

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ANDRÉIA BULATY

**OS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE IRATI/PARANÁ (2009/2012)**

**PONTA GROSSA
2014**

ANDRÉIA BULATY

**OS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE IRATI/PARANÁ (2009/2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto

**PONTA GROSSA
2014**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Bulaty, Andréia

B933 Os saberes docentes no contexto da
implantação da proposta curricular do
Município de Irati/Paraná (2009/2012)/
Andréia Bulaty. Ponta Grossa, 2014.
171f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Susana Soares
Tozetto.

1.Saberes docentes. 2.Política
educacional. 3.Formação de professores.
I.Tozetto, Susana Soares. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370.71

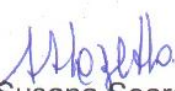
TERMO DE APROVAÇÃO

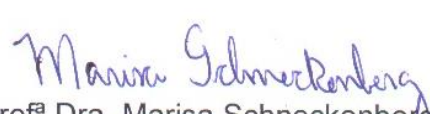
ANDRÉIA BULATY

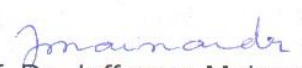
OS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE IRATI/PARANÁ (2009/2012)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Profª Dra. Susana Soares Tozetto
UEPG


Profª Dra. Marisa Schneckenberg
UNICENTRO


Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG

Ponta Grossa, 27 de fevereiro de 2014.

Jovem professor, estou
pregando uma arte difícil,
que é controlar sem preceitos
e fazer tudo sem fazer absolutamente nada.
(IMBERNÓN, 2010, p.7).

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por toda força e a Virgem Maria, por sempre ouvir minhas preces e iluminar meu caminho, nas noites escuras em meio às tempestades de ansiedade e do medo.

Aos meus queridos pais: Helena e Nicolau, que mesmo nas horas em que estávamos distantes fisicamente, sempre pude ouvir suas orações, sentir suas presenças e apoio. Além de me mostrarem que é possível transitar entre o mundo da academia e do saber popular.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr.^a Susana Soares Tozetto, que acreditou em mim desde o primeiro momento e sempre com muita verdade, sem deixar de ser gentil e amável, conduziu-me com grande sabedoria pelos caminhos do conhecimento. Agradeço por se fazer sempre presente na elaboração desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes, a Prof^a Dr.^a Marisa Schneckenberg, e a Prof^a Dr.^a Ana Lúcia Baccon pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, que acrescentaram imprescindíveis conhecimentos a esta dissertação.

A todos os professores do PPGE/UEPG, pelo compromisso na condução de suas disciplinas que me envolveram com seu conhecimento e fizeram com que refletisse e organizasse os posicionamentos, contribuindo para a minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus diletos amigos do inesquecível convívio fraternal do PPGE/UEPG. Compartilhamos a mesma jornada, aprendemos a lutar, a crescer, a sobreviver, crer na superação dos erros e acreditar no valor humano. Agora nossos corações se preparam para viver o sonhado. O fim de uma história que mal começou, e que terá tantas páginas a serem escritas. Esse é o ponto de chegada, mas ao mesmo tempo, o ponto de partida para novas reflexões.

As minhas amigas e irmãs de caminhada Aline e Flávia, o que dizer.... Passamos momentos inesquecíveis juntas, na nossa “vida pontagrossense”. Colegas com as quais, no decorrer desses dois anos, troquei ideias, sorrisos e lágrimas. Dividi conhecimentos e perspectivas, sonhos e desejos. Que em razão da proximidade, do diálogo, do carinho e do companheirismo, transformaram-se em verdadeiras amizades.

Flávia, sem palavras para expressar... Uma amizade cúmplice de olhar, anseios, medos e desejos. Tivemos sonhos, muitos frustrados. Fizemos planos, muitos foram desfeitos. Vivemos ilusões que se perderam, decepções. Vivemos bons momentos que ficaram guardados na memória e simbolizam o início de uma grande amizade.

Aos meus colegas, alunos, coordenadores da Educação a Distância da Universidade Estadual do Centro Oeste, obrigada pelo apoio e confiança incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência, pelas palavras de estímulo, incentivo, ajuda e colaboração.

À Fundação Araucária e posteriormente a Capes, pela bolsa concedida.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, em especial a Zélia pelas informações prestadas. Às Secretárias de Educação Zenilda Alice Stroparo e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi pelas autorizações para realização da pesquisa e pelo apoio oferecido por estas.

Agradeço aos diretores, pedagogos, e professores das escolas Municipais de Irati/PR, que diretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, com dados e informações essenciais para sua concretização. Participar de um estudo que envolve questionários e entrevistas com os docentes, não teria sido possível sem a disponibilidade dos professores e seu entendimento da relevância do estudo para a área educacional. Agradeço por nos possibilitar adentrar em seu mundo, desejos e anseios, para levá-los ao conhecimento da sociedade.

BULATY, Andréia. **Os saberes docentes no contexto da implantação da proposta curricular do município de Irati/Paraná (2009/2012)**. 171 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva, analisar como ocorrem as mudanças no saber docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR. Os objetivos específicos da investigação foram: Apresentar a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, implantada em 2009; Investigar como se configura o saber docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR; Discutir a contribuição da formação continuada na construção dos saberes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Município de Irati/PR. Para atingir esses objetivos utilizamos a pesquisa qualitativa, focada na realidade escolar. Partimos da investigação bibliográfica, da análise documental da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e entrelaçamos com a pesquisa de campo, para vislumbrar o pensamento dos professores quanto à construção dos saberes após a implantação da política educacional no Município de Irati/Pr. Com essa pretensão o grupo de investigação foi composta pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com 10% da amostra total, chegando a cinquenta (50) docentes. Em um primeiro momento os professores responderam ao questionário com a finalidade de coletar informações sobre o perfil dos mesmos, dados sobre a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, sobre a formação continuada e a prática pedagógica. Na sequência realizamos com 10% da primeira amostra, com cerca de cinco (5) professores a entrevista semi-estrutura individual, com a intenção de aprofundar as informações prestadas no questionário. A análise dos dados se deu mediante a análise de conteúdos de Bardin (2011) por meio das categorias. Para auxiliar na discussão desta pesquisa, trouxemos os estudos de Oliveira (2009, 2011), Bernstein (1996, 1998), Gimeno-Sacristán (1998, 1999, 2000), Charlot (2000, 2005), Gauthier et al. (2006), Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (1997) entre outros. Ao final da investigação concluímos que os saberes docentes foram alterados com a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR. Os docentes estão se apropriando do discurso teórico metodológico da proposta da Pedagogia Histórico- Crítica. A mudança vem acontecendo lentamente através dos cursos de formação continuada.

Palavras-chave: saberes docentes, política educacional, formação de professores.

BULATY, Andréia. **The teachers knowledge from the implementation of the proposed curriculum of the municipality of Irati/Paraná (2009/2012)**. 171 f. 2014. Dissertation (Master of Education) – University of Ponta Grossa, 2014.

ABSTRACT

This research aims examine whether there were changes in teacher knowledge, since the implementation of the Proposed Course of the Municipal Education Irati/PR. The specific objectives of the research are: Present the study proposal Municipal Education Irati/PR, implemented in 2009; Investigate the configuration of the teaching knowledge, since the implementation of the Proposed Course of the Municipal Education Irati/PR; Discuss the contribution of continuing education in the construction of knowledge of teachers in the early years of elementary schools the city of Irati/PR. To achieve these goals we used qualitative research focused on school reality. We depart from the literature search, document analysis of Course Proposal of the Municipal Education Irati/PR and *entrelaçamos* with fieldwork, to envision the thought of teachers as the construction of knowledge after the implementation of educational policy in the City of Irati/PR. With this intention the research group was composed by teachers in the early elementary school years, with 10% of the total sample, research fifty (50) teachers. At first teachers responded to the questionnaire in order to collect information about the profile of the same data on the study proposal Municipal Education Irati/PR on continuing education and pedagogical practice. Following conducted with 10% of the first sample, with about five (5) teachers to interview individual semi-structure with the intention of enhancing the information provided in the questionnaire. Data analysis took place through the content analysis of Bardin (2011) through the categories. To assist in the discussion of this research, the studies brought de Oliveira (2009, 2011), Bernstein (1996, 1998), Gimeno-Sacristan (1998, 1999, 2000), Charlot (2000, 2005), Gauthier et al. (2006), Imbernon (2009, 2011), Nóvoa (1997) among others. This research was developed according to the parameters of approval of the Ethics Committee in Human Research of the State University of Ponta Grossa. At the end of the investigation concluded that the teachers knowledge have changed with the implementation of the Proposal Course Municipal Education Irati/PR. Teachers are appropriating the theoretical discourse of methodological proposal Historical- Critical Pedagogy. Change comes slowly happening through continuing education courses.

Keywords: teaching knowledge, educational policy, teacher training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Apresentação da estrutura da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.....	49
QUADRO 2 - Organização da parte “Fundamentação Teórica” presente na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR de 2009.....	50
QUADRO 3 - Apresentação da estrutura das disciplinas da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.....	57
QUADRO 4 - Os saberes dos professores.....	74
QUADRO 5 - Quadro síntese das diretrizes, dos objetivos e da formação continuada presentes no PME (2007).....	87
QUADRO 6 - Apresentação do perfil das cinco professoras entrevistadas.....	91
QUADRO 7 - Categorias e Subcategorias das manifestações dos professores da Rede Municipal de Educação de Irati/PR.....	95

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCSME	Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós- Graduação em Educação
PR	Paraná
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR.....	20
1.1 CLAREANDO OS CONCEITOS: POLÍTICA, POLÍTICA PÚBLICA, SOCIAL E EDUCACIONAL.....	21
1.2 A INTERFERÊNCIA DO ESTADO NAS POLÍTICAS.....	24
1.3 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO: PARTE INTEGRANTE DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	32
1.4 CURRÍCULO: CRUZAMENTO DE PRÁTICAS.....	40
1.5 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR.....	45
CAPÍTULO 2 - SABER DOCENTE: DA FORMAÇÃO CONTINUADA À PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	60
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	61
2.2 O SABER DOCENTE.....	68
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMPLEXIDADE DE ENSINAR.....	79
CAPÍTULO 3 - VOZES ALCANÇADAS: DISCURSOS DAS PROFESSORAS SOBRE AS MUDANÇAS NOS SABERES A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR.....	84
3.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	84
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	85
3.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	89
3.4 INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTA.....	91
3.5 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.....	93
3.5.1 A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.....	95
I. O que as professoras pensam sobre a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.....	96
II. O que os professores almejam.....	111
3.5.2 Saberes docentes das professoras investigadas após a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.....	113
I. O que mudou nas práticas dos professores dos anos iniciais, permeados pela política educacional.....	113
II. A Formação continuada contribuindo com a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS – APRENDENDO A MUDAR.....	134
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – Quadro 1: O referencial teórico da Proposta Curricular da	

Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.....	150
APÊNDICE B – Quadro 2: Informações sobre o número de alunos da rede municipal de Irati/PR.....	153
APÊNDICE C – Questionário realizado com os professores da rede municipal de Irati/PR.....	156
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista realizada com os professores da rede municipal de Irati/PR.....	167

INTRODUÇÃO

*“Assim como o pássaro
não enxerga o vidro da janela que o impede de sair,
nós também não percebemos
os limites que nos impõe a cultura
na qual nos encerramos.
Sem reconhecer esse aprisionamento
e sem nos esforçarmos para enfrentá-lo,
não podemos exercer a lucidez.
E a lucidez não é senão
o exercício da crítica”.*

(Bruno, 2009, p.85)

Somos tomados muitas vezes pela busca incontrolável pelo capital e acabamos assim como o pássaro, não enxergando que isso se coloca como um vidro que nos impede de pensar e mudar o contexto do qual somos integrantes. Buscamos na necessidade de conhecimento, o caminho que leve à lucidez da cultura e do fortalecimento de ações que nos constituem como humanos. É na relação contraditória de submissão ao capital e o desejo de escapar e libertar-se dele, que a vida humana se desenrola.

A relação entre a educação e a cultura se apresenta como essencial à emancipação humana e, assim, contribui para o desenvolvimento integral do sujeito. É na escola que a educação formal se constitui e transforma o caminho para a lucidez da emancipação humana. Desse modo, pensamos que o trabalho docente precisa ter na intencionalidade, uma marca de reciprocidade da teoria e da prática.

Ficamos diante do desafio de superar a obsoleta busca por parâmetros de prática pedagógica que correspondem a soluções imediatas de problemas, por meio de ações engessadas, que apresentam modelos de atividades em que o professor se torna o refém do sistema educacional, com poucas possibilidades de mudanças, já que não tem a necessidade de ir além das práticas sugeridas pelo enquadramento da sociedade capitalista. Nesse contexto, a política educacional tem o papel de reproduzir o que já está estabelecido no contexto social pelo capitalismo.

Entretanto, a política educacional pode contribuir para a transformação social, quando realizada segundo concepções de momentos de estudo, de compartilhamento

de conhecimento entre os pares, contribuindo ainda para se obter um melhor entendimento das práticas pedagógicas. Oliveira (2011) entende que as políticas educacionais têm mostrado ser um campo que merece destaque, já que está envolta pelo contexto social. As políticas educacionais estão ligadas diretamente ao exercício do poder do Estado, que busca oferecer um suposto nivelamento da formação do sujeito. Dessa forma, as políticas estão associadas ao contexto no qual o Estado atua, tendo no planejamento centralizado, uma maneira de regulação social, que garante as relações de trabalho, crédito, mercado de consumo, afinal, o funcionamento da sociedade como um todo.

Assim, esta investigação está envolta pela busca da compreensão de como uma proposta curricular pode contribuir para a constituição de mudanças no saber do professor. Este trabalho está situado no campo da Educação, mais especificamente, nas fronteiras entre as contribuições dos estudos do saber docente e da política curricular.

O objeto do estudo se delimita em torno da contribuição da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, acerca da mudança dos saberes docentes. Isso implica levar em consideração quais saberes são mobilizados e construídos na prática pedagógica e qual a interferência da proposta curricular.

As implicações de um estudo como este incidem em diferentes âmbitos que permeiam as preocupações no campo da educação básica dos anos iniciais, como, por exemplo, as questões da prática pedagógica, da formação continuada e do processo de constituição dos saberes, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Frente a esse contexto, somos levados a olhar para as reformas educacionais de 1990 em diante, quando se buscou por meio de políticas educacionais, uma reestruturação no ensino, apoiando-se na equidade, diversidade, qualidade e eficiência: matriz base do *slogan* das políticas educacionais em nível mundial. Conforme as reformas na educação, o Estado retira-se de instância provedora de políticas educacionais e passa para a esfera de controlador e gerenciador (PERONI, 2003).

Na tentativa de tirar de cena sua responsabilidade pela educação das crianças da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, o Estado realiza a descentralização do poder, passando aos municípios a responsabilidade e o poder de decisão sobre os rumos da educação infantil e da educação dos anos iniciais do

ensino fundamental. Mesmo com tal ato, o Estado não se retira totalmente, continua a controlar a educação nessas fases, mas de maneira sutil, por meio de programas que avaliam o desempenho dos alunos, escolas e principalmente o trabalho do professor. Esse ato, segundo Lima e Gandin (2012), é entendido como uma regularização, um controle pairando sobre o sistema de ensino, não de maneira provedora, mas gerenciadora das reformas.

Assim, conseguimos visualizar que as instituições escolares são antes de mais nada instituições sociais, nas quais o sistema pedagógico é construído pensando nas necessidades da sociedade. Por isso, quando o sistema pedagógico muda é sinal de que a sociedade mudou, assim como as relações de poder entre seus membros. Assim, a análise de políticas curriculares que envolvem o pedagógico reflete o valor social dominante, já outras se envolvem com propostas que visam à conscientização do sujeito.

Partindo do contexto no qual as políticas educacionais interferem na prática pedagógica e na construção do saber, ganha corpus o problema central da investigação, que gira em torno das mudanças provocadas por uma política educacional. O objeto de estudo busca responder a seguinte questão: **Como a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, implantada em 2009, tem contribuído para a mudança no saber docente?**

Frente a essa problemática o objetivo central da investigação é: *Analisar se ocorreram mudanças no saber docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.*

Na tentativa de atender a esse objetivo, desdobram-se outros objetivos específicos como:

- ✓ *Apresentar a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, implantada em 2009.*
- ✓ *Investigar como se configura o saber docente a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.*
- ✓ *Discutir a contribuição da formação continuada na construção dos saberes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Irati/PR.*

As questões norteadoras emergiram do interesse em estudar a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e suas possíveis contribuições para a construção do saber docente. Todo o desejo surge da trajetória acadêmica da pesquisadora, que ao vivenciar o estágio supervisionado no curso de

graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste, no período que compreende 2007 a 2010, teve desperta a vontade de investigar a prática pedagógica dos professores que estavam em sala de aula, como forma de compreender o complexo sistema de formação e construção do saber. A pesquisa vem ao encontro de discussões que têm contribuído para buscar o conhecimento da situação real do professor dos anos iniciais no município de Irati/PR, já que o local é sede de um campus universitário que atua na formação dos profissionais da área da educação.

Nas atividades de estágio supervisionado, a investigadora deparou-se com a nova Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, implantada em 2009. A partir dela, exigiu-se do profissional de educação um planejamento elaborado e, consistentemente, seguindo a matriz teórica da Pedagogia Histórico-Crítica¹, englobando o envolvimento de amplos conhecimentos, possibilitando articular e interligar as disciplinas, os conteúdos e realizar a relação entre o micro e o macro contexto social.

É de suma importância vincular o objeto investigativo a um domínio científico que defina uma clara orientação para a abordagem do saber docente e da política educacional, bem como a especificidade da educação na escola nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao situar o domínio científico no qual se configura o arcabouço teórico da presente pesquisa, busca-se uma coerência teórico metodológica para a construção do objeto estudado.

Novas questões e novos olhares podem ser lançados sobre a prática pedagógica. Assim, discutir sobre o saber docente é um elemento essencial para entender a prática pedagógica, tendo como pano de fundo a contribuição da formação continuada como um dos momentos e espaços de construção dos saberes, no qual outros elementos teóricos serão levantados e relacionados.

A pesquisa exige que se faça um estudo do discurso pedagógico da proposta curricular e da prática pedagógica a partir do entendimento do docente, propiciando elementos que deem corpus a essa proposta. Para tal entendimento, contaremos com as contribuições de Bernstein (1996, 1998) na descrição dos processos de constituição do conhecimento e do discurso pedagógico. Também contaremos com Hargreaves et al. (2002), trazendo a dificuldade de empregar mudanças no contexto

¹ Teoria de educação que prevê a mudança na concepção de sociedade, de escola, aluno, professor, enfim, no processo de ensino e aprendizagem. Fortemente usada como metodologia de ensino, rumo ao processo de uma aula que foca na conscientização humana (BACZINSKI, 2007).

escolar; Imbernón (2009, 2011), apontando para a formação continuada como espaço para interações e aprendizagem entre os pares; Gimeno-Sacristán (1998, 1999, 2000), trazido ao trabalho para discutir o currículo como uma construção em conjunto com o professor e, ao mesmo tempo, para discorrer sobre a prática pedagógica e a dicotomia entre teoria/prática.

Dessa maneira, abrimos espaço para esclarecer que a perspectiva epistemológica que utilizamos nessa pesquisa é a perspectiva pluralista, que torna possível compreender as diversas vozes dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica e no saber docente.

Siguiendo los postulados de Coimbra, la propia palabra pluralismo sugiere una de las principales características de esta perspectiva epistemológica en donde la concepción acerca de las políticas es tomada como espacio de intereses diversos con actores plurales, que poseen en si, una multiplicidad de principios, y que en un determinado espacio y tiempo se encuentran, y es allí donde se produce algún tipo de interacción política, que no es necesariamente de confrontación. En fin, el pluralismo epistemológico como perspectiva para el análisis de la Política Educativa se basa en la posibilidad de comprender las diversas interpretaciones sobre un fenómeno político educativo, lo cual permite el dialogo entre las diversas 'voces'. [...] (TELLO; MAINARDES, 2012, p.12).

Consideramos que o pluralismo epistemológico tem como pretensão ouvir as várias vozes de um processo de diálogo entre os autores, usando conceitos e ideias não como uma mistura de concepções, mas sabendo o posicionamento epistemológico de cada autor e buscando a possibilidade de auxiliar no desvelar das concepções. É importante realizar o diálogo entre os autores e gerar no investigador o seu próprio posicionamento epistemológico.

Dessa maneira, a perspectiva pluralista vem contribuir para a reflexão das vozes dos sujeitos pesquisados. Nesse caso, os envolvidos com a pesquisa foram professores dos anos iniciais das escolas municipais de Irati/PR que atuam em sala de aula, seguindo a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR. O estudo propiciou um conhecimento do processo sócio-político-educativo, realizando um movimento dialético de entrelaçamento das diferentes vozes.

Para responder aos objetivos propostos para a investigação, no primeiro capítulo titulado “Política Pública Educacional: a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR”, o esforço teórico promoveu a construção do quadro conceitual voltado ao entendimento de que o Estado interfere nas políticas educacionais e, da mesma maneira, na construção do currículo, atingindo dessa

forma a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Para que pudesse ser entendida e interpretada a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, recorreremos a sua análise documental, a fim de conhecermos o que essa política apresenta em linha gerais e suas concepções. Buscamos nas entrelinhas do documento conhecer seu poder de influência sobre a prática do professor. Por isso, se fez necessário ainda no capítulo 1 deste estudo, a análise documental para se ter uma visão global sobre a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

A análise documental é de suma importância, pois a riqueza de informações oferecida possibilita o entendimento da contextualização sociocultural, da história e do contexto político. Diante disso, é possível tomar conhecimento de esquemas conceituais, argumentações, identificar grupos sociais e fatos relevantes ao que o documento faz alusão. É no momento da análise documental que se propõe produzir e reelaborar conhecimentos, gerando novas maneiras de compreender o fenômeno.

Foram chamados nesse momento os autores: Bernstein (1996, 1998) e Gimeno-Sacristán (2000), cujos conceitos ofereceram subsídios para o entendimento de que as políticas educacionais na atualidade seriam desenvolvidas por meio da relação de comunicação. Não se esquecendo de pontuar que apresentamos os princípios norteadores da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, suas limitações e contribuições à educação.

No segundo capítulo “Saber Docente: da formação continuada à prática pedagógica”, abordamos a discussão que percorre o campo da formação como momento de construção dos conhecimentos e saberes, perpassando a formação continuada como um momento de desaprendizagem e reaprendizagem de conceitos, concepções e saberes.

Apresentamos uma discussão que nos direciona ao entendimento de prática pedagógica pelo viés da superação da visão tecnicista, capaz de oferecer uma formação embasada nos saberes, como o pilar da mudança, já que é na relação com o saber que ocorre o trabalho docente.

Para esse momento, trouxemos as discussões de: Charlot (2000, 2005, 2013), Imbernón (2009, 2011), Romanowski (2007), Gimeno-Sacristán (1999), que possibilitam entender que a formação continuada pode contribuir para a construção dos saberes e, dessa maneira, a realização de uma prática pedagógica coerente com a realidade e com consistência teórico/metodológica.

O capítulo 3 desta pesquisa foi denominado de “Vozes alcançadas: discurso das professoras sobre os saberes docentes a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR”. Vislumbramos por meio da visão das professoras o que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR tem propiciado como mudança em relação aos saberes docentes.

Para tanto, utilizou-se uma pesquisa qualitativa, na qual se teve como instrumentos de coleta dos dados um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, para conhecer o que pensam 10% do quadro dos docentes do Município de Irati/PR, tendo sido um critério de seleção, num segundo momento, foram convidados a prestar mais informações por meio de uma entrevista semiestruturada.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, preservando e respeitando a fala das professoras, levando em consideração as normas da língua portuguesa no momento de transcrição. Foram entregues três (3) questionários por escola, sem esquecer de mencionar que o Município de Irati/PR tem aproximadamente 30 escolas, das quais dez (10) se localizam no interior e vinte (20) na área urbana, das quais retornaram cinquenta (50) questionários, ultrapassando o esperado de 10% da amostra do quadro de docentes, sendo quatrocentos e cinco (405) docentes.

Dos cinquenta (50) questionários que retornaram para análise, optamos pelos seguintes critérios para escolher cinco (5) professoras para a entrevista. Os critérios foram:

- ✓ Estar atuando na sala de aula do primeiro ao quinto ano;
- ✓ Ter mais que cinco anos de docência nessa fase, para poder expressar o momento de implantação da proposta curricular;
- ✓ Estar disposta a contribuir com a pesquisa, com mais informações;
- ✓ O grau de profundidade e relevância da resposta das professoras nas questões abertas propostas no questionário.

As informações coletadas no questionário e na entrevista serviram para que fosse realizada a análise de conteúdo por meio das categorias que emergiram dos contextos das professoras. As professoras que responderam o questionário foram denominadas de QP1, QP2, QP3, e assim até atingir QP50. As professoras que responderam as entrevistas foram elencadas de EP1, EP2, EP3, EP4 e EP5, todas de maneira aleatória. Desse modo, agradecemos aos professores por nos permitirem

vislumbrar seu mundo, suas frustrações e saberes, para que tentássemos representá-los para um público maior.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR

Iniciamos o capítulo compreendendo que o Estado, sob uma perspectiva de análise crítica, tem como propósito manter a ordem social, com finalidade clara de controle do poder do discurso, vinculado às instituições e à força que a informação apresenta sobre as massas. Essa maneira de comando do Estado acaba por implicar políticas públicas, que preveem a manutenção da ordem e contam com as políticas educacionais como comissão de frente, para realizar a partir da instituição escolar a organização da assimilação por parte dos alunos de normas e visões de mundo que a classe dominante deseja colocar por meio do Estado.

Com esse viés, o objetivo desse primeiro capítulo é apresentar a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR. Tomamos como ponto de partida que o Estado interfere na educação e que a decisão para a implantação de políticas curriculares tem relação com a concepção de Estado, bem como com os partidos políticos, já que estes constituem propostas e maneiras de governar diferenciadas.

Dessa forma, discutiremos algumas reflexões sobre a interface entre o Estado e as políticas educacionais. Em seguida, trazemos à discussão a teoria de Basil Bernstein (1996, 1998), que oportuniza por meio do conceito de recontextualização do discurso pedagógico entender como a implantação de políticas educacionais é trabalhada pelos docentes nas escolas.

Assim, refletimos sobre o currículo, considerando que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR é um documento que traz definições e concepções para as escolas do Município de Irati/PR, apresentando uma base curricular. Para a apresentação desse documento utilizou-se como parâmetro uma leitura sistematizada e rigorosa, focando num conjunto de categorias de análise definidas como essenciais para conhecer o presente documento, tais como: ano de implantação; partido político no poder na fase da implantação; justificativas para sua implantação; proposta de currículo em disciplinas; referencial teórico indicado;

concepção de conhecimento e escola; concepção de professor e aluno; análise temática e interpretativa, possibilitando uma visão de unidade.

1.1 CLAREANDO OS CONCEITOS: POLÍTICA, POLÍTICA PÚBLICA, SOCIAL E EDUCACIONAL

Se faz importante apresentar a diferença entre o Estado e o governo, uma vez que estão entrelaçados e acabam gerando considerações conflituosas. Nesse sentido, Höfling (2001) mostra que o Estado é o conjunto de instituições² permanentes que permitem as ações do governo. Já o governo é tido como um conjunto de programas desenvolvidos na sociedade³, com o propósito de atendê-la como um todo, orientando a política de governo de um determinado período.

