

A IMPLEMENTAÇÃO DE UM NOVO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS – REFLEXÕES PRELIMINARES PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THE IMPLEMENTATION OF A NEW CURRICULUM IN THE SCHOOLS OF THE PETROPOLIS MUNICIPAL NETWORK – PRELIMINARY REFLECTIONS FOR THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASIS

Cintia Chung Marques Corrêa

Doutora em Educação. Professora da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Petrópolis/RJ - Brasil
chung.cintia@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa com professores e orientadores escolares sobre a implementação de um novo currículo para os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Petrópolis. As reflexões apresentadas acerca da elaboração e da implementação do novo documento curricular e das modificações ocorridas na prática pedagógica dos professores são elementos fundamentais para o entendimento da Base Nacional Comum Curricular e suas possíveis repercussões na rotina escolar. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizamos como metodologia de investigação o estudo de caso do tipo participante, pela qual a teoria foi confrontada com os discursos dos professores coletados por meio de entrevistas, a análise de documentos oficiais e a observação da prática docente. A fundamentação teórica versou sobre os contextos do processo de formulação de uma política conforme elaborados por Stephen Ball e Bowe (1992). Segundo os autores, para a sua formulação existe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: da influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política. Os dados obtidos apontam que a elaboração do documento contou com uma pequena representatividade de professores e ainda é fonte de discussão nas escolas do município de Petrópolis. A linguagem técnica do documento tem sido um obstáculo, comprometendo a sua compreensão e implementação plena. Concluindo, a análise do desenvolvimento docente em sala de aula indica a necessidade de se elaborar estratégias didáticas que auxiliem os professores no trabalho com a nova proposta curricular, tendo em vista a complexidade do ambiente escolar e os desafios inerentes à profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Ciclo de Políticas. Currículo. Política Educacional.

ABSTRACT: The article presents the results of a research with teachers and school counselors on the implementation of a new curriculum for the initial years of elementary education in the Petrópolis municipal school system. The reflections presented on the elaboration

and implementation of the new curricular document and the changes that occurred in the teachers' pedagogical practice are fundamental elements for the understanding of the National Curricular Common Base and its possible repercussions in the school routine. From the qualitative approach, as a choice for the accomplishment of this research, we use as research method the case study of the participant type. To corroborate, the theory studied was confronted with the discourse of teachers collected through interviews, analysis of official documents and observation of teaching practice. The theoretical foundations focused on the contexts of the policy formulation process elaborated by Stephen Ball and Bowe (1992). According to the authors, for their formulation there is a continuous cycle consisting of five contexts: influence, text production, practice, results and political strategy. The data obtained, indicate that the elaboration of the document had a small representation of teachers and is still a source of discussion in the schools of the Municipality of Petrópolis. The technical language of the document has been an obstacle, compromising its understanding and full implementation. In conclusion, the analysis of teacher development in the classroom indicates the need to develop didactic strategies that help teachers to work with the new curricular proposal, given the complexity of the school environment and the challenges inherent in the profession.

KEY WORDS: Common Curricular National Basis. Curriculum. Educational Policies.

Introdução

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, desencadeou diversos processos de mudança na área educacional e proporcionou a elaboração de diferentes documentos para a sistematização do ensino em todo o país. Foram organizados e distribuídos para as escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e proporcionada a formação continuada a professores para que pudessem adequar suas práticas às novas proposições governamentais. Além dos documentos que direcionavam a elaboração de propostas curriculares no sentido de aperfeiçoar as práticas docentes, foi criado um sistema nacional de avaliação externa para verificação e controle da qualidade do ensino ofertado nas escolas. Todo esse movimento das modernas políticas educacionais influenciou diretamente a forma de os governos estaduais e municipais e, conseqüentemente, de professores, (re)pensarem o currículo trabalhado nas escolas.

Podemos compreender que as reformas curriculares têm provocado inquietações e dúvidas em meio aos docentes. Entendemos que essas reformas têm colocado o professor como agente central das mudanças na educação do país em relação à qualidade de ensino almejada e o tem

responsabilizado pelo fracasso quando os resultados não são satisfatórios. Organismos nacionais e internacionais defendem que o sucesso de toda reforma curricular será alcançado quando os professores se comprometerem com o seu trabalho em busca dos resultados esperados, a partir da relevância e da função dada à educação em cada momento histórico. Assim, os professores são considerados o “pilar” que sustenta o sucesso das reformas. No momento em que afirmamos que os professores são os principais responsáveis pelas reformas curriculares, devemos levar em consideração os saberes que constituem a sua prática.

