência que hoje promovem formações, tais como a Gerência de Coordenação da Educação Infantil, Gerência da Educação Básica e mais três núcleos ligados aos aspectos pedagógicos.

Para elaboração desta proposta, partiu-se de algumas premissas descritas a seguir, com a finalidade de criar uma gerência capaz de gerar resultados práticos e efetivos e que melhor atenda a real necessidade de formações oferecidas pela SMED.

Será necessário, primeiramente, realizar um diagnóstico situacional, realizado pela própria equipe da GCPF para se ter um panorama mais claro de quais e quantas ações a

SMED fará por ano. Depois disso, será feito um levantamento das necessidades daquela gerência para funcionar e atender bem as demandas desse setor. A Gerência de Coordenação Política Pedagógica e de Formação (GCPF) fará todo esse processo. Com esses dados em mãos, é possível se ter a ideia de quantos profissionais serão necessários para compor as seguintes equipes: administrativa, logística, pedagógica e de produção de material.

Um último aspecto importante é o fato de que, para modernizar e agilizar a dinâmica de comunicação da SMED e escolas, é preciso que se invista em Educação a Distância (EAD). Essa gerência poderá ter parceria com a Gerência de Planejamento e Informação (GPLI) que cuidará da elaboração e manutenção técnica dos programas criados. Com isso, estará atendendo o artigo 62 § 2º da LDBEN que aponta que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de Educação à Distância (EAD)”.

Nas formações, a SMED disponibilizará em seu site textos, interlocução entre equipe SMED e os professores e exemplos de atividades que os professores estão aplicando e tendo sucesso.

A partir daí o cenário está pronto e a criação dessa gerência poderá promover os eventos que já vêm acontecendo em setores diferentes e que carecem de uma atenção maior para serem mais efetivos e melhor atender seu público. O gerente fará a coordenação do planejamento e viabilização dos fóruns do Monitoramento, capacitações específicas de professores e coordenadores pedagógicos, contratação de assessores e palestrantes, Seminários, dentre outros.

Para garantir a eficiência dessa gerência, a recomendação é que se forme um GT (grupo de trabalho) permanente para formar parcerias com as outras gerências, analisar os problemas que ocorrerem no decorrer do processo, acompanhar e desenvolver ações já pensadas, com reuniões semanais.

Essa ação não terá gastos extras porque se trata de uma reorganização do quadro de servidores e a gerência terá seus aspectos de espaços e materialidade como as outras.

3.4.2 Formação para os Acompanhantes Pedagógicos

Propõe-se que essa formação aconteça através dos encontros nos fóruns, não deixando de lado outros objetivos que esses fóruns têm, como: elaboração de diagnóstico das escolas; levantamento de dados das escolas e estudo de metas; análise de avaliações e informes - dando prioridade aos assuntos relacionados às Proposições Curriculares.

Serão utilizados, inicialmente, os recursos humanos já existentes na SMED/GCPF, tais como: os formadores que trabalham nas equipes de projetos como “Projeto de Intervenção Pedagógica”, “Entrelaçando”, “Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa”, dentre outros, até que ocorram os processos de contratação de assessores e palestrantes. Também será dada prioridade para o contrato de assessores que tenham atuado na elaboração das Proposições Curriculares, por disciplina, na ocasião da construção das mesmas.

Esses encontros, logo no início do ano letivo, são muito importantes porque a equipe de Monitoramento tem Acompanhantes Pedagógicos novos a cada ano, pelo menos 06 (seis) ou 07 (sete), o que representa quase 10% do grupo. Um Seminário de uma semana fará a abertura dos trabalhos em 2015 com discussões e estudos, principalmente de inovações curriculares.

O objetivo dessa ação é criar uma equipe composta por profissionais que sejam capazes de pensar, planejar, propor e avaliar ações interventivas nas escolas, possibilitando a articulação entre os coordenadores e os professores que lecionam nos três ciclos. Deve-se levar em conta a formação técnica desses profissionais, que deverão ter metas claras e objetivos bem estabelecidos no desenvolvimento do seu trabalho.

Outro aspecto relevante nesses estudos diz respeito à gestão escolar, levando reflexões sobre planejamento e incorporação de novos conhecimentos nas práticas profissionais, discussões de apoio pedagógico e orientação aos coordenadores pedagógicos e professores quanto à organização e funcionamento do currículo.

Para cada tema trabalhado, quinzenalmente, será aplicada uma metodologia diversificada e dinâmica com muitas atividades práticas. Desta forma, eles poderão utilizar das mesmas técnicas ao promoverem as formações nas escolas. A troca de experiências

enriquece o trabalho, tendo em vista a possibilidade de se analisar cada caso, suas especificidades e suas possíveis aplicações para o futuro sucesso nas ações propostas.

O material teórico para as formações aqui apresentado será elaborado pela equipe da Gerência de Educação Básica, subsidiada pelos assessores.

3.4.3 Formação para os coordenadores pedagógicos

A formação dos coordenadores pedagógicos acontecerá em um formato regionalizado. Os Gerentes Regionais Pedagógicos prepararão os encontros e definirão seus locais e calendário de realização. Estes terão o objetivo de promover o desenvolvimento profissional contínuo dos gestores envolvidos, além de possibilitar ações de formação reflexiva, contribuindo para a melhoria da qualidade da prática pedagógica nas escolas.

Nos encontros mensais, os coordenadores terão oportunidade de adquirir conhecimentos e competências para atualizarem suas práticas de gestão escolar, além de adequar a proposta curricular à realidade de sua comunidade. Poderão acontecer também seminários ao longo do ano com relato de práticas e projetos bem sucedidos.

Na Prefeitura de Belo Horizonte os gestores das escolas são eleitos por três anos. O ideal é que o coordenador pedagógico acompanhe a gestão da direção escolar durante esse período para a garantia da condução do trabalho e, se possível, seja estendido para quatro anos, período de vigência do Plano de Ação Regional (PAR), detalhado adiante. Esses encontros regionalizados acontecerão no turno de trabalho do coordenador. As formações devem acontecer, separadamente, por ciclos, para que cada um tenha sua especificidade atendida.

Com base na demanda apontada pelos coordenadores, as ações desenvolvidas por essa equipe devem ser planejadas tendo como referência as dificuldades de vivenciarem uma metodologia de aplicação da proposta curricular em uma escola. Essa ação tem como um dos seus objetivos contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada.

Os coordenadores precisam ter clareza da concepção do trabalho curricular através de desenvolvimento de capacidades para que possam, posteriormente, promover

reuniões com seus professores na escola e refletirem sobre o planejamento e sua correlação com atividades adequadas para cada ano/ciclo e competências afins.

Como Belo Horizonte é uma das maiores capitais brasileiras, a sugestão é que as formações ocorram nas Gerências de Educação, tendo em vista que a proximidade geográfica para realização dos encontros nas regionais facilita a locomoção, racionaliza o tempo e permite que os Gerentes Regionais Pedagógicos acompanhem melhor a situação das escolas que administram.

3.4.4 Formação para professores

Os professores são os atores-alvo nesse processo. Assim, essa formação deverá ter um olhar todo especial por parte dos gestores a fim de corrigir e/ou aprimorar a qualificação dos docentes no trabalho que fazem em sala de aula, utilizando principalmente, as orientações das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em outras palavras, a formação aqui apresentada visa oferecer suporte pedagógico aos professores do Ensino Fundamental, com vistas à elevação do desempenho em sala de aula no que diz respeito à utilização das Proposições Curriculares. Dessa forma, alguns objetivos dessa ação são:

- . incentivar os professores à reflexão sobre o trabalho que desenvolvem na sala de aula;
- . possibilitar a formação em serviço incluindo, preferencialmente, os professores novatos na RME/BH;
- . contribuir para a construção do conhecimento como processo contínuo de formação profissional;
- . desenvolver na escola e comunidade escolar, um clima favorável aos estudos e busca de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar que envolvam a aprendizagem com base no currículo. Com isso, desenvolver uma cultura de formação continuada;
- . valorizar as experiências positivas dos professores, promovendo a reflexão sobre a prática docente. O trabalho se torna mais diversificado, tendendo o estudo a ser mais rico em experiências.