Desse modo, temos diferentes maneiras para Estado e governo atingirem a sociedade por meio de políticas. Assim, o termo política é polissêmico, uma vez que sua noção é passível de receber diversos significados. Em um sentido restrito do termo, podemos dizer que política não se desvincula de poder, pois é uma forma de organizar a ordem social. Segundo Johnson (1997, p.178), “[...] política é o processo social através do qual poder coletivo é gerado, organizado, distribuído e usado nos sistemas sociais. Na maioria das sociedades, é organizada sobretudo em torno da instituição do ESTADO”. O conceito nos faz pensar que a política é gerada para que a ordem da sociedade seja mantida, a partir da relação de poder entre classe dominante e Estado, controlando os sujeitos sociais, os recursos financeiros e os eventos. Convergente à ideia de Johnson (1997), Abbagnano (2012, p.904) nos oferece um conceito mais abrangente de política, ao afirmar que:

[...] poder-se-ia dizer que ela é o conjunto das atividades necessárias ao governo de um país que pressupõem alguns elementos essenciais, sem os quais não pode haver governo. Um desses elementos é a autoridade política que, num Estado, comporta a existência de um poder estabilizado e institucional com a pretensão de obediência incondicional por parte dos cidadãos. A autoridade política deve ser acompanhada de legitimação do poder, atributo do Estado que consiste na presença do consentimento, por parte da maioria dos cidadãos, para com a forma de poder efetivo. A autoridade política legítima implica obrigação de observar as leis e punição em caso de inobservância, e distingue-se de qualquer outra forma de poder por ser um poder coativo.

² Instituições como: órgãos legislativos, exército, tribunais, segundo Höfling (2001).

³ Organismos da sociedade civil, os políticos, os técnicos, de acordo com Höfling (2001).

Reafirmamos que a política tem ligação com o poder, pois é por meio dele que ela se efetua. Em conjunto com a lei (política), a autoridade (Estado) e o poder acabam conduzindo o controle social.

Mas o que vem a ser política pública, política social e política educacional? Podemos considerar como sinônimos? São denominações que favorecem a compreensão da sociedade atual e não podem ser usadas como sinônimos, pois têm finalidades diferentes. Quando se fala sobre política pública, compreendemos que esteja voltada a atender todos os sujeitos da sociedade, com regulamentações diretas e indiretas que procurem manter a ordem, como explicita Marques (2009, p.42):

As políticas públicas [...] concernem as agências do governo e os governados [e] resultam de determinações estruturais que regulam o processo social e se expressam em medidas de educação, saúde, assistência, emprego, habilitação, renda, etc. Elas podem também ser implementadas para dar cobertura a situações conjunturais assumindo um caráter emergencial. [...] podem ser universais, ou seja, voltadas para todos os cidadãos, ou seletivas (segmentadas/pontuais), voltadas para determinados grupos sociais. O Estado é a instância fundamental de implementação e regulação das políticas públicas, ao assumir o papel de mediador entre os diversos atores presentes no processo histórico-social.

A política tem interferência na vida social dos sujeitos, uma vez que está presente no cotidiano, seja por meio de leis ou determinações estruturais de atendimento. Para Höfling (2001), a política pública é entendida como o Estado implantando o plano de governo, realizado por meio de programas que se voltem a ações específicas da sociedade envolvendo um trabalho em conjunto dos organismos públicos, as diversas organizações e os agentes da sociedade atuantes em sua implementação.

É o Estado quem realiza, regulamenta e implanta políticas, com a finalidade de manter a ordem social, garantindo seu poder enquanto órgão que está sobre a estrutura da sociedade. Souza (2003, p.13) complementa afirmando que:

A política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Compreendeu-se que a política pública é um campo de conhecimento sobre o

qual os governantes exercem seus saberes em busca de ações que garantam a sustentabilidade no poder. É por meio da política pública que se estabelecem os programas e as ações que irão gerar as mudanças no mundo social.

Ao contrário da política pública, as políticas sociais são entendidas como as ações que, por meio da política, pretendem atender uma parcela específica da população, principalmente a carente, procurando suprir suas necessidades físicas, visto que:

As políticas sociais são reconhecidas como um conjunto de ações do Estado nas áreas de educação, saúde, previdência social, assistência, lazer, habitação, emprego, etc. podendo ser implantadas através de serviços ou acesso à renda. [...] “As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco do poder ou bloco do governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão” (MARQUES 2009, p.42).

A política social, diferentemente da política pública, pretende por meio do Estado organizar a ordem social, busca uma assistência a determinadas camadas da sociedade, em especial as mais carentes. O Estado, a partir do poder, passa a regular ações que favoreçam, em alguns aspectos, a amenização dos problemas sociais, para que se tenha uma suposta melhoria na qualidade de vida dos sujeitos. As políticas sociais, segundo Höfling (2001), são voltadas a ações de proteção social nas quais o Estado acaba realizando a redistribuição dos benefícios, buscando assim a diminuição das desigualdades sociais, que são produzidas pelo processo socioeconômico.

Entretanto, a política educacional procura atender a toda a população, visando à formação do sujeito. Formação esta carregada de concepções, crenças e princípios, os quais a classe dominante burguesa quer que sejam vinculados aos currículos e às escolas. Assim, política educacional pode ser definida como o:

Conjunto de princípios, definições e decisões sobre formas e condições pelas quais a educação enquanto um bem individual e social, deve ser distribuída aos diversos setores da sociedade, em face das prescrições estabelecidas nas leis educacionais, das necessidades da reprodução da força de trabalho e das demandas sociais. [...] Alguns temas tem dominado os debates sobre as políticas educacionais no Brasil, dentre outros, os seguintes: a implementação do princípio básico de educação como direito de todos e dever do Estado, o caráter público e democrático da gestão da educação e da escola, a garantia de sua qualidade social, os obstáculos ao acesso e permanência na escola, gratuidade, laicidade, ampliação de verbas, públicas para a educação e critérios para sua aplicação, privatização da educação,

princípios de carreira/remuneração e formação docente, a relação entre Estado e Sociedade Civil frente as demandas educacionais. (MARQUES, 2009, p.42-43).

A política nem sempre se preocupa com a educação do aluno, deixando de empregar concepções que visam à formação de sua consciência, atitude e moralidade. Em partes, volta-se a empregar concepções predestinadas pelo Estado, implicando em uma educação como transmissão de conteúdos e não como construção de conhecimentos.

Em síntese, as políticas públicas estão num campo mais amplo, ou seja, abrangem as estruturas organizacionais da sociedade, enquanto as políticas sociais visam atender determinados grupos que se encontram em situação de necessidade de renda. As políticas educacionais são pensadas, criadas, implantadas, fiscalizadas e avaliadas por serem essenciais à formação da educação do país.

Segundo Oliveira (2011), as políticas educativas se introduzem na sociedade como programas de ação governamental, formadas por valores e ideias que se direcionam ao público escolar, ou seja, aos alunos das escolas em todos os níveis da educação. Estas são criadas por esferas superiores ligadas ao Estado, sendo implantadas pela administração e profissionais da educação das escolas.

As políticas educacionais são vistas por Höfling (2001) e Azevedo (2004) como política pública social, ao passo que realiza um corte na sociedade e na responsabilidade do Estado. Assim, as políticas educacionais são ações que pretendem minimizar a desigualdade social e, ao mesmo tempo, realizar pela interferência do Estado a manutenção de relações sociais que possibilitem determinada formação social.

Toda política tem uma concepção de homem, de sociedade, de educação e de Estado que se apresenta de acordo com o contexto histórico, ou seja, a implantação de uma política gira em torno de anseios para aquele momento, sendo que não fixas. Deste modo, para que possam ser compreendidas, precisam ser abordadas a partir de contextos que tratem as mudanças na sociedade e, assim, permitam estabelecer as relações entre os diferentes posicionamentos do Estado na sociedade.

1.2 A INTERFERÊNCIA DO ESTADO NAS POLÍTICAS

O Estado se encontra por trás da política, sendo que ao falarmos de um,

pensamos no outro. Dessa maneira, com a intenção de estudar parte do sistema educacional, não podemos desvincular uma análise, explícita ou mesmo implícita, sobre como funciona o setor governamental (CARNOY, 1990). A discussão sobre a teoria de Estado se faz essencial para que possamos perceber as diferentes configurações que a educação e o Estado assumem na sociedade.

Nesse sentido, segundo Höfling (2001), não existe apenas uma abordagem para tratar um assunto. Há abordagens que acabam se sobrepondo a outras, como é o caso do marxismo, acerca do entendimento do Estado. Sem a pretensão de tratar a temática com a profundidade que merece, pretendo focalizar, nos limites desse texto, respectivamente duas tradições, a marxista e a liberal, já que estão fortemente colocadas sobre os discursos sociais.

Quando pontuamos a concepção marxista de Estado, entendemos que, segundo Höfling (2001), ele atua de maneira reguladora do serviço e das relações sociais, assim como mantenedor das relações capitalistas. É nesse sentido que a mesma autora pontua ainda que o Estado capitalista moderno tende a qualificar continuamente a mão-de-obra para o mercado, tendo na política e nos programas sociais, o controle sobre uma parcela da população que está inserida nesses programas.

O Estado, na perspectiva histórica acima mencionada, tem por base a vida material dos sujeitos sociais, sendo segundo Peroni (2003, p. 21) “[...] condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e da propriedade privada”. Em uma segunda análise, realizada por Carnoy (1990), referenciando-se aos estudos de Marx, há a argumentação de que o Estado é o aparelho de exercício do poder que não tem como objetivo o interesse geral, mas serve ao interesse de um grupo particular - a classe dominante. Nessa perspectiva, o Estado seria um comitê da classe dominante, cujo papel é organizar e concentrar o poder repressivo, buscando manter o controle sobre a produção.

Segundo Carnoy (1990, p.45), “O Estado assume o conhecimento e participa de sua transformação em linguagem e rituais que servem para separar esse conhecimento do consumo da massa e do trabalho manual”. Assim, o Estado realiza a divisão entre o trabalho intelectual e o manual, ficando o trabalho intelectual voltado aos especialistas e profissionais, que são controlados pelos aparelhos do Estado por causa de sua dependência econômica, já o trabalho manual realizado pelo

trabalhador requer um conhecimento técnico de sua função.

Pensar na educação pelo viés marxista é entender que, de acordo com Carnoy (1990), ela contribui para a reprodução da estrutura de classes, das relações, tendo no aparelho educacional o fornecedor para habilidades técnicas essenciais à acumulação do capital. A escola não é só um aparelho ideológico do estado, sendo também repressiva⁴.

O autor supracitado anteriormente contribui para a possibilidade de observarmos que o sistema educacional não é instrumento puramente da burguesia, sobre o qual se efetiva a dominação sobre os outros grupos, mas é um resultado da luta entre os grupos dominantes e dominados. Assim, a educação se origina da luta, é resultado e fonte de novas contradições.

Referindo-se à política educacional, Höfling (2001) aponta que a concepção marxista compreende que as ações empreendidas pelo Estado não acabam implantando-se automaticamente, são envoltas por um movimento que é composto de contradições e pode gerar resultados que não seriam os esperados.

Na visão da abordagem marxista, é por meio do poder político que a classe capitalista consegue explorar a classe trabalhadora, fazendo com que ela se mantenha oprimida e alienada (CARNOY, 1990). Assim, são reproduzidas para as gerações as relações de produção, que acabam influenciando na vida dos sujeitos.

Diferentemente do marxismo, a lógica do pensamento das políticas liberais concebe a função do Estado, na visão de Höfling (2001), como voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência na vida pública e na esfera econômica. É um Estado que destaca o direito à liberdade, à vida e à democracia. Complementamos com Azevedo e Gomes (2009), que a perspectiva liberal postula o direito à liberdade, à igualdade e à racionalidade dos agentes, que resulta no bem-estar e liberdade pessoal, econômica e política.

Essa outra maneira de ver o Estado implica movimentos de transformação da sociedade, ou seja, as teses neoliberais, segundo Höfling (2001), acabam retomando as discussões dos liberais de menos “Estado e mais mercado”, servindo de inspiração para o Estado de Bem Estar Social, que realiza a defesa da liberdade do

⁴ Além da escola inculcar no aluno a ideologia, a instituição tem como função repressiva por meio das leis forçar estudantes a comportar-se de acordo com determinados princípios e, aceitarem conformar-se de acordo com padrões de comportamento (CARNOY, 1990).

sujeito, elogiando as virtudes reguladoras do mercado e apresentando a crítica à intervenção estatal.

Peroni (2006) contribui com essa discussão, esclarecendo que o novo Estado democrático tem suas bases na dupla democratização, a descentralização, a renovação da esfera pública por meio da transparência, mecanismos de democracia direta, eficiência administrativa e o governo como administrador de riscos. Os estudos de Azevedo e Gomes (2009) apontam para um Estado que tem sua função não mais de provedor, mas de guardião da sociedade.

Para as teses neoliberais, o mercado é o grande equalizador das oportunidades individuais. Sendo assim, de acordo com Höfling (2001), a educação precisa estar a cargo do mercado, ou seja, o Estado divide ou transfere suas responsabilidades para o setor privado, possibilitando às famílias a escolha do tipo de educação desejada para seu filho, do mesmo modo, que fica ao interesse do sujeito o investimento ou não em sua formação. São princípios que estimulam o mercado, por meio da competição, fazendo com que cada vez mais a educação seja tratada como mercadoria.

Segundo a mesma autora, uma das estratégias dessa teoria é a descentralização do poder do Estado, ou seja, é a transferência da responsabilidade de execução das políticas públicas, sociais e educacionais para esfera privadas. Isto implica em um aumento da competitividade no âmbito administrativo. Assim, as últimas décadas no Brasil, no que se refere às políticas educacionais, têm seu pilar marcado por decisões tomadas somente pela cúpula do MEC, conforme afirma Moraes (2009, p. 162):

O Estado, enquanto gestor das políticas educacionais, via de regra, tem estabelecido tais políticas “intramuros”, de forma endógena, envolvendo em sua elaboração apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias da Educação, ou seja, o Ministério/ Secretário e sua respectiva assessoria. Pensar a Política Educacional tem sido privilégio de “especialistas” [...] especialistas em administração educacional, especialistas em gerenciamento de recursos humanos, etc.

Esse sistema de Estado é construído em uma estrutura vertical, na qual se decide de quais grupos serão as necessidades e interesses atendidos. Os demais envolvidos nesse campo da educação, como pais, professores e alunos, destinam-se a cumprir as determinações legais. As políticas neoliberais das últimas décadas acabam influenciando professores em pequena escala e parcela, contribuem para a

tomada de algumas decisões referente às políticas educacionais, eximindo o Estado de seu dever para com a educação democrática e cidadã.

Assim, a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/ PR teve sua criação sob a discussão não só de especialistas em educação, mas de alguns docentes que participaram de grupos de estudos em conjunto com uma professora da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), que se ampara na concepção marxista para enxergar a realidade, realizando o trabalho de consultoria. Observamos que a política educacional não se desenvolve isolada, não é neutra e nem tem uma forma linear de desenvolvimento. Por mais que a criação foi, em certo grau, coletiva (pedagogos da Secretaria Municipal de Educação de Irati/ PR, professores do quadro e uma consultora), a justificativa para sua criação não emergiu da voz do professor e suas necessidades, mas sim da Secretaria Municipal de Educação de Irati/Pr.

Com o movimento de intensificação de discursos que atribuem à escola a responsabilização pela gestão de recursos e a formação, o Estado acaba por se deslocar de providência para mínimo⁵. Ações essas que vão ao encontro da política neoliberal.

Mesmo havendo grande investimento em programas e instrumentos que possam avaliar a ação dos professores em suas práticas educativas, as políticas atualmente expressam a descentralização do Estado, cedendo aos municípios mais responsabilidade em nível local, reforçada por formulações de reformas educacionais, como é o caso do Município de Irati/Pr. Segundo Oliveira (2009b) a curto prazo, as reformas visam limitar a perda da eficiência nos processos educacionais, demandada pela dialética do micro e do macro, isto é, do governo supra estatais e infra estatais. Esse movimento descentralizador possibilita uma autonomia limitada de planejamento de políticas municipais.

A descentralização no campo da educação por parte do Estado implicou em uma abertura para a gestão participativa, englobando todos os sujeitos da comunidade escolar e, assim, permitindo que a escola tivesse um alargamento das

⁵ O Estado Mínimo caracteriza-se pela passagem de Estado provedor para um Estado gestor/avaliador. Assim, o Estado se retira da comissão de frente em várias áreas, ou melhor, muda a forma de intervir. Tem menos responsabilidade direta, mas ao mesmo tempo, fica no comando a distância por meio das parcerias com os atores da sociedade civil, focando na avaliação da eficiência e eficácia da ação pública (LESSARD, 2011).

funções⁶, o que resultou em uma escola que gerencia a escolarização, ao mesmo tempo em que determina condições de inserção social. Sendo este um processo que acompanha a constituição do Estado moderno neoliberal quando passado a mínimo, ou seja, gerenciador, e não provedor de ações e políticas educacionais capazes de promover vinculação de conhecimentos teoricamente consistentes.

Quando a escola é um meio de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, pode abrir fronteiras para a superação da alienação do sujeito. Compreendemos que essa “capa assistencialista” da escola possibilita um disciplinamento da pobreza, colocando nestes a conformação e alienação do trabalho, visto como essencial para a natureza humana. Subscrevemos a ideia de Oliveira (2009b) na qual a educação no sistema capitalista se tornou elemento das funções do Estado e, dessa maneira, um campo de conflito social. Ao passo que o Estado é responsável pela promoção da igualdade e da justiça, busca compensar as desigualdades que emergem do sistema econômico. Assim, a educação se torna um instrumento de melhoramento da posição social dos grupos menos favorecidos.

As políticas educativas expressam pressões do contexto social econômico e assim acabam gerando nos sujeitos um falso sentido de participação nas decisões, confirmado nos propósitos da educação escolar na sociedade de orientação capitalista-liberal, como aponta Oliveira (2009b, p.238):

(a)Garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; (b) contribuir com a coesão e o controle social; (c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social; (d) promover a democracia da representação; (e) contribuir com a mobilidade e ascensão social; (f) apoiar o processo de acumulação; (g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; (h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; (i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico.

As finalidades da educação na sociedade capitalista moderna estão presentes em contextos escolares e reforçam a ideia de educação como aceitação, como incorporação, como formadora de limitado acervo de capital cultural. Nesse sentido, o currículo, segundo Oliveira (2009a), voltou-se ao desenvolvimento de competências necessárias ao trabalhador polivalente e adaptável, sujeito que se torna o responsável por seu fracasso ou sucesso na escola ou na profissão que escolher.

⁶ A escola não mais direcionada a atender somente o ensino, mas dar conta de oferecer assistencialismo a clientela. (OLIVEIRA, 2009b)

A partir da perspectiva de individualização do processo de formação, o sujeito acaba sendo o único responsável por sua vida. Não é exagero o que Oliveira (2009b, p.241) aponta como objetivo das políticas educacionais, que é de “[...] garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo”

Cada vez mais o caráter humano está ficando de lado e, com ele, o esclarecimento crítico-reflexivo, sentido de uma educação fortemente marcada pela formação de um sujeito alienado, de conhecimento amplo, atrelado a informações e técnicas fragmentadas.

O Estado neoliberal não é realmente democrático, ao contrário, a participação no governo é bastante restrita, destinado prioritariamente às classes capitalistas. Compreendemos, desse modo, que a teoria neoliberal fundou-se sobre a ideia de um poder soberano, transferindo o poder do povo para o Estado. Por isso é difícil as políticas educacionais surgirem do chão da escola, de suas necessidades, levando em consideração o seu contexto, os professores que são os agentes da prática e diretamente do ensino.

Assim, a participação dos sujeitos na sociedade ocorre quando seus direitos são garantidos por leis, como é o caso da educação, ou seja, todo cidadão tem o direito garantido de frequentar a escola, mas isso não quer dizer que vai ter escola para todos e nem uma educação consistente em nível de conhecimento, visto que o povo tem direito, mas o Estado não consegue atender a todos.

É a partir da escola, com o apoio de políticas educacionais, que o conhecimento pode ser utilizado para legitimar a dominação ou promover sua superação, já que está expresso por meio dos currículos escolares.

Nesse sentido, é relevante pontuarmos sobre as políticas curriculares, já que constituem uma parte significativa das políticas educacionais. Assim, Lopes (2004) defende que o currículo vem se tornando o centro da política educacional no mundo moderno, pelo fato de ser o coração da reforma no sistema educacional, pois constitui a relação entre várias instâncias do poder oficial⁷, na gestão escolar e nos dispositivos de formação. Bernstein (1996) aponta que há dois dispositivos, os linguísticos e os pedagógicos, que constituem o discurso de formação do sujeito.

A política curricular é na visão de Lopes (2004, p.111):

⁷ “Poder central, estados e municípios” (LOPES, 2004, p.110).

[...] um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado.

Ao mesmo tempo, é constituída a política educacional de propostas e práticas curriculares soltas. Toda política curricular é, segundo o autor citado acima, uma política de constituição do conhecimento escolar, construída para a escola e pela escola. Assim, toda política curricular tem uma política cultural, que é fruto da seleção da cultura e, por isso o currículo se torna fruto de um campo conflituoso de cultura, concepções de conhecimento e embate entre sujeitos (LOPES, 2004).

Por observar sua relevância para o sistema educacional, tem-se a partir da descentralização e democratização um investimento na construção de políticas curriculares, com a pretensão de atender os micros contextos. As políticas curriculares entendidas como estruturação de conteúdos para os anos da escolarização apresentam fundamentação teórica, avaliação, metodologia, intencionalidade e objetivos a serem alcançados com a vivência escolar, visto que estão cada vez mais presentes na política educacional, por proporcionarem uma proposta e prática curricular aliadas a uma política de conhecimento escolar e uma política de cultura.

De modo geral, as políticas curriculares ou, como são conhecidas, propostas curriculares, acabam gerando mudanças em contextos micro, pois estão muitas vezes vinculadas com partidos políticos que se encontram no poder. Assim, toda proposta curricular está sujeita a descontinuidade, devido às mudanças no governo e, desse modo, na concepção de Estado. Dessa maneira, as propostas curriculares vêm com finalidades e objetivos diferentes, dependendo das concepções teóricas e dos contextos específicos, aliados a partidos políticos.

Assim, quando pensamos em pesquisa que envolvam as políticas curriculares, é possível nos ampararmos em várias perspectivas teóricas. Para esta pesquisa, escolhemos discutir o conceito de recontextualização do discurso pedagógico de Basil Bernstein (1996, 1998), que oferece subsídios para que possamos entender como a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR vem sendo recontextualizada nas escolas da rede de ensino Municipal de Irati/PR.

1.3 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO: PARTE INTEGRANTE DA POLITICA EDUCACIONAL

O conceito integrador nessa análise é a recontextualização do discurso pedagógico, o qual perpassa outros conceitos⁸ fundamentais, para que possamos entender como ocorre o processo de estruturação do discurso pedagógico realizado nas escolas. Assim, fazemos o uso da teoria de Basil Bernstein (1996) para compreendermos tal processo.

É fundamental mencionarmos que a teoria de Bernstein tem influências de tendências como a marxista, funcionalista, weberiana e durkheimiana, mas é considerada estruturalista (SANTOS, 2003; SADOVNIK, 2001).

De maneira geral, seus estudos enfocam a importância da educação perante a possível construção de uma sociedade democrática. A educação e a saúde, bens públicos, têm papel central na produção e reprodução das injustiças sociais, já que estão diretamente ligadas aos cidadãos oferecendo, por meio dos discursos, uma formação de atitudes. Assim, a escola, na tentativa de cumprir seu papel, deverá garantir três direitos, sendo que o primeiro diz respeito ao desenvolvimento pessoal, o segundo, opera no nível social (incluído, autônomo) e, por terceiro, temos o nível político (participação na construção, manutenção ou mudança da ordem social). No entanto, a escola acaba se tornando em sentido metafórico um espelho no qual se refletem imagens positivas e negativas. As imagens que são refletidas dizem respeito à projeção da hierarquia de valores (SANTOS, 2003).

A teoria de Bernstein em torno do discurso pedagógico não se limita ao ambiente escolar, mas abrange a esfera social como um todo. A preocupação inicial era que a escola reproduzia desigualdades sociais e, assim, quando descreve os processos de comunicação pedagógica, apresenta como a escola trabalha, deixando explícito que as diferenças que acontecem no desempenho dos discentes não estão somente condicionadas à estrutura social, mas têm ligação com a própria forma como as hierarquias se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico (SANTOS, 2003). A escola pode gerar um condicionamento e recepção de discursos criados a partir de instâncias externas e repassados pelos docentes.

⁸ Conceitos que estão interligados entre si e são as bases da recontextualização do discurso pedagógico, conceitos como: código, classificação, enquadramento, dispositivo pedagógico, pedagogia visível e invisível, que serão discutidos nesse momento. Conceitos presentes na teoria de Basil Bernstein (1996; 1998).

Partindo desse entendimento, como pensar uma política educacional, mais precisamente curricular, que leve à construção do cidadão e, ao mesmo tempo, seja capaz de promover uma mudança na escola, visto que:

Uma educação para a cidadania, que só poderá ser alcançada com mudanças na estrutura vertebral da escola, naquilo que lhe é central, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos de várias ordens. Em consequência disso é que talvez as modas e medidas reformistas que invadem a escola em todas as partes do globo sejam tão inócuas, porque atingem aspectos periféricos da estrutura escolar, deixando intactos os elementos estruturais por meio dos quais a escola produz o sucesso e o fracasso escolar. (SANTOS, 2003, p. 25).

Quando a escola deixar de ser local de modismo e de reformas que atendem soluções de problemas imediatos, que se ampara em discursos alheios a ela, é que pode ocorrer uma mudança em sua estrutura, pois se pensará na escola como espaço não de divisão entre a prática e a teoria e, nem como reprodutora de discursos dominantes.

A escola é o espaço no qual se vinculam diversos discursos e códigos. Os discursos estão ligados ao trabalho, à educação, à formação do conhecimento sistematizado, os códigos linguísticos e curriculares, por sua vez, pretendem, por meio da prática docente, orientar a construção do posicionamento dos alunos.

Por isso, iniciamos apresentando o conceito de código linguístico e curricular, como um dos princípios capazes de regular as orientações práticas, permitindo ao aluno e ao professor a construção, por meio do código, de um posicionamento que leva a contribuir com a ideologia⁹.

Somos levados a entender que o código é um princípio de regulação do discurso pedagógico do professor, como da política curricular, enfim, da política educacional como um todo. Chega à escola atingindo o professor e os alunos por meio do currículo e do discurso de dominantes e dominados, como um canal aberto para se ter a vinculação do código.

Bernstein (1996) esclarece que o código seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores, sendo este inseparável dos

⁹ Mais especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas. A ideologia é constituída nesse (e através desse) processo de posicionamento. Dessa perspectiva, a ideologia é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo quanto uma forma de relação para a realização dos conteúdos (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

conceitos de comunicação, pois é a partir da comunicação que se legitima e ilegitima a hierarquia de comunicação. Dessa forma, tentar descrever a prática de organização discursiva do docente implica em inicialmente esclarecer qual é o processo pelo qual elas se produzem.

Ao usar os estudos de Bernstein (1996), somos levados a perceber que a escola é mais do que só transmissora das relações sociais. É preciso ir mais a fundo e estudar como são transmitidos os aspectos de dominação, que são apresentados e colocados à escola, por meio das políticas educacionais em movimentos de recontextualização do discurso pedagógico por parte dos professores, os agentes reprodutores. De maneira geral, tem-se uma preocupação em entender como os textos educacionais e a estrutura dos discursos são organizados, construídos, apreendidos e recontextualizados na escola.

Por isso, escolhemos Bernstein (1996) devido a sua alusão ao código pedagógico, como uma tentativa de entender o poder e o controle traduzidos pela forma de comunicação da política educacional e do currículo e, dessa maneira, delimitar a consciência¹⁰ dos professores e dos alunos. Em conjunto com o código temos a classificação.

Uma visível questão que aparece na classificação do conhecimento diz respeito ao “o que” do discurso, que é a fronteira e limite ao longo do discurso pedagógico. Podem ser fortes ou fracos e conduzem ao entendimento de que quando os processos de classificação são fortes, acabam por se manter separados, como, por exemplo, o currículo tradicional, que tem suas disciplinas e conteúdos separados. No caso do processo de classificação fraca, ocorre o contrário, as fronteiras não são definidas e acabam gerando agrupamento e integração das disciplinas, para conseguir ter uma distribuição das práticas escolares de maneira

¹⁰ Para chegar a entender o processo de controle simbólico que regula as diversas modalidades do discurso pedagógico, temos mecanismos específicos como: o código, a classificação e o enquadramento. Os mecanismos que permitem tomar conhecimento sobre o micro e o macro contexto social, que envolve as formas de dominação do sujeito pelo viés de uma pedagogia visível e invisível (BERNSTEIN, 1996).