O desafio de buscar respostas para todas essas afirmações nos levaram a buscar em Ball e Bowe (1992, 1994) a fundamentação para entender o movimento das políticas curriculares propostas e seus desdobramentos na prática do professor. Os autores propõem uma análise da política curricular por meio de um ciclo de políticas constituído por contextos: de influência, de produção de textos e de prática. Ressalta que em todos os contextos estão presentes o processo histórico, o dialógico, o conflituoso e o plural. Assim, por meio da abordagem do Ciclo de Políticas analisamos a nova proposta curricular da rede municipal de ensino de Petrópolis conforme as etapas (contextos) defendidas nessa abordagem. Ações do governo federal induzidas pelo Ministério da Educação (MEC) como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, voltado à formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, e as avaliações externas de larga escala – ANA, Prova Brasil e Provinha Brasil –, tiveram grande influência no pensamento dos administradores municipais no sentido de se repensar o currículo para as escolas municipais. Ações locais reuniram representantes de professores e orientadores escolares, durante o ano de 2014, para estudo e elaboração do novo texto curricular, tendo sido o ano de 2015 destinado à sua implementação.

Pensados esses desafios, este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a implementação de um novo currículo para os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Petrópolis. Entendemos que todo o processo pelo qual escolas e professores passaram, para elaborar e implementar um novo currículo, é precedido de um estudo preliminar dos possíveis entendimentos que podem surgir a partir da promulgação de uma Base Nacional Curricular Comum. Tal estudo se

torna um grande momento de reflexão sobre como essas políticas podem influenciar e transformar as práticas educativas.

Consideramos esta pesquisa e seus resultados de grande relevância para a rede municipal do município por desencadear novos estudos e proporcionar mais amplas discussões com as escolas, suas equipes pedagógica e docente diante da emergência de uma base comum de abrangência nacional para o currículo a ser praticado nas escolas. A pesquisa foi realizada com professores e orientadores escolares de uma escola do município de Petrópolis.¹

Nova proposta curricular: o que pensam os professores

As ações desenvolvidas para apresentação, aprofundamento e interpretação do novo documento curricular se deram em diferentes momentos e com a participação e interferência da equipe pedagógica. Inicialmente, todos os professores receberam uma versão do texto oficial encaminhado pela Secretaria de Educação. O novo documento apresentou os “direitos de aprendizagens” separados por áreas disciplinares e por ano de escolaridade, e ao lado de cada um desses direitos a indicação das letras I (introduzir), A (aprofundar) e C (consolidar), indicando o grau de dificuldade a ser trabalhado em cada ano de escolaridade. A equipe pedagógica separou a proposta por anos de escolaridade para uma melhor visão do documento como um todo.

A partir de uma leitura minuciosa do texto, a equipe docente levantou alguns questionamentos acerca dos “direitos de aprendizagem” descritos. Questões referentes a quê, como e quando ensinar. Os professores apresentaram dúvidas sobre como transformar direitos de aprendizagem em conteúdos. Verificando o documento oficial, observamos que alguns direitos de aprendizagem demonstram clareza em sua interpretação e aplicação; outros, contudo, precisam ser detalhadamente analisados e sua interpretação depende da maturidade pedagógica docente. A preocupação do grupo em relação à tarefa de ensinar conteúdos que sejam claros e relevantes para a vida social e profissional dos alunos nos remete à reflexão de Roldão (1999), quando sugere que a corporificação dos conteúdos de aprendizagem no currículo revela, de fato, que é necessário assumir de

forma explícita opções quanto às finalidades e concepções de educação. Podemos, assim, entender que a falta de clareza em relação aos direitos de aprendizagem a serem garantidos aos alunos em cada ano de escolaridade, descritos na proposta curricular, associa-se à consensualidade de cada equipe pedagógica em relação ao seu entendimento sobre as finalidades, as metas e os objetivos do processo pedagógico. Compreendemos que uma proposta curricular, organizada por meio de direitos de aprendizagem, possivelmente levará as escolas da rede de ensino de

Petrópolis a diferentes interpretações sobre o que planejar e desenvolver durante as aulas.