Os encontros acontecerão quinzenalmente, nos horários destinados às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE). A organização desses momentos ficará por conta dos Coordenadores Escolares e a formação se dará também através dos Acompanhantes Pedagógicos, no seu dia de visita à escola, palestrantes ou por solicitação de técnicos da SMED para tal.

A formação será realizada com todos os professores que ministram aulas no Ensino Fundamental. É um trabalho em médio prazo e para que isso aconteça faz-se necessário que os gestores da escola dêem suporte aos professores, a fim de que esses trabalhem de forma compartilhada.

As ações interventivas propostas ainda deverão ser promovidas mensalmente pelas Gerências Regionais Pedagógicas. O ideal é que estejam divididos por ciclos nos momentos de formação porque cada um tem suas características e especificidades. Esse é um espaço propício para a promoção de cursos, visto que dispõe de auditórios para tal.

As instituições devem oportunizar, continuamente, esses momentos de formação aos docentes com a certeza de que irão fortalecê-los frente aos obstáculos que surgirão ao longo do processo. Mesmo que esses profissionais se apropriem do conhecimento que os instrumentalizam, ainda acontecem dificuldades ao colocar em prática as atividades propostas. Portanto, novas formações no decorrer do ano e reflexões que envolvam esse tema são indispensáveis para sanar as dificuldades e realinhar as ações.

Baseado nos dados da pesquisa que indicam que a maioria dos professores estão de posse da coletânea e conseguem entender a proposta, faz-se necessário, então, investir na formação que vai propor um estudo detalhado da mesma com aplicação direta nas atividades em sala de aula. Isto é, compreender como cada habilidade está relacionada às atividades que irão possibilitar ao estudante o alcance daquela habilidade/capacidade. O professor precisa também saber analisar como cada estudante ou turma se encontra em relação às habilidades: precisa introduzir, trabalhar, retomar ou consolidar cada uma delas.

Em relação à realização dessas formações, é importante destacar que elas devem ser pensadas entendendo que os professores e todos os atores sociais que estão no “chão da escola” fazem suas leituras das políticas, priorizam coisas e fazem seus recortes, dificilmente traduzindo-os integralmente para as suas práticas. O que um curso

de formação continuada pretende é ampliar o repertório de práticas possíveis e esclarecer quanto ao objetivo maior da política em questão.

3.5 Disposições de financiamento

Para execução das ações da SMED e instituições escolares, serão necessários recursos financeiros. O financiamento da formação no município se dá através dos investimentos dos recursos do próprio município, parcerias e Governo Federal. Essas ações para o custeio da formação são todas previstas no PAR (Plano de Ação Regional), elaborado de forma plurianual, pelo período de 4 anos. Uma vez que o último esteve em vigor 2011/2014, em 2015 iniciará nova elaboração.

Os recursos financeiros serão utilizados para contratar assessores e palestrantes que desenvolverão seu trabalho nas formações, oficinas e seminários dos fóruns do Monitoramento. Os materiais e textos para formação dos Acompanhantes Pedagógicos serão reproduzidos pela própria SMED com os recursos que disponibiliza em seu cotidiano.

Assim, apresenta-se o seguinte quadro 13:

Quadro 13 - Planilha de gastos

Variáveis	Assessor	Palestrante	Subtotais
Ação		Seminário	
Tempo de atuação	16h no 1º semestre 16h no 2º semestre	04h no 1º semestre 04h no 2º semestre	20 X 130,00 =2600,00 20 X 150,00 = 3000,00
Quantidade de horas	08 para cada assessor	02 no 1º semestre 02 no 2º semestre	8 X 130,00 = 1040,00 4 X 150,00 = 600,00
Valores	R\$130,00 (mestre) – tabela da Gerência de Contratos da SMED	R\$150,00 (doutor) – tabela da Gerência de Contratos da SMED	
TOTAL			R\$ 7240,00

Fonte: Elaboração própria.

A SMED vai dispor também da sua equipe técnica da GCPF e outras gerências afins como Inclusão, Escola Integrada, Núcleo Étnico-racial, dentre outras, para promover a formação desses Acompanhantes. Em outros momentos, acontecerão trocas de experiências entre a equipe e a SMED não terá gastos nessas ações.

Em relação às Gerências Regionais Pedagógicas, a fonte será diferente uma vez que promoverão uma formação consorciada, com colaboração das escolas. As escolas dispõem de verbas específicas para formação e farão o repasse para a contratação de assessores/consultores pedagógicos. Essa experiência já aconteceu em 2012 e 2013, tendo obtido êxito e sendo aceita tanto pelos coordenadores quanto professores. Dessa forma, a sugestão é que seja retomada no mesmo formato.

Cada escola da RME/BH elabora um plano anual denominado Plano de Ação Pedagógica (PAP), este por sua vez tem origem num documento publicado no DOM (Diário Oficial do Município) que regulamenta o uso das verbas utilizadas pela direção em seus projetos pedagógicos desenvolvidos naquele ano letivo. Trata-se da portaria SMED Nº 110/2014 foi publicado no DOM no dia 08 de abril. Ela dispõe sobre a transferência de recursos financeiros dos Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação de BH (ver Anexos 3, 4, 5 e 6).

Essa portaria promove a autonomia financeira e pedagógica das escolas e considera a necessidade de “c) promover a implementação das Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação (RME)- no planejamento feito pelos professores da Educação Básica” (DOM de 8/4/14).

O PAP em seu art. 4º diz que “O(s) projeto(s) deverá(ão) ser elaborado(s) de acordo com as orientações contidas nessa Portaria, com as Proposições Curriculares, com o Plano de Gestão Escolar, com o Projeto Político-Pedagógico da escola, e com os resultados das avaliações externas (Prova Brasil e Avalia-BH)”.

O art. 7º - propõe os Projetos de Ação Pedagógica:

I. formação continuada e formação em serviço de docentes, privilegiando ações a serem realizadas no interior das escolas/UMEs;

II. formação em serviço para implementação das proposições curriculares da RMEBH [...]

A sugestão para 2015 é que o PAP seja reformulado de forma que a direção escolar deva aplicar, pelo menos, 20% da verba destinada à formação para uma capacitação baseada nas orientações de uso das Proposições Curriculares por parte dos coordenadores e professores.

O PAP dispõe ainda:

Art. 9º - Para a contratação de profissionais para formação e capacitação pedagógica, as Escolas Municipais deverão observar os limites de carga horária, o nível de formação e os valores de mercado, constantes da tabela abaixo, sem prejuízo da realização de, no mínimo, 03 (três) orçamentos:

Profissional	Carga horária máxima	Nível de Formação Acadêmica	Valor máximo hora/aula
Oficineiro	30 horas/mês	Formação profissional vinculada à oficina	R\$ 30,00
Consultor Assessor Palestrante	20 horas/mês	Graduação	R\$ 100,00
		Especialização	R\$ 120,00
		Mestrado	R\$ 137,00
		Doutorado	R\$ 155,00

§ 1º - Para efeito de qualificação dos profissionais constantes da tabela mencionada no caput deste artigo, consideram-se:

I. [...]

II. consultor/assessor - profissional que fornece determinada prestação de serviço qualificada e específica de uma área do conhecimento, por meio de diagnósticos e processos, com o propósito de levantar as necessidades, identificar soluções e recomendar ações que podem ser desenvolvidas, implantadas e executadas no projeto, de acordo com as necessidades específicas;

III. palestrante - profissional que desenvolve uma temática específica, mediante exposição verbalizada, criando elo com o público-alvo e facilitando a compreensão do assunto apresentado.