É importante deixar claro que Bernstein (1996) se refere ao controle simbólico como sendo um meio pelo qual a consciência humana recebe certa forma especializada e difundida por meio da comunicação a cultura dominante. Assim, o campo de controle simbólico marca um conjunto de agentes e agências que buscam se especializar nos códigos discursivos, com a pretensão de relacionar, pensar, sentir, distribuir formas de consciência, dispositivos e relações sociais.

Nesse quadro, temos os professores como agentes reprodutores do campo de controle simbólico e a educação, ou melhor, o sistema escolar como agência especializada no campo do controle simbólico, já que esta sujeita ao controle do Estado, estando preocupadas com a manutenção e mudança da ordem por meio do discurso.

progressista, volta-se às competências, habilidades e treinamento para o mercado de trabalho. Vejamos o que diz Santos (2003, p.28):

Analizando a classificação do conhecimento no interior da escola, Bernstein focaliza dois tipos de currículo. No primeiro tipo estão aqueles em que há uma forte classificação, denominados “coleção”, em que as fronteiras entre as disciplinas são bem nítidas. O segundo tipo são os currículos em que a classificação é fraca e são denominados “integrados”, sendo que nestes as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas. Nos currículos de forte classificação, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples, até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes no processo de escolarização. Quando as crianças falham ou se evadem da escola, elas provavelmente foram posicionadas dentro de um conhecimento mais fático e de operações mais simples. Somente aqueles que têm sucesso e alcançam níveis mais elevados de escolarização tornam-se, geralmente, conscientes dos mistérios do conhecimento, percebendo que o que prevalece no discurso de cada disciplina não é a ordem, mas a desordem, assim como a possibilidade de pensar o impensável.

As fronteiras de discurso entre as disciplinas, ou melhor, as categorias de conteúdo, acabam resultando em um isolamento na prática do professor, pendendo para uma pedagogia forte e visível ou para uma pedagogia fraca e invisível. Assim, Santos (2003) aponta que a classificação estabelece as vozes do conhecimento do professor e do aluno e, então, temos no enquadramento a mensagem obtida pela classificação. Precisamos assim, compreender o enquadramento, pois ele nos possibilitará a referência às relações no interior das categorias.

O enquadramento do discurso é usado por Bernstein (1998) para dizer que os processos de aquisição e as formas de controle na comunicação/discurso nas relações pedagógicas são legitimados pelo código e pela classificação que, juntamente com o enquadramento, controlam a prática pedagógica do professor. De certo modo, o enquadramento relacionado à realização do discurso, preocupa-se com a forma como os significados são encadeados e se tornam públicos por meio da mensagem, colocados na relação pedagógica.

Os professores acabam influenciando seus alunos por meio das comunicações e dos discursos, já que são induzidos pelos seus superiores, como por exemplo, a política educacional, na qual tanto sua prática pedagógica como o conhecimento têm incorporado discursos considerados legítimos. Assim, somos levados a pensar como ocorre a recontextualização do discurso pedagógico, já que nenhuma política educacional, mesmo sendo uma política curricular, consegue ser implantada tal qual é

a proposta do órgão oficial. Nesse caso, pensamos que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, apresenta-se sobre bases de recontextualização, visto que os discursos, as relações sociais, a consciência e os contextos criam sistemas de assimilação e implicam em uma deslocação e relocação dos discursos oficiais na prática pedagógica.

Voltando-se à prática pedagógica, Santos (2003) explica que o enquadramento a que Bernstein se refere é o controle das interações comunicativas ao longo da prática pedagógica que acontecem na família, na sociedade e na escola. Assim, Santos (2003, p. 29) coloca que:

[...] para Bernstein, o conceito de prática pedagógica é mais amplo do que a prática que ocorre no interior das escolas, pois abrange, por exemplo, outras relações que envolvem processos de produção e reprodução cultural, como as relações existentes entre médicos e pacientes, psiquiatras e chamados doentes mentais, arquitetos e planejadores.

Visto que a classificação do conhecimento diz respeito a “o que” será comunicado, ou seja, ter direito a voz, o enquadramento se responsabiliza pelo “como” será comunicado, isto é, qual a mensagem a ser transmitida. Em síntese, a classificação é que determina o conteúdo a ser ensinado, enquanto o enquadramento se atém à forma da transmissão. Assim, quando o professor tem domínio da classificação e do enquadramento, isto é, da disciplina, do conteúdo, do currículo, tendo uma formação continuada significativa, que inter-relaciona o micro e o macro, o discurso se torna forte e legítima a cultura hierarquicamente apresentada a ele. Quando não se tem domínio da disciplina, do conteúdo e menos ainda do currículo, devido a esse ser integrador, tendo uma formação continuada e inicial fragmentada, ocorre um enquadramento fraco, pois o professor não conhece nem articula o todo, cedendo espaço ao aluno para ser o controlador aparente da comunicação.

Nesse sentido, há duas regras que regem o sistema de enquadramento do discurso pedagógico, sendo as de ordem social e as de ordem discursiva. As regras de ordem social são chamadas de discurso regulativo e as regras de ordem discursiva são chamadas de discurso instrucional. A primeira regra traduz a hierarquia social na relação pedagógica, regulando o que se espera do sujeito e a relação com seu caráter, conduta e boas maneiras. É conhecida na prática pedagógica como pedagogia visível, pois seu enquadramento é forte e o discurso de instrução é regulador e explícito. Entretanto, na segunda regra, o discurso instrucional se orienta

pelas regras de ordem discursiva, que se referem ao controle dos outros elementos do discurso pedagógico, como a sequência, a seleção e o ritmo. Conhecida na prática pedagógica como a pedagogia invisível, na qual o enquadramento se torna fraco e o discurso é implícito. (BERNSTEIN, 1998; SANTOS, 2003).

Essas regras permitem que se reúnam os princípios de classificação e enquadramento que serão aplicados em determinado contexto, por meio de um discurso pedagógico recontextualizador. Ao pensarmos em discurso pedagógico, somos levados a compreender o dispositivo pedagógico que Bernstein (1996, 1998) usa em sua teoria. Dessa forma, apontamos que:

O autor inicia sua análise sobre o discurso pedagógico, mostrando que há uma clara distinção entre o dispositivo transmissor e aquilo que é transmitido. Partindo da conceituação do dispositivo linguístico como um dispositivo de regras formais que governam as várias combinações realizadas na fala e na escrita, o autor indaga se o dispositivo linguístico seria em si mesmo neutro. Baseando-se em Halliday, afirma que as regras do dispositivo linguístico não são ideologicamente neutras, mas refletem ênfases nos significados potenciais criados pelos grupos dominantes. O dispositivo da transmissão, o transportador, é constituído por regras relativamente estáveis, enquanto o transmitido, a mensagem, se fundamenta em regras contextuais. (SANTOS, 2003, p. 30-31).

Assim, podemos observar que a comunicação pedagógica docente age de acordo com as regras selecionadas no exterior de seu contexto escolar. De certo modo, esse dispositivo pedagógico acaba gerando um ordenamento do discurso pedagógico e da própria prática pedagógica.

A regra recontextualizadora é a criadora do discurso pedagógico, definida como uma regra que tem dois discursos, sendo de um lado o discurso das habilidades e suas relações mútuas, e de outro, o discurso da ordem social. O primeiro discurso corresponde aos educadores, aos departamentos das universidades, aos agentes do campo do universo das instituições de ensino e pesquisa, enquanto o segundo discurso é criado e dominado pelo Estado (SANTOS, 2003).

Nessa direção, Bernstein (1996) esclarece que a partir da apropriação do discurso produzido no espaço superior do Estado, por meio da política curricular, é possível deslocá-lo¹¹, recolocá-lo e relacioná-lo com seu contexto, que serve para que

¹¹ Segundo Bernstein (1996) o discurso pedagógico é um discurso sem um discurso específico, ou seja, o mesmo não tem um discurso próprio. O discurso pedagógico tem como princípio deslocar um discurso de sua prática e contexto e reloca o discurso de acordo com o seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivo. É nesse processo de deslocação e relocação do discurso oficial, original que é a base social de sua prática, torna-se eliminada. Esse processo de deslocação e

o professor possa constituir seu próprio discurso. Dessa forma, o dispositivo pedagógico tanto molda quanto remolda a consciência do docente e de seus alunos. Assim, segundo Bernstein (1996) os discursos em educação acabam analisando a capacidade de reproduzir relações dominados/dominantes, que penetram nas relações sociais e nos meios do discurso pedagógico.

O discurso pedagógico é constituído pelo princípio de recontextualização, que consiste nas regras que pretendem embutir um discurso de instrução em um discurso regulador. Entretanto, a instrução das atividades específicas e suas competências possuem regras internas a elas, e são inicialmente reguladas pelas regras externas mantidas pela ordem social:

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

O discurso pedagógico não tem um discurso próprio e imutável, visto que existe como uma consequência da recontextualização, que acontece por meio das regras recontextualizadoras que o constituem. Implica dizer, como exemplo, que o discurso construído no campo da sociologia da educação, como meio de produção do conhecimento, quando recontextualizado para a escola e nas salas de aula, não é mais o discurso da sociologia da educação. Esse fica a mercê de regras recontextualizadoras que criam seu próprio discurso, colocando-o como instrução de competências e habilidades, com o apoio das regras de seleção, de sequência, de ritmo de aprendizagem e critérios de avaliação. Num discurso regulador, que pretende criar a ordem e a identidade, pode-se efetivar um discurso pedagógico escolar da sociologia da educação.

O discurso acaba por interferir na prática pedagógica, pois quando é transformado em outro, os seus sentidos e temas são relocados e variarão de acordo com os princípios do grupo e do próprio professor, sendo, conforme Bernstein (1996, p.263):

relocação permite ao discurso original passar por uma transformação de prática real para uma prática virtual. Assim, trata-se de um princípio recontextualizador, que seleciona, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos para construir sua própria ordem discursiva.

O código de transmissão e aquisição do conhecimento condensa, em sua gramática, ordenamentos no interior das regras distributivas, das regras de recontextualização e das regras de avaliação, bem como entre elas. Entretanto, pode perfeitamente haver contradições, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido, não é necessariamente aquilo que é transmitido. Portanto o código é passível de flexibilização.

Chegamos a compreender que o código tem ligação com as estruturas macro da classe social, ou seja, a política educacional, em específico no caso dessa pesquisa sobre a política curricular, por exemplo. É a própria consciência do professor e suas interações com o micro social, ou seja, com a sala de aula e o conhecimento docente. Este movimento ocorre por meio da comunicação e das pedagogias visíveis e invisíveis, que faz com que se torne um docente dotado de um discurso recontextualizador da política curricular, pois já tem concepções e discursos próprios, que serão adaptados e assim relocados seguindo a proposta curricular.

Para Bernstein (1996), o processo de recontextualização pedagógica caracteriza o movimento de escolha de textos, que abrange o campo intelectual, oriundo do sistema educacional para os campos de reprodução do presente sistema. Existem três contextos de discurso, de prática e de organização educacional, que são o contexto primário, o secundário e o recontextualizador. O contexto primário é demarcado pelo processo no qual o texto é desenvolvido e posicionado nesse contexto, sendo um campo intelectual que pretende criar, modificar e transformar as políticas educacionais em discursos especializados. O secundário se volta ao contexto da reprodução do discurso educacional em seus vários níveis, como as escolas e práticas docentes. E o contexto recontextualizador é o de relocação do discurso, visto que é a síntese final do processo, que permite a reprodução discursiva.

Dessa forma, o discurso pedagógico é recontextualizador, pois integra um discurso de competências, de instrução, em um discurso provido de ordem social, relação e de identidade regulada. Bernstein (1996) aponta que o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador, que transforma o real em virtual, tendo todo discurso recontextualizador tornado um significante para outra coisa, diferente dele próprio.

Na mesma medida que o discurso é uma integração entre os diversos discursos, não pode ser entendido como neutro, pois está em relação com um contexto social. Assim, a teoria de Bernstein (1996) nos auxilia a compreender que a

política educacional, no nosso caso em especial, a política curricular, não deixa de ser um código, um discurso pedagógico, capaz de regular e selecionar os discursos dos professores para determinado contexto.

Com relação ao conceito de recontextualização do discurso pedagógico, a referida pesquisa entende que auxiliará na compreensão de como a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR foi recebida e incorporada pelos docentes das escolas da rede Municipal de Irati/PR, em sua prática cotidiana. Assim, no campo recontextualizador pedagógico, é possível se produzir subcampos especializados, como, por exemplo, o currículo, que é um contexto da transmissão e produção do discurso pedagógico, que será aprofundado nesse momento.

1.4 CURRÍCULO: CRUZAMENTO DE PRÁTICAS

Temos, grosso modo, uma percepção do que os professores fazem e ensinam, pois quase todos os sujeitos da sociedade têm imagens do que é o ensino, já que passaram pela sala de aula e pelo cotidiano escolar. Entretanto, o ensinar envolve a prática educativa, as experiências, os conteúdos, o currículo, o saber e conhecimentos.

Por isso, somos levados a discutir o currículo pelo viés que nos possibilita entendê-lo, não meramente como conteúdos que serão estudados e reproduzidos pela educação na escola. Queremos saber como o currículo, o conhecimento, a cultura, o Estado e a escola se entrelaçam na prática educativa do professor. Assim, localizamos nossa discussão no currículo, como uma reflexão sobre a prática docente. Temos nas variantes, professor, aluno, escola, conteúdo, conhecimento, saberes e sociedade, pontos que interferem na prática do professor e na aprendizagem do aluno.

Para que conseguíssemos entender todo o movimento do currículo, partimos da contextualização do discurso pedagógico que, segundo Gimeno-Sacristán (1998), teve na modernidade um complexo de culpabilização da escola. Acreditava-se que a escola, como agência reprodutora da cultura dominante, tentava romper com a visão de ensino transmissor e reprodutor, emergindo com o movimento dos progressistas, que permitia ao aluno questionar os conceitos transmitidos pelas instituições escolares, gerando uma nova relação pedagógica, que diminuía a importância dos conteúdos, transparecendo um clima sobre o qual se acreditou que o

autodesenvolvimento fosse possível, partindo do interesse do aluno.

Com a instauração da Escola Nova, voltou-se ao micro contexto, em específico para a sala de aula. De acordo com Gimeno-Sacristán (1998), o pensamento pedagógico que fundamenta a escola moderna se forjou no século XIX e XX, por intermédio dos movimentos sociais como a Escola Nova e o Movimento Progressista, que levaram a moldar a educação, elevando a criança ao centro do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a relativização dos conteúdos das disciplinas de acordo com a necessidade dos alunos. Geraram-se, a partir desse momento, conteúdos só do micro contexto da sala de aula, tendo por analogia o contexto do aluno e sua necessidade. Como pontua Bernstein (1996), a pedagogia se tornava invisível e suave. Tendo os alunos aprendizagens que nada lhes diz, no sentido de uma formação para o intelectualismo, ou seja, houve a perda da teoria e a construção de um discurso vazio, mas munido de técnicas.

Concordamos com Gimeno-Sacristán (1998), ao dizer que a separação entre o que acontece no interior e exterior da sala de aula acaba reafirmando as fronteiras entre o conhecimento do micro e do macro, obscurecendo sua possível compreensão global, pois as aulas se voltavam a atender os interesses emergentes do contexto. Também se tem a constituição do currículo como destinado aos especialistas, administradores e políticos que se preocupam com “o que” ensinar, enquanto que aos docentes, coube os aspectos metodológicos de “como” ensinar.

Fato que contribuiu com a divisão da responsabilidade sobre as políticas curriculares e, da mesma maneira, levou à dicotomia entre a teoria e a prática, acreditando que aos especialistas era destinado a teoria e aos docentes a prática. Defendemos que as escolas são ambientes de ensino, onde é preciso existir a união da teoria e da prática e, dessa forma, ambas estabelecem relações, estímulos e conteúdos que levam à construção da cultura e que não se assentam em aprendizagens vazias e fragmentadas.

O termo currículo¹² é uma palavra de origem latina, como defende Gimeno-Sacristán (1998, p. 125), o qual diz que o:

Currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo

¹² O currículo advém da tradição anglo-saxã, que previa inicialmente focar nos fins e conteúdos do ensino (GIMENO-SACRISTÁN, 1998).

é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade (grifos do autor).

Assim, tomamos o currículo como uma organização da distribuição do conhecimento, apresentado ao aluno pela escola, como um caminho a ser percorrido, além de expressar o conteúdo de ensino e estabelecer sua ordem de distribuição. Dessa maneira, a aprendizagem se caracteriza como a passagem de níveis nos quais se tem um conhecimento a ser aprendido, mas se esquecem que a aprendizagem é a constituição de saberes e conhecimentos vivenciados ao longo da vida, formadores da consciência humana. Por isso, o currículo é um conceito maleável, sem uma definição fechada, podendo significar coisas distintas. Gimeno-Sacristán (1998) diz que o currículo faz alusão aos conteúdos do ensino e/ou afins educativos. O primeiro se volta à imprecisão dos conteúdos e do ensino, enquanto o segundo retrata a diversidade de projetos educativos que implica interpretações diversas.

Além de apresentar significações que remetem à prática docente, o currículo torna-se, na visão de muitos professores, uma diretriz a ser seguida sem questionamentos. Já outros acreditam e veem o currículo como algo que pode ser reorganizado seguindo o contexto local, acabando por se referir nas entrelinhas à prática.

Assim, a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR é vista como uma diretriz a ser seguida, ao passo que o currículo, como defende Gimeno-Sacristán (1998), é um veículo de pressuposto, concepções e visões de realidade. Deste modo, deve existir uma relação não mecânica entre currículo e prática, mas de forma mediatizada por várias práticas, elementos da reprodução, nos quais a escola se torna um aparelho que corresponde à estrutura social externa.

Por mais que o texto currículo seja planejado fora da escola, é em seu ambiente que ele se concretiza, ou seja, ganha vida nas práticas docentes. Dessa maneira, acreditamos que seja preciso que o formulador do currículo apresente um elo com os meios escolares, para realmente conhecer a realidade dos contextos, evitando que se caia em um currículo distante da realidade, com pretensões diversas de cultura¹³.

O currículo nada mais é do que o pensamento em torno da prática, que

¹³ Gimeno-Sacristán (1998, p. 129) defende que a cultura “[...] não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente de uns para os outros, mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza”.

pretende explicá-la e colocá-la à disposição do aluno, em uma relação com o real (GIMENO-SACRÍSTAN, 1998). O currículo tem ligação com a teoria e a prática, sendo o movimento entre ambas que leva a definir o território que requer o conhecimento especializado com as disciplinas, levando a situações e contextos concretos, não se fixando em modelos e técnicas de ensino.

Apresentamo-nos fidedignos às palavras de Gimeno-Sacristán (1998), quando defende que realmente não é fácil oferecer a definição válida universalmente de currículo, devido à infinidade de concepções e estudos. De acordo com esse autor, já se rompeu com a visão restrita de currículo¹⁴ e se avançou no sentido da representação de currículo como cultura, na qual a sociedade e a escola caminham em via de mão dupla.

Realmente, quando a sociedade e a escola caminham com ideais que se complementam, o ensino se torna um meio para possíveis melhorias, mesmo que estas não sejam de ordem financeira, mas são alcançadas a conscientização e humanização do aluno para o convívio em comunidade.

Amplamente observamos que o currículo é a expressão da organização da sociedade, ou seja, seu projeto. Por consequência, o Estado é o órgão de grande relevância ao currículo e, por isso, o conteúdo que se procede é considerado importante, pois emanam a cultura. Assim, somos levados a considerar que o Estado exerce sobre o currículo influência no sentido das relações de poder, que são colocadas implicitamente, sem que o aluno perceba.

Parte-se do princípio que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR é a expressão do conhecimento. Por isso, intrigamo-nos em conhecer como será o formato do currículo. Questão que nos leva a pensar que a escola distribui um currículo encapsulado, que passa por uma seleção organizada de maneira que os conteúdos sejam os mais apropriados à massa popular. Ao se explicar o currículo, é impossível não citar o conteúdo, a prática e os códigos, sendo estes componentes que atuam no currículo explícita ou implicitamente e, assim, acabam se tornando princípios de ordenamento da seleção e da organização da construção do conhecimento.

Concordamos com a concepção de Gimeno-Sacristán (2000) sobre o código ser um elemento, ou mesmo uma ideia, que intervém na seleção, ordenação,

¹⁴ Programa que tem o resumo dos conteúdos a serem trabalhados no ensino (GIMENO-SACRISTÁN, 1998).

apresentação, sequência e metodologia dos professores em relação aos alunos. Por isso, advém de opções políticas como sociais, que procura separar a cultura intelectual da manual, ou seja, divisão da teoria e prática, bem como provém de concepções epistemológicas e princípios psicológicos/pedagógicos, procurando o sentido educativo, a experiência sobrepondo os conteúdos abstratos elaborados e, por fim, o princípio organizativo, voltado à ordenação do ensino em cursos, ciclos, entre outros.

Tais discussões nos fazem refletir sobre o currículo e sua concepção. Para definir um conceito sobre currículo, copiamos os escritos de Gimeno-Sacristán, (1998, p.148) ao defender que é preciso levar em consideração quatro critérios base, que se apresentam em qualquer conceito sobre o currículo:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também e incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideais e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele. (grifos do autor).

De maneira geral, o currículo transmite uma cultura, que se dá não só nos espaços escolares, mas também na sociedade, a qual tem um projeto que é construído por forças dominantes, ainda possibilitando que o currículo incida sobre ela. Assim, somos levados a perceber o currículo como uma via de mão dupla, na qual se tem a interação recíproca entre o pensamento e a ação.

Não podemos perder de vista que cada ser humano é singular e único. Dessa forma, questiona-se como escolarizar por meio de um currículo com conteúdos de cultura comum a todos, esquecendo das especificidades de cada um. É o grande desafio da educação e do professor atualmente: como entrelaçar ações pedagógicas que permitam ao aluno o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, a cultura vigente e fazer uma ligação com seu contexto.

Tais apontamentos nos levam a pensar na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, já que é um documento oficial do município, o qual expressou as concepções acerca da educação e da sociedade originárias de

determinado partido político. É importante que não se esqueça, ainda, a relevância do foco curricular da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR para a construção dos saberes docentes.

1.5 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR.

As políticas curriculares são denominadas, na maioria das vezes, como propostas curriculares adotadas por municípios, como é o caso na rede Municipal de Educação de Irati/PR (2009). Assim, cabe ao pesquisador entender a formulação da política e os fatores que as condicionam.

Nesse sentido, a análise do processo de recontextualização da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR tem exigido a demanda pela busca da compreensão de elementos voltados ao contexto político, social e econômico, para que se possa entender sua influência na política curricular.

Observa-se que se trata de uma política preocupada com o conhecimento a ser ensinado nas escolas, que tem no currículo o foco de decisão. Dessa forma, iniciamos dizendo que a política curricular é “[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelece as regras do jogo do sistema curricular [...]” (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p.109).

Gimeno-Sacristán (2000, p.109) oferece ainda um entendimento mais expressivo sobre a política curricular:

Ao que nos referimos quando falamos de política curricular? Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e código de diferente tipo.

A política curricular, partindo do exposto pelo autor citado, possibilita perceber que esta fornece a estruturação do conteúdo que será trabalhado pelo docente em sala de aula, a sua fundamentação teórica, a metodologia, a forma de avaliação, a intencionalidade e os objetivos que se pretende alcançar com as vivências.

Assim sendo, quando fala-se em uma política curricular, são deduzidos efeitos que repercutem na mudança da prática docente, devido à alteração pedagógica, criando do mesmo modo uma dependência do elemento técnico pedagógico.

Toda dinâmica de política curricular sempre esteve presente no sistema educacional a partir da década de 1990, com a descentralização de responsabilidade por parte do Estado, que oferece margem para que os municípios construam suas respectivas políticas curriculares, sem perder o eixo as Diretrizes Curriculares do Estado.

Peroni (2003) nos explica que na década de 1980 as políticas educacionais tinham por foco a democratização do ensino, procurando oferecer o acesso de todos à escola. Nos anos 1990, tem-se uma grande ênfase na qualidade compreendida como produtividade, buscando maior eficiência e eficácia, terceirizando e descentralizando as responsabilidades da educação no Brasil. Nesse contexto a Secretaria Municipal de Irati/PR reorganizou sua proposta curricular.

Embora a Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR tenha se apoiado na política curricular de matriz Histórico-Crítica¹⁵, há diferenças quanto a sua execução, já que existem diferenças na comunidade escolar¹⁶. Por esse motivo, recorremos aos estudos de Bernstein (1998), como já exposto no item anterior 1.3 desse capítulo, que nos possibilita uma análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico. Segundo Bernstein (1998), é no processo de recontextualização do discurso pedagógico que as transformações ocorrem e, assim, temos um novo produto cultural. É por meio da recontextualização que o discurso se desloca do contexto original/oficial de produção para o contexto no qual é modificado/selecionado/ simplificado/reelaborado e, assim, acaba se relacionando a outros discursos presentes nesse espaço sendo depois relocado.

É nesse sentido que o discurso pedagógico, de acordo com Bernstein (1998), torna-se a gramática recontextualizadora. Ao mesmo tempo em que a gramática transforma os discursos em imaginários e possibilita assim o espaço para a ideologia. A mesma gramática é recontextualizadora, ou seja, está ligada aos níveis da prática pedagógica e sua realização. Observa-se que o discurso pedagógico tem na

¹⁵ “A Pedagogia Histórico Crítica é uma teoria educacional fundamentada na perspectiva marxista, que tem por objetivo a superação do modelo de sociedade capitalista” (BACZINSKI, 2007, p. 7-8).

¹⁶ Diferenças relacionadas a localização das escolas (área urbana, periferia e na área rural), a infraestrutura das escolas, o nível de conhecimento especializado da equipe pedagógica da escola, do nível de capital cultural da clientela, entre outros.

gramática um mecanismo de ordem, que fornece e legitima as regras oficiais, que acabam regulando a relação e a identidade dos sujeitos.

Ao realizar a criação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, optou-se pelo discurso referenciando-se a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo tomada como eixo norteador da prática docente a partir de 2009.

A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR se desenvolveu sobre um movimento de trabalho coletivo, de orientação curricular, que incluía a participação da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, uma professora consultora da Unicentro, e de estudo por parte de alguns docentes da rede municipal, com o intuito de repensar e reorganizar o currículo da rede municipal de educação, produzindo os textos que contribuíram para que se chegasse a proposta curricular (PCSME-IRATI/PR, 2009). Desse período em diante, fica alinhavado o processo pedagógico e o currículo.

Baczinski (2007, p.121) apontou em sua pesquisa sobre a implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná, no período entre 1983 a 1996, que “[...] a Pedagogia Histórico-Crítica elaborada a partir de ações coletivas em busca de uma educação democrática e de qualidade- [...]”, também se desenvolveu sobre um trabalho coletivo, sendo próprio dessa perspectiva, que busca dar voz aos sujeitos envolvidos.

O referencial teórico citado na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR (Apêndice A) traz autores e obras referenciadas no documento, com a intenção de conhecer o embasamento teórico. As obras citadas tratam das seguintes temáticas: Pedagogia Histórico-Crítica (2 obras), Ensino da Língua Portuguesa (2 obras), ensino de Matemática (6 obras), ensino de História (4 obras), ensino de Geografia (4 obras), ensino de Ciências (3 obras), ensino de Educação Física (3 obras) e ensino de Artes (4 obras). Obras que no documento da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR aparecem fundamentando a estrutura curricular.

A partir da constatação do referencial, percebemos as características da fundamentação teórica da proposta, que acaba se expressando nas disciplinas. A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR é organizada por disciplinas e tem seus conteúdos distribuídos por anos, do primeiro ao quinto ano, em semestre de estudos. Os conteúdos têm ligação com o Currículo Básico do Estado do Paraná e todas as disciplinas estão permeadas pela metodologia da Pedagogia

Histórico Crítica.