Durante os encontros de formação, a equipe pedagógica proporcionou momentos de reflexão acerca dos direitos de aprendizagem com a finalidade de garantir a aplicação na prática pedagógica do proposto no documento oficial. A seguir, exemplificamos como se deu o momento de estudo, a análise e a interpretação da nova proposta curricular.

Inicialmente, as orientadoras escolares realizaram uma avaliação diagnóstica para compreender o entendimento dos professores sobre o novo documento curricular. Os docentes foram divididos por ano de escolaridade e cada grupo recebeu, em cada momento de estudo, os direitos de aprendizagem de um componente curricular. Foram realizadas cinco reuniões para trabalhar cada um dos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Durante os momentos de estudo, os professores tiveram a oportunidade de expor o que entendiam sobre cada direito de aprendizagem e se os consideravam adequados ao ano de escolaridade, além de propor atividades didáticas que favorecessem o ensino.

Com base nas falas das professoras, podemos entender a possibilidade do documento curricular oficial ter sua originalidade modificada a partir da interpretação de cada docente.⁴

Na verdade, eu não entendi bem o que cada direito de aprendizagem significa. Achava melhor quando tudo era mais claro, os conteúdos, o que temos que ensinar. Assim, como está descrito, fica difícil organizar o planejamento (Professora Paula, terceiro ano).

Quando a proposta é fazer diferente, inovar, penso que deveria haver uma explicação, uma formação para todos os professores entenderem o que devem fazer. Um currículo organizado por direitos de aprendizagem, não deixa claro o que devemos ensinar. Cada escola poderá fazer de uma forma diferente (Professora Carla, quarto ano)

Não acho que os direitos de aprendizagem sejam adequados para cada ano de escolaridade. Percebo que os quartos e quintos anos saíram prejudicados na organização curricular. Acabaram por nivelar os “conteúdos” por baixo. Se não fizermos as devidas modificações a qualidade do ensino vai cair em nossa escola. (Professora Sandra, quarto ano)

Durante o processo diagnóstico observamos que alguns professores apresentavam dificuldades e resistências em relação ao documento proposto pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, nos reportamos a Morgado (2005, p. 78), quando ressalta que “[...] mais do que conceber e implementar reformas para os professores, é fundamental encetar reformas educativas com os professores, para

que possam apropriar-se do verdadeiro alcance e sentido das medidas propostas.” O autor nos leva ao entendimento de que as mudanças propostas pela administração podem se tornar efetivas a partir da participação e do envolvimento do corpo docente nas tomadas de decisão. Compreendemos que um dos maiores problemas em relação à implementação de novas políticas curriculares é a não valorização e respeito pelo conjunto de tradições, de experiências e de saberes docentes, dado que esse conjunto influencia profundamente a forma como esses profissionais planejam e dinamizam as atividades pedagógicas. Nesse sentido, nos colocamos diante de uma proposição levantada por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22): “Aqueles que participam de um programa ao nível da escola irão interpretá-lo em seus próprios termos, em relação aos seus próprios desejos, entendimento, valores e propósitos, e em relação aos meios de que dispõem e as formas de trabalhar que eles preferem.” (tradução livre)

Compreendemos que as políticas curriculares implementadas no município de Petrópolis corresponderam a uma política nacional de aperfeiçoamento das práticas escolares e de controle dos resultados, visando à

melhoria da qualidade do ensino. Contudo, ao implementar essas políticas, alguns aspectos devem ser considerados para a eficácia das ações na escola. Entre eles podemos citar a participação dos professores na construção do documento, o respeito às peculiaridades regionais e a cultura docente. Voltamos a Morgado (2005, p. 45), que ressalta que quando os professores têm esses aspectos considerados “[...] o currículo passa a ser visto não como um produto previamente concebido mas como um processo, ou seja, como uma proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos, fruto de uma determinada racionalidade prática que caracteriza todo esse processo.”

Apesar da pequena representatividade dos professores da Escola Aquarela² na elaboração da proposta curricular³ e de o grupo não ter participado das conclusões finais do documento, a equipe pedagógica proporcionou momentos de reflexão no espaço escolar, priorizando os aspectos peculiares da escola e do seu projeto político-pedagógico. Nesse sentido, algumas adaptações foram realizadas, coletivamente, para transformar o documento em um instrumento de fácil compreensão e aplicação. Entendemos, como ressalta Morgado (2005, p. 45), que “o currículo é, simultaneamente, intenção e ação.” Intenção quando nos direciona para as finalidades da educação e ação quando nos proporciona a atitude de colocá-lo em prática, adequando-o à diversidade escolar de professores, alunos, comunidade. Sob esse ponto de vista, o currículo assume uma função dialética na qual se confrontam os argumentos anunciados pelos diferentes sujeitos que, direta ou indiretamente, fazem parte do espaço escolar.