§ 2º - As instituições poderão contratar profissionais para formação, observando-se os seguintes objetivos:

[...] III. atuar com a Coordenação Pedagógica e com grupos de professores em dias escolares. (DOM, 08/04/14)

Os valores da tabela serão usados nos cálculos de custo para assessoria da formação consorciada e da proposta de formação para professores no interior das escolas. No ano passado a verba foi depositada em maio e teve que ser gasta até 31 de dezembro.

A SMED e as Gerências Regionais de Educação garantirão às escolas o acompanhamento necessário para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos. As duas primeiras também são responsáveis em analisar e aprovar o PAP de cada escola da RMEBH assim que forem apresentados.

Dessa forma, já fica especificado como a escola pode e deve disponibilizar de uma verba específica para a formação de coordenadores e do seu corpo docente.

A seguir, apresenta-se, no quadro 14, a proposta de intervenção sugerida de forma simplificada:

Quadro 14 - Resumo do PAE

O QUE?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	ONDE?
Criação de gerência de formação	SMED-Gabinete.	Janeiro de 2015.	Gerência dedicada exclusivamente à formação e capacitação de Acompanhantes Pedagógicos, gestores escolares, coordenadores e professores da RMEBH.	Prédio da SMED.
Formação para Acompanhantes Pedagógicos	-GCPF/ GEBAS e equipe técnica da SMED -Palestrantes -Assessores que, preferencialmente, tenham participado da elaboração das proposições.	Quinzenalmente, no primeiro turno de trabalho (4h).	-Fóruns -Palestras -Seminários -Troca de experiências.	Auditório do 8º andar da SMED.
Formação para coordenadores pedagógicos	GCPF/ Gerências Regionais.	Mensalmente.	Encontros regionalizados Seminários e trocas de experiências.	Acontecerá em cada uma das 9 regionais da cidade.
Formação para professores	Gerências Regionais.	Quinzenalmente para atender grupos de professores dos três ciclos.	Rede de formação consorciada.	Locais a serem definidos pelas regionais.
Formação para professores	Escolas.	Pelo menos uma vez por semana, participar de uma das ações propostas.	-Reuniões Pedagógicas -Encontro com o coordenador ou Acompanhante Pedagógico nos horários de ACEPATE (destinados a estudos e planejamentos) -Palestras com assessores.	Em espaços da escola (sala dos professores, biblioteca, auditórios, etc.).

Fonte: Elaboração própria

3.6 Supervisão e avaliação

A supervisão das ações interventivas realizadas durante e após a formação é muito importante, pois, além de possibilitar um redimensionamento da prática desses atores, ajuda a garantir a implementação do que foi proposto. A execução da proposta pode gerar

benefícios para todas as unidades escolares de Ensino Fundamental, já que poderá contar com profissionais mais preparados e seguros no desenvolvimento das suas funções e conhecedores da concepção pedagógica da RME.

Essa supervisão tem como objetivo principal o acompanhamento das atividades de formação, de maneira que possa assegurar o cumprimento integral do planejamento, do cronograma e dos objetivos que a nortearam.

O responsável pela supervisão (A GCPF/Gebas) fará a supervisão dos Acompanhantes Pedagógicos; os Acompanhantes e Gerentes pedagógicos Regionais farão a supervisão dos coordenadores pedagógicos; e, finalmente, os coordenadores farão dos professores.

A supervisão e monitoramento são imprescindíveis nesse processo, tendo em vista que visam acompanhar as atividades desenvolvidas para se alcançar o sucesso na implementação da política curricular em vigor. Assim, é possível identificar possíveis dificuldades encontradas no decorrer do processo e encontrar mecanismos de superação. Além disso, possibilita acompanhar o progresso dos capacitandos, (re)definindo estratégias e metodologias em conjunto.

No final dessa formação, cada segmento deverá elaborar um relatório avaliando o seu processo. O programa de supervisão e monitoramento não terá gastos extras.

A avaliação desse programa de formação de gestores pedagógicos e professores tem o objetivo de obter a opinião dos participantes sobre a sua formação, de maneira que se possa dizer do grau de satisfação com relação ao processo de formação continuada. A avaliação é uma atividade que deverá ser realizada de forma contínua ao longo da formação, com base em uma reflexão sistemática.

No final do ano letivo, será realizada uma avaliação na qual o participante preencherá um formulário avaliativo de todo o processo. Esse formulário será apresentado em anexo neste trabalho (ver apêndices 4 e 5). Assim, podemos ter considerações para melhorar a formação de 2016, além da possibilidade de se colher dados para a futura reformulação das Proposições Curriculares.

O êxito de um plano de ação está diretamente ligado ao grau de envolvimento dos atores na execução das atividades propostas para a efetivação do plano. Por isso, é importante o empreendimento de esforços para que as ações sejam apropriadas por todos aqueles que estão implicados na sua implementação. A cada momento avaliativo,

as intencionalidades devem ficar bem claras para que as ações pensadas possam ser efetivadas com resultados satisfatórios e possam ser repensadas.

É esperado que, com a realização dessas formações, os professores conheçam bem as orientações mais gerais do processo metodológico da didática em sala de aula e socializem experiências práticas e novas iniciativas sejam planejadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar como as escolas utilizam as novas Proposições Curriculares, a partir de sua efetivação na RME/BH, apropriando-se da experiência de acompanhantes pedagógicos e de professores.

As Proposições Curriculares norteiam a proposta pedagógica da rede e foram construídas com base no diálogo com os sujeitos aos quais se destinam: os docentes, com suas perspectivas e experiências; os pais, como elementos importantes nesse processo e os alunos, como sujeitos de conhecimento que demandam ampliação das experiências educativas para um processo de desenvolvimento pleno, rumo à construção de sua cidadania.

As Proposições Curriculares são fruto de um processo histórico de construção coletiva. Por isso exigem um esforço também coletivo no sentido de sua consolidação. No entanto, a consolidação fragiliza-se pelas diversas implicações que um processo amplo e coletivo exige. Processo esse que se destina a sujeitos de reflexão e de intenção, em constante movimento de busca.

As análises dos dados aqui levantados indicam a necessidade de investimento na formação continuada da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, dos coordenadores pedagógicos e dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, rumo à concretização e fortalecimento de sua proposta pedagógica.

Os dados apontam igualmente que existe uma distância entre o proposto pela Secretaria Municipal de Educação e a realidade das escolas, diante da dificuldade em traduzir a proposta pedagógica para as atividades realizadas em sala de aula.

Foi possível observar que os Acompanhantes Pedagógicos, atores importantes no processo de efetivação da política pedagógica da rede, não se acham suficientemente preparados para formar coordenadores e professores para o trabalho nas escolas. Nesse sentido, evidenciou-se também a necessidade de formar os Coordenadores Pedagógicos que atuam diretamente nas escolas, junto aos professores, em relação à apropriação das Proposições Curriculares.

Para desempenhar bem seu papel, os professores necessitam de uma coordenação eficiente que os envolva numa elaboração curricular mais integrada à

realidade da escola, por meio de um planejamento coletivo, de uma gestão compartilhada e da parceria com as famílias e responsáveis pelos alunos.