Baczinski (2007) aponta que a Pedagogia Histórico-Crítica surge em meio ao cenário de luta popular na década de 1980, em resposta ao regime autoritarista militar. A tentativa de implantar a Pedagogia Histórico-Crítica como uma proposta educacional oficial no estado do Paraná aconteceu por volta de 1983 a 1994, durante os governos de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião (PMDB¹⁷). Assim, a “[...] concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica foi utilizada como discurso falado e escrito que simboliza a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática [...]” (BACZINSKI, 2007, p. 43). Na prática, o discurso não se concretizou devido a questões que fogem ao conteúdo escolar, ou seja, alcançam dimensões mais abrangentes, como esclarece Baczinski (2007), por exemplo, a não reestruturação da carga horária de trabalho do professor, a organização das aulas em 50 minutos, entre tantas outras situações e muitas anteriores à proposta.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Baczinski (2007), emergiu desvinculada do Estado em meio à preocupação com a escola pública, propondo uma educação para todos, mas que foi oficializada por um Estado capitalista. Os grupos políticos dominantes acabam por se apropriar do discurso dessa Pedagogia considerada Revolucionária, como uma maneira de camuflar a real revolução social, que só pode ser realizada a partir do conhecimento. O que acontece é sua má interpretação por parte de alguns docentes que não a apropriam integralmente e, assim, acabam gerando apenas uma aplicação metodológica ao passo que não a entendem como uma ação crítica na sociedade.

Podemos observar no quadro 1 que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR tem grande parte de sua estrutura destinada à discussão das metodologias de ensino e apresenta pouca fundamentação que dê conta do professor entender o que é a Pedagogia Histórico-Crítica.

¹⁷ Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

Visando conquistar a vitória política e como consequência a supressão do governo militar, o PMDB elaborou e divulgou propostas de redemocratização do estado, mediante a redemocratização da educação. Assim, sendo o partido de oposição ao militarismo na época, acreditava que deveria ser superada a concepção de sociedade tecnocrática, amparada na racionalidade tecnocrática, eficiência, ordem e na autoridade conservadora. Defendiam a necessidade de ver a escola não como produtora e reprodutora do saber tecnocrático, eficiente ao mercado de trabalho. A proposta com a concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica pretendia refletir sobre a sociedade como um todo articulado à educação (BACZINSKI, 2007).

Em síntese, essa questão de falta de conhecimento da teoria que fundamenta a presente proposta curricular aliada ao modelo social que não prevê uma ruptura do sistema capitalista, trabalhar seguindo esses princípios se torna complexo, ao passo que se tem um currículo comum, flexível, que se adapta às escolas por conta das culturas advindas das localizações específicas de cada instituição de ensino.

Por isso acreditamos que o problema não está especificamente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, mas se encontra na maneira como foi repassada, como é interpretada pelos docentes, a abrangência de um currículo comum flexível, ultrapassando as situações-problema de planejamento e metodologia.

Das dez partes, só uma fornece conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. A parte denominada de “Fundamentação Teórica” apresenta poucos subsídios para entender a perspectiva, focando na metodologia de ensino, como demonstrado no quadro 2. Nos itens de 1 a 4.2 são expressados alguns conceitos-chave ligados à teoria da visão revolucionária de educação, mas se a matriz filosófica da Pedagogia Histórico- Crítica é o marxismo, por que não termos um estudo sobre isso, a fim de que possamos compreender as raízes da perspectiva que busca a formação do sujeito crítico, partindo do estudo que relaciona micro e macro contexto.

QUADRO 1: Apresentação da estrutura da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Estrutura	Páginas	Estrutura	Páginas
1.Fundamentação Teórica	11-46	6.Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de História	168-181
2.Pressupostos Teóricos e Práticos da Educação Especial	47-116	7.Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia	182-201
3.Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino da Educação de Jovens e Adultos-EJA	117-119	8.Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências	202- 220
4.Pressupostos Teóricos e Práticos da Língua Portuguesa	120-144	9.Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Educação Física	221-251
5.Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Matemática	145-167	10.Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Artes	252-279

Fonte: A autora, a partir de dados expressos na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati- PR tem expressado em seu documento a preocupação em atender as crianças do primeiro até o quinto ano do ensino fundamental, definindo um referencial a seguir, pensando

em uma reformulação do processo ensino e aprendizagem.

Nos itens 5 até 5.5, foca-se na discussão da metodologia de ensino, ou melhor, o planejamento, analisando o que é cada um de seus momentos, como proceder e o que se espera de cada um.

O que chamou atenção no documento da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR é não estar explícita a maneira de avaliação do rendimento escolar do aluno, pois a LDB 9394/96 no artigo 24, aponta que a verificação seja realizada por meio de avaliações contínuas e cumulativas, prevalecendo a qualidade e não a quantidade ao longo do período das provas finais. Se esse documento é o norte da Rede Municipal de Educação de Irati/PR para os docentes, como fica se não apresenta esse dado? O professor, iniciante ao ler a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, não terá um respaldo quanto à avaliação em geral.

QUADRO 2– Organização da parte “Fundamentação Teórica” presente na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR de 2009.

(continua)

Partes	Páginas	Assunto	Autores
1.Reflexões iniciais sobre a sociedade e a educação escolar	12-18	* Apresenta os conceitos norteadores da proposta (homem, escola, educação, professor, prática pedagógica e conteúdo)	* Wihby (2007) * Gasparin (2002)
2.Especificidade da educação escolar	18- 23	*Objetivo da proposta *Justificativa da proposta *Questões norteadores da proposta *levanta os conceitos de educando e escola	* Wihby (2007) *Duarte (2003) * Saviani (1989) (2003)
3.O processo de aprendizagem na Perspectiva Histórico Cultural	23- 33	*Discute a apropriação do conhecimento (teoria do inatismo, ambientalismo, construtivismo e histórico cultural) *Teoria histórico cultural eixo norteador da proposta	*Vasconcelos (2002) * Rego (1998) *Wihby (2007) *Marchesi (2004) *Davis;Oliveira(1993) *Duarte(2001) (2008) (1996) *Tuleski(2002)
4.A prática pedagógica na concepção Histórica Crítica	33-33	* Introdução ao item 4.1	
4.1.Considerações iniciais sobre as Tendências Pedagógicas	33-35	*Apresenta as principais características das tendências pedagógicas (Tradicional, Escola nova, tecnicista, crítico reprodutivista e teoria crítica	* Saviani (1989)
4.2.Pedagogia Histórico Crítica	35-37	*Apresenta a Pedagogia Histórico Crítica e seus princípios *Introduz o método de planejamento	*Gasparin (2002) *Saviani (1989)

QUADRO 2– Organização da parte “Fundamentação Teórica” presente na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR de 2009.

(conclusão)

Partes	Páginas	Assunto	Autores
5.Planejamento e avaliação	37-38	*Aponta os objetivos do planejamento no método da Pedagogia Histórico Crítica *Não apresenta como proceder na avaliação	*Gasparin (2002)
5.1.Prática social inicial	38-39	*Discute o que é a prática social inicial *Aponta o encaminhamento	* Saviani (1989)
5.2.Problematização	40-40	*Define o que é a problematização e sua importância para a prática	* Gasparin (2002)
5.3.Instrumentalização	40-41	*Explica a relevância do planejamento descritivo da teoria usada pelo docente	*Gasparin (sem ano) *Saviani (sem ano)
5.4.Catarse	41-42	*Aponta para o processo da catarse	*Vigotski (1999) *Gasparin (2002)
5.5.Prática social final	43-44	*Aponta para o que esperar ao fim da prática docente	*Gasparin (2002)

Fonte: A autora, a partir dos dados expressos na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Baczinski (2007) critica a Pedagogia Histórico-Crítica, que na realidade não se articula com a real transformação da prática educacional geral, pois é assumida como uma nova metodologia de trabalho, de organização do planejamento e da prática pedagógica. Ficou reduzido mais a uma inspiração didática do que uma determinada política estrutural, porque não se trabalhou com a consistência dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Realmente conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica implica em ter leitura e concepção que ultrapassem o entendimento da prática pedagógica como aplicação de um método, entendendo-a como o pensar, planejar, executar, agir e levar a construção do conhecimento pelo movimento das dimensões sociais, políticas inter-relacionadas com o pedagógico, sobre a dialética da contradição (GASPARIN, 2002).

O encaminhamento didático prevê: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, trabalhando a construção do conhecimento dentro da triádica: aluno-professor-conteúdo, (PCSME-IRATI/PR, 2009). Essa metodologia de ensino e aprendizagem apresenta alguns desafios, como:

Nova maneira de planejar as atividades docente-discentes;

Novo processo de estudo por parte do professor, pois todo conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva diferente da tradicional;
 Novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática- teoria- prática (PCSME-IRATI/PR, 2009, p.36-37).

O documento da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR confirma o que Baczinski (2007) levanta como uma preocupação focada na distribuição do conteúdo, de um planejamento mais organizado, voltado à prática do docente. O que se tem como um dos princípios essenciais da Pedagogia Histórico-Crítica além da construção do conhecimento, é a transformação social.

Assim, Baczinski (2007) alerta que a busca da transformação social tem como ponto de partida o conhecimento da realidade concreta, que é parte do pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica. Quando os políticos, no discurso da transformação social, utilizam-se dessa pedagogia como um método de trabalho opostamente ao tecnicismo e defendem a oferta da educação socializadora com conhecimentos científicos, tem-se como efeito a redução a uma filosofia ideológica de vida e de trabalho insuficiente para lograr a transformação social. Comunga a dimensão revolucionária, apropriando-se do discurso, mas assume uma posição meramente reformista.

Baczinski (2007) denuncia e afirma que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica configura-se de forma autoritária, oportunista, inconsistente e superficial. É autoritária ao implantar a teoria revolucionária de cima para baixo, tendo a pretensão de convencer a comunidade escolar de que o Estado está mudando a educação pelas ações democráticas e teorias críticas. Assim, cria-se uma insuficiência e superficialidade no discurso, que na prática é incapaz de produzir reais transformações nas condições materiais na base da sociedade. Nesse contexto, o Estado se torna oportunista e antecipa-se aos professores, realizando um discurso revolucionário e transformador, que não passou de um discurso não materializado.

As políticas educacionais que antecedem a Pedagogia Histórico- Crítica¹⁸ constituíram-se pela concepção¹⁹ da Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Tecnicista. Baczinski (2007) aponta que a partir de 1990, quando o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso, as políticas de caráter neoliberal se

¹⁸ Segundo Baczinski (2007) a Pedagogia Histórico- Crítica teve como ponto de partida a tentativa de superar o poder ilusório assim como a impotência docente, pois coloca na mãos dos professores a ferramenta para ainda que de forma limitada o exercício da educação como revolucionária, capaz de contrapor a visão liberal da burguesia.

¹⁹ Concepções que desconsideram a influência política, econômica e cultural existente na escola (BACZINSKI, 2007).

implantaram em maior escala, tendo a LDB²⁰ 9394/96 tratado a educação de forma descentralizada e ao mesmo tempo centralizada²¹. Assim, a partir desse momento o Estado do Paraná adotou a Pedagogia das Competências superando a Pedagogia Histórico-Crítica, diretamente vinculada ao alinhamento das políticas do Banco Mundial. Ainda na década de 1990, Irati seguia o mesmo norte da Pedagogia das competências, vindo a alterar para a Pedagogia Histórico-Crítica somente em 2009, com a criação e implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica é mais que uma proposta de mudança no currículo, é transformar o sistema como um todo. Superar a existência de grupos antagônicos e, portanto, ter um Estado que vise não mais ao atendimento de uma classe, mas que se volte à necessidade de todos, o que é complexo devido ao grau de expansão do sistema capitalista.

Nesse sentido, para a Pedagogia Histórico- Crítica, a finalidade da educação, nas palavras de Baczinski (2007), não se limita à aprendizagem dos conteúdos pelo aluno, mas pretende alcançar uma aprendizagem que se configure em ações transformadoras, com sujeitos que superem a condição de alienados e exerçam a cidadania. Essa teoria de educação pretende mediar o processo de transformação social, enquanto os governantes –tidos como democráticos – pretendem alcançar uma revolução, mas que não extrapole as estruturas e os limites estabelecidos pelo modo de produção capitalista.

A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR tem como objetivo possibilitar aos professores envolvidos uma reflexão sobre os fundamentos teóricos que direcionam a prática pedagógica, assim como a reflexão sobre a especificidade da educação escolar numa sociedade marcada pela contradição e exploração da classe menos favorecida (PCSME-IRATI/PR, 2009). O documento (PCSME- IRATI/PR, 2009) estabelece que para atingir esse objetivo o foco está na prática pedagógica, no processo de superação da simples reprodução dos valores e crenças concebidas socialmente, direcionando para a real apropriação de conhecimentos elaborados pelos homens ao longo da trajetória histórica, sendo este um processo que ocorre pela mudança na metodologia.

²⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²¹ Descentralizada no que se refere ao compromisso de oferta e manutenção, já que foi repassado aos municípios e estados a responsabilidade, abrindo espaço para a expansão da rede privada de ensino. Centralizada por meio do controle, avaliação, garantindo a aplicação do currículo (BACZINSKI, 2007).

Entretanto, para Baczinski (2007), a metodologia sozinha não consegue realizar a transformação do pensamento. A Pedagogia Histórico-Crítica tem na educação escolar o objeto principal, no qual o ensino do conteúdo se torne o mediador da transformação social. O objetivo da educação não se reduz à aprendizagem de conteúdos pelo aluno, é preciso que se transforme em ações revolucionárias e transformadoras, nas quais o sujeito supere a condição de alienado, tendo condições de exercer seu papel ativo e consciente.

Portanto, a metodologia contribui para a mudança do pensamento, mas ela sozinha não tem o poder de gerar transformação social, pois existem fatores externos que interferem na vida do sujeito. Por isso, a transformação é difícil de ocorrer, pois é inicialmente preciso partir de uma teoria que abrigue ideologias revolucionárias, as quais, assim, gerariam uma transformação consciente.

Por mais que a Pedagogia Histórico-Crítica se embase nos princípios de educação revolucionária, para que se materialize na realidade precisa de um Estado com princípios revolucionários e de uma sociedade civil não composta por grupos antagônicos, individualistas e excludentes. Assim, não podemos responsabilizar a escola e sermos ingênuos em acreditar que a educação sozinha conseguirá transformar a sociedade (BACZINSKI, 2007).

Nesse sentido, Baczinski (2007) levanta o papel dos partidos políticos como influência na implantação de uma política educacional. A sociedade capitalista consiste em classes antagônicas que têm interesses desiguais e pressupõe a necessidade de partidos políticos que representem uma parcela da sociedade. Sendo a política partidária fundamental para a organização da sociedade capitalista, tornando-se responsável pela criação de políticas educacionais.

O papel dos partidos políticos no poder ocupa lugar relevante no processo de formulação e decisão de qualquer política, mesmo na área da educação. Bernstein (1996) pontua que cada partido tem princípios dominantes que se regulam por meio da distribuição de poder e dos princípios de controle que determinam os meios, contextos, recursos físicos e discursivos. Por isso, entendemos que cada partido tem sua concepção de Estado, de educação, de homem e de sociedade que interfere nos encaminhamentos e princípios de legislação.

Rigoni (2011) esclarece os partidos e seus candidatos no Município de Irati/PR e os prefeitos nas gestões desde 1907 até a eleição de 2008. Como nosso foco se restringe às gestões 2004 a 2012, observa-se que o candidato eleito Sérgio Luiz

Stoklos tinha uma breve caminhada na política municipal. Foi eleito vice-prefeito na gestão 1996-2000 pelo PFL e vereador na gestão 2000-2004 PFL. É eleito prefeito na gestão 2004-2008 e 2008-2012 pelo PSB.

Os partidos são carregados por concepções próprias de homem, sociedade, educação, escola e muitos outros. Por isso, a organização da escola e seus objetivos pedagógicos estão atrelados às ações de governos, pois são resultados tanto de reestruturações pedagógicas e curriculares quanto de formação de professores, modificando-se a cada governo. As teorias de educação implantadas a cada quatro ou oito anos não se configuram em ações efetivamente pedagógicas, mas são resultado de ações políticas. Caracterizam-se como modismos pedagógicos que, devido às suas finalidades governamentais e seu curto prazo de validade, dificultam a realização de mudança significativa nas bases estruturais e materiais da educação escolar (BACZINSKI, 2007).

No caso do Município de Irati/PR, a política curricular em discussão foi estabelecida pela gestão 2004-2012, implantada em 2009, e continua na gestão iniciada no ano de 2013 pelo PT, contando com uma intensificação na Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR (PCME-IRATI/PR, 2009).

No campo da política curricular, Gimeno-Sacristán (2000) apresenta uma discussão na qual o currículo é um ordenador decisivo, que repercute diretamente na prática, no papel e na atuação do professor, à medida em que estabelece certas orientações curriculares que prescrevem ações decisivas, determinações que operam na prática pedagógica e na formação do aluno.

Com relação à Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, o currículo se desenvolve com base nas especificidades de cada ano e em cada disciplina. Tem um caráter de currículo prescritivo, ou seja, “[...] quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade [...]” (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 113). Assim, o que encontramos expresso no documento são os conteúdos a serem avançados segundo o desenvolvimento da turma, sendo preciso atender aos objetivos de cada ano (PCSME-IRATI/PR, 2009).

As funções do currículo ordenado e prescrito apresentam projeções sobre a organização do sistema escolar, da prática de ensino, como seus conteúdos e

métodos (GIMENO-SACRISTÁN, 2000). São essas regulações de conteúdos e formas de ensino que nos pautamos para dizer que o currículo é prescrito. Ele continua distribuindo conteúdos por ano, com os quais se pretende que o aluno progrida continuamente, quando alcançados os objetivos daquele nível.

Quando pensamos na criação de uma política curricular, somos levados a pensar que o currículo apresenta as concepções de um nível político administrativo que determina, define e regula o campo da ação docente.

A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR (PCSME-IRATI/PR, 2009) afirma o compromisso com uma educação que pretende formar sujeitos críticos, autônomos e criativos. Para tanto, tem como questões norteadoras:

Como o ser humano aprende? Que tipo de homem queremos formar? Qual a finalidade maior da educação enquanto ação sistemática e organizada? Que princípios teóricos subsidiam a prática pedagógica? Que caminho trilhar para cumprir a função essencial da educação em uma ampla dimensão? (PCSME-IRATI/PR, 2009, p.19).

Estas são questões que oferecem uma imagem da relação entre a teoria e prática. A Pedagogia Histórico-Crítica é um método pedagógico que considera a importância de vincular a teoria à prática (práxis) e, assim, a educação nada mais é do que essa articulação propiciando que o aluno seja transposto do conhecimento concreto para o concreto pensado (BACZINSKI, 2007).

Assim, o currículo da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR abrange pressupostos teóricos e práticos das disciplinas que aparecem no quadro 3, sendo que, na maioria, cada disciplina foca-se nos objetivos, metodologias, avaliação e conteúdos programados para corresponder e atender cada ano.

A referida Proposta caminha em suas 284 páginas, oferecendo subsídios por meio do alinhamento conceitual para a formação de um aluno consciente de seu papel social, procurando a transformação de seu contexto.

A construção da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR justifica-se a partir da percepção de que estava ocorrendo um ecletismo nas escolas. Assim, apresentavam-se dúvidas sobre as concepções psicológicas, filosóficas e pedagógicas que fundamentavam a prática do docente, proporcionando uma contradição entre a teoria e a prática. Outro aspecto levado em consideração para se construir o documento foi amparado na reflexão de que a escola tem por

finalidade oferecer uma educação de qualidade, capaz de promover a formação da consciência humana, tendo a apropriação do conhecimento.

As disciplinas estão em consonância com a LDB 9394/96, em específico o artigo 26, que prevê currículos voltados ao estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política.

QUADRO 3- Apresentação da estrutura das disciplinas da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Pressuposto Teórico e Prático da Língua Portuguesa	Pressuposto Teórico e Prático do Ensino de Matemática	Pressuposto Teórico e Prático do Ensino de História	Pressuposto Teórico e Prático do Ensino de Geografia	Pressuposto Teórico e Prático do Ensino de Ciências	Pressuposto Teórico e Prático do Ensino de Educação Física	Pressuposto Teórico e Prático do Ensino de Artes
1. Conceito e histórico da língua portuguesa	1. Como organizar e planejar o ensino de matemática nas séries iniciais	1. Objetivos de história	1. Avaliação	1. Objetivos	1. Objetivos	1. Um breve histórico sobre a arte na humanidade
2. Função social da língua oral e escrita	2. O processo avaliativo no ensino de matemática	2. Metodologia	2. Estratégias e recursos didáticos	2. Encaminhamento metodológico	2. Metodologia	2. A arte no Brasil: um olhar histórico
2.1. Oralidade	3. Conteúdos	3. Para que ensinar história?	3. Conteúdos de geografia	3. Avaliação	3. Sugestões aos professores	3. Porque ensinar arte?
2.2. Leitura		4. Avaliação		4. Conteúdos	4. Conteúdos	4. Objetivos do ensino de artes
2.3. Escrita		5. Conteúdos de história			5. Avaliação	5. O que e como ensinar artes nas séries iniciais?
5. Avaliação						8. Avaliação
6. Conteúdos da língua portuguesa para o ensino fundamental						9. Conteúdos

Fonte: A autora a partir de dados expressos na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Aprofundando a análise sobre o documento da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, observamos que é usada na construção do novo planejamento e avaliação, em que a prática pedagógica precisa oportunizar:

[...] atividades contextualizadas, diversidade de recursos, problematização dos conteúdos, formação constante do professor, ênfase na aprendizagem dos alunos e reconhecendo o conhecimento científico como eixo norteador das atividades pedagógicas (PCSME- IRATI/PR, 2009, p. 35-36).

A prática passa a ser o ponto chave do planejamento do professor, direcionando-nos a perceber a importância da formação continuada para que se realize uma ação consistentemente de teoria/prática, que englobe a práxis.

Dependendo de como a proposta for trabalhada, discutida, estudada e apresentada nos cursos de formação continuada, pode gerar a mudança na prática pedagógica ou não. Devido a vários fatores como a cultura, concepções de grupo, conteúdos, posturas e o desejo de mudança, pode haver limitação da prática pedagógica.

Precisamos entender que a formação continuada necessita ser tratada não como reciclagem, mas como aprofundamento e constituição de saberes ao longo do processo, já que trabalha com o conhecimento. Gatti (2003, p.192) deixa transparecer que esbarra-se na questão da limitação da formação continuada, visto que:

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam as mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, sócio afetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

A formação continuada deve ser entendida como uma proposta que permite aos professores a possibilidade de aprofundamento da prática pedagógica, consolidando a Proposta Curricular em vigor. Assim, no Município de Irati/PR, a perspectiva de formação continuada procura oferecer subsídios e/ou dar suporte teórico/prático ao planejamento do professor.

Na ânsia de atender o currículo proposto, muitos professores podem ficar atrelados a saberes superficiais, sem aprofundamento do conhecimento, já que é preciso realizar a prática-teoria-prática, focando na triádica aluno-professor-conteúdo,

sendo que o tempo é curto. Na concepção da presente proposta, é fundamental que o planejamento dos docentes envolva:

[...] a contextualização e problematização dos conteúdos, currículo organizado por áreas do conhecimento, planejamento caracterizado pela pesquisa e o estudo das diferentes dimensões que envolvem a temática a ser apresentada para os educandos. (PCSME- IRATI/PR, 2009, p. 4).

Para atender a todos os requisitos da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, os professores necessitam de apoio nos cursos de formação continuada que permita ao docente ter acesso a diferentes formas de planejar.

É preciso que se tenha uma proposta de formação continuada voltada a professores ativos, construtores de conhecimento. Docentes que, na interação com o meio e o outro, vão construindo seus conhecimentos e agindo na sociedade. O conteúdo curricular deve ser visto como todo saber que se acumulou pela humanidade e que reúne em seu corpus conceitos históricos, científicos, políticos, ideológicos, culturais, econômico e educacional.

Claro que existem limites escolares que podem interferir na mudança, pois mudar significa alterar e modificar. Situações que são difíceis, mas capazes de realizar, partindo de estudos, de uma formação continuada e de condições escolares, contando com o desejo e a vontade de mudança.

Devido à formação que cada docente traz consigo, as concepções que carrega e as condições de ensino, haverá interferência no desenvolvimento de sua prática pedagógica que, por sua vez, é carregada de saberes e tem na formação/saberes/prática uma possibilidade de um espaço de relação dialética com o conhecimento.

CAPÍTULO 2

SABER DOCENTE: DA FORMAÇÃO CONTINUADA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Iniciamos entendendo que a formação docente decorre de um processo de transformação social. As reformas e reestruturações da educação escolar implicaram no movimento de revitalização da Escola Normal e do Curso de Pedagogia, que foram decisivas na busca pela formação de professores.

Os movimentos de revitalização da Escola Normal e do curso de Pedagogia levaram o curso de Pedagogia, a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a retirar o modelo conhecido por “esquema 3+1”, que vinha regendo os currículos, para se que se integrasse uma formação de professores polivalentes, ou seja, com habilitação em várias áreas da educação.

A década de 1990 assume a docência como base da identidade profissional que, repercutida na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), concede à Pedagogia a formação do profissional para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O artigo 62 da LDB 9394/96 pontua que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p.41). Por mais que a lei preveja professores formados em licenciatura plena, apresenta-se uma brecha na qual a formação mínima se caracteriza com o magistério, que cede espaço ao ingresso de professores ainda com uma formação inferior ao nível superior. A Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 trouxe uma preocupação com a qualidade da educação, no sentido de que para exercer a docência não seria necessário a formação inicial nos cursos de Pedagogia.

Desde então, observamos encontros e pesquisas em torno da formação docente, que tem se mostrado uma preocupação com uma sólida fundamentação teórica, uma estreita relação com o cotidiano da escola, bem como os saberes específicos. Cai por terra a ideia de que qualquer pessoa pode ser professor, pois a docência é mais que simplesmente ter informação e saber aplicar uma técnica, é ter consciência do porquê, do como e não só do fazer. É ter uma leitura de mundo, com sentidos que levem à interpretação do eu epistêmico e do outro.

Por isso, defendemos a importância de se ter a formação continuada ao longo

da carreira docente. Os saberes mudam a todo instante, pois estamos em processo de interação com o mundo, com o outro e conosco mesmos. Dessa maneira, ser professor é estar envolvido por questões subjetivas e objetivas que se atrelam a práticas e saberes constituintes da identidade profissional. É exercer a educação com intencionalidade, planejamento, organização e promover a humanização dos sujeitos, ou seja, englobar o fazer, o saber, o pensar e o declarar-se.

Com esse pensamento, nesse capítulo, temos como objetivo discutir o saber docente como elemento essencial no discurso da prática pedagógica, sendo que a formação continuada contribui para o aprimoramento dos saberes docentes. Dessa maneira, apresentamos algumas reflexões sobre a formação continuada dos professores como contribuição ímpar para a construção de saberes e da prática pedagógica apresentados nas propostas curriculares. Assim, refletimos sobre a construção dos saberes docentes essenciais ao ofício de professor. Partindo dessas discussões chegamos à prática pedagógica como momento da relação teoria/prática.

Iniciamos pela discussão da formação continuada dos professores, já que esta é de suma importância para a implementação e o aprimoramento da política educacional no Município de Irati/PR. Qual é a concepção de formação continuada? Formação continuada para quê? Questões que serão discutidas na sequência, e nos inquietam sobre a profissão docente.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O ponto de partida é entender a formação continuada e, para isso, recorreremos a Carvalho (2010, p11) para compreendermos:

A formação de professores pode ser considerada em dois momentos: a inicial e a continuada. Porém, atenta-se para o fato de que ambas, embora tenham o mesmo objeto e os mesmos sujeitos envolvidos, se colocam em diferentes momentos históricos da vida profissional do professor. As duas têm sua importância na qualidade da formação deste professor, cada qual com suas especificidades. Assim sendo, a formação continuada será tomada como fator de atualização, enriquecimento e complementação, com intenções claras. (CARVALHO, 2010, p.11).