Foi a partir dessa relação dialética que os professores da Escola Aquarela “ultrapassaram a fase das dimensões discursiva e reflexiva para a consecução da sua equivalente prática: a ação interventiva.” (MORGADO, 2005, p. 55) Contudo, não foi uma movimentação muito fácil. A equipe pedagógica precisou realizar muitas intervenções e acompanhar o trabalho docente de forma intensiva para conseguir chegar aos resultados previstos.

Inicialmente, a proposta curricular não foi muito bem vista pelos professores. No entanto, gradativamente os docentes foram percebendo que nem tudo diferia dos processos já desenvolvidos por eles nos anos anteriores. Precisavam sistematizar suas ações de uma forma diferenciada, de modo a atender a todos os eixos de cada componente curricular de forma

equilibrada. Nas entrevistas, as professoras afirmaram que a nova proposta interferiu positivamente em seu trabalho, no sentido de nortear as atividades pedagógicas e de motivar a realização de um trabalho interdisciplinar.

As professoras do ciclo de alfabetização evidenciaram que a formação que recebem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a mediação da orientação escolar as tem levado a buscar novas formas de melhorar a prática educativa durante as aulas. Ana Paula, professora do primeiro ano do ciclo de alfabetização, ressaltou que “os estudos do PNAIC, junto com a experiência docente, têm ajudado na organização de atividades diferenciadas.” Juliana, professora do segundo ano do ciclo de alfabetização, pontuou que “as atividades que realizavam antes são semelhantes àquelas propostas no currículo novo, contudo, agora parecem ser mais significativas.” Nesse caso, como afirma Morgado (2005, p. 54), “o currículo é visto [...] como resultado de interesse dos professores, da administração, dos estudantes [...] e demais elementos da comunidade, portadores de uma consciência crítica.”

Segundo Marise, professora do quarto ano do ensino fundamental, um ponto positivo na nova proposta curricular “é que ela obriga o professor a pesquisar, a estudar mais e a buscar formas diferentes para ensinar.” Para Alexia, professora do quinto ano, a nova proposta “tentou buscar uma ligação entre as disciplinas, ou seja, uma forma de conduzir as atividades interdisciplinarmente.” Suzana, também professora do quinto ano, percebeu que a partir do novo documento “os professores precisam buscar coisas novas para adaptar ao conhecimento que já têm construído e favorecer o crescimento do professor.”

Apesar da percepção de alguns professores, as orientadoras escolares observaram que a nova proposta inquietou outros professores, especialmente aqueles que, por apresentarem grande experiência docente, achavam desnecessário organizar um planejamento diferenciado no qual precisavam descrever, com detalhes, a prática desenvolvida. Esclarecemos que a proposta de planejamento sugerida pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE)⁵ define a oferta, semanalmente e de forma equilibrada, de todos os eixos de cada componente curricular. De uma forma geral, os professores do primeiro segmento do ensino fundamental tendem a priorizar, em seus planejamentos, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, deixando um tempo reduzido para o ensino de Geografia, História, Ciências, Arte e

Ensino Religioso. Com base num planejamento sistematizado e bem distribuído, os professores têm uma visualização do todo, promovendo-se, assim, uma melhor distribuição do tempo para atender a todas as disciplinas e oportunizando a realização de tarefas que levem à interdisciplinaridade.

Após considerações dos docentes da Escola Aquarela, podemos entender que há a compreensão de que, a partir da implementação do novo documento curricular, precisam intensificar suas possibilidades de desenvolvimento profissional no sentido de aprofundar conhecimentos e aperfeiçoar práticas. De acordo com Roldão (1999, p. 39), “Trata-se sim de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas. O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente.”

Nesse sentido, buscar formas de estabelecer uma relação dialógica entre o currículo e a prática, de compreender a proposta e de agregar novos valores e estratégias à prática é visto pelos professores como uma oportunidade de aperfeiçoamento. Entretanto, isso também implica entender a complexidade da ação de ensinar e a importância de que os professores estejam preparados para trabalhar conhecimentos específicos para a aprendizagem necessária à vida em sociedade.