As Proposições Curriculares foram elaboradas para dar rumo à essa construção. Daí a importância de uma formação continuada que considere a centralidade do fazer pedagógico e da prática cotidiana dos atores. É possível inferir que todos os atores envolvidos no processo de efetivação das Proposições Curriculares devem conhecer bem o texto do documento e se conscientizar de suas finalidades e propostas. Deve-se levar em consideração que a implementação é uma etapa importante na execução das políticas educacionais. Conhecer bem esses atores é algo que contribui para que os formuladores instituem políticas coerentes com a realidade escolar.

A partir dessas considerações, foi proposto nesta dissertação um Plano de Ação Educacional que levasse em conta as dificuldades de implementação das Proposições Curriculares encontradas no contexto pesquisado. É uma proposta de sistematização de ações simples, mas possíveis e eficazes, pois partem do contexto pesquisado e da intenção de superação dos problemas percebidos.

Reafirma-se, nessas considerações finais, a dimensão da verificação dos resultados do Plano de Ação, isto é, monitorar e avaliar a implementação das propostas sugeridas.

O PAE aqui proposto não esgota as possibilidades de intervenção em relação às questões levantadas. Contudo, evidencia-se que este plano busca ser um referencial para as ações, colaborando para a promoção de uma prática curricular que promova melhoria na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **In: Education Reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997, p. 14-27.

BARONE, R. E. M. . Educação e políticas públicas: questões para o debate. Boletim Técnico do SENAC, São Paulo, v. 30, n.3, p. 56-71, 2004. /BARONE, R. E. M. . **Educação e Políticas Públicas: questões para o debate**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 26, n.3, p. 2-17, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, n.248, 23/12/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULLIS, Elleney. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estud. av. vol.15 n.º.42 São Paulo May/Aug. 2001. *SCIELO*. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>. Acesso em 25.6.2014.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação: **Documento Referência para Subsidiar a Elaboração do Regimento Escolar das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**: Belo Horizonte, 2009. Cap. VII, Seção III, p.27

BELO HORIZONTE (Município). Secretaria de Educação. Caderno 0. **Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica**. Belo Horizonte: Rede Municipal, out. 1994.

BELO HORIZONTE (Município). Secretaria de Educação. Cadernos Escola Plural 1. **Construindo uma referência curricular para a escola plural: uma reflexão preliminar**. Belo Horizonte, Rede Municipal, s/d.

BELO HORIZONTE (Município). Secretaria de Educação. Cadernos Escola Plural 2. **Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras**. Belo Horizonte, Rede Municipal, 1996.

BELO HORIZONTE (Município). Secretaria de Educação. Cadernos Escola Plural 3. **Uma proposta Curricular para o 1º e 2º Ciclos de Formação**. Belo Horizonte, Rede Municipal, s/d.

BELO HORIZONTE (Município). Secretaria de Educação. Cadernos Escola Plural 4. **Avaliação: dos processos formadores dos educandos**. Belo Horizonte, Rede Municipal, s/d.

BELO HORIZONTE (Município). Secretaria de Educação. Cadernos Escola Plural 5. **3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação**. Belo Horizonte, Rede Municipal, s/d.

BELO HORIZONTE (Município). Secretaria de Educação. Cadernos Escola Plural 6. **Avaliação na Escola Plural: um debate em processo**. Belo Horizonte, Rede Municipal, s/d.

BELO HORIZONTE. **Escola Plural - Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de BH**, 2007.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Belo Horizonte**. 2010^a

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**- disponível em http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp- acessado em 15/04/13

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, n.248, 23/12/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2013.

BRASLAWSKY, Cecília & COSSE, Gustavo. **As atuais reformas educativas na América Latina : quatro atores, três lógicas e oito tensões**. PREAL, Argentina, 1997

CARVALHAES, Aletéia Ribeiro. **A Educação em Tempos de Mudanças: Um Breve Estudo Sobre a Política Educacional Mineira Para a Implementação do Projeto Político-Pedagógico**. Disponível em < <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/edu22.pdf>>. Acesso em 18.09.2014.

CASTRO, E. V. Movimentos educacionais em Minas precursores da Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Singular ou Plural? Eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2000.

Coleção Desafios da Formação - Disponível em http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0, acessado em 19/10/14.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Singular ou Plural? Eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2000.

_____. **Avaliação da implementação do Projeto Político Pedagógico Escola Plural/coordenação geral**. Belo Horizonte:UFMG/FaE/Game,2000.

DALBEN, A. I. L. F. **Avaliação externa do Programa Escola Plural**. Pensar BH Política Social, SMED/PBH, Belo Horizonte, 2001.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, B.A; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HUDSON, Nivalda C. Barbosa. **Proposta pedagógica: o desafio da prática**. Juiz de Fora: Editar, 2003.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação-uma reorganização do tempo escolar**. GEDH. Editora Ática. São Paulo, 1986

_____. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Sobradinho, 1997. Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano e Editora Sobradinho

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Acesso em 16 de out 2014.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>>. Acesso em 14 de out 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

MAZZILLI, M.A. Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora – relato de um estudo. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Singular ou Plural? Eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2000.

MAZONI, Ana Rachel Mendes Gontijo. **Corpo e Movimento no Cotidiano de Uma Escola “Plural”**: Um Estudo de Caso. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Parecer 1132/97**. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7BCF198F45-BDF0-4A23-979F-B87673516D0E%7D_PARECER%20113297.pdf. Acessado em 19/10/14

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Parecer 1158/98**. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B62F9C2EC-F158-4A57-89CA-3FCF3E1DBE38%7D_parecer_1158_98.pdf. Acessado em 19/10/14

MIRANDA, Glaucia Vasques de. **Estudos Avançados** 21 (6). Artigo. Belo Horizonte, 2007, ps.62/63

MONTERO, Hugo. **Psicologia Pessoal-articulando saberes e fazeres**. In MAYORCA, Cláudia Andréa Borges, PRADO, Marco Aurélio Máximo (orgs.). São Paulo: Editora Autêntica, 2007

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas**. Educ. rev. no.45: Belo Horizonte, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100014&script=sci_arttext>. Acesso em 22 de setembro de 2014.

PRATA, Luiz Carlos. **As Proposições curriculares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte na sala de aula**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em <http://www.mat.ufmg.br/~espec/Monografias_Noturna/Monografia_LuizCPrata.pdf>. Acesso em 18 de out de 2014.

BELO HORIZONTE. CADERNOS- ESCOLA PLURAL. Construindo uma Referência curricular para a Escola Plural. Gráfica e Editora Perform Formulários Ltda. Belo Horizonte, 1995.

BELO HORIZONTE. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Centro Gráfico de Belo Horizonte. Belo Horizonte, maio de 2000.

BELO HORIZONTE. Referenciais curriculares. Educação Básica. escola Plural. Assessoria de Comunicação da Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, fevereiro de 2003.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. O currículo na Escola Básica: discussões atuais. Belo Horizonte: Assessoria de Comunicação Social da Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, fevereiro de 2004.

REBIDIA. **Assumindo a Escola Emergente**. Rede Brasileira de Informação e Documentação sobre a Infância e Adolescência. Disponível em <<http://www.rebidia.org.br/component/content/article/2-uncategorised/460-assumindo-a-escola-emergente>>. Acesso em 16 de out 2014.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, M. S. P. da; VALENTE, L. de F. **O Planejamento escolar no contexto educacional em Minas Gerais nos anos 90**. Anuário ANPED, 07 a 11 out. 2001.