Ambos os momentos são essenciais à carreira docente, entretanto, a formação inicial apresenta objetivos diferentes da formação continuada. A primeira tem como preocupação a obtenção de conhecimentos de base, enquanto a segunda prevê o aprimoramento dos conhecimentos base, efetivando-se ao longo da vida.

Todavia, em grande parte, o que acontece são cursos com uma formação aligeirada, na qual se constitui um docente com concepções fragmentadas e precárias teoricamente, devido à

grande diversificação e não aprofundamento das discussões (MORAES; TORRIGLIA, 2003). O aligeiramento contribui para o enfraquecimento da identidade do professor, uma vez que esse tipo de formação o deixa alienado. Passa a encarar a educação só como um ato reprodutor da sociedade, em vez de compreender a mesma como poder de criação, de transformação do sujeito, que pode modificar seu contexto.

Diante das vastas mudanças na sociedade, da elevada competitividade, do aumento de informações e conhecimentos disponíveis para todos, torna-se difícil pensar e repensar a formação continuada. Como implicação do entendimento da demanda social, tem-se na visão de Moraes (2003) um recuo da teoria, ou seja, indícios da degradação teórica, marcada por movimentos que priorizam a eficiência, com base na experiência imediata acompanhada por promessas ilusórias do pragmatismo.

O recuo da teoria põe em cheque a formação de professores ao desenvolver uma formação fragmentada, que implica num trabalho docente sem racionalidade teórica, só atento ao saber fazer e às competências. Visão que nos remete à percepção de um caminho em “marcha ré intelectual e teórica” (MORAES, 2003, p.154), fazendo do professor um facilitador da aprendizagem em prol da reprodução dos ideais da classe dominante e não um construtor do conhecimento.

Diante da compreensão da árdua tarefa de discutir a compreensão da formação continuada, precisamos ter clareza: Que cursos são esses? Como é essa formação em meio à sociedade capitalista? Questões que possibilitam criar uma visão de tal modalidade educacional e, assim, entender a relação entre a formação continuada e a prática docente.

Iniciamos dizendo que, no Brasil, a década de 1990 é o marco das reformas das políticas públicas educacionais. Para que se atingisse o ideal de novas políticas educacionais, utilizou-se o discurso de que a escola pública não estava cumprindo com sua função social, ou seja, apresentar discussões conectadas. No contexto das reformas educacionais, elegeu-se a profissionalização dos professores como referências para as mudanças pretendidas. Questiona-se que fora do discurso, as reformas não trouxeram inovações, pois a formação docente está atrelada à recomposição da hegemonia dominante. Pensar a formação de professores nesse viés é reduzir o controle dos professores à competência em dar respostas aos problemas do cotidiano escolar (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Concepção que precisa ser superada, pois exercer a docência vai além de só resolver problemas da prática, pois implica em ter clareza da sua função, dos

conhecimentos, das contradições, dos limites e do saber o que/como e para que ensinar.

Assim, a formação continuada deixa de ter uma função corretiva, que procura preencher as lacunas que ficaram na formação inicial, pretendendo atualizar os conhecimentos. Tal formação precisa contribuir com a consolidação de um sujeito pesquisador e realizador do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, Lencioni (2012) enfatiza que é preciso superar o modelo tradicional de formação continuada, uma vez que ele é dicotômico, ou seja, apresenta uma divisão entre a teoria e a prática, ao mesmo tempo em que realiza a separação entre a universidade e os docentes das escolas.

Considerações que nos levam a discutir a relevância da formação a partir de uma visão de indissociabilidade entre o conhecimento e a ação, que pretende a transformação do meio por conta da ação docente. Essa ação consciente, problematizadora, argumentadora e apoiada pela reflexividade.

Contudo, a formação continuada pretende a melhoria do ensino como um todo, isto é, do trabalho docente, do profissional, da escola e do aluno. Para tanto, os programas de formação precisam incluir desde saberes científicos, didáticos, saber fazer pedagógicos, relacionais, críticos e da gestão, até olhares especiais para a prática dos professores e seus problemas (ROMANOWSKI, 2007). Todavia, nessa mesma linha de discussão, Imbernón (2011) defende a necessidade de abandonar o conceito obsoleto de formação como uma atualização científica, psicopedagógica e didática, para adotar um conceito de formação que consista em descobrir, revisar, fundamentar, argumentar, construir a teoria e organizar a prática. Para isso, é preciso que sejam revistos os aspectos pedagógicos e as questões teóricas.

Imbernón (2011) defende a importância da superação das concepções de formação técnica, em prol da formação consistente. Somadas a essa discussão, temos as palavras de Romanowski (2007), quando esclarece que os programas que tratam da formação continuada, no momento que possibilitam o conhecimento do contexto escolar e a complexidade do ensinar, favorecem a ação dos professores, com consideração mais crítica e conscientizada.

Dessa maneira, o esclarecimento e conscientização do professor ocorre em diversos espaços, assim como a formação continuada, que pode ocorrer não só em espaços da escola ou semanas de estudo, mas é fundamental que percorra também os ambientes fora dos muros escolares. Ao sair do seu mundo (escola e sala de aula), o docente se depara com uma realidade concreta maior (seminários, congressos), abstraindo novas situações e leituras que o auxiliam a conceber o mundo e, ainda o ajudam a compreender as políticas educacionais e as propostas curriculares.

Segundo Romanowski (2007), a formação continuada pode ocorrer em duas dimensões: as formais e as informais. A primeira ocorre em cursos e programas, com planejamento estruturado, enquanto a segunda ocorre na ação dos professores, na sala de aula e na escola. Ainda no que diz respeito às categorias formais, que podem ser consideradas diferentes, com pretensões e modos distintos. Destaca-se a forma universitária (cursos e programas que procede das relações entre o formando e o formador, com a finalidade de transmissão da teoria, sendo mediada por uma relação de conhecimento), no entanto, a forma escolar se organiza do ensino legitimado pela sociedade, por intermédio do caráter oficial do Estado (cursos que são apresentados pela secretaria de educação que podem partir da necessidade da prática, assim como direcionados para mudança da prática existente, na forma de cursos teóricos); a forma contratual, se embasa no contrato entre o formador e a instituição (o formando está vinculado à empresa contratante e realiza a formação durante o horário de trabalho, por meio de cursos); e a forma interativo-reflexivo, diz respeito à formação em serviço com pesquisa-ação, reflexão na formação e da ação (se volta à análise do cotidiano da sala de aula, focando na prática docente).

Todas essas maneiras de formação geram conhecimento, alguns mais específicos, outros mais abrangentes, que vão além do prático e da resolução de problemas imediatos, contribuindo para a consolidação da identidade e da construção de saberes que serão impregnados na prática pedagógica.

A formação inicial, ao passo que possibilita o acesso a conhecimentos, permite que se tenha na formação continuada sua consolidação, num processo de desconstrução e construção de novos saberes, o que nos leva a pensar o conhecimento como elemento-chave para a formação de todo profissional, sendo que, conforme Romanowski (2007, p.7):

Uma educação para favorecer o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico; uma educação de totalidade, conhecimento pertinente, enfrentamento das incertezas, compromissada com o acesso aos bens culturais pelo conjunto da população.

A formação permanente e contínua de todo professor é fundamental à prática docente, já que incorpora saberes, informações e realiza a construção de conhecimentos que vão sendo reformulados ao longo da carreira docente.

Assim, apoiamo-nos no estudo de Nóvoa (1997), para defendermos que a formação é interativa e se apresenta na afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que não separa a prática das discussões teóricas, gerando assim novos conceitos e saberes.

Dessa maneira, a formação é vista como mais que apenas um campo especificamente profissional, mas sim como uma relação que incorpora dimensões pessoais de desenvolvimento humano (MARCELO; VAILLANT, 2012), ou seja, depende de cada sujeito a ativação e o desenvolvimento de processos formativos e, por isso, a formação se desenvolve ao longo da vida.

É uma situação em que se busca a realização de um projeto, seja escolar ou extraescolar, motivado pela busca de conhecimento e saberes. Sendo assim, o desenvolvimento profissional é “[...] uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes” (MARCELO; VAILLANT, 2012, p. 167), ou seja, o sujeito sempre está envolvido com a formação, com a construção de saberes, construção de sentido e a transformação de si mesmo.

Em conformidade, Imbernón (2011) destaca que esse desenvolvimento pode ser considerado como estímulo para melhorar a prática do professor, com conhecimentos que aumentem a qualidade de seu trabalho, isto é, que as experiências práticas assumam continuidade no desenvolvimento pessoal, interação entre as experiências, realidade e reflexão que permitam o aprendizado de novos conhecimentos e práticas.

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional, que é muitas vezes apontado como processo de aprendizagem, torna-se uma necessidade de qualquer profissional, incluindo o professor, que já tem ligação direta com a aprendizagem, o trabalho, o trajeto, as oportunidades, as limitações e relaciona-se a formação docente inicial/continuada (MARCELO; VAILLANT, 2012), pois ser professor não significa saber tudo, mas estar em constante processo de formação.

Portanto, o desenvolvimento profissional nos faz compreender o real sentido de se desenvolver, apresentado “[...] como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p.9). O que instiga o professor a buscar uma formação continuada e, da mesma maneira, possibilita que se reconheça como profissional da educação, submetido a situações que favoreçam a sua contínua formação, pois não somos nem perfeitos e muito menos completos.

Por isso, reafirmamos a formação continuada como um processo crítico-reflexivo do saber docente, que rompe com o obsoleto conceito de formação para resolver problemas imediatos da sala de aula, voltado à transformação de um ensino.

Acreditamos que a formação adquire um caráter nem só prático e nem só

teórico, que permite realizar-se uma interrelação entre a teoria e prática. A formação continuada possibilita a apresentação de uma política educacional aos docentes, podendo contribuir para a alteração de sua prática pedagógica de maneira consciente. Todavia, o professor pode se tornar resistente à mudança, mantendo as mesmas estruturas, alterando só o discurso, caindo na dicotomia entre a teoria e a prática.

No entanto, se a política educacional for amplamente discutida, problematizada, estudada, entendida e ter um tempo para se efetivar na escola, tem grandes probabilidades de ser concretizada. Em sentido oposto, se for “empurrada garganta a baixo” dos professores, essa não atenderá aos propósitos aos quais se destinava, não contribuindo em nada para o trabalho docente, abrindo espaço para uma ação diferente da programada inicialmente.

Dessa forma, se a política for implantada sufocando o docente, a formação continuada permanecerá com a concepção de treinamento e a mudança ficará fragilizada. É preciso que procuremos novas alternativas para atender às necessidades do docente, não acontecendo na forma de receitas prontas e modismos, que não levam em consideração o contexto real cotidiano, visto que só o professor conhece as reais necessidades de seus alunos. Isso é muito particular e não pode ser colocado como comum a todos, já que cada um tem uma maneira de ver o mundo. Estamos de acordo com Imbernón (2011, p. 107), quando defende que “[...] temos de analisar o progresso de uma maneira não linear nem monolítica, integrando outras identidades sociais, outras manifestações culturais da vida cotidiana, e outras vozes secularmente marginalizadas”.

Assim, a mudança na formação docente deve ser caracterizada pela saída da visão de treinamento para uma visão ampla. O docente entende a razão e a racionalidade agregada a diferentes práticas como aliadas à tomada de decisões, tendo como suporte a pesquisa. Entretanto, não podemos considerar a pesquisa só como meio para o desenvolvimento docente, e confundi-la com um fim em si mesmo, desconectado de questões amplas, sociais e do contexto da escola. Nesse sentido, Zeichner (2008) aponta que não se pode propor a formação permanente sem levar em consideração o contexto social e político.

Para que o conhecimento mobilizado na formação continuada chegue à prática pedagógica, é imprescindível que inicialmente se tenha vontade de mudar e compreenda a importância dessa mudança. Existem situações e problemas nas salas

de aulas que cobram do professor novas respostas e, assim, é preciso que se modifiquem e inovem as práticas pedagógicas, que podem ser conquistadas com o auxílio da formação continuada (ZEICHNER, 2008).

Quando a formação fica só na transmissão de informações e não na construção de saberes que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, da voz ativa e do poder de mudar, deixa-se de propiciar o ensino que cria o sujeito crítico-reflexivo e transformador do contexto em que vive, favorecendo o professor alienado.

A formação continuada precisa considerar o professor como sujeito histórico, social, político e cultural. No movimento dialético de construção e reconstrução da cultura e do conhecimento. Assim, “Formar docentes, quer nos parecer, implica, no mínimo, uma discussão consistente sobre o conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 44). Somos profissionais do ensino e temos como maior dimensão a transformação da sociedade.

A formação continuada em particular, sofre influência das políticas educacionais mais diretamente, ao passo que propicia a implementação da reforma, por meio de seus cursos, e assim nos questionamos: Seria possível a formação continuada contribuir com a implantação de uma política educacional? Seria possível construir saberes ao longo da formação continuada? Questões que serão respondidas pelos sujeitos da presente pesquisa, isto é, os docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Irati/PR.

Em suma, após o estudo desse item, consigo enxergar a formação continuada como “[...] desequilíbrio, desaprendizagem, mudanças de concepções e de práticas educativas” (IMBERNÓN, 2009, p.11). Complemento pontuando que a formação continuada constitui-se em um espaço estratégico de ações, as quais podem responder às necessidades do professor e do alunado.

A formação continuada possibilita o confronto e construção de saberes, trazendo conhecimentos que o docente incorpora em meio ao movimento dialético da formação, inquietando-nos sobre: O que realmente o professor precisa saber? Quais saberes realmente precisa para ser professor? Até que ponto saber o conteúdo seria garantia de aprendizagem para o aluno? Questionamentos que serão estudados no item seguinte.

2.2 O SABER DOCENTE

Compreendemos a importância da formação continuada atrelada pelo viés do conhecimento e não especificamente só de informação ou de uma formação para atuação no mercado de trabalho. É possível entender o quanto a prática pedagógica mobiliza saberes que podem levar à formação em dois níveis diferentes: de um lado, a mão-de-obra para o mercado de trabalho e, de outro, o sujeito com conhecimento consciente capaz de perceber as contradições sociais e realizar a mudança em seu meio.

Dessa maneira, nesse momento buscamos compreender quais saberes seriam necessários para a base do ofício de professor, como esses saberes são construídos, como a formação docente pode contribuir para a construção de saberes, questões que, nas últimas décadas, tornam-se férteis no campo da educação, especificamente sobre os conhecimentos incorporados por professores nos processos de vida, de trabalho e de formação. Assim, coadunamos com Baccon (2005) quando esclarece que a construção do saber do professor se dá continuamente, enquanto se exerce o ofício da docência.

Passamos a entender que o saber do professor está relacionado com o trabalho e, por isso, compreendemos que o saber não é inato, mas construído de maneira individual e coletiva no dia a dia, nas relações interativas. Assim, concordamos com Charlot (2005), o qual diz que o saber é um constructo social que se produz na racionalidade, é temporal e se desenvolve ao longo da carreira.

O docente sempre está em processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Cada sujeito é um e singular, devido aos contextos, às crenças, às concepções e opiniões diferentes. Assim, Charlot (2005) defende que o professor constrói seus saberes ao longo desse processo.

Ao passo que entendemos o indivíduo como ser inacabado, construtor de conhecimento por meio da apropriação de parte do patrimônio humano, na relação com o outro, na maneira como interpreta o mundo e dá sentido a este (CHARLOT, 2005), é que acreditamos na concepção de sujeito humano, singular e social. Atrelada a concepção de educação, como humanização, socialização e singularização (CHARLOT, 2005).

Quando passamos a compreender o homem como ser singular é que entendemos que cada um se desenvolve a seu tempo. Nesse sentido, como tentar impor uma formação fechada e acabada? Por isso, é fundamental ter uma prática

flexível e atenta às necessidades dos sujeitos, para poder interferir da melhor maneira, sem realizar um “corte” e “pular” as etapas do desenvolvimento. O que realmente importa, não é que todos cheguem juntos ao mesmo nível de conhecimento, mas sim o processo que cada um percorreu, suas experiências e saberes que foram construídos e mobilizados, as dúvidas que surgiram ao longo do caminho e as dificuldades que passaram até formular o conhecimento. São momentos dialéticos de idas e vindas, que possibilitam a construção humana.

Sustentamo-nos em Charlot (2005) para compreendermos o homem como ser singular, social e histórico que, ao adquirir um conjunto de conhecimentos, possibilita que se construa como tal. A educação passa a ser vista como processo de desenvolvimento potencial físico, intelectual, afetivo e estético em cada indivíduo, que tem como fim último o processo de humanização, socialização e singularização.

Assim, entendemos o professor humano e membro da sociedade, sendo constituído a partir da cultura. Contudo, o sujeito vem ocupar uma posição social, já que é portador de desejo, que fala, interpreta, age, tem uma história própria e faz parte da história mais ampla, que envolve a família e o contexto como um todo (CHARLOT, 2005).

O aprender, no entanto, não está atrelado a adquirir saberes em um sentido escolar e intelectual, mas tomar para si práticas e confrontar com o sentido da vida, do mundo e si mesmo. Charlot (2005) aponta que o aprender se torna amplo, no sentido de estabelecer uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, pelo movimento que envolve o desejo, a incompletude humana e a educação assumida como interminável.

O professor é quem possibilita ao aluno construir o saber, que é plural e heterogêneo. Assim, como o ser humano, a sociedade é heterogênea. O conhecimento é oriundo de diversos contextos, seja das disciplinas, das experiências, dos currículos, os quais vivem em transformação de acordo com o tempo e as influências do momento social/político.

Os saberes docentes abrangem não só conhecimentos, mas também as habilidades e ações. Então, quais seriam os conhecimentos produzidos e apreendidos pela categoria professoral necessários à educação?

Há um desafio em romper com a visão de que saber apenas a matéria é fundamental para ensinar. Concordamos com Gauthier et al. (2006) que o conhecimento sobre o conteúdo é importante, mas não caracteriza como condição

suficiente para ensinar. É preciso ter domínio não só dos conhecimentos da matéria, mas também dos conhecimentos psicopedagógicos, conhecimentos didáticos do conteúdo e o conhecimento que se estabelece considerando onde e a quem se ensina.

Dessa maneira, compreendemos que ser docente não se aprisiona no “saber fazer”, é imprescindível ter certos conhecimentos e saberes que extrapolem o conhecimento universitário. Nesse sentido, Gauthier et al. (2006) traz para o Brasil a discussão sobre a existência de um repertório de conhecimentos que envolva os saberes do professor, estudo que ficou conhecido como “knowledge base”, ou seja, a base de conhecimento. O autor defende que precisamos ter o ofício docente feito de saberes, abraçando vários saberes, mobilizado pelo docente em sua prática. São eles: a) *Disciplinar*, que diz respeito ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) *Curricular*, relacionado à transformação da disciplina em programa de ensino; c) *das Ciências da Educação*, referente ao saber profissional específico que não está ligado direto com a ação pedagógica; d) *da Tradição Pedagógica*, que é o saber de dar aula; e) *da Experiência*, que se refere aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração ao longo do tempo. f) *da Ação Pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado.

Todos esses saberes levantados por Gauthier et al. (2006) nos permitem ter uma visão de ensino como um reservatório de vários saberes que se abastecem para responder exigências específicas, com o professor fazendo uso em sua prática pedagógica.

Nesse momento, faz-se importante aprofundar e especificar cada um. O saber disciplinar já nos leva a entender um saber que é produzido nas várias disciplinas científicas, construído por cientistas e pesquisadores, que diz respeito ao conhecimento de mundo. Já o saber curricular refere-se à seleção e organização de certos saberes que foram produzidos pelas ciências e se transformam em programas escolares a serem ensinados nas escolas. Enquanto o saber das ciências da educação é adquirido pelo professor ao longo de sua formação e trabalho, constituídos de conhecimentos do ofício e da educação geral (GAUTHIER et al., 2006).

Esses três saberes se relacionam ainda com o saber da tradição pedagógica, que é o saber de dar aula. Comumente, à primeira vista uma representação da profissão, que serve de molde para guiar comportamentos. O saber da experiência

que vai sendo aos poucos construído, por ela mesma e pelo hábito, no qual aprender a partir do que se vive significa se inserir em um momento particular, o que se torna regra a ser repetida em forma de atividade de rotina. O saber da ação pedagógica torna-se um dos fundamentos da identidade profissional do professor, já que é ele que constitui sua jurisprudência particular (GAUTHIER et al., 2006).

Todo esse repertório de saberes são essenciais à prática pedagógica, pois é na relação entre ambos que a ação educativa se realiza, sendo que são adquiridos para o exercício da docência e acabam se tornando conhecimentos produzidos ao longo da carreira docente. Em resumo, a lógica do saber nada mais é do que um saber a ser ensinado, do saber constituído em discurso e sistema que tem uma coerência própria (CHARLOT, 2005).

Entretanto, apesar de toda formação da prática pedagógica e do contexto escolar, parece haver a falta de certo saber ao docente, que não é aprendido na Universidade e nem nos livros, mas constituído a partir da prática de ser professor. Saber algo pessoal do professor, que se constrói por meio da sua particularidade (BACCON, 2005).

Todos somos únicos, com desenvolvimento heterogêneo, mas precisamos do outro para nos humanizar e aprender. Portanto,

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2012, p.49).

Na realidade, o saber é social, pois é compartilhado não só com o professor, mas com um grupo de pessoas. O saber, segundo Tardif (2012, p. 13) “[...] não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.” Nesse sentido, percebemos que o saber é envolto pela relação com o outro, pois se estimula na relação entre os pares.

Por isso, o saber acompanha a intenção de realizar um objetivo, pois:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as suas experiências de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, [...] (TARDIF, 2012, p.11).

O saber tem relação comigo mesmo, minha caminhada, minha formação, com a minha experiência, com a minha representação de professor, com os alunos, com os colegas de profissão, enfim, o mesmo se desenvolve na relação comigo, com o outro e com o mundo.

Assim, Tardif (2012) pontua que o saber do professor tem origem social patente, ou seja, é proveniente de diversas instâncias, hora da família, da cultura pessoal, das instituições que frequentou e provem de seus pares. É também proveniente do contexto histórico de vida e de carreira profissional, ou seja, não vem de única fonte, mas de diversos espaços e momentos da vida. O saber do professor é compreendido como uma relação com seu trabalho na escola, ou seja, o conhecimento do docente é originário das práticas e das ações do professor. Pode-se dizer que o saber não é inato, mas construído coletivamente no cotidiano, nas relações interativas, pois à medida em que se realiza o ato de ensinar, aprende-se com ele por meio da interação com o outro e com o conhecimento científico. Por isso, Tardif (2012) defende que o saber é um constructo social produzido pela racionalidade, sendo temporal e se desenvolvendo ao longo da carreira.

Assim, o professor precisa conduzir o aluno a apropriar-se do saber, que é plural e heterogêneo, o que envolve não só conhecimentos ao longo da profissão, oriundos da formação, das disciplinas, das experiências e dos currículos, mas também os que vivem em transformação de acordo com o tempo e as influências do momento social/político. Para Tardif (2012, p.60) este:

[...] provêm de fontes diversas (formação inicial e continua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.).

Em suma, os saberes docentes abrangem não só conhecimentos, mas também as habilidades, ações e competências. Tardif (2009) deixa claro que o saber do professor é narrativo e experiencial, não somente teórico e conceitual. Não é possível apresentar uma imagem estreita do saber profissional do docente, mas se revelam vários conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, talentos, valores

e aptidões no cotidiano da profissão.

Os saberes são formados ao longo da trajetória de vida, da carreira docente, pelo capital cultural, pela formação acadêmica que se modifica ao passo que se tem um novo conhecimento, pois não são estáveis. Sendo assim, é no exercício da docência que também se aprende a ser professor,

Em resumo, o saber dos docentes é verdadeiramente um saber plural. [...] para os docentes, o saber da experiência não é um saber entre outros, mas que ele é, de algum modo, o coração de todos os outros, na medida em que esses foram, com o tempo, confrontados com as realidades do trabalho cotidiano, moldados e validados por elas. [...] (TARDIF, 2009, p.32).

Fica explícito que o saber da experiência é um dos fios condutores para se ter uma prática educativa com qualidade, já que levam em consideração os saberes cotidianos que acompanham o professor e na prática pedagógica.

O quadro seguinte mostra uma classificação dos saberes dos professores, segundo Tardif (2012) e Gauthier et al. (2006), com a intenção de podermos visualizar que, embora tenham suas particularidades, esses autores têm definições que se aproximam em partes, mas não são coisas mesmas. Como, por exemplo, o que Gauthier et al. (2006) compreende como saber curricular se aproxima ao que Tardif (2012) apresenta como saberes que vêm dos programas e livros didáticos que têm ligação com os currículos escolares. Outro saber, a que tanto Tardif (2012) como Gauthier et al. (2006) se referem, é o da experiência como sendo aquele proveniente da prática cotidiana do professor. O quadro 5 mostra em resumo os saberes apresentados por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2006).

QUADRO 4- Os saberes dos professores.

GAUTHIER		TARDIF	
SABERES	ADDEM	SABERES	ADDEM
<i>Disciplinares</i>	A matéria	<i>Pessoais do professor</i>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato.
<i>Curriculares</i>	O programa	<i>Provenientes da formação escolar anterior</i>	Escola primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados.
<i>Das ciências da educação</i>		<i>Provenientes da formação profissional para o magistério</i>	Os estabelecimentos de formação de professores, os cursos estágios, os cursos de reciclagem.
<i>Da tradição pedagógica</i>	O uso	<i>Provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</i>	A utilização de ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos

			de exercícios, fichas.
<i>Experiência</i>	A jurisprudência particular	<i>Provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola</i>	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares.
<i>Da ação pedagógica</i>	Repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada		

Fonte: A autora. Dados retirados das obras de Tardif (2012, p.63) e Gauthier et al. (2006, p.29).

Todos esses saberes estão presentes na carreira do professor e se desenvolvem num movimento de relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Dessa maneira, o professor precisa do outro e da relação interativa para conseguir realizar a prática docente, envolvendo mais do que ensinar conteúdos, pois engloba um processo ativo de ensino e aprendizagem, em que o professor ensina e ao mesmo tempo aprende.

Nesse viés, Baccon (2005, p.23) esclarece que “[...] os saberes dos professores estão intimamente relacionados com o que os professores são (emoção, cognição, expectativas, história pessoal, etc) e o que eles fazem”, afirmando que cada um tem saberes particulares. De maneira ampla, o sujeito passa a ser o resultado de sua relação com o saber. Essa relação pressupõe interações com o mundo, consigo mesmo e com os outros sujeitos. Assim, o ser humano se constitui nas relações sociais (CHARLOT, 2000).

Em síntese, Charlot (2005) esclarece que desde o nascer é preciso entrar em contato com relações e processos, que constituem um sistema de sentido, nos quais se diz quem é o mundo, quem sou eu e quem são os outros. Dessa forma, a educação é a produção de si mesmo, passível de ser realizada pela mediação com o outro. Nesse viés, a educação supõe o desejo como a força que alimenta o processo, mas só se tem força de propulsão quando se tem força de atração.

Charlot (1986) traz a discussão de que o sujeito quando nasce se depara com o mundo já organizado e construído, no qual precisa aprender para garantir a sobrevivência. Isso demonstra que desde recém-nascidos estamos em contato com o outro e, dessa forma, estamos aprendendo por toda vida.

O homem que nasce quase sem nada, mas, quando ele nasce, ele chega em um mundo humano que o antecedeu. Ou seja, a essência do ser humano (o que faz com que sejamos seres humanos) não é uma coisa que está dentro de nós; está fora de nós, na forma de patrimônio criado pela espécie humana

no decorrer da história. (CHARLOT, 2013, p.169-170).

Como consequência de sermos seres incompletos, sempre estaremos aprendendo. Somos originais e singulares, necessitados do outro, pois não somos seres em si, mas realização social e cultural. Charlot (2013, p.167) analisa a educação pelo ângulo de três dimensões indissociáveis, que estão em relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo:

O princípio básico é o seguinte: o homem não é dado, o homem é construído. Ele é construído sob três formas. A espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana. Também, ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura; a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi construída no tempo. Por fim, o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular. Portanto a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização.