Resultados observados: o que mudou na prática pedagógica a partir da implementação do novo documento curricular

Diante da percepção dos professores sobre a nova proposta curricular, algumas mudanças na prática pedagógica foram observadas na Escola Aquarela. Resultam das observações realizadas em 2015 nas turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e da participação nos encontros de formação para estudo e elaboração do planejamento diário. As observações foram realizadas pela pesquisadora que, durante o ano de 2015, participou dos encontros de formação realizados na Secretaria de Educação e acompanhou a prática docente na escola pesquisada.

O SOE e o corpo docente organizaram um documento curricular interno pautado na nova proposta curricular. No documento, os direitos

de aprendizagem foram traduzidos em conteúdos e estratégias didáticas, a fim de deixar claro para os professores o que deveriam trabalhar em cada ano de escolarização. A esse documento foram acrescentados conteúdos que o grupo julgou importante para incorporar às aulas, bem como considerações pedagógicas sobre o projeto político-pedagógico da escola.

Observamos que uma das características da proposta curricular é a intensificação do trabalho de leitura e escrita na direção de levar os alunos a compreenderem a sua função social, assim como a uma melhor compreensão do mundo. Desse modo, os professores, além de proporcionarem visitas semanais à biblioteca da escola para empréstimo de livros, dinamizaram atividades em sala de aula que estimulassem os alunos a produzir textos com clareza e coesão. As professoras do ciclo de alfabetização têm uma caixa com livros paradidáticos em suas salas de aula a que os alunos têm acesso constantemente. As atividades de escrita são, geralmente, vinculadas a um projeto desenvolvido. Na maioria das vezes, o projeto é trabalhado de forma oral e com fundamentação nas observações dos alunos. Já nos anos finais (quarto e quinto anos), as atividades de escrita são propostas por meio de pesquisas e pequenas produções de texto, com base em uma temática selecionada. Como são anos de escolaridade mais avançados, os professores inserem os estudos sobre a gramática de forma contextualizada. Ao contrário do que propõe o novo documento curricular, a gramática está presente nas aulas, sendo trabalhada de forma interdisciplinar. A maioria dos professores desse segmento acreditam que a falta de gramática poderá comprometer as habilidades de expressão e de comunicação dos alunos.

Observando as atividades diárias planejadas pelos professores, especialmente pelos que lecionam nas turmas dos quartos e quintos anos, percebemos uma preocupação de estabelecer uma correspondência entre o documento curricular e as atividades relacionadas às avaliações institucionais (Provinha Brasil e Prova Brasil). Alguns modelos de questão eram derivados das provas ou organizados em forma de simulados para serem oferecidos aos alunos. Interessante que, na maioria dos casos, os professores procuravam levar os alunos a compreender o que estava sendo solicitado. Somente em uma das turmas observadas percebemos que o professor se utilizava das questões para treinamento de certas habilidades.

Recorremos a Ball e Mainardes (2011) quando se referem às políticas gerencialistas que tentam melhorar a qualidade do ensino por meio de reformas curriculares e de monitorá-las fazendo uso das avaliações externas. Em nosso país, essa intencionalidade ficou bem clara com a assinatura do Compromisso Todos pela Educação, no ano de 2006. Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 233), “O ponto central de sua estratégia é a responsabilidade e a busca da eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio das avaliações externas.”

Toda a responsabilidade de dar conta de um currículo novo e de inovar nas práticas pedagógicas, para garantir a qualidade, recai sobre os docentes. Observamos que há exigências sobre as equipes pedagógicas, por parte da Secretaria de Educação, especialmente sobre os professores. Estes se veem diante de situações angustiantes: dar conta de uma nova proposta, garantir o aprendizado, lidar com turmas numerosas e com a inclusão dos estudantes.

Nas turmas do ciclo de alfabetização, destacamos a preocupação dos docentes no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Como são turmas heterogêneas em relação ao conhecimento adquirido, os professores se preocupam em verificar a forma como a criança elabora seu raciocínio para chegar a uma determinada resposta. Esse procedimento é evidenciado, na maioria das vezes, com as crianças que necessitam de intervenções especializadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Além da preocupação dos professores em relação a essas crianças, as orientadoras escolares realizam periodicamente avaliações individuais⁶ para acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Compreendemos que essa forma de acompanhamento, de certo modo, garante o controle por parte das orientadoras sobre como e o que o professor está desenvolvendo com seus alunos.