SILVA, Ligia Cavalcanti Farias da. **Evasão Escolar: Um Repensar Pedagógico**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2002.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Reinventando a escola: os ciclos de formação da escola plural**. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. **A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DA ESCOLA PLURAL NO UNIVERSO DOCENTE**. Disponível em <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos->

Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0483765417770.PDF>. Acesso em 29.9.2014.

SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A.B; SCHENEIDER, G. **Índice de condições de qualidade educacional: metodologias e indícios**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011 Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1631/1631.pdf>. Acesso em: 27 de Janeiro de 2015.

TOZONI – REIS, M. F. de C. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2006.

VENTURA, M.M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista Soceri, set e out de 2007, disponível em: http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf. Acesso em 26 de nov. de 2014.

Z Aidan, Samira. **A escola plural, o monitoramento de aprendizagem e escola integrada: qual é o papel da escola?** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. s/n

_____. **Didática e Práticas de Ensino em sistemas que ousaram transformar escolas públicas (pressupostos, características e regularidades)**. XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- UNICAMP- Campinas- 2012. Disponível em <http://www2.unimep.br/endipec/0101s.pdf>.. Acesso em 22 de out. 2013

APÊNDICES

Apêndice 1- Roteiro da Entrevista com gestores da SMED

Entrevista para gerentes e profissionais gestores da SMED/GERED

Nome:

Função atual :

Função na época da elaboração das proposições Curriculares do EF:

1- Sobre o currículo proposto pela Escola Plural

- a) Ele atendia aos anseios do corpo docente das escolas?
- b) Ele foi bem compreendido pelos mesmos?
- c) Você percebe pontos positivos e negativos? Quais são?

2-Sobre a elaboração da nova proposta

- a) Como foi o movimento da SMED para elaboração desta proposta?
- b) Quem participou?
- c) Como foi sua participação?
- d) Como avalia esse processo de elaboração ?

3-A proposta do trabalho baseado nas capacidades e habilidades propostas contribui para uma prática pedagógica mais consistente? Justifique.

4-Sobre a implementação

- a) Professores e coordenadores foram preparados para se apropriarem das proposições? Exemplifique.
- b) Como foi a distribuição da coleção para as escolas?
- c) Você acredita que as escolas fazem uso das proposições em seu trabalho pedagógico? Por que ?

5- Percepção pessoal

- a) Os professores possuem boa compreensão dessas proposições?
- b) Elas atendem os(as) professores(as) quanto à orientação da sua prática pedagógica?
- c) Você percebe alguma falha no processo de implementação das Proposições? Qual(is)?
- d) Existe algo a ser feito de forma a melhorar essa implementação?

Apêndice 2- Questionário para os Acompanhantes Pedagógicos

MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA-PPGP/UFJF/CAED

DATA: ____/____/____

Prezado(a) Acompanhante Pedagógico (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo desta pesquisa é analisar algumas escolas das nove Regionais no contexto da implementação do Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação de BH a partir de janeiro de 2010 até dezembro de 2013. Os dados coletados com este instrumento poderão colaborar para a análise da implementação das Proposições Curriculares do Ensino Fundamental, oferecendo instrumentos para sugestões de incremento do uso dessas proposições. Com essas possíveis novas ações no âmbito da gestão espera-se que o trabalho desenvolvido no interior das escolas melhorem e se qualifiquem. Desta forma, solicito autorização para a publicação dos dados, ressaltando que será mantido o sigilo do nome de todos no conteúdo do trabalho.

QUESTIONÁRIO PARA ACOMPANHANTES PEDAGÓGICOS

Regional: _____
 Formação Acadêmica: _____ Graduação: _____ Pós-graduação: _____ Mestrado: _____
 Quantidade de escolas que acompanha: _____
 Há quanto tempo faz parte da equipe do Monitoramento da SMED? _____

A construção das Proposições Curriculares deu-se entre os anos de 2005 e 2009. As questões de 1 a 8 enfocam a dinâmica dessa construção.

Marque, para cada afirmativa a seguir, o seu grau de concordância quanto ao processo de construção das Proposições Curriculares, considerando que:

- 1= Discorda fortemente
- 2=Mais discorda do que concorda
- 3=Mais concorda do que discorda
- 4=Concorda fortemente

Concordância ou discordância em:				
1. As proposições curriculares foram construídas a partir da participação de professores.				
2. As proposições curriculares foram construídas a partir da participação de coordenadores pedagógicos.				
3. Os Acompanhantes Pedagógicos tiveram participação na construção das proposições curriculares da RMEBH.				

4. Os Acompanhantes Pedagógicos conhecem as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental.				
5. Os Acompanhantes Pedagógicos acompanharam o recebimento das coleções nas escolas.				
6. As novas Proposições Curriculares “Desafios da Formação” têm um caráter diferente da proposição curricular da Escola Plural.				
7. A elaboração das Proposições Curriculares era uma demanda dos professores das escolas.				
8. É possível afirmar, a partir do acompanhamento realizado nas escolas, que os professores se sentiram atores na construção das Proposições Curriculares?				

Utilize o espaço abaixo caso queira justificar, ou mesmo fazer observações, sobre as afirmações acima:

Pensando no trabalho que você realiza nas escolas que acompanha, responda as questões de 9 a 14, baseando-se nos mesmos critérios anteriores:

	1	2	3	4
9. Todos os professores do EF estão de posse da coletânea DESAFIOS DA FORMAÇÃO.				
10. Os professores do 1º, 2º e 3º ciclos conhecem as Proposições Curriculares da nossa rede.				
11. Os professores fazem uso das Proposições Curriculares nas atividades desenvolvidas em sala de aula.				
12. Os professores fazem uso das Proposições em seus planejamentos.				
13. Percebe-se alguma ação, gestão ou coordenação pedagógica para atrelar o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com as Proposições Curriculares.				
14. Os professores tiveram boa receptividade das Proposições Curriculares nas escolas.				

15. Quais dificuldades você percebe que o professor encontra para desenvolver seu trabalho tendo como base as Proposições Curriculares?

16. Como você percebe a utilização das Proposições Curriculares no PPP das escolas? Justifique.

17. De que forma seu trabalho, como Acompanhante Pedagógico, contribui para a utilização das Proposições Curriculares nas práticas pedagógicas?

Caso você queira acrescentar alguma informação que não foi contemplada nas perguntas ou queira dizer mais algumas palavras sobre a implementação das Proposições Curriculares, utilize o espaço abaixo:

Muito obrigada por participação.

Apêndice 3 : Questionário para os professores



Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública Mestrado Profissional

QUESTIONÁRIO: PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a),

Meu nome é ANA FLÁVIA DE AQUINO MAGALHÃES e sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/CAEd).

Estou realizando uma pesquisa para obter dados para minha dissertação: “Implementação das Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da RMEBH (2008/2013)”. Sua contribuição será muito valiosa para o sucesso dessa pesquisa.

Os dados obtidos serão confidenciais, de uso restrito à pesquisa. Não há resposta certa nem errada. O importante é que a resposta seja de acordo com sua opinião. Você não será identificado.

Escola Municipal : _____ / ____/____/14

I - Informações Gerais do(a) professor(a):

1.Nome completo			
2. Atuação	1º ciclo ()	2º ciclo ()	3º ciclo ()
3. Formação inicial:	Superior incompleto ()	Licenciatura ()	Bacharel ()
4. Pós-graduação:	Especialização	Mestrado ()	Doutorado ()
5. Tempo no magistério:	1 a 10 anos ()	11 a 20 anos ()	21 anos ou mais ()
6. Tempo na RMEBH::	1 a 10 anos ()	11 a 20 anos ()	21 anos ou mais ()

II – Marque para cada afirmativa a seguir, o seu grau de concordância quanto ao processo de construção das proposições curriculares do Ensino Fundamental, considerando que:

- 1- DISCORDA FORTEMENTE
- 2- MAIS DISCORDA DO QUE CONCORDA
- 3- MAIS CONCORDA DO QUE DISCORDA
- 4- CONCORDA FORTEMENTE

Responda aos itens, de acordo com sua realidade	1	2	3	4
1. A SMED ofereceu oportunidade para você participar do processo de elaboração das proposições curriculares.				
2. É necessária a participação dos professores nesse processo.				
3. Participei dos encontros para elaboração das proposições (2008/2009).				
4. Contribuí para a elaboração das proposições.				
5. Uma nova proposta curricular já vinha sendo cobrada pelos professores na RMEBH.				