É com a educação que a relação entre as gerações não é somente biológica, mas uma herança cultural, que recebe um legado de cada um de nós. Por isso, a escola é relevante para a formação dos sujeitos como construtora da sociedade em geral, tendo no professor a função do processo de ensino. Dessa forma, Charlot (2005, p.77-78) pontua que:

Assim, o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e valores) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). Essa pluralidade de estatutos produz inevitavelmente uma ambiguidade [...]. Ensinar não é uma tarefa serena, não há idade de ouro do professor (exceto por ilusão retrospectiva). Mas esses universais nos permitem compreender melhor por que, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém, ameaçados, mal considerados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam.

Os professores são possuidores do saber específico da docência, que é o ensino, pois vivem segundo tensões de cada época e contexto nos quais se encontram inseridos. É um profissional que precisa despertar na criança o desejo de aprender os saberes, que são construídos com intencionalidade e cumplicidade entre os docentes e alunos de maneira clara no momento da prática pedagógica. Tanto o professor como a escola são essenciais ao processo de ensino e aprendizagem.

O sujeito não é nenhuma folha em branco, pois mesmo nunca tendo frequentado os bancos da escola, ele tem conhecimentos aprendidos ao longo da vida em sociedade, em contato com os outros. Cabe ao professor considerar que o indivíduo tem conhecimentos prévios. Assim, é preciso ter um “azeite na botija”, ou seja, ter um equilíbrio entre a teoria e a prática, pois o azeite é denso como a teoria, e a botija, mais frágil como a prática, precisando de respaldo científico e de senso comum. (MARTINS FILHO, 2011).

Quando levamos em consideração que o sujeito tem conhecimentos que foram construídos ao longo da carreira, por meio da experiência, a mudança imposta por uma política educacional pode gerar resistência. Hargreaves et al. (2002) aponta que toda mudança é acompanhada por resistências, a partir das quais muitos professores se sentem aflitos, pois terão de abandonar as conexões com os saberes que já possuem e assumir novas conexões.

Essa resistência vem da mudança do ponto de vista intelectual, e precisa de tempo para acontecer, pois os professores precisam refletir, conhecer, ter apoio e buscar a aprendizagem para atender as mudanças curriculares (HARGREAVES et al., 2002). A mudança causa a resistência devido ao fato de muitos docentes terem aprendido de outra maneira da que se está sendo implantada pela política educacional, e gera certo desconforto, desestabilidade emocional e intelectual, já que irão trabalhar com uma nova maneira de ensinar, com novas concepções.

Os professores não mudam sua prática e nem concepções do nada, sem que se tenha uma formação. Assim, Hargreaves et al. (2002) fala da importância dos professores receberem níveis diferentes de formação e apoio dentro da própria escola ou da Secretaria de Educação.

Devido a toda mudança educacional trazer uma mudança na prática do professor, o planejamento é fundamental, tendo objetivos claros do que se espera atingir. É o que aconteceu com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR ao ser implantada, mudando o ato de planejar do docente, ficando cada vez mais ligada a objetivos claros, com temas estabelecidos, a partir dos quais o professor desenvolve sua aula levando em consideração o conhecimento do aluno e a contextualização do conhecimento. Não é deixado o conteúdo de forma solta, procura-se trabalhá-lo de maneira contextualizada e problematizada.

Para gerar essa mudança no planejamento, exige-se o domínio de um novo conhecimento de currículo e estratégias de ensino. Nesse sentido, quando se coloca

aos professores um documento curricular novo, não se pode esperar que os conteúdos se penetrem no planejamento sem transformar as crenças. O professor não é uma folha em branco, e mudar crenças é um trabalho difícil, e é por isso que essa pesquisa quer analisar se a implantação de uma política curricular trouxe mudanças no saber do professor.

Hargreaves et al. (2002) argumenta que para se pensar globalmente é preciso agir localmente, pois mudar o mundo é mudar nosso entorno. A preocupação com o global envolve pensar nos próprios colegas, partindo do contexto no qual estou inserido. É uma perspectiva que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR busca. Inicialmente, ela parte do contexto no qual o aluno faz parte para se entrelaçar com o contexto amplo e maior. É propiciar o conhecimento partindo da realidade.

Assim, chegamos a perceber que pesquisas que retratam um contexto específico, no qual o pesquisador se encontra inserido, são uma oportunidade de mostrar, por meio da investigação e do conhecimento científico, que podem contribuir com o entendimento sobre questões importantes à comunidade.

Dessa maneira, a mudança é difícil porque intelectualmente o professor precisa descobrir e entender o que ela especificamente significa. Para que algo possa ser mudado, é necessário ter conhecimento suficiente, e também ter sensibilidade para observar as razões de mudar (HARGREAVES et al., 2002).

No contexto da escola, o professor é a pessoa que tem vários saberes oriundos interna e externamente, e o saber docente é adquirido no e para o trabalho da docência, na relação, de acordo com Charlot (2000), consigo mesmo, com o outro e o mundo, ligado aos conteúdos, ao currículo, às disciplinas, à experiência, à prática, à vida social. Por isso a mudança ocorre de forma complexa, pois é uma reorganização do saber e do conhecimento, que demanda tempo, estudo e entendimento da política que se está implantando.

Dessa maneira, entendemos o momento como um processo de autoconstrução e apropriação de saberes. Assim, trazemos Charlot (1986) para dizer que a relação com o saber propicia uma relação de identidade, ao passo que aponta à própria história do sujeito. De forma objetiva, a relação com o saber é relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros” (CHARLOT, 1986, p. 78).

Ainda, Charlot (1986) aposta que a relação com o saber é uma relação com o outro, pois o homem é um ser social, constrói suas relações no contexto social, ao

contar-se com outro (pais, professores, amigos, etc.). O ser humano não se desenvolve sozinho, precisa da interação com o outro. Charlot (1986) coloca que é o desejo que dá sentido ao saber e, assim, o saber do homem se mobiliza, busca, procura o prazer em aprender, isto é, para que o homem mobilize o desejo de saber.

Para Charlot (2013) o problema do ensino está não na motivação oferecida pelo docente, mas na mobilização. Motiva-se alguém de fora, externamente ao sujeito, enquanto a mobilização vem de dentro de si mesmo. Assim, a prática precisa despertar no aluno o desejo interno pelo aprender, o que se concretiza quando o aluno e o professor estão abertos a relação com o saber, ou seja, o aluno precisa ter uma atividade intelectual que vai ao encontro do que o professor quer ensinar (CHARLOT, 2013).

A questão do prazer e do desejo são os elementos essenciais a toda prática pedagógica. Acreditamos na valorização da prática cotidiana como sendo a que oportuniza, em partes, a construção de saberes, considerando a escola como o lugar no qual o professor desempenha seu trabalho, e lócus de construção dos conhecimentos.

Entendendo que o saber é essencial ao ofício docente, e que é um construto social ao longo da carreira, é que discutiremos na sequência a prática pedagógica, já que é um dos momentos cuja realização depende essencialmente do saber e do conhecimento.

2. 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMPLEXIDADE DE ENSINAR

A sala de aula é o espaço central do trabalho docente, onde acontecem o processo de ensino e aprendizagem, tensões entre docentes e alunos, o currículo e as políticas educacionais, que acabam na redefinição da prática em ações que pretendam corresponder às expectativas da sociedade. A sala de aula se torna o espaço essencial para a educação, pois é onde se materializa a ação docente, os saberes sendo construídos na relação com as diversas variantes.

Mesmo que uma política educacional propicie uma metodologia diferenciada, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica, esbarra direto nas práticas viciadas de alguns profissionais, visto que são um problema que aparece constantemente em momentos de implantação de políticas curriculares. Muitos professores são refratários às mudanças, porque suas práticas são consolidadas em saberes da experiência e sedimentadas por rotinas que reproduzem há anos (BORGES, 2004). Nessa

perspectiva, a mudança na prática pedagógica é difícil, pois já se consolidou dessa forma, não tem porque de uma hora para outra mudar.

Hargreaves et al. (2002) argumenta que a reforma educacional pretende mudar a essência da prática, ou seja, muda-se o que os professores pensam e entendem sobre o conhecimento. Nesse sentido, há uma mudança no lado humano, intelectual e emocional e, por isso, a política educacional muda a prática pedagógica, porque muda o conhecimento do professor.

Compactuamos com Borges (2004) que ensinar é mais que transmitir conhecimento acumulado pela humanidade. Ensinar é uma via de mão dupla, na qual ao mesmo tempo em que se dá, recebe-se e vice-versa, o que se ocasiona pelo diálogo, argumentação e interação com o outro.

Nesse sentido, Gimeno-Sacristán (1999) aponta que o entendimento que move a prática pedagogia é a relação entre o pensamento e a atividade, ou seja, na educação existe um primeiro interesse relacionado à curiosidade e ao desejo, que faz com que participemos ou não dela. Assim sendo, a ação se torna um entrelaçamento de saberes, que com estudo se amplia e constitui o conhecimento.

Por isso, Gimeno-Sacristán (1999) defende que a prática pedagógica é social, englobando a relação teoria e prática, afetando o subjetivo e o social, transportando ideias a práticas e vice-versa, em um movimento dialético.

Portanto, é essencial que a prática se volte à leitura de mundo, à formação científica, sendo o professor consciente de que a prática é mais que um trabalho, é a concretude da desalienação, da emancipação para a realidade, com responsabilidades políticas e compromisso moral, transformando ideias. Assim, a escola não é local para o aluno ser aprovado em competições, mas para aprender. É preciso que a prática docente não esteja atrelada aos saberes como mercadoria. O saber não deve ser simplesmente “passado” como um objeto, mas como construção e se voltar ao saber com sentido e ao aprender com prazer.

O movimento de relação do professor com o saber propicia uma conscientização em favor de uma teoria revertida de ação. Assim, compactuamos com a definição de Gimeno-Sacristán (1999) de que a prática é uma ação transformadora, com uma ação individual e social, diretamente ligada à ação intencional.

[...] A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como

ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificativa do conhecimento. A prática pedagógica, entendida como uma *práxis*, envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar reside na possibilidade de transformar os outros (GIMENO-SACRISTÁN, 1999, p.28, grifos do autor).

O diálogo entre a teoria/conhecimento e a prática/experiência se materializa na prática pedagógica. Não é só com teoria e nem com de prática que o ensino acontece.

Nesse sentido, a ação docente é o meio pelo qual é possível que se empreguem os vários saberes adquiridos ao longo da trajetória profissional e da vida. Assim, a prática pedagógica é fonte de ações e apresenta marcas passadas, que se ligam ao capital cultural do professor, ou seja, a todo o conhecimento que o professor adquiriu ao longo da vida, da formação e do exercício da docência. Frente ao contexto, podemos definir a prática pedagógica como “[...] toda bagagem cultural consolidada a cerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (GIMENO-SACRISTÁN, 1999, p.74).

A prática pedagógica é conduzida por uma intencionalidade, que tem como preocupação a construção do sujeito. Ela se dá mediante à relação com o saber e com o mundo, produzindo o aprender e o ensinar. Gimeno-Sacristán (1999) explica que o planejamento de toda ação é fundamental, pois possibilita ter uma previsão antecipada. Também precisa ser flexível, podendo ocorrer mudanças, ao longo da ação, que clamem por alterações do planejamento. Dessa maneira, a intenção se transforma em objetivos que são mobilizados no planejamento e estabelecem a sequência dos passos que serão dados rumo à efetivação da prática em sala de aula.

A ação do sujeito é compreendida na relação com o contexto simbólico de regras e práticas sociais. Gimeno-Sacristán (1999) respalda que a ação não se dá no vazio, mas em um meio de cultura e em relações sociais, sendo que muitas se apresentam como respostas a ações de outros. O meio cultural é construído pelos outros, por seus motivos e expectativas, que nos permitem agir ora para coincidir com eles, ora para neutralizar as intenções e agir diferentemente deles. São possibilidades que nos levam a pensar e agir de acordo com determinados grupos, quando nos sentimos pertencentes a eles.

Dessa maneira, a política educacional é uma fonte que pode provocar

mudança na prática pedagógica do professor e nas ações dos sujeitos. Hargreaves et al. (2002) esclarece que a mudança é um processo ininterrupto de aprendizado, planejamento e reflexão, podendo ser significativa e durável, mas vagarosa. Para mudar, é preciso dar tempo à transformação e preparo aos envolvidos durante e após a transformação.

Entendemos que mudar implica em vários fatores de transformação, não só no sentido da prática pedagógica, mas na construção de novos conceitos, valores, e saberes do próprio docente:

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES et al., 2002, p.114).

Questiona-se como realizar a mudança de imediato, esperando que o docente altere sua prática de hoje para amanhã, pois precisa querer e compreender o que está sendo proposto pelas políticas educacionais, visto que inovar requer novo aprendizado, novas concepções, estudos, observações e, acima de tudo, tempo.

Para se atingir a mudança, é preciso que a política educacional tenha clareza suficiente, não sendo tão complexa, vaga ou incoerente. O professor precisa ser sensível para perceber as razões para mudar, e captar a essência para se convencer que irá beneficiar os estudantes e sua própria formação (HARGREAVES et al., 2002). Tais mudanças, que alteram a prática pedagógica, trazem o novo currículo e a nova metodologia de planejamento.

Assim, a mudança educacional requer mais que o simples esforço e domínio técnico e intelectual, demanda também exercitar capacidades, habilidades e conhecimentos. Dessa maneira, a mudança implica em envolver-se com a filosofia, aprender as novas práticas, alinhar as rotinas e garantir o ensino de forma objetiva (HARGREAVES et al., 2002). Por isso, a política educacional é um processo e não um evento que envolve o aprendizado contínuo.

Nesse viés, entendemos que a prática possibilita a previsão de determinadas situações por intermédio do planejamento. As ações dos sujeitos são individuais e operam a partir de uma prática já constituída. Contudo, compreendemos que todos já

têm a noção de ser professor, até porque já passou pela escola, teve contato com professores e, dessa forma, já têm a leve compreensão de como ensinar, ou seja, da representação do que é ser professor.

Por esse motivo, Gimeno-Sacristán (1999, p. 72) aponta que grande parte das práticas é simplesmente a extensão de práticas precedentes. A comodidade que o acúmulo de experiência proporciona ao sujeito faz com que fique, em alguns casos, estagnado, reproduzindo costumes e deixando a atualização de lado.

Demonstra-se que a prática é individual, por mais que ocorra em espaços coletivos, para isso depende do professor querer mudar e atualizar. É regida por princípios que levam o sujeito a se inserir no mundo das tradições culturais e dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Assim, a prática pedagógica envolve as ações do professor, ou seja, os saberes, conhecimentos e atividades, sendo que se destinam a constituir o conhecimento para ensinar os conteúdos científicos. A prática pedagógica envolve os conhecimentos didáticos, metodológicos, técnicas, saberes, métodos avaliativos, planejamento, enfim, tudo o que esteja ligado ao universo em ação da sala de aula, que possibilite ao aluno ter compreensão do conhecimento acumulado pela humanidade.

Em suma, entendemos que só a organização não garante o processo de ensino e aprendizagem, mas é fundamental que ocorra na prática pedagógica a relação entre o saber docente com os conhecimentos e saberes que são construídos ao longo da vida e da formação continuada.

Assim, atingimos o objetivo de refletir a prática do professor, buscando apresentá-la não dissociada da formação e dos saberes. Não podemos ensinar o que não conhecemos, por isso, é importante se preparar, ter conhecimentos que levem-nos a atender e despertar o desejo pela aprendizagem do aluno.

CAPÍTULO 3

VOZES ALCANÇADAS: DISCURSO DAS PROFESSORAS SOBRE AS MUDANÇAS NOS SABERES DOCENTES A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR.

Esse capítulo foi organizado a fim de apresentar a trajetória metodológica para a realização da referida pesquisa. Com a intencionalidade de analisar se ocorreram mudanças no saber docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, delineou-se o caminho metodológico adotado nessa pesquisa.

Percorremos desde a perspectiva teórica e metodológica da pesquisa,

perpassando pelo seu contexto, assim como apresentando os instrumentos de coleta de informações: o questionário e as entrevistas. Chegamos, então, aos sujeitos da pesquisa, e discorreremos sobre o tratamento das informações e a seleção das categorias de análise.

3.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente investigação opta pelo pressuposto de um estudo qualitativo, focado em uma determinada realidade. Assim sendo, oferece uma preocupação centrada na descrição e estudo reflexivo, colocando como ponto de partida de sua reflexão, a relação entre a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e o professor dos anos iniciais.

Nesse caso, é importante salientar que a presente investigação tem caráter compreensivo e não experimental, uma vez que buscamos analisar se ocorreram mudanças no saber docente a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR. Tomados pela natureza do objeto, que foca no conhecer e compreender as mudanças provocadas por uma política educacional, buscou-se uma abordagem que não se restringisse à coleta e quantificação de dados, mas que propiciasse a interpretação e aproximação das práticas dos sujeitos investigados.

O estudo busca, por meio da descrição e exploração da natureza pesquisada (TRIVIÑOS, 2009), conhecer a comunidade escolar, seus traços característicos, seus professores, sua preparação para o exercício da docência e as políticas curriculares.

Assim, Triviños (2009) ressalta a relevância de que as pesquisas qualitativas não fiquem limitadas pela adoção de uma única teoria, mas permitam adotar vários procedimentos e técnicas, que apontem e auxiliem a compreensão das relações entre os sujeitos em seu contexto.

Concordamos, ainda, com Richardson (1999), ao expressar que qualquer pesquisa científica que se fundamente em uma rede de pressupostos ontológicos e de natureza humana é carregada do ponto de vista do investigador.

A formação do investigador precisa fundamentar-se em uma base sólida, que englobe a concepção de história, homem, sociedade, educação, realidade, entre

outros, articulando-se na visão de mundo que se apresenta em todo trabalho científico.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Como visto no capítulo 1, o Município de Irati/PR, no ano de 2009, implantou uma nova Proposta Curricular criada pela Secretaria Municipal de Educação, oferecendo um documento guia para a ação dos professores, abrangendo desde a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a Educação de Jovens e Adultos- EJA à educação especial.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar se ocorreram mudanças no saber docente a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR. Para isso, realizamos uma breve contextualização do Município de Irati/PR, já que é a cidade pólo da pesquisa, onde se encontra a Secretaria Municipal de Educação, responsável por essa intervenção na prática dos docentes.

O Município de Irati/PR conta atualmente com aproximadamente 54. 151 habitantes, situado na região centro-sudeste do Paraná, mais precisamente no segundo planalto paranaense, aproximadamente a 156 km da capital Curitiba e 510 km de Foz do Iguaçu.

O município organiza a educação por meio da Secretaria Municipal de Educação, responsável por toda a rede municipal de ensino, composta pelos funcionários e docentes das escolas, cursos e reuniões. (SME-IRATI/PR, 2009).

Em acesso ao Plano Municipal de Educação de Irati/PR planejado em 2007, encontramos uma Secretaria Municipal de Educação com uma organização distribuída em departamentos e coordenações, composta por vinte e dois (22) profissionais.

- ✓ Equipe central/ direção, formada por 3 funcionários;
- ✓ Departamento ou Coordenação pedagógica: Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Física, Educação de Jovens e Adultos, com 7 funcionários;
- ✓ Departamento ou Coordenação de Educação Especial, com 6 funcionários;
- ✓ Departamento ou Coordenação de Documentação, com 3 funcionários;
- ✓ Departamento ou Coordenação da Merenda Escolar, com 2 funcionários;
- ✓ Departamento ou Coordenação do Transporte Escolar, com 14 funcionários e 1 funcionário na limpeza. (PME-IRATI/PR, 2007, p.100)

Todos os departamentos e coordenações são responsáveis pelo funcionamento da educação no município, já que seus profissionais têm o papel de dirigir o sistema de educação. O Plano Municipal de Educação do Município de Irati/PR (2007) contempla ações que dizem respeito a seu sistema de ensino, proposta para ser atingida em dez anos (2007/2017).

O plano atinge os níveis de ensino: educação infantil; ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Apresenta ainda as modalidades de ensino: educação de jovens e adultos- EJA, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica, formação profissional e a educação especial. (PME-IRATI/PR, 2007).

São apresentadas no Plano Decenal do Município de Irati/PR (2007/2017) as questões norteadoras do sistema de ensino para o município como um todo, buscando uma melhoria na qualidade da infraestrutura, expansão de oferta de vagas, formação integral dos alunos, entre outros. Diretamente ligado ao ensino fundamental, o poder público municipal propõe-se a implementar ações que levem ao desenvolvimento do ensino de qualidade.

As ações buscam a construção de valores e atitudes que norteiem as relações interpessoais e busquem intermediar o contato do aluno com o conhecimento, valorizar a aprendizagem contínua e a troca entre o aluno-aluno, aluno-professor, alunos-pais e pais-professores.

O PME-IRATI/PR (2007) prevê ações que pretendem garantir além da formação integral dos alunos, a formação continuada dos professores e a diversificação do ensino. Esses fatores são relevantes para o desenvolvimento do sistema de ensino municipal com a pretensão de uma formação que atenda a comunidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR também estabeleceu a formação e valorização do magistério com o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino, abrangendo cargos e funções. Assim, a carreira docente se estrutura em três níveis - A, B e C, cada um composto por doze (12) classes, que vai de um (1) a doze (12) em linha horizontal. No nível A, estão os professores com habilitação em nível médio, modalidade normal, enquanto no nível B, estão os docentes com licenciatura plena e no nível C se encontram os docentes com pós-graduação lacto-sensu. A progressão ocorre a cada dois anos, devido à avaliação de desempenho, conhecimento e qualificação, tendo uma jornada de trabalho de vinte

(20) horas semanais, sendo que 20% se destina à hora/atividade. A partir de cinco (5) anos de trabalho, os profissionais podem solicitar afastamento de três meses para a realização da capacitação (PME- IRATI/PR, 2007).

Observamos que a Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, na gestão 2005/2012, trabalhou no sentido de possibilitar uma melhoria na formação continuada, sendo realizada tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pelas universidades e pelas parcerias firmadas com o governo federal - MEC. Essa proposta garante ao professor um contato com o conhecimento que possibilite a construção de novos saberes, conforme mostra o quadro 5.

QUADRO 5- Quadro síntese das diretrizes, dos objetivos e da formação continuada presentes no PME-IRATI/PR (2007).

(continua)

Diretriz	Objetivos	Formação continuada
Assegurar condições básicas de infra estrutura para os estabelecimentos do ensino fundamental	Estabelecer e firmar parcerias com o Estado e as instituições superiores para a oferta da capacitação continuada dos professores, por meio de congresso/seminário/palestra	Assegurar o reconhecimento e valorização salarial de acordo com avaliações de desempenho/qualificação e conhecimento
Garantir para as escolas públicas municipais a construção de laboratórios de informática	Ampliação da jornada escolar diária, para período integral	A Capacitação Continuada que permite o domínio sobre a cultura, e a construção de uma visão crítica

QUADRO 5- Quadro síntese das diretrizes, dos objetivos e da formação continuada presentes no PME-IRATI/PR (2007).

(conclusão)

Diretriz	Objetivos	Formação continuada
Garantir o fornecimento de material didático-pedagógico, que atenda as necessidades específicas das diferentes áreas do conhecimento, disponibilizando, também, periodicamente, títulos bibliográficos para as escolas	Assegurar no planejamento do calendário escolar anual momentos de discussões permanentes e coletivas sobre as políticas e o projeto político pedagógico, os processos avaliativos, encontro com os pais, o regimento escolar	Garantir que os profissionais da educação que trabalham com o suporte pedagógico, tenham formação na área
Estabelecer parcerias para a oferta de capacitação continuada aos profissionais da educação que subsidiem e favoreçam a construção e/ou reconstrução coletiva dos projetos políticos pedagógicos	Garantir a execução de ações que promovam a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, por meio da formação continuada de professores e acervo didático-pedagógico sobre o tema.	Garantir ao setor técnico e administrativo, uma formação continuada de 16 horas anual.
Possibilitar ao profissional da educação o acesso às tecnologias de informação e de comunicação	Assegurar a merenda escolar a todas as escolas municipais	Assegurar cursos de capacitação de 40 horas anuais aos profissionais da educação

Assegurar merenda escolar de qualidade	Garantir o transporte escolar para os alunos das escolas rurais	Garantir a revisão periódica do plano de carreira do magistério
Proporcionar cursos e palestras aos pais, visando uma maior integração		Assegurar a Secretaria o levantamento junto ao quadro funcional a cada final de ano, e projetar os novos cursos de formação continuada
Promover políticas educacionais entre o município e o Estado, como forma de garantir a aproximação teórico-metodológica entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental;		Prever a capacitação continuada preferencialmente no horário de trabalho, aproveitando a hora atividade

Fonte: A autora, a partir de dados expressos no Plano Municipal de Educação de Irati/PR.

Em relação à quantidade de alunos, a Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, está com aproximadamente quatro mil, quatrocentos e vinte alunos (4.420) em 2013 (Apêndice B). Ainda em consulta aos arquivos da Secretaria, podemos visualizar que a Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR conta com trinta (30) escolas municipais, sendo dez (10) escolas na zona rural e vinte (20) escolas na zona urbana.

3.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Atualmente, o quadro municipal conta com aproximadamente quatrocentos e cinco (405) docentes do ensino fundamental e noventa e seis (96) professores da educação infantil, totalizando quinhentos e um (501) professores (SME-IRATI/PR, 2009). Para garantir credibilidade à pesquisa, a amostra desse grupo será composta de um percentual de docentes, já que o número de professores da rede é consideravelmente grande. Concordamos com Richardson (1999, p.157) que:

[...] em geral, resulta impossível obter informação de todos os indivíduos ou elementos que formam parte do grupo que se deseja estudar, seja porque o número de elementos é demasiado grande [...] e o tempo pode atuar como agente de distorção.

Apoiamo-nos em estudos de Richardson (1999) para esclarecermos que a amostra para ter uma probabilidade aceitável e representativa precisa ser realizada com pelo menos 10% da população total. Utilizaremos esse requisito para definirmos,

estimadamente 10% dos professores da rede municipal, dos quais posteriormente cinco (5) serão convidados a participar de uma entrevista individual para aprofundar a discussão sobre o objeto de estudo, que é a compreensão de como ocorreram as mudanças nos saberes docentes a partir da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Em agosto de 2013, iniciamos a distribuição dos questionários em quase todas as escolas. O Município que conta com trinta (30) escolas, das quais visitamos vinte e sete (27) e distribuímos um total de oitenta e um (81) questionários, dos quais retornaram cinquenta (50). O retorno surpreendeu, pois já entregamos a mais por conta de alguns professores terem a liberdade de não responder.

Em cada escola visitada, deixamos três (3) questionários, que eram repassados aos professores pela diretora ou coordenadora pedagógica, tendo como critérios: o professor precisa estar atuando na sala de aula do primeiro ao quinto ano e estar disposto a contribuir com a pesquisa.

Fui recepcionada pelas diretoras e coordenadoras, sendo que algumas se mostravam receptivas, dispostas a contribuir e interessadas no estudo, já outras se mostravam desconfiadas, preocupadas com a possibilidade de fiscalização do trabalho dos professores e da escola. Enfim, ao serem solicitadas, as escolas localizadas no interior atenderam prontamente e retornaram todos os questionários, no prazo combinado. Em algumas escolas na área urbana tivemos dificuldade quanto à entrega e aos prazos, sem contar que o retorno foi reduzido em comparação com as escolas do interior.

O questionário nos ofereceu uma visão geral aproximada dos 10% dos quatrocentos e cinco (405) professores. Todos os cinquenta (50) professores são do sexo feminino. A grande maioria dos professores que responderam ao questionário estão na média dos trinta e seis (36) a quarenta e cinco (45) anos, caracterizando-se como professores com uma carreira docente de aproximadamente entre dez (10) a trinta (30) anos, em sua maioria. A faixa etária entrecruzando-se entrecruza com dados obtidos por Gatti (2004), quando esclarece que no panorama internacional, a idade dos professores é de trinta e sete vírgula oito (37,8) anos. No Brasil, tem-se uma concentração significativa nas faixas de vinte e seis (26) a trinta e cinco (35) e de trinta e seis (36) a quarenta e cinco (45) anos. Os professores jovens, com até vinte e cinco (25) anos, e os com mais de quarenta e cinco (45) anos, apresentam-se em menor escala.