Não obstante, observamos que na realização das atividades os professores utilizam enunciados como “arme e efetue”, “separe as sílabas e circule a mais forte”, “componha e decomponha”, “resolva os problemas”. Não é nossa intenção julgar a validade ou não de tais enunciados; o que pretendemos é mostrar que eles revelam formas mais tradicionais de promover a aprendizagem. Ao mesmo tempo, essas formas de ensinar podem estar em harmonia com o desenvolvimento de pequenos projetos por meio dos quais os alunos têm a oportunidade de construir coletivamente con-

ceitos a partir da observação, com o trabalho da gramática contextualizada com textos informativos, com a produção de textos a partir de uma situação vivida e da resolução de situações matemáticas cotidianas. Ou seja, tais enunciados podem ser o ponto de partida para a aquisição de um conhecimento que poderá ser ampliado pela reflexão na execução de tarefas mais elaboradas.

Compreendemos que o trabalho docente corresponde a uma atividade didático/pedagógica marcada por tradições e inovações, permanências e transformações, experiências no magistério e aperfeiçoamentos que permeiam o desenvolvimento de um plano educativo. Alguns repertórios são mais dominantes e se fazem presentes diariamente, outros ainda precisam ser mais elaborados e assimilados pelos professores. Contudo, o que presenciamos é que os professores se atêm às práticas e estratégias que lhes proporciona maior segurança no seu dia a dia. “O ensino é um jogo de ‘práticas aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais.” (CONTRERAS, 2012, p. 83)

O novo currículo apresenta a intencionalidade de um trabalho menos tradicional e mais focado na construção do conhecimento pelo aluno, com a mediação do professor. Apresenta ênfase no trabalho interdisciplinar por meio da utilização de livros da literatura infantil, jogos pedagógicos e documentários veiculados pela TV Escola⁷. Os professores da Escola Aquarela procuram inserir em seus planejamentos os materiais paradidáticos oferecidos pelo Ministério da Educação, com a finalidade de tornar as aulas mais dinâmicas e de motivar seus alunos a aprenderem de forma lúdica. Contudo, sustentam a ideia de que o ensino tradicional deve ser mesclado com o modelo contemporâneo de ensino. Assim, mesmo utilizando práticas renovadas, materiais lúdicos e outros modelos de ensino considerados inovadores, ainda mantêm algumas características do ensino tradicional. Segundo a professora Angela, que leciona no segundo ano do ensino fundamental “para alcançar realmente a qualidade do ensino e preparar nossas crianças para a vida em sociedade, não podemos abrir mão de certos hábitos e costumes pedagógicos.” Completa Marcia, professora do quarto ano do ensino fundamental: “As inovações são importantes, o novo currículo é necessário, mas nossos alunos precisam aprender a ler, escrever, saber os verbos, aprender a fazer contas sem usar a tabuada.”

As questões aqui apresentadas e as falas dos professores revelam a complicada arte de lecionar e de equacionar novas políticas curriculares ao fazer docente. As mudanças educacionais, em grande parte, provocam momentos de ansiedade e inquietação nos professores. Nessa situação, além de sua formação inicial ou continuada e da experiência adquirida, necessitam não somente dominar os conhecimentos de cada componente curricular, mas saber como ensiná-los. A maior complexidade reside na forma de elaborar as estratégias para ensinar, na criação de atividades que motivem os alunos e no planejamento diferenciado para os alunos que apresentam algumas dificuldades. Como diz Roldão (1999, p. 101), “o processo de formação de qualquer profissional decorre, de facto, como um *continuum*, construído a partir da incorporação adequada de saberes e saberes-fazer que são apropriados de formas diversas por cada um.” Nesse sentido, refere-se a uma profissão que exige competências e habilidades de diversas categorias e que é, principalmente, de responsabilidade moral e social.