III– Informações sobre sua participação no processo de implantação das Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da RMEBH :

Responda aos itens, de acordo com sua realidade	SIM	TALVEZ	NÃO
1. A Coletânea das proposições esteticamente foi bem reproduzida?			
2. Recebi e estou de posse da coletânea.			
3. Já li, pelo menos, alguns cadernos da coletânea.			
4. Acho que as proposições, de forma geral, têm uma boa proposta pedagógica .			
5. A coletânea tem uma proposta coerente com a concepção de educação da RMEBH.			

IV– Informações sobre sua participação no processo de implementação das Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da RMEBH :

Responda aos itens, de acordo com sua realidade	SIM	TALVEZ	NÃO
1. Tive formação para instrumentalizar-me sobre o uso das proposições.			
2. Faço uso das proposições no meu trabalho/planejamento pedagógico cotidiano.			
3. Penso que, de modo geral, as proposições foram bem aceitas nas escolas.			
4. A proposta curricular atendeu às escolas da RMEBH.			

IV– Informações complementares. Marque com um X apenas uma alternativa:

1-O que a coleção DESAFIOS DA FORMAÇÃO agregou à sua prática docente?

- a) Trouxe orientação para o trabalho curricular.
- b) Foi mais um material para leitura.
- c) Quase nada porque é muito parecida com a proposta curricular anterior.
- d) Acrescentou pouca coisa.

2-O que faltou na implementação dessas proposições?

- a) Formação para uso das proposições curriculares.
- b) Maior tempo para adaptação.
- c) A própria coletânea para ter em mãos e poder utilizá-la.
- d) A implementação aconteceu de forma adequada.

3-Quais sugestões daria para que o uso da coleção das Proposições curriculares fosse incrementado nas escolas da RMEBH?

- a) Mais formação para professores e coordenadores escolares.
- b) Formação continuada em reuniões pedagógicas na escola.
- c) A coleção já precisa de uma revisão.
- d) Outra: _____




Agradeço pela participação.

A dissertação após aprovação da banca será disponibilizada na Biblioteca do Professor (SMED/ 8º andar).

Ana Flávia de Aquino

Apêndice 4: sugestão de avaliação da formação para Acompanhantes Pedagógicos.

Formulário avaliativo para os Acompanhantes Pedagógicos

Nome				
Regional				
Escolas que acompanha				
É novato na equipe de Monitoramento?	() sim	() não		
				
Formação da equipe técnica da SMED				
Formação dos assessores				
Formação dos palestrantes				
Local da formação				
Seminário				
Troca de experiências				
Material elaborado				

- a) O que as ações do fórum acrescentaram para sua formação?
 b) Você se sente mais preparado para desenvolver suas atividades nas escolas?
 Por que?
 c) Foi válida a ênfase no estudo das proposições curriculares? Justifique.
 d) O que ainda precisa melhorar nas formações?
 e) Dê aqui suas sugestões para as formações de 2016.
 f) Registre aqui suas sugestões/contribuições para reformulação das proposições curriculares.

Apêndice 5: Formulário avaliativo para os Coordenadores Pedagógicos

Nome				
Regional		Ciclo que atua		
Escolas				
É novato na coordenação?	() sim	() não		
	positivo	neutro	negativo	
Formação da equipe da Gered.				
Formação dos assessores.				
Formação dos palestrantes.				
Local da formação.				
Seminário.				
Relato de experiências.				
Material elaborado.				

- a) O que a formação acrescentou para a sua vivência profissional?
- b) Você se sente mais preparado para desenvolver suas atividades na escola? Por que?
- c) Foi válida A ênfase no estudo das proposições curriculares foi válida? Justifique.
- d) O que ainda precisa melhorar nas formações?
- e) Dê aqui suas sugestões para as formações de 2016.
- f) Deixe aqui suas sugestões/contribuições para reformulação das proposições curriculares.

ANEXOS

Anexo 1: Formulário do Acompanhante Pedagógico



Prefeitura de Belo Horizonte
Secretaria Municipal de Educação
Gerência Regional de Educação
PLANEJAMENTO DOCENTE TRIMESTRAL

ESCOLA MUNICIPAL: Carlos Drummond de Andrade		GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO:			
CICLO: 8º ano/ 3º ciclo	TURNO: Manhã	TRIMESTRE: 3º			
PROFESSOR (A) REFERÊNCIA: Aparecida de Fátima/ Juliana Carmelita		DISCIPLINA: História			
COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A): Kátia					
Capacidade Habilidade	Descrição da Capacidade/Habilidade	Forma de Abordagem (I,R,T,C)	Conteúdo Trabalhado	Metodologia Utilizada para o Desenvolvimento da Capacidade	Forma de Avaliação
-Fundamentos da compreensão Histórica -Temporalidade -História como coletiva: sujeitos -Ampliação da o Histórico	1. Familiarizar-se com portadores de narrativas históricas. 2. Compreender que a História é um processo que envolve sujeitos, temporalidades, eventos e conceitos históricos. 3. Problematicar conceitos históricos e os diversos usos e sentidos dos conceitos na História. 4. Apropriar-se dos conceitos de mudança e permanência, empregando-os na interpretação da História. 5. Compreender o tempo histórico em suas várias dimensões: cronológica, de durações e de diferentes ritmos vivenciados socialmente. 6. Promover o diálogo entre diferentes temporalidades, problematizando o passado à luz de questões postas pelo presente e vice-versa. 7. Apropriar-se da noção de processo histórico, problematizando ideias de linearidade, progresso e determinação. 8. Problematicar a eleição de alguns sujeitos como heróis da história, entendendo processos e representações que levam a sua idealização e identificação destes como únicos agentes da História.	C/R C/R T/C C C/R C/R T/C	PROCESSO DE INDEPENDENCIA DA AMÉRICA ESPANHOLA PROCESSO DE INDEPENDENCIA DO BRASIL O PRIMEIRO REINADO (1822 A 1831)	- Vídeos didáticos; - Aulas expositivas; - Trabalho com documentos históricos; - Leitura de textos didáticos; seminários/debates, pesquisas , atividades em grupo e apresentação de trabalho; - Trabalhos com gráficos e mapas; - Interpretação de imagens; - Comparação de opiniões ; - Linha de tempo.	- Formativa/somativa. -Avaliação processual; - Participação oral; - Registros em sala e nas atividade extra-classe. - Avaliação (final de unidade).