Para uma pesquisa com maior credibilidade, recorremos à realização de entrevistas semiestruturadas com cinco (5) professoras, que foram escolhidas com base nas respostas do questionário, esclarecendo as lacunas aprofundando as declarações. Os sujeitos desta pesquisa são as cinco (5) professoras que participaram das entrevistas semiestruturadas fornecendo informações mais aprofundadas. Entretanto, também analisamos as respostas das cinquenta (50) professoras obtidas nos questionários.

Em relação aos sujeitos que desencadeiam a comissão das cinco (5) professoras-chave para essa análise, seus perfis nos revelam que são professoras na faixa dos trinta e três (33) a quarenta e oito (48) anos de idade. A carreira docente de três (3) professoras é abaixo de vinte (20) anos e duas (2) com uma carreira docente de vinte e um (21) a trinta (30) anos.

Outra questão que foi levantada é a jornada de trabalho, já que das cinco (5) professoras, três (3) trabalham quarenta (40) horas semanais na educação do município e duas (2) trabalham vinte (20) horas semanais na educação do município.

QUADRO 6- Apresentação do perfil das cinco professoras entrevistadas

Professor	Sexo	Idade	Formação /ano	Professor (quantos anos)	Jornada de trabalho/horas
EP1	F	33	Pedagogia/2003 Especialista- Educação especial inclusiva/2013	9	40h/município
EP2	F	48	Magistério/1984 Letras/1987 Especialista- supervisão, gestão e orientação escolar/2003	28	40h/município
EP3	F	34	Magistério/1997 Pedagogia/2001 Especialista- psicopedagogia/2007	12	40h/município
EP4	F	38	Magistério/1992 Ciências biológicas/1998 Especialista- psicopedagogia/ 2000	19	20 h/ município
EP5	F	39	Magistério/1991 Ensino superior em Mídias interativas/2002	21	20h/município

			Especialista- ensino, formação de recursos humanos para a educação básica/ 2007		
--	--	--	---	--	--

Fonte: A autora.

O quadro nos oferece uma visão do perfil dos sujeitos desta pesquisa possibilitando que os conheçamos. Nas análises, as docentes entrevistadas foram denominadas aleatoriamente como EP1, EP2, EP3, EP4, e EP5. Quando nos referimos as que responderam aos questionários, foram denominadas de QP1, QP2, QP3, e assim por diante, até chegarmos ao QP50.

3.4 INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTA

Tendo claro que os sujeitos da pesquisa são os professores, decidimos por realizar a coleta de dados iniciando por um questionário e na sequência pela realização de entrevistas individuais.

O questionário entregue apresenta questões fechadas e abertas (Apêndice C). É composto por quatro (4) blocos: caracterização dos sujeitos; a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR; formação continuada e prática pedagógica. Dessas, temos seis (6) questões fechadas sobre dados pessoais e dezesseis (16) questões abertas de discussão ampla referente ao objeto de estudo.

O uso de perguntas em caráter fechado motiva-se pelo fato de caracterizar o perfil dos professores da Rede Municipal de Irati/PR, de acordo com traços gerais (faixa etária, sexo, nível de escolaridade, etc.). As perguntas abertas justificam-se pela busca por entendermos que tal instrumento oferece um suporte de aprofundamento de opiniões do indivíduo, dando maior possibilidade de esclarecimento.

A partir do retorno dos questionários até a primeira quinzena de outubro de 2013, realizamos suas leituras e a seleção e análise dos sujeitos que seriam entrevistados individualmente.

Nos cinquenta (50) questionários, vinte e seis (27) professoras manifestaram ao final que estavam dispostas a fornecer informações adicionais à pesquisa, enquanto vinte e três (23) optaram pelo oposto. Isso mostra que muitos docentes tiveram percepção sobre a relevância da pesquisa, no sentido de que a educação não se faz só de prática, mas também do movimento dialético entre ensino e pesquisa.

Decidimos também utilizar a entrevista individual semiestruturada (Apêndice D), pela contribuição que traz à discussão e à socialização entre a pesquisadora e o entrevistado. Essa se deu pela necessidade de aprofundarmos a análise do questionário. Entendemos o referido instrumento como uma situação de troca entre os sujeitos, por meio da qual é possível se ter conhecimento de determinados fatos, concepções do investigado, enfim, tomar consciência de sua realidade.

Pautados em uma entrevista semiestruturada, podemos observar que esta permite uma pesquisa reflexiva. Szymanski (2008) defende a relevância de não ter um roteiro fechado e acabado, pois isso cede espaço para o entrevistado retornar a questões desencadeando novas reflexões.

Por isso, o uso da entrevista semiestruturada permite que o sujeito investigado tenha a liberdade e a espontaneidade de expressar as informações buscadas pelo pesquisador. Ao ceder espaço para uma entrevista não de cunho estruturada fechada, mas semiestrutura aberta, temos a possibilidade de que se esclareçam questões inesperadas.

As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2013, abrangendo, ao todo, cinco (5) entrevistas, caracterizando aproximadamente 10% do total dos cinquenta (50) questionários. Iniciamos entrando em contato com as escolas e professores selecionados, pessoalmente e por telefone, para agendarmos as entrevistas, considerando a disponibilidade das professoras, o horário e o local para a realização, respeitando a vontade da professora.

Todas as entrevistas ocorreram na escola, na hora atividade das professoras, pois, segundo elas, esse seria o momento no qual poderiam conversar e prestar mais informações. Primeiramente, iniciava-se apresentando à professora o roteiro da entrevista e solucionando as dúvidas que surgissem sobre as indagações. Na sequência, a professora assinava o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D) sobre a entrevista com a garantia de que seria mantido sigilo absoluto de sua identidade e da escola. Era esclarecido, ainda, que a professora poderia retirar-se da pesquisa o momento que desejasse, que a coleta de dados assegura a sua integridade física, mental e moral do mesmo modo, a participação na pesquisa não as geraria custo algum e nem benefícios financeiros. Ainda deixava claro que a entrevista seria gravada para poder ser transcrita e, assim, realizada a análise. Depois dos esclarecimentos iniciais, iniciou-se a gravação.

A duração das entrevistas variou de vinte e seis (26) minutos a quarenta e dois

(42) minutos, conforme a maior ou menor fluência do entrevistado. As entrevistas ocorreram de forma tranquila, em maneira de conversa, respeitando-se entrevistado e pesquisadora.

Todas as entrevistas foram transcritas, respeitando as normas de linguagem e o sentido da fala das professoras. No entanto, ao utilizarmos as falas, fizemos algumas edições para retirar trechos redundantes ou desnecessários, mas nesse processo, tivemos o cuidado de não modificar ou alterar o sentido daquilo expressado pela professora.

3.5 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Para que o leitor consiga visualizar de maneira geral como foram analisadas as informações recolhidas dos questionários e das entrevistas, realiza-se uma breve descrição dos procedimentos adotados pela investigadora.

Para organizar melhor as informações, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A organização dos dados de uma pesquisa é um dos pontos-chave para se desvelar as informações e construir o conhecimento que ainda está obscuro.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) constitui um aporte para evidenciar o significado que os sujeitos sociais exteriorizam no discurso. Ao usarmos os subsídios da análise de conteúdo, definida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p.31), buscamos compreender e analisar o visível e o invisível das mensagens, sendo que estas foram obtidas por intermédio das entrevistas e dos questionários respondidos pelos professores da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Parte-se do trabalho com cada resposta a cada questão, tendo na compreensão dos significados e na aproximação das respostas a chamada etapa **pré-análise** do material (BARDIN, 2011). A partir desse momento inicia-se a segunda etapa, denominada de **descrição analítica** (BARDIN, 2011), ou seja, nesse momento se agrupam os trechos da entrevista e dos questionários com seus respectivos significantes, implicando em relações entre as unidades de base, que formam um todo reunido.

Assim, chegamos à terceira etapa, **interpretação inferencial** (BARDIN, 2011),

que apresenta um cruzamento dos dados empíricos com os demais materiais, com base no referencial teórico. Assim, chegamos, após analisar os significados, às aproximações, o todo reunido, cruzando os dados com o referencial teórico, a construção do conhecimento sobre o fenômeno estudado. Para que se alcançasse essa etapa de conhecimento do fenômeno, passou-se pela constituição de categorias de análise, embasadas na fala das professoras, oriundas dos questionários e reforçadas pelas entrevistas.

Ao nos referirmos à utilização de categorias de análise, buscamos compreender o fenômeno e, assim, construir seu conhecimento. Iniciamos das partes para chegarmos ao todo. Assim, as categorias são mais que uma simples análise da linguagem, são uma análise do contexto em que o sujeito está envolvido, suas concepções e maneiras de ver o mundo.

De acordo com Bardin (2011), as categorias são extraídas das informações coletadas pelos instrumentos de coletas de dados, aplicadas no conjunto de informações e no fecundo plano das inferências. As categorias se baseiam nas disposições que o pesquisador encontra para explicar a realidade em que o fenômeno está inserido.

As categorias dessa pesquisa emergiram do contexto do discurso das professoras, iniciado com as respostas dos questionários e aprofundado na entrevista, tornando-se visíveis com a transcrição das entrevistas. São categorias representativas das situações que marcam as mudanças geradas por uma política educacional. O quadro 7 apresenta os elementos a serem discutidos em cada categoria levantada.

QUADRO 7- Categorias e Subcategorias das manifestações das professoras da Rede Municipal de Educação de Irati/PR.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
3.5.1 A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.	I. O que as professoras pensam sobre a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/ PR
	II. O que os professores almejam
3.5.2 Saberes Docentes das professoras investigadas após implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR	I.O que mudou nas práticas dos professores dos anos iniciais, permeados pela política educacional
	II. Formação Continuada contribuindo com a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e a construção dos saberes

Fonte: A autora.

Tais aspectos demonstram e apresentam a compreensão no sentido de esclarecerem ou não as mudanças nos saberes docentes e, posteriormente, nas práticas pedagógicas reveladas pelas próprias docentes ao se confrontarem com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

3.5.1 A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR

Quando pensamos em políticas educacionais percebemos que interferem direto na aprendizagem dos alunos e na prática docente, nos saberes dos professores, que podem ser imperceptíveis ou evidentes aos docentes. As políticas educacionais aparecem com o intuito de mudar a ação do sujeito que atua com o aluno, com a formação, e têm por finalidade a qualidade da educação.

Partindo desse princípio, é possível identificarmos aspectos relevantes na oralidade das professoras em relação à Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, que serão discutidos na sequência.

I. O que as professoras pensam sobre a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/ PR

A política educacional é complexa. Envolve não só a escola, o professor e o aluno, foge aos muros da instituição escolar e alcança a sociedade, ou seja, o sistema social como um todo. Portanto, é preciso tomar cuidado com as descontinuidades das políticas educacionais, que implicam em um constante vai e vem de políticas. Hargreaves et al. (2002) levanta que são ondas de reformas que se estabelecem com a troca de governos que mudam as políticas e concepções. Ações que prejudicam a formação e a prática dos docentes e interferem no processo de aprendizagem dos alunos.

Aparentemente, tanto os professores quanto os alunos sofrem as ações diretas das mudanças nas políticas educacionais, como aparece nas falas das professoras:

Mudou tudo. Porque se vem de uma forma de trabalhar, que antes era a interdisciplinaridade, mas não da forma da Histórico- crítica, que quer que a criança aprenda da realidade dela, que aprenda intervir em tudo. E antes não era assim (EP5).

Eles já vem muito críticos. Eles te perguntam, te questionam, e vão além daquilo. Deu para perceber a participação do aluno em sala de aula, é muito maior do que antes (EP3).

É bem mais crítico, também. O professor tem que tomar cuidado com a visão de aluno crítico. O aluno crítico não é o aluno que reclama de tudo. É preciso trabalhar isso nas crianças, que ele aprenda não só para criticar, mas que ele aprenda para transformar-se (EP1).

O professor, partindo da concepção da Pedagogia Histórico- Crítica, observa no aluno um sujeito ativo no contexto social, com voz e conhecimentos, não mais como um receptor submisso e um depósito do conhecimento. Dessa maneira, o professor preocupa-se em estabelecer uma relação entre o senso comum, isto é, o conhecimento que a criança já apresenta e o conhecimento científico que será aprendido pelo aluno.

A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica prevê mudanças não só na ação do professor, no sentido de ter uma preocupação com o que o aluno realmente aprendeu, mas também o aluno está se tornando problematizador, ativo, crítico no processo de ensino e aprendizagem.

[...] não esta trabalhando com o aluno de forma isolada, esta ampliando o conhecimento do aluno, trazendo o conhecimento da sociedade para dentro da sala de aula, [...] Eu observo que os alunos tem uma visão bem mais global, se situam melhor na sociedade, eles tem uma visão mais ampla de sociedade (EP1).

O aluno tem participação dentro, porque ele traz o senso comum, para estar relacionando (EP3).

Fica visível, segundo os comentários da EP1 e EP3, que a educação a partir dessa política educacional aproximou o aluno do seu contexto e, como consequência, tornou-se mais significativa. Este é o reflexo que Baczinski (2007) esclarece da Pedagogia Histórico- Crítica, que tem pressupostos nos quais o dominado só se libertará quando vier a dominar o que o dominante domina, isto é, terá acesso aos saberes e conhecimentos das ciências e filosofias (conteúdos), implicando, assim, em um agir consciente na sociedade.

Nesse sentido, as políticas curriculares acabam estabelecendo por meio do currículo, a organização e distribuição dos saberes e conhecimentos (GIMENO-SACRISTÁN, 2000; 1998). Há a preocupação com a distribuição do conteúdo no

currículo, permitindo ao professor refletir sobre sua relevância para a vivência do aluno e para se ter uma educação calcada no desenvolvimento humano e social. Por isso, a política curricular do Município de Irati/PR tem atenção com a ação do professor, pois, como levanta Gimeno-Sacristán (1999), discorrido no capítulo 2 desta pesquisa, a ação do professor implica em consciência, compreensão e conhecimento. Em resumo, é preciso o docente ter claro o que faz, por que faz, como faz e aquilo que pensa. Essa reflexão está expressa na fala dos professores, como destacamos a seguir:

[...] fez os docentes refletirem sobre o conteúdo que estava sendo proposto. Até, então não se refletia. Tinha aquele conteúdo, simplesmente aplicava. Uma coisa meio mecânica. O aluno tinha resposta, o que não tinha você acabava formando a resposta e ficava nisso. Agora não, o que mudou com a proposta é essa reflexão em cima de tudo, não fica só no mero repasse. Tudo refletido, tirando outras conclusões, analisando, e isso fez a diferença, tanto para os alunos como para nós (EP3).

O comentário reitera a discussão de um currículo como pensamento envolto da prática, ou seja, que tem relação com o real (GIMENO-SACRISTÁN, 1998). Assim, o conteúdo, a partir do momento da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/ PR, é pensado sobre o movimento de reflexão e análise da situação real do aluno, entrelaçando-se com a visão global, caminhando para a construção do conhecimento e superando a ideia de educação como simples repasse.

O currículo comum se torna flexível, adaptado às realidades da escola, o que implica em uma preocupação com a diversidade de valores e culturas, podendo ocorrer em alguns casos uma abordagem superficial dos conteúdos, dada a preocupação em atender o todo.

A ideia de educação balizada na construção do conhecimento, numa relação que englobe o professor, o aluno e o mundo, ficou marcada no linguajar das professoras, como citamos na sequência:

Vai se construindo, aluno e professor. Eu aproveito o que o aluno já traz de bagagem e parto dali. (EP2).

Antes só se preocupava com o aluno saber fazer aquele cálculo. Agora como que ele iria utilizar, se interessa saber ou não. (EP3).

Mudou também a aprendizagem, não só no ensino, não só na nota, aprendeu, aprendeu, quantos aprenderam, quantos não, nota vermelha, nota azul, vamos separar a turma por nota. Já pensa-se um pouco além disso. A

escola deixa de ser só ensinar, de ensinar para a escola, mas passa a ensinar para vida também. É uma mudança grande que o professor precisa repensar como fazer (EP4).

Temos a impressão, a partir das palavras das professoras, que o epicentro está na aprendizagem, no conteúdo a ser aprendido e, dessa maneira, ressalta o centro na formação do aluno consciente e dotado de conhecimentos. Compreendemos a aprendizagem fora dos muros da escola, que sobressai as amarras de conteúdo depositadas sobre ele na instituição escolar.

A educação, partindo do contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, é um preparo para a vida, que visa ao processo de desenvolvimento potencial físico, intelectual, afetivo e estético em cada indivíduo, que acontece no processo de humanização, socialização e singularização entre os pares.

Dessa maneira, a política educacional implantada no Município de Irati/ PR em 2009, proporciona uma ruptura com a visão de educação que se preconizava até então: o ensino como depósito de conhecimento no aluno. Essa nova política educacional trouxe um processo de mudança da visão do professor e da educação.

Evidenciamos no discurso da professora a seguir que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR se preocupa não só com o acesso e permanência do aluno na escola (OLIVEIRA, 2009a). É uma política que busca estimular o aluno na permanência e acesso, mas tem finalidades educativas que vão além da escola e atingem a construção do conhecimento de forma global. Reforça a relevância de uma educação para a vida, para entender o global e não só as partes.

Eu percebi que o interesse dos alunos mudou a partir do momento que está falando da realidade deles. Eles se interessam muito mais, da impressão que eles assimilam, compreendem mais as coisas e também melhorou a criticidade do aluno. Hoje em dia o aluno não fica lá quieto, ouvindo, ele participa, pergunta, questiona. (EP3).

Tem-se a preocupação com a formação do aluno, como aparece em Hargreaves et al. (2002), o professor começa a se organizar de maneira que o estudo se vincule a questões da vida dos estudantes e das pessoas, até atingir ideias que extrapolam os limites da sala aula.

Examinamos frente ao discurso da professora EP3 que o professor cada vez mais busca interagir com o mundo, com o outro e consigo mesmo por meio da reflexão, interação, socialização e humanização (CHARLOT, 2005). Confronta-se com

o mundo, o que o outro pensa e, dessa maneira, realiza a reflexão sobre seu conhecimento e se torna mais humanizado e consciente.

É nesse processo que o saber docente se constrói e se reorganiza, pois o professor traz o mundo até a sala de aula e leva a sala de aula até o mundo (HARGREAVES et al., 2002).

Entretanto, as professoras sentiram, como constatou-se nos comentários, no momento de implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, uma estrutura frágil de formação continuada:

[...] no início foi uma formação em que falava ao professor o que pode fazer, não pode fazer, não pode dar atividade desse jeito, mas não diziam: você pode trabalhar, tanto que você consiga trazer para a realidade do aluno. Foi cortado muita coisa nessa época, que depois viu que ficou falha nos outros anos, e foi tentado mudar depois. Não tinha uma consistência de chegar e falar para você a forma correta de ser trabalhado em sala de aula (EP5).

Esse diálogo chama a atenção para o que observamos no primeiro momento de implantação, que os docentes sentiram dificuldades em colocar em prática o que prescrevia a política educacional e o que foi repassado nos cursos de formação continuada.

O que não pode acontecer é a perda do foco na implantação de uma política educacional, ou seja, por mais que tenha como pressuposto maior a aprendizagem do aluno, é o professor o sujeito que merece atenção no que diz respeito à qualificação, atualização e respeito. Isso implica em investimento na formação dos professores, para adequar às necessidades da proposta. Já que é o docente quem, de maneira direta, vai trabalhar com a política implantada, por isso precisa estudar, compreender e discutir os pressupostos da proposta.

Parece não ser suficiente como nos foi dito pelas professoras, que alguns docentes sejam selecionados e convidados para criar a proposta. Imprime-nos a ideia de uma política pensada para manter a ordem e que por mais que venha com princípios de coletividade, de transformação, esbarra na constituição da sociedade capitalista, que foca em manter a ordem social e não sua transformação:

Foi um grupo seletivo sim, foi escolhido algumas professoras que trabalharam em cada área do conhecimento e montaram a proposta curricular. Elas tiveram estudo, foram orientadas e as demais, a grande maioria não teve esse acesso, não participou, ficou de fora ou por falta de interesse, de convite, até de conhecimento do que estava acontecendo. Então foi difícil para todo mundo. Estávamos vindo em uma proposta e de repente outra

proposta foi meio que desculpe a palavra “jogada”. De agora em diante, vamos trabalhar assim. (EP4).

Pouca participação dos professores em sua elaboração e a forma na qual ela foi repassada na época (QP28).

Foi muito colocado no texto que teve a participação dos professores. Foi uma participação por questionários a distância. Foi uma participação a distância (EP1).

Pelo que mostraram as professoras, as informações sobre a construção da proposta curricular foram feitas com um grupo seletivo de docentes que participaram efetivamente da construção. Os demais professores, nas palavras da professora EP1, participaram isoladamente desse processo por meio de um questionário, o que não pode ser configurado como uma participação efetiva do coletivo, no sentido de discutir e estudar os pressupostos norteadores da política em questão.

Um aspecto questionado pelas professoras quanto à Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR diz respeito à implantação da política pela equipe da SME-IRATI/PR, na orientação do trabalho a ser realizado em sala de aula. Esse questionamento surge nos depoimentos a seguir:

[...] Foi reunido todos os professores numa sala da associação, colocaram a professora que iria orientar esse trabalho falando e, despejaram o conteúdo. A base filosófica é essa, a teórica é essa, a psicológica é essa, funciona assim, tem o planejamento dividido em objetivos, prática social, muito rápido em uma manhã e essa foi a apresentação da proposta. Cada um ganhou um CD com a proposta já escrita para ler em casa e essa foi a apresentação da proposta. Sem ninguém ter estudado, sem ter se preparado para ouvir a palestra, foi mesma coisa que abrisse uma panela, vamos despejando tudo agora, vamos tampar cada um cozinha como pode (EP4).

[...] O começo foi muito difícil. É importante na verdade. Até conseguir se adaptar, era feito os planejamentos lá na Secretaria de Educação, todos juntos, todo mundo levava material em cima de um tema para trabalhar, imagina a quantidade de xerox que se trazia embora, vinha cheia de xerox e não sabia se podia aproveitar. No segundo ano, já foi dando uma acalmada, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, já foi pensando, que tem coisas que é importante, que tem que ser trabalhada, já foi dando uma melhorada, mas no início foi difícil (EP5).

Dessa forma, pudemos inferir que provavelmente as professoras foram surpreendidas, pois não foram apresentadas discussões ou debates sobre a proposta. Para se trabalhar seguindo uma política curricular, requer-se o estudo das várias teorias educacionais existentes no campo educacional e, conseqüentemente, na prática dos professores, somente depois se realiza a opção por uma teoria.

Fica também expresso na oralidade da professora EP4 que aparentemente não

se teve tempo suficiente para discussão, análise e compreensão da proposta, para posteriormente ser adotada nas escolas. Portanto, a presença dos professores desde o planejamento até a execução da proposta é fundamental. A discussão e o estudo precisam ser realizados antes da mudança, ouvindo-se a opinião e as sugestões dos docentes, já que são eles que irão aplicar a proposta em sala de aula.

Hargreaves et al. (2002) coloca que mudanças não conseguem ser alcançadas sem um aprendizado considerável. Assim, as reformas educacionais e as inovações abrangem o desenvolvimento e o treinamento profissional como apoio ao processo de implantação de uma proposta. De acordo com os comentários das professoras, parece-nos que foi uma implantação aligeirada, com pouco ou quase nada de conhecimento por parte dos professores do quadro da rede. Pode ser uma proposta que não emergiu do chão da escola.

Conforme Hargreaves et al. (2002) defende, na maioria das vezes as políticas educacionais costumam ser mais desenvolvidas por pressões administrativas e por modismos do que por estratégias levantadas por professores que sentem a necessidade de contexto educacional em sua performance.

A professora EP4 levanta que a mudança é necessária, mas que, como aponta Hargreaves et al. (2002), não pode acontecer por um viés de modismos, mas é fundamental, porque o pensamento evolui, e os saberes e conhecimentos também. Por isso, toda mudança que uma política pretenda fazer, é preciso que venha acompanhada de conhecimentos e flexibilidades, a fim de que ser compreendida e implantada.

A mudança tem que vir com conhecimento, não adianta mudar só porque é moda e bonito. Não pode ser moda, tem que ter um objetivo de trabalho. Não seguir o modismo. Deu certo, vamos estudar para fazer acontecer, vamos entender para fazer acontecer, é isso que falta para Irati agora. Entender para fazer acontecer, e a gente está começando a entender. É uma mudança extrema, vai gerar sempre uma dificuldade para se trabalhar (EP4).

Quando as inovações não partem das reais necessidades do professor, são implantadas segundo modismos, da mudança nos partidos políticos, das trocas de governantes, que carregam concepções partidárias, muitas vezes confusas e distantes da realidade do contexto escolar. O que era para ser visto como uma solução ao professor, passa a ser um problema em conjunto com os já existentes. Implica em desestímulo e resistência às mudanças, já que a convergência da nova

proposta com as necessidades do professor é o maior problema para a implantação das ações.

[...] no começo foi difícil, por conta do novo, dá medo de estar errando, da insegurança, mas caminha, estou aos poucos compreendendo uma visão melhor dessa proposta [...] ela aconteceu gradualmente. No primeiro momento [...] não tinha aquela compreensão realmente do que era a proposta em si. Como trabalhar a proposta? Então fiquei meio perdida e aos poucos, com a formação e o estudo da proposta na escola que fui compreendendo melhor e agora está caindo a ficha e dando resultado (EP3).

Estamos engatinhando, porque só agora estamos conseguindo conhecer. Isso gerou tanta insegurança, porque estávamos aqui hoje, amanhã não mais. De agora em diante é assim, mas sem conhecer. Vão fazer isso, mas desse jeito. E o que não se conhece, não gosta e recusa e, tem uma certa resistência em passar para frente. Fica-se resistente, não sabe o que te espera. [...] (EP4).

Ainda sendo um professor que está muito tempo dando aula, é complicado. Estando na lida, essa mudança é complicada, porque a maioria não aceita mudança, já é normal do ser humano, não adianta. Até conseguir assimilar aquela forma de trabalhar, que quando tem muito tempo de serviço já passou por varias maneiras diferentes, cada uma que vem já fica com um pé atrás, com medo do que vai vir [...] Não estava preparada porque não foi uma forma aos poucos, gradativa não, foi rápido. (EP5).

O depoimento das professoras nos imprime um certo desconforto quanto à implantação da política curricular, pois esta foi implantada parecendo não se ter um claro entendimento de sua teoria e com dificuldades para os docentes sobre a compreensão de como trabalha-la. Os primeiros anos marcam uma prática pedagógica que teve experiências de um novo cabedal de saberes que pretendiam atender às necessidades do planejamento, ou seja, como defende Hargreaves et al. (2002, p.176) a “[...] mudança tem substância e forma, conteúdo e processo”. Na falta de um desses elementos, a implantação e a mudança se tornam complexas e difíceis de se realizarem.

As contínuas mudanças buscam avanços, mas implicam em desconfiança, insegurança, novas exigências, o docente fica sem saber o que e como fazer. Grande parte das mudanças na política educacional não levam em consideração os contextos, a cultura, o social e o pedagógico, ignorando as tradições e as ações. As propostas se colocam de forma incerta, difusa e urgente, sobre como os professores precisariam se comportar e agir.

É uma questão complicada, pois, como esclarece Hargreaves et al. (2002), toda mudança apresenta um problema entre os professores, a ponto de fazer com

que se sintam constrangidos, e podem fazer com que, ao mesmo tempo, sejam motivados a resolvê-los. Motivação que implica envolver-se com a política educacional e buscar a resolução de um trabalho que possibilite entender e traduzir a política em sua prática. Entende as reflexões e respeito a sua própria prática, decidindo o que mudar e, assim, buscando maneiras para atingir esse ideal de mudança.