Entendemos que nesse movimento complexo no qual o trabalho docente se desenvolve, inexplicáveis comportamentos e atitudes são observáveis em relação à prática diária do professor. O desafio de entender e traduzir novos documentos curriculares provoca, em muitos momentos, aproximações ou distanciamentos daquilo que oficialmente foi proposto e intencionado pelos órgãos administrativos. É nesse sentido que as reflexões de Ball sobre o ciclo de políticas são consideradas:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isso envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

É desse modo que, no contexto da prática, diversos fatores são colocados à prova: a finalidade educativa, as diferentes interpretações do documento oficial, os discursos e as ações pedagógicas, as intenções dos órgãos

administrativos e a realidade educacional da escola. E em meio a toda essa complexidade, localiza-se a especificidade e o desafio do trabalho docente, ainda impactado pelas dificuldades enfrentadas no espaço educativo: situação dos alunos em sistemas de inclusão, pouco envolvimento da família, precariedade do espaço físico da escola, falta de valorização profissional, entre outros.

É possível garantir que um novo documento curricular seja implementado nas escolas seguindo, fielmente, as intencionalidades e orientações do momento em que foi construído? A presente pesquisa aponta que dificilmente isso acontecerá tendo em vista que as escolas, os professores, os valores educacionais não são iguais. Haverá sempre a necessidade de adaptações à diversidade educacional. Concluimos, assim, com apoio de Ball e Mainardes (2011, p. 73), que

a política incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências dos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

Daí que podemos pensar que a subjetividade da interpretação do texto, aliada a tendências e desejos pessoais, pode levar ao desdobramento de diferentes aplicações da mesma mensagem na prática de sala de aula.

Considerações finais

A educação tem merecido especial atenção do poder público, especialmente quando se trata de reformas curriculares para atender às demandas dos sistemas educativos e sua adequação aos desafios do mundo moderno. Nesse sentido, tem sido atribuída grande relevância às tarefas desempenhadas pelos professores a fim de criar melhores condições para atender às finalidades da educação.

Para melhor entender esse processo, três fatores são considerados importantes para serem analisados: a competência, a identidade profissional e a

profissionalidade docente. Com base nesses fatores, podemos refletir acerca de alguns intervenientes que dificultam a mudança e, conseqüentemente, a melhoria das práticas educativas diante de um novo currículo. Essa análise permite compreender ações que levaram as professoras e as orientadoras escolares da Escola Aquarela a desenvolver estratégias diferenciadas frente ao desafio de implementação de uma nova proposta curricular.

A complexidade do momento atual e as diferentes responsabilidades que se apresentam às escolas têm contribuído para tornar viva a sua importância e função social. No entanto, como afirma Morgado (2011, p. 795), [...] torna-se visível uma certa inadequação do sistema educativo quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente.” Considerando a afirmação do autor, podemos entender a justificativa de sucessivas mudanças e reformas educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao currículo e à prática dos professores. Nesse caso, torna-se ainda mais relevante o papel dos docentes como sujeitos efetivos e ativos na implementação de reformas educacionais. Assim, diante do atual panorama educativo e da proposta de um ensino que atenda às necessidades educativas da sociedade, algumas mudanças precisam ser projetadas para as escolas. Dentre elas a necessidade de os professores desenvolverem sua autonomia curricular. Entendemos por autonomia curricular as estratégias utilizadas pelos docentes para adequar o currículo ao seu plano de ensino, atendendo à diversidade cultural e social de seus alunos.

A realidade tem mostrado que escolas e professores continuam desenvolvendo o papel de meros executores das políticas curriculares, haja vista que uma pequena minoria participou das decisões tomadas em relação à organização e à implementação do currículo nas escolas da rede de ensino de Petrópolis. Tal realidade nos leva a considerar o caráter técnico e prescritivo das propostas curriculares, sem a intencionalidade de atender às particularidades das diferentes unidades escolares. Novos documentos curriculares devem permitir a flexibilização, para se adequarem à diversidade cultural de alunos e professores, considerados agentes de sua implementação. Sob esse ponto de vista, recorreremos ao argumento de Morgado (2011, p. 805) de que a “cultura dos docentes [...] determina a forma de fazer as coisas [...] os modos politicamente correctos de pensar, de sentir, de actuar.”