ESCOLA MUNICIPAL: Carlos Drummond de Andrade		GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO:			
CICLO: 8º ano/ 3º ciclo	TURNO: Manhã	TRIMESTRE: 3º			
PROFESSOR (A) REFERÊNCIA: Aparecida de Fátima/ Juliana Carmelita		DISCIPLINA: História			
COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A): Kátia					
Capacidade Habilidade	Descrição da Capacidade/Habilidade	Forma de Abordagem (I,R,T,C)	Conteúdo Trabalhado	Metodologia Utilizada para o Desenvolvimento da Capacidade	Forma de Avaliação
-Fundamentos da compreensão Histórica - Temporalidade histórica. --História como construção coletiva: sujeitos históricos --Ampliação da noção de fato histórico	1) Perceber a historicidade presente em diversos aspectos da vida social, promovendo o processo de desnaturalização do mundo à sua volta e de compreensão espaço-temporal. 2) Familiarizar-se com portadores de narrativas históricas. 8) Apropriar-se dos conceitos de mudança e permanência, empregando-os na interpretação da História. 15) Problematizar a atuação de sujeitos, sua inserção social e as tramas sociais em que estão envolvidos. 20) Perceber que a História está presente em todos os aspectos da vida social, sendo parte do cotidiano e das experiências de diferentes grupos e sujeitos, no tempo. 22) Compreender que os fatos históricos relacionam-se a ações humanas significativas, de diferentes naturezas. 23) Compreender a História como processo, construção temporal e social coletivamente construída.	1) R 2) C/R 8) T/C 15) T/C 20) T/C 22) T/C 23) T/C	O PERÍODO REGENCIAL: ASPECTOS ECONÔMICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS.	- Vídeos didáticos; - Aulas expositivas; - Trabalho com documentos históricos; - Leitura de textos didáticos; seminários/debates; - Trabalhos com gráficos e mapas; - Interpretação de imagens; - Comparação de opiniões; - Linha de tempo.	- - Avaliativa/somativa. - Avaliação processual; - - Participação oral; - Registros em sala e nas atividades extra-classe. - - Avaliação (final de unidade).
História como construção coletiva: sujeitos históricos -Ampliação da noção de fato histórico - Conhecimento histórico como construção social - Pesquisa e produção do conhecimento Histórico Escolar	14) Reconhecer-se como sujeito da História. 15) Problematizar a atuação de sujeitos, sua inserção social e as tramas sociais em que estão envolvidos. 20) Perceber que a História está presente em todos os aspectos da vida social, sendo parte do cotidiano e das experiências de diferentes grupos e sujeitos, no tempo. 21) Compreender que os fatos históricos ocorrem no tempo e no espaço. 23) Compreender a História como processo, construção temporal e social coletivamente	14) T/C 15) T/C 20) T/C 21) C 23) T/C 24) T/C 27) T/C 33) C/R	REVOLTAS DO PERÍODO REGENCIAL: CABANAGEM, BALAIADA, SABINADA, FARROUPILHA E MALÊS.	- Aulas expositivas - Pesquisa em diferentes fontes sobre as revoltas do Período Regencial. - Trabalho em grupo e produção de teatro, jornal de época, slides e outras formas criativas de apresentar o tema à turma. - Debate. - Quadro comparativo entre as diversas revoltas.	- - Avaliação processual; considerando o envolvimento e postura nas atividades, a participação oral e os registros em sala. - - Apresentação de trabalho em grupo

ESCOLA MUNICIPAL: Carlos Drummond de Andrade		GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO:			
CICLO: 8º ano/ 3º ciclo	TURNO: Manhã	TRIMESTRE: 3º			
PROFESSOR (A) REFERÊNCIA: Aparecida de Fátima/ Juliana Carmelita		DISCIPLINA: História			
COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A): Kátia					
Capacidade Habilidade	Descrição da Capacidade/Habilidade	Forma de Abordagem (I,R,T,C)	Conteúdo Trabalhado	Metodologia Utilizada para o Desenvolvimento da Capacidade	Forma de Avaliação
	<p>construída. 24) Resignificar a noção de datas cívicas, compreendendo-as como construções sociais, frutos de eleição intencionada de determinados episódios e personagens, capazes de instaurar e reatualizar memórias. 27) Perceber as fontes como construções históricas, marcadas por intencionalidades e contextos sociais de produção.</p> <p>32) Conhecer diferentes fontes históricas, apropriando-se de alguns procedimentos de leitura e interpretação e desenvolvendo a produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas.</p>				
<p>-Fundamentos da compreensão Histórica</p> <p>- Temporalidade histórica.</p> <p>-História como construção coletiva: sujeitos históricos</p> <p>-Pesquisa e produção do Conhecimento histórico escolar</p> <p>-Diversidade desigualdade e cidadania</p>	<p>3) Compreender que a História é um processo que envolve sujeitos, temporalidades, eventos e conceitos históricos</p> <p>8) Apropriar-se dos conceitos de mudança e permanência, empregando-os na interpretação da História.</p> <p>11) Promover o diálogo entre diferentes temporalidades, problematizando o passado à luz de questões postas pelo presente e vice-versa. 14) Reconhecer-se como sujeito da História.</p> <p>15) Problematizar a atuação de sujeitos, sua inserção social e as tramas sociais em que estão envolvidos.</p> <p>32) Conhecer diferentes fontes históricas, apropriando-se de alguns procedimentos de leitura e interpretação e desenvolvendo a produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas</p> <p>.37) Perceber dimensões subjetivas e coletivas das</p>	<p>3)C/R</p> <p>8)T/C</p> <p>11)T/C</p> <p>14)T/C</p> <p>15)T/C</p> <p>16)T/C</p> <p>32)T/C</p> <p>34)T/C</p> <p>37)T/C/R</p> <p>38)T/C/R</p> <p>39) T/C/R</p> <p>41) T/C/R</p>	<p>ASPECTO DO SEGUNDO REINADO: A ECONOMIA CAFEEIRA, A LEI DE TERRAS, O FIM DO TRÁFICO NEGREIRO, A IMIGRAÇÃO EUROPEIA E O PROCESSO DE ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO.</p>	<p>- Aulas expositivas,</p> <p>- Leitura de textos didáticos;</p> <p>- Vídeos didáticos;</p> <p>- Trabalho com documentos diversos, seguido de debate.</p> <p>Produção de textos individuais</p>	<p>-</p> <p>Formativa/somativa.</p> <p>-Avaliação processual;</p> <p>-</p> <p>Participação oral;</p> <p>-</p> <p>Registros em sala e nas atividades extra-classe.</p> <p>-</p> <p>Avaliação (final de unidade).</p>

ESCOLA MUNICIPAL: Carlos Drummond de Andrade		GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO:			
CICLO: 8º ano/ 3º ciclo	TURNO:Manhã	TRIMESTRE: 3º			
PROFESSOR (A) REFERÊNCIA: Aparecida de Fátima/ Juliana Carmelita		DISCIPLINA: História			
COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A):Kátia					
Capacidade Habilidade	Descrição da Capacidade/Habilidade	Forma de Abordagem (I,R,T,C)	Conteúdo Trabalhado	Metodologia Utilizada para o Desenvolvimento da Capacidade	Forma de Avaliação
	<p>identidades, reconhecendo-se como sujeito sociocultural e a outros sujeitos em outros tempos, espaços e culturas.38)Reconhecer e valorizar a diversidade cultural, compreendendo o valor da alteridade, das diferenças entre os grupos e os fundamentos da pluralidade cultural.40)Perceber a desigualdade social em situações da vida cotidiana, aprendendo a se posicionar e reconhecendo a garantia de direitos humanos como pressuposto de cidadania. 39) Reconhecer as relações de poder e hierarquia, bem como a sua crítica, nos processos de estruturação das sociedades e grupos humanos. 41) Identificar e compreender os processos históricos que resultaram em exclusões e desigualdades no Brasil.</p>				

***Obs: terminologia e numeração utilizada considerando as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental/História. p.73 a 77.**


Assinatura do (a) Coordenador (a)

Assinatura do (a) Professor (a)