Quando tratamos da implementação do currículo, entendemos que o contexto da prática merece relevância, pois é para ele que as políticas são endereçadas, podendo ser reinterpretadas e recriadas. Relacionamos a esse contexto os objetivos de analisar as interpretações construídas pelos docentes sobre a proposta curricular, o reflexo na sua prática pedagógica e a atuação dos orientadores escolares no acompanhamento do processo de implementação. Verifica-se que a implementação de uma política curricular interfere na estrutura pedagógica da escola. Elementos são colocados em questão, indo desde a simples interpretação do documento até sua transposição didática. O trabalho docente se vê diante de grandes desafios e dilemas: Que ensinar? Qual conhecimento deve ser priorizado? Qual a metodologia mais adequada? Como avaliar? Nesse momento, o professor coloca em cheque a sua organização pedagógica, os saberes e experiências adquiridos ao longo da carreira e a necessidade de fazer escolhas. Escolher entre o tradicional e o novo, entre ousar e não mudar, entre acertar e errar. Eis o grande desafio dos professores da atualidade: lidar com o novo, buscar novos saberes, transformar a sua profissionalidade e construir uma nova identidade.

No momento em que uma nova política educacional é pensada – no caso, um novo currículo – para uma rede de ensino de grande porte, como a do município de Petrópolis, podemos levantar algumas reflexões: Como se estabelece a relação da Secretaria de Educação com os professores que atuam nas escolas? Essa relação é estabelecida de forma participativa ou impositiva? Como esse órgão pode garantir que o documento apresentado está realmente sendo implementado nas escolas?

Durante os momentos de investigação, no convívio diário com os atores educativos da Escola Aquarela e nos poucos contatos com os responsáveis pela Secretaria de Educação, pudemos perceber lacunas entre o discurso e a prática. Os professores ainda veem a Secretaria de Educação como um órgão que apenas delega ordens sem ter a noção do que realmente acontece no interior das salas de aula. A participação dos professores nas sugestões e decisões ainda é minoritária e isso cria um clima de descrédito sobre as ações propostas, mesmo que sejam bem intencionadas. E ainda: a possibilidade de garantir que o novo documento curricular seja realmente implementado em todas as escolas da rede pode ser remota diante do número de escolas, do entendimento dos profissionais que nelas trabalham

e dos poucos profissionais, no âmbito da Secretaria de Educação, para acompanhar o desenvolvimento da proposta nas escolas.

Para finalizar, adotamos, em relação à implementação de novas políticas curriculares, as sugestões de Morgado (op.cit., p. 806, 807): “[...] é preciso implementar políticas educativas e curriculares que, para além de reforçarem a autonomia das escolas e dos professores, promovam mudanças sustentadas e sustentáveis [...] é necessário adotar um novo conceito de currículo.”

A primeira sugestão nos remete a um currículo voltado a atender necessidades e características das escolas: sustentável, ou seja, com o propósito de propor mudanças que perdurem no tempo e no espaço, potencializem a dinâmica de um ensino inovador e promovam resultados satisfatórios. A segunda sugestão nos leva a pensar num currículo entendido como projeto social e como processo deliberativo flexível que articule as necessidades globais com as especificidades da cultura escolar.

Notas

- 1 Orientador Escolar é o profissional com formação em Pedagogia que atua na gestão de processos pedagógicos na escola. Tem como função acompanhar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e promover o desenvolvimento do currículo escolar.
- 2 Nome fictício para preservar a identidade da escola pesquisada.
- 3 Apenas uma professora participou do processo de elaboração dos direitos de aprendizagem da disciplina geografia. Contudo, no ano de 2015, por motivos pessoais, a professora solicitou remanejamento para outra unidade de ensino.
- 4 Os nomes de todas as professoras citadas são fictícios.
- 5 SOE - Serviço de Orientação Escolar: setor da Escola Aquarela onde a orientação escolar está lotada
- 6 As orientadoras escolares chamam estas avaliações de “sondagem” – estratégia que utilizam para acompanhar o processo de leitura e escrita dos alunos e orientar os professores nas situações de aprendizagem insatisfatória.
- 7 Os livros da literatura infantil, jogos pedagógicos e DVD com documentários da TV Escola são enviados para as escolas públicas pelo Ministério da Educação.

Referências

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Changing Schools – case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

_____. *Educational reform* – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____; MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas Educacionais* – questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: janeiro, 2016.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. In: *Ensaio: aval.pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, nº 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Os professores e a gestão do currículo*: perspectivas e práticas em análise. Portugal; Porto Editora, 1999.

Recebido em 18 set. 2016 / Aprovado em 10 abr. 2017

Para referenciar este texto

CORRÊA, C. C. M. A implementação de um novo currículo nas escolas da rede municipal de Petrópolis – reflexões preliminares para a base nacional comum curricular. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 117-134. maio/ago. 2017.