ANEXO 2- Página do caderno das Proposições Curriculares de Língua Portuguesa

Compreensão e produção de textos orais	1º CICLO		
	1º ano	2º ano	3º ano
CAPACIDADES			
Expressar-se oralmente em diferentes situações comunicativas, empregando a variedade lingüística adequada, de acordo com sua faixa etária e seu patamar de conhecimentos.	I/T	R/T	R/T
Nas interações cotidianas em sala de aula, responder com pertinência às questões propostas pelo professor, expor opiniões e oferecer sugestões.	I/T	R/T	R/T
Ouvir a leitura de obras literárias (histórias infantis, contos de fada, lendas, fábulas, poemas etc.) com gosto e compreensão.	I/T	R/T	R/T
Ouvir com compreensão gêneros orais cênicos (contação de história, representação teatral, show de mágico etc.)	I/T	R/T	R/T
Ouvir com respeito falas expressas em diferentes variedades lingüísticas, sem demonstrar preconceito ou atitude discriminatória, em situações escolares e não escolares.	I/T	R/T	R/T
Ouvir e compreender a leitura de textos de diferentes gêneros, adequados à sua faixa etária, ao seu grau de escolaridade e aos seus interesses (etiquetas, crachás, avisos, circulares, notícias, convites, anúncios, piadas, casos, canções, parlendas, adivinhas, trovas, quadrinhas etc.).	I/T	R/T	R/T
Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão.	I/T	R/T	R/T
Participar das interações orais em sala de aula, com liberdade, desenvoltura e respeito aos colegas e professores, bem como respeitando os turnos de fala (isto é, ouvindo os outros e aguardando sua vez de falar).	I/T	R/T	R/T
Posicionar-se criticamente diante de textos orais, formulando apreciações éticas e estéticas.	I/T	R/T	R/T
Realizar com pertinência ações orientadas pela compreensão de instruções orais adequadas à faixa etária e ao grau de escolaridade (jogos e brincadeiras, montagem de objetos, receitas etc.).	I/T	R/T	R/T
Reconhecer e usar adequadamente recursos expressivos não-lingüísticos (gestos, postura corporal, expressão facial, entonação, tom de voz), de acordo com a situação comunicativa.	I/T	R/T	R/T
Recontar oralmente, com pertinência, histórias lidas ou ouvidas.	I/T	R/T	R/T
Relacionar os diferentes gêneros orais à situação em que são usados.	I/T	R/T	R/T
Saber ouvir e respeitar opiniões alheias, convergentes ou divergentes das próprias convicções	I/T	R/T	R/T


ANEXO 3- Formulários do PAP 1

 PREFEITURA BELO HORIZONTE Formulários do PAP		PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA				ANEXO I - PANORAMA GERAL	
ESCOLA MUNICIPAL / UMEI:				NÍVEL DE ENSINO:			
DIREÇÃO:				REGIONAL:			
VICE DIREÇÃO:							
RECU RSO PAP (TOTAL)	Ensino Fundam ental:	R\$	Formação e Materialidad e:	R\$	Excursão/ Bem Permane nte:	R\$	
	Educaçã o Infantil:	R\$	Formação e Materialidad e:	R\$	Excursão/ Bem Permane nte:	R\$	
I – PANORAMA GERAL DA ESCOLA: AVANÇOS E DIFICULDADES:							
II – OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP) A PARTIR DO PANORAMA DESCRITO ACIMA:							
III – JUSTIFICATIVAS PARA AS AÇÕES PROPOSTAS:							


ANEXO 4- Formulários do PAP 2

 PREFEITURA BELO HORIZONTE		PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA		ANEXO II - AÇÕES PROPOSTAS	
I - ÂMBITO DE INSERÇÃO DAS PROPOSTAS:					
<input type="checkbox"/> Formação e capacitação de docentes ** <input type="checkbox"/> Materiais de consumo e didáticos pedagógicos ** <input type="checkbox"/> Oficinas e projetos pedagógicos para estudantes e necessidades específicas da comunidade e do(s) projeto(s) ** <input type="checkbox"/> Materiais permanentes considerados imprescindíveis ao desenvolvimento das ações propostas – juntamente com despesas de excursões podem somar até 30% dos recursos a serem utilizados <input type="checkbox"/> Excursões (Ingressos, transporte e estadias e lanches quando necessário) – juntamente com despesas com materiais permanentes podem somar até 30% dos recursos a serem utilizados					
II - DESCRIÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA *					
Data Inicial	Data Final	Beneficiários da Ação	Resultado Esperado	Indicador de Resultado	Custo Mensal (R\$)

ANEXO 5- Formulários do PAP 3

 PREFEITURA BELO HORIZONTE	PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA			ANEXO II - ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DAS AÇÕES PROPOSTAS		
Descrição das Ações Pedagógicas	Data Inicial	Data Final	Beneficiários da Ação	Resultado Esperado	Indicador de Resultado	Custo Mensal (R\$)
<p>Etapas que a Escola/UMEI deverá seguir para cumprir o objetivo proposto. Cada ação deverá ser descrita de forma sucinta, com clareza e objetividade.</p> <p>Na aquisição de materiais deverá constar o nome do material a ser adquirido e sua quantidade.</p> <p>Na contratação de serviços, deverá constar o tipo de serviço a ser contratado e sua finalidade (em caso de assessorias pedagógicas ou oficinas com alunos, deverá constar o público a ser atendido, o número de horas de contratação e a temática a ser abordada).</p>	<p>Data prevista para início da ação.</p>	<p>Data prevista para término da ação.</p>	<p>Número de alunos/docentes ou familiares a serem contemplados com a ação realizada.</p>	<p>Resultado que se pretende alcançar com a ação realizada.</p>	<p>Como o resultado vai ser medido para que se saiba se o mesmo foi o esperado ou não. Ex: número de docentes formados.</p>	<p>Valor financeiro da ação proposta.</p>

ANEXO 6- Formulários do PAP 4

 PREFEITURA BELO HORIZONTE	PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA	ANEXO VI - AVALIAÇÃO
I) ROTEIRO PARA ORIENTAR A AVALIAÇÃO A SER FEITA:		
<p>Ao final de execução do PAP será necessário enviar para a Comissão do PAP, uma avaliação dos resultados das ações desenvolvidas e do impacto das mesmas para a melhoria da qualidade da educação no espaço escolar, para tal deverá ser seguido o roteiro abaixo:</p> <p>Principais dificuldades na execução do PAP 2014; Resultados alcançados nas seguintes ações: oficinas e formação docente; Impacto do trabalho com as temáticas propostas (elencar as temáticas, por exemplo: relações raciais, promoção da cultura de paz, dentre outras); Apontar qual a relação das ações executadas com a melhoria da qualidade e do clima escolar de cada Escola/UMEI; Retomar os objetivos gerais e específicos expressos na elaboração do PAP, apontando quais foram cumpridos, como e quais as evidências; Retomar o Panorama Geral da Escola e reescrevê-lo apontando os avanços e desafios após a execução do PAP 2014.</p> <p>A avaliação deverá ter no máximo duas laudas a ser entregue em data a ser definida pela Comissão do PAP em ofício que será enviado para cada Escola/UMEI.</p>		
II) AVALIAÇÃO:		

Belo Horizonte, de de 2014

.....
 Direção
 Coordenação Pedagógica

.....
 GERED
 SMED

DOCUMENTAÇÃO QUE DEVE COMPOR O PAP

- ✓ Ata do Colegiado devidamente assinada;
- ✓ Anexos I, II e III devidamente preenchidos e assinados;
- ✓ 01 (um) orçamento por ação (de acordo com as legislações vigentes);
- ✓ Outros documentos pertinentes, conforme Portaria do PAP.

Fonte: DOM de 8 de abril de 2014.