Mas o que é reiterativo em relação à proposta apresentada é a volta principalmente às queixas das professoras no que diz respeito ao acompanhamento da implantação da política educacional e a sua ausência no planejamento da proposta. Por isso, a resistência às inovações na prática das professoras se dá, em partes, devido principalmente ao não entendimento da proposta, dos objetivos da política educacional, o que, entre outros aspectos, gera resistência. Essa questão é perceptível nos discursos das depoentes a seguir:

Me senti insegura no começo, bastante insegura, porque não conhecia, ainda não conheço, ainda estou em fase de estudo, ela é muito nova. Então para dizer que conheço a proposta é impossível, estou analisando, estudando. Ela tem bastante coisa boa que pode ser aproveitada e, tem que aprofundar [...] (EP4).

Percebo que os recém-formados que estão chegando agora, eles tem um domínio maior da proposta, porque é trabalhado na graduação do que os professores mais antigos, que dá uma impressão que os mais antigos eles são mais resistentes a novidade. Já trabalhei vinte anos, o que ensinei dava certo e não vou trabalhar desse jeito. Se ouve muito disso dos que tem mais tempo na profissão, são resistentes e isso é a diferença. Na minha opinião, os professores mais novos não tão tendo tanta dificuldade porque se vê na formação continuada, na troca de experiências (EP3).

A exposição das professoras reafirma o que Hargreaves et al. (2002) discute como um aprender a mudar, que para muitos docentes é um processo lento, e alguns ainda atingem um processo limitado de mudança, pois sua experiência os fazem ter posicionamentos diferentes dos professores com poucos anos de carreira, que na maioria das vezes são deixados de lado pelos administradores quando pensam sobre o planejamento de uma política educacional.

Lançar uma política se torna prática de muitos governantes, como uma maneira de demonstrar sua preocupação com a qualidade de ensino, mas se esquece do raio de abrangência. Toda política traz mudanças, ora positivas, ora negativas. Um ponto que pode ser considerado negativo é o seu rápido prazo de manutenção.

A continuidade do governo não é por si, penhor da manutenção, visto que em

cada novo mandato os projetos educacionais, acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, apontam diferenças (BACZINSKI, 2007). A mudança de direção apresenta a continuidade do processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica de forma mais acentuada. A nova gestão 2013-2016 faz uma reorganização de discussão e oferece, nas palavras das professoras, uma abertura aos docentes para discutirem e intervirem na proposta:

Mudou bastante, e é incrível, porque é a mesma forma de trabalhar. A diferença é que a Secretária de Educação já tem um conhecimento enorme sobre a Pedagogia Histórico- Crítica que é de ficar de boca aberta quando ela fala. (EP5).

Os cursos são ministrados pela Secretária de Educação que conhece muito bem a proposta, de forma clara, objetiva, que sempre acrescenta algo à nossa prática (QP50).

Em relação à implantação de uma política educacional, é essencial conhecer suas matrizes filosóficas, psicológicas e pedagógicas, para que se possa compreender o que realmente se busca com essa mudança. O ponto inicial de todo esse processo é a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, porque é essa equipe que vai diretamente fazer a ponte entre os conhecimentos necessários e os professores.

Quando a equipe pedagógica não possui o domínio total da política educacional que está sendo implantada, pode acabar ocorrendo o que Bernstein (1996) nos aponta como uma recontextualização do discurso pedagógico, como foi discutido ao longo do capítulo 1 desse trabalho. Assim, Bernstein (1996) nos apresenta que o professor influencia o aluno por meio de seu discurso, mas ao mesmo tempo o docente pode ser influenciado por órgãos superiores, como a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, a qual é influenciada pela política educacional, que é o discurso legítimo.

Quando aparentemente não se tem o domínio do discurso da política educacional que se está implantando por parte dos cargos hierarquicamente superiores ao professor, pode acontecer sua recontextualização, pois a implantação da política não é tal qual o órgão oficial, documento da política educacional, preconiza:

Quando foi implantado a proposta, foi colocado de uma forma em que não poderia dar exercício de fixação, não poderia ficar cobrando operações

fundamentais fora de situações problemas. Era muita coisa que não podia, não podia ter sílabas, essas coisas que era do antigo que deu certo e tem alunos que só assim mesmo aprendem. Foram muitas coisas deixadas de lado, achando que não podia. Com o tempo foi vendo que podia pois tem atividades que tem que dar até gerar uma aprendizagem ele tem que memorizar e, tem alunos que é assim. Tem alunos que aprende só dando atividades lúdicas, mas não são todas iguais (EP5).

A política educacional se torna para os docentes e para a escola um caminho a seguir, visto que representa uma concepção de melhoria da educação. Se a organização e a teoria da proposta não ficar clara aos professores, eles se sentem perdidos e presos aos conhecimentos anteriores, apresenta-se, então, uma lacuna entre o discurso e a efetivação na realidade.

Conforme Hargreaves et al. (2002) levanta, podemos encontrar no diálogo das professoras citadas anteriormente que os docentes tiveram que realizar a implantação da política curricular por meio de uma decodificação da linguagem do documento em termos práticos, discernindo o que ela significaria a sua própria prática.

Por isso, trouxemos a discussão de Bernstein (1998; 1996), no capítulo 1, por observarmos que podem haver contradições, distanciamento do discurso pedagógico proposto pela política educacional e a prática pedagógica do docente, porque o que é adquirido pode não ser necessariamente aquilo que é transmitido, e pode haver leitura e interpretação diferentes do que o documento oficial prevê. O documento da política educacional pode estar pontuando a Pedagogia Histórico-Crítica e os professores podem realizar o planejamento de acordo com os passos oferecidos por essa concepção, mas podem não conhecer a teoria base dessa concepção, que é o marxismo. É comum acontecer assim, como Baczinski (2007) alerta em sua pesquisa, ficando claro na citação a seguir:

Para trabalhar na Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, não basta apenas seguir os cinco passos tal como foram propostos por Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Faz-se necessário, além desses passos, um certo conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo. Sem este conhecimento, corre-se o risco de se resvalar para o ecletismo ou de se fazer uma pedagogia dos que- fazeres (BACZINSKI, 2007, p.4).

Esse talvez seja um ponto que mereça ser pensado e discutido junto aos docentes, para que eles possam compreender o porquê de determinadas ações no planejamento, para que fique claro como se desenvolve o ensino a partir da Concepção Histórico-Crítica. Por isso, ao desenvolver uma política curricular é

fundamental que se pense em responder a quem ensinar, quando ensinar, como ensinar, para que ensinar, e, finalmente, como e por que avaliar.

Como aponta Gimeno-Sacristán (2000), uma política curricular envolve mais que a organização e seleção dos conteúdos, elenca as formas como serão avaliados e trabalhados. Dessa maneira, faz-se relevante que o professor conheça e compreenda a política curricular, envolvendo seus determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos. Quando os determinantes não são compreendidos pelos docentes, eles não conseguem implantar a política. Assim, a professora EP4 nos pontua ser:

[...] importante que fique bem claro porque está trabalhando assim? Como que funciona? Qual objetivo de trabalhar assim? Se chegar e não tiver claro o que a proposta propôs, como que ela funciona? Que teoria que assegura ela? Caso contrário os professores não vão conseguir implantar a proposta. Então é importante que se conheça, conhecendo a proposta os professores vão buscar maneiras de conseguir fazer ela se realizar. É o que falta aqui para Irati. Conhecer a fundo mesmo a proposta (EP4).

Quando ficam claras as dúvidas a respeito da proposta aos professores, é possível que a implantação ocorra. O professor deve ter consciência que seu trabalho vai além de uma política curricular, centrada na mudança do currículo e do planejamento, que atinge graus de saberes e conhecimentos que têm ligação com o pensamento de transformação da vida e da sociedade na qual o sujeito se insere. Em grande parte, o docente se torna uma pessoa-centro na mudança, seu conhecimento e saber são a porta da mudança. Não é possível que a implantação da proposta ocorra de acordo com os pressupostos da teoria marxista, que é a matriz que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica, sem seu conhecimento aprofundado.

Mais uma vez, retornamos ao que Baczinski (2007, p. 98) nos alerta quanto às políticas curriculares que têm como base a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se ampara na teoria marxista e acaba se focando nos passos de planejamento, deixando de lado a teoria, que oferece a sustentação para o seu entendimento.

[...] está Pedagogia não pode ser entendida apenas como uma teoria educacional e nem mesmo sua implantação pode ser realizada apenas como recursos metodológicos a serem aplicados em sala de aula. Esta é uma concepção pedagógica que pressupõe uma alteração na organização do Estado, na concepção de educação e numa organização da educação em âmbito nacional. Não pode ser usada como uma política educacional de governo, sem que as estruturas básicas da educação escolar sejam modificadas, [...].

Assim, ao emergirem políticas curriculares com matriz na Pedagogia Histórico-Crítica, iniciar é necessário que se inicie do entendimento de sua teoria, e não que seja vista como uma metodologia de planejamento apenas. Portanto, nos questionamos sobre a possibilidade de implantar uma política educacional de Estado Revolucionário sobre uma base de sociedade capitalista. Acontece realmente uma mudança na opinião dos alunos? Ou seria ela usada como uma política de governo que no próximo mandato mudará novamente? E os professores, como realizarão sua implantação em meio a conflitos entre o que o órgão superior MEC e a política do Município de Irati/PR solicita? E como realizar um currículo emancipador com um sistema educacional conservador como é no Brasil?

Questões que nos levam a pensar se a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR alcançará resultados positivos, contribuindo para que os alunos compreendam o sistema capitalista e sua influência na vida social dos homens, ou ficará reduzida a mais uma metodologia de ensino, que só mudou os saberes docentes e dos alunos, mas que não conseguiu transformar a sociedade.

Para que aconteça efetivamente a implantação, é preciso que se foque no estudo da teoria, pois, até então, o que ocorre é uma recontextualização do discurso pedagógico, no qual o professor usufrui da comunicação a seus alunos e, por intermédio da prática, leva o conhecimento, mas ainda sem ter claro os porquês, a forma e a finalidade de tal proposta.

Essa preocupação de estudar a teoria emergiu com a nova gestão 2013-2016, como aparece nas palavras da professora EP4, que revela:

Na verdade essa teoria bem conhecida foi agora nessa gestão, que começamos a conhecer. Temos cursos voltados para isso. E da teoria vem uma prática junto, não só a teoria, que até então estávamos recebendo teoria e as coisas prontas. Agora não, agora estamos recebendo a teoria e vamos por em prática. Teoria que estamos pondo em prática, aos poucos bem do começo como a nossa Secretária de Educação falou. Nesse sentido é recomençar, vamos recomençar fazendo teoria e prática juntas. A partir do momento, que todo mundo conseguir entender a proposta, conceber como ela é, vai melhorar as coisas até para o trabalho do professor. O professor vai parar de se bater tanto na hora de fazer (EP4).

Assim, somos inferidos a observar a relevância da compreensão da base teórica, já que possibilita ao professor tomar conhecimento de dimensões voltadas à concepção de sociedade, de homem, de professor, de educação, de escola, de aluno,

enfim, abre-se para uma nova visão do sistema educacional e social em Irati/PR.

Voltando à Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, podemos dizer que seja um caminho com objetivos voltados à formação do sujeito crítico e atuante no contexto social. Numa leitura minuciosa, percebemos que a proposta foi uma construção entre alguns professores. Em relação à proposta, as professoras foram unânimes em ressaltar que se tornou um caminho a ser seguido. Elencamos três depoimentos para afirmarmos essa opinião:

A proposta tinha uma linha a ser seguida. Ouve mudança, e viemos a se entrosar no que está sendo proposto [...] (EP2).

Acho bastante importante, o professor tem que ter um norte para trabalhar, porque se deixar solto cada um vai seguir um rumo e de repente se perde aquilo que se espera na educação (EP4).

Acho muito importante, porque temos um caminho a seguir e, antes não tinha isso e agora tem em que se basear para trabalhar em sala de aula com seus alunos (EP5).

A política trouxe às professoras um objetivo comum a ser alcançado, não ficando cada um por si. Dessa maneira, as professoras demonstraram que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR apresenta-se relevante à prática pedagógica e à construção dos saberes. Quando foram questionadas sobre as contribuições da proposta para o trabalho em sala de aula, alguns aspectos foram apontados por elas como significativos ao cotejarem:

Eu avalio que ela é positiva. Porque se ela for bem interpretada, ela é positiva, ela tem que ser bem interpretada. O professor tem que ter claro o seu papel. E nessa proposta o professor precisa correr atrás (EP1).

Eu acho essa proposta bem interessante. Cabe ao professor, ter a noção da sua responsabilidade diante dessa proposta e buscar conhecimento, isso é primordial, não pode se acomodar. Trabalhar dentro dessa proposta tem que ser um professor ativo, que está procurando, pesquisando, tem que evoluir se não se apura. Não pode ser um professor acomodado não, se não o trabalho não flui (EP3).

[...] é bem importante, ter esse norte, todo mundo trabalhando no mesmo objetivo, buscando alcançar aquele objetivo (EP4).

Orienta nosso dia a dia em sala de aula (QP40).

Além de ser uma política educacional que trouxe mudança ao sistema municipal de educação, acrescentou à vida profissional do professor aspectos como a busca de novos conhecimentos, a relevância da atualização, de ter um ponto de

referência para todos seguirem, a noção de responsabilidade por seus atos e a visão de um docente ativo e crítico.

A proposta apresenta não só pontos de relevância, ainda na visão das professoras, é impossível imprimir que existam pontos nessa política que possam implicar em limitações, conforme o que aparece nos comentários das mesmas:

É possível aprofundar bem mais, no tempo da semana pedagógica, durante algum curso. É sempre importante estar se aprofundando mais, seria bom se as ideias fossem bem claras, estamos aprendendo com o caminhar. (EP2)

[...] quando leio a proposta tenho que trabalhar dessa forma e quando chega na sala de aula as vezes já tem que fazer algumas mudanças. No caso de uma escola rural, a forma de trabalhar as vezes envolve muito mais a zona urbana que a rural, que fica dentro da realidade do aluno, e a maioria dos livros que encontramos, é mais sobre a zona urbana, aí encontra-se uma limitação (EP5).

Como é uma política que mudou o planejamento do professor, trouxe em visão a necessidade da formação continuada e o planejamento como um ponto que ainda limita a sua prática pedagógica, visto que os docentes ainda não compreenderam sua teoria e estão de certa forma fragmentando o planejamento, seguindo os passos da Pedagogia Histórico-Crítica, mas não compreendem a matriz dessa Pedagogia.

Ao longo dos comentários realizados pelas professoras, podemos entender que uma mudança na política educacional é um processo que mexe com o intelectual do professor, pois demanda novos saberes e práticas.

Nesse viés, Hargreaves et al. (2002) discute que a mudança requer orientações e, ao mesmo tempo, exige dos professores a ação. Os reformadores acreditam que a mudança é simples, mas para os professores as mudanças são complexas, ao passo que é uma questão de ingerir e consentir as novas exigências. Por isso, as professoras levantaram e induziram em seus depoimentos que a mudança é um processo lento, conforme veremos a seguir:

Tudo que é novo mexe com as estruturas. Estava ansiosa por conhecer mais e mais, porque estava chegando até nós uma linha norteadora (EP2).

Toda mudança é importante. Ela vai gerar um conflito, vai fazer repensar, vai colocar em cheque, vai criar confusão, vai criar de tudo [...] (EP4).

Tem uma angustia. Implantação, será que vou dar conta? Será que consigo fazer isso do jeito que é? E todo momento que ia realizando, as atividades, o planejamento, ficava na dúvida: será que é isso mesmo? Será que estou indo no caminho certo? (EP3).

Mostrou-se, por meio desses discursos, que a implantação não ocorre rapidamente, é um processo, segundo Hargreaves et al. (2002), que depende de um estudo antes, durante e após a implantação, não podendo o docente mudar sua prática de hoje para amanhã.

O que ficou induzido nas palavras das professoras percorridas ao longo dessa categoria foi que a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR ocorreu de maneira aligeirada, dificultando a discussão e participação de todos os professores no seu planejamento. Percebemos também que os professores pressupõem ter tido pouco tempo para se reorganizarem e realizarem a implantação.

Dessa maneira, Hargreaves et al. (2002) coloca que mudar exige um ponto de vista intelectual, necessitando os docentes de tempo, dentro e fora do contexto escolar, para refletir sobre a política e suas mudanças, tanto em nível individual como coletivo.

O que não podemos negar é que a implantação implicou em mudanças na visão de aluno, de professor e de ensino, da mesma maneira que trouxe novos saberes aos professores.

II. O que os professores almejam

Os professores são movidos por anseios, desejos, necessidades e sempre procuram ao longo da caminhada atingir seus ideais. Charlot (2005) diz que o desejo é que move a aprendizagem, a apropriação de saberes, o desejo de aprender e de saber são diferentes em todas as classes.

Questões essas que nos levam a observar que as professoras de nossa pesquisa sentem a necessidade e o desejo de poderem, futuramente, ter uma melhor visão e entendimento do que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR está propondo, que é a busca por conhecimento cada vez mais relevante para a prática pedagógica. Lógico que não se aprende por acumulação de conhecimentos, mas é em sua reestruturação que se tem a constituição dos saberes.

Dessa maneira, a professora entrevistada nos adverte que é importante que existam mais cursos de formação que discutam a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, pois, assim, os professores atuantes e os

iniciantes terão contato com as linhas norteadoras dessa política, entendendo melhor sua matriz e, dessa maneira, sabendo o porquê daquela prática pedagógica.

Seria legal que nas semanas de estudo, aprofunda-se mais sobre a proposta, conversando e clareando as ideias e não fica só a nível de escola, e a quem se interessar se aprofundar. Acredito que seria bom, porque todo ano chega professores novos e, é bem importante que todos tivessem bem atentos ao que está se propondo. (EP2)

Ao discutir as perspectivas de uma política educacional que consequentemente trará mudanças, é fundamental que se tenham cursos de formação antes e durante a implantação, para que os estudos e a socialização dos saberes docentes sejam compreendidos numa relação com os pares.

Para muitas coisas o tempo é bem curto, ainda mais quando vem novidades. Quando você vai clarear as ideias, as vezes uma proposta diferente, algo novo, como gostaria que fosse estendido pelo menos para mais um dia de formação (EP2).

A formação continuada é importante para que o professor possa se envolver com a mudança, já que a política do Município de Irati/PR se ancora numa perspectiva crítica de educação. Romanowski (2007) apresenta que a formação continuada deve se envolver com o movimento dialético da prática contextualizada historicamente, que oferece subsídios para a realização da prática pedagógica. Nesse sentido, é importante ter cursos em todas as áreas do conhecimento e não só em algumas.

Ficou a possibilidade de aparecer um novo curso na área de Geografia, Ciências, História, ainda não ocorreu, vamos ver para o próximo ano o que eles vão propor. Dentro da minha área, veio o Ensino Religioso, mas ainda está em falta a parte de Artes e Educação Física. Não consegue se abranger todas as áreas (EP2).

Por mais que existam cursos de formação continuada, não se consegue com isso atingir todos os docentes, devido às várias linhas de formação, mas é preciso a cada ano ir inovando e acrescentando novos cursos em áreas que ainda não foram alcançadas.

É relevante, ainda, que se pense, como diz a professora EP1, em questões de quantidade de professores para cada curso. Muitas vezes, nem todas as professoras têm acesso ao curso por conta de seu direcionamento, o que, nas palavras da

entrevistada, poderia ser diferente ao passo que se abrisse às demais docentes:

A formação de repente poderia ser ampliada, porque nem todos os professores tem acesso, sempre é um numero x de professores, que tem acesso (EP1).

Outro aspecto levantado por uma professora entrevistada foi a solicitação de um norte em relação aos métodos de alfabetização. Segundo ela, é relevante todos terem um método explícito a seguir na política educacional, impedindo uma possível mistura de métodos.

Estamos em fase de conhecimento da proposta, porque ela é bem recente, mas sinto necessidade de ter na proposta ainda direções para o professor seguir. [...] Acho importante o método não precisa voltar o que era, porque já é ultrapassado, mas acho ainda que tem que determinar um método para as series iniciais de alfabetização. Método para todo mundo seguir aquele caminho, dentro da proposta. Alguma coisa que determine essa linha do professor. Cada um faz do seu jeito ou vai no método antigo, ou mistura, mas não tem um caminho (EP4).

De modo geral, as considerações nessa categoria vêm expressar o que os professores esperam: uma formação que oportunize discussão teórica e prática da política educacional, o delineamento de um método de alfabetização e cursos de formação continuada abertos a mais docentes. São preocupações que auxiliam tanto no processo de ensino e aprendizagem, como na reorganização dos saberes docentes.

3.5.2 Saberes Docentes das professoras investigadas após implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR

Quando se tem uma política educacional sendo implantada, o que se espera é uma mudança na prática pedagógica, pois toda política educacional é carregada de novos conhecimentos e saberes. Assim, as ações e o planejamento que os professores desenvolviam em sala de aula nas últimas décadas foram redefinidas, já que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR apresenta mudanças ao ensinar seus alunos. Nos depoimentos, percebe-se que os professores, ao vivenciarem as práticas pedagógicas, foram consolidando e reorganizando os saberes.

I. O que mudou nas práticas dos professores dos anos iniciais, permeados pela política educacional

Durante muitos anos, o cotidiano em sala de aula permitiu que as professoras realizassem diferentes práticas, testassem experiências e construíssem opiniões diferenciadas sobre as políticas educacionais. Os cinco (5) anos após a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR têm imprimido na ação dos professores a construção de um suporte teórico e prático que os levou a revisar e reorganizar continuamente os saberes.

Com a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, evidencia-se o que se tinha como hipótese:

[...] Acho importante porque pensamos nos objetivos, temos autonomia para pensar e ver o que é relevante para a turma ou não é. As vezes é importante para minha escola, para meu bairro, mas para outra não era importante, tínhamos que trabalhar porque veio uma coisa geral para o município. Sentimos bastante que o planejamento antes era pegar a lista de conteúdo separada por bimestre, e preparar a aula do dia, isso era o planejamento, agora não. Agora tem que sentar e pensar o bimestre inteiro, no que tem e quero alcançar lá no final. Então foi uma mudança bem grande [...] (EP4).

Foi uma mudança grande em relação à prática dos professores, como se percebe em termos de planejamento. Após a implantação, os professores começaram a considerar o contexto e a pensar no que seria preciso que o aluno conhecesse ao longo do bimestre, a fim de que o conhecimento não fosse mais despejado, mas sim que houvesse uma preocupação em estabelecer uma relação de continuidade entre os conteúdos, que vai se entrelaçando entre o que o aluno já sabe e o que precisa conhecer.

Nesse sentido, podemos entender que o professor mudou sua prática, preocupando-se em atingir seus objetivos a partir de uma aprendizagem mais sólida, levando conhecimentos globais ao aluno. Isso reafirma o que Gimeno-Sacristán (1999) esclarece como reforma do sistema educativo, no qual se altera a prática.

Em grande parte, as reformas surgem com as políticas educacionais, que buscam um sistema educativo preocupado com a aprendizagem dos alunos e, dessa maneira, tem-se um equilíbrio entre a ênfase no ensino e na aprendizagem. Assim, muda-se a prática do professor, que não mais se atrela a transmitir conhecimentos, mas a construir e partilhar com os alunos. Assim, essa visão vem carregada de uma

forma diferente de planejar a prática pedagógica.

Segundo os apontamentos das professoras entrevistadas, a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, implantada em 2009, trouxe mudanças que influenciam diretamente o planejamento dos docentes, como podemos observar nos vocabulários:

Mudou tudo. Porque tinha os conteúdos. Procurava-se sobre a água e trabalhava sobre a água, e se quisesse fazer uma ligação, fazia se não, não, porque não tinha um planejamento certo. Agora não, agora já seque aquele planejamento, então tem o que você seguir (EP5).

No início foi difícil, estávamos acostumado a amanhã, vou trabalhar tal conteúdo montar uma aula, com atividades para aquele dia, deixava-se para pensar de hoje para amanhã. Agora não, tem que pensar um bimestre inteiro e encaixar essas atividades, as práticas, dentro daquilo que as crianças precisam saber e querem saber também. Temos que estudar muito, antes de montar uma aula, antes de montar um exercício, uma pesquisa, não é pegar e abrir um livro didático. Vai mais que o livro didático, tenta montar os exercícios de acordo com a curiosidade deles, que eles precisam saber. É uma mudança na hora de planejar. Agora tem que tentar ligar tudo e pensar bastante (EP4).

Como se observa nas falas das docentes, o planejamento muda. Tem-se, a partir dessa política, uma nova concepção de ensino, que é levantada por Borges (2004) como mais que só transmitir conhecimento, é um caminho de construção do conhecimento, que se desenvolve em mão dupla, no qual ao mesmo tempo em que o professor ensina, também aprende, por isso é um processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Gimeno-Sacristán (1999) pontua que o planejamento está envolto por uma intencionalidade a atingir, no qual as ações aparecem como respaldo de uma intenção e planejamento.

Há uma preocupação por parte das professoras com a maneira como foi implantada a política no Município de Irati/PR, pois já se atingiu uma mudança na maneira de realizar o planejamento e, conseqüentemente, a prática pedagógica e os saberes docentes se alteraram. As professoras relatam que no início a prática pedagógica tinha pouco de seu próprio planejamento, pois os planos vinham parcialmente prontos da SME-IRATI/PR, como verifica-se nas palavras proferidas pela docente:

O planejamento vinha com o tema determinado para o município inteiro, os mesmos objetivos para o município inteiro, igualzinho. Tinha o esqueleto

pronto, só montava a metodologia, como ia trabalhar aquilo [...] para todas as séries, vinha pronto os objetivos, então a gente participava muito pouco. Vinha pronto os objetivos, os temas, não tinha muito o que pensar, no pessoal, nas dimensões, nada (EP4).

Nota-se no linguajar das professoras que o planejamento provavelmente tornou-se, no primeiro momento, uma limitação aos professores, já que trazia as determinações do que teria de ser realizado de forma homogênea em todo o município, esquecendo que a realidade de cada escola é diferente. Isso leva a entender, no que foi dito pela professora, que quando se trata de algo pronto, ou quase pronto, não há tem certeza do que se faz, pois não é algo que surja de nosso entendimento, mas sim do que os outros almejam.

Nesse sentido, Gimeno-Sacristán (1999) ressalta a importância de que o planejamento seja desejado, compreendido e atrativo para o professor, pois só assim realmente se efetiva a mudança. Quando não se tem por parte do docente um entendimento dos fins e objetivos da mudança, tem-se uma prática que se torna fraca e sem uma separação, pois é como Bernstein (1996) diz ao afirmar que as fronteiras entre as disciplinas do currículo se tornam menos nítidas quando são fracas e as disciplinas e conteúdos separados se tornam fortes.

Chega a se tornar até contraditório, nesse primeiro momento de implantação, o que a proposta (PCSMEI/PR, 2009) prevê, como um ensino voltado à compreensão das demandas globais, iniciando-se na vivência da criança, dando voz ao aluno e tendo no professor uma pessoa ativa nesse processo, pois, quando o planejamento é repassado aos docentes como algo fechado, no qual eles só escolheriam as atividades, coisas que já faziam anteriormente, porque a problemática, os temas, os objetivos como se percebe na fala da professora já vinham prontos, não levando em consideração o conhecimento e a capacidade de planejamento do professor.

Reforçamos nesse momento a relevância da formação continuada como a possibilidade de fazer com que o professor, como aponta Imbernón (2011), realize a reorganização dos saberes. Dependendo da forma com que for discutida, assim será a aceitação e compreensão da política que está se implantando.

Entretanto, nesses cinco (5) anos de Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, as professoras ainda relatam que têm dificuldades de trabalhar com o planejamento. Agora, é oferecido aos professores a possibilidade de montar o seu próprio plano de aula, seguindo os passos da Pedagogia Histórico –

Crítica. No presente momento, as professoras apontam que se tem determinado a base curricular, ou seja, qual conteúdo precisa ser aprendido no bimestre:

Às vezes temos algumas dificuldades porque tem curiosidades que os alunos tem, que não tem muito haver com o conteúdo. Procura-se sanar rapidinho aquilo para voltar para o planejamento dentro do que preciso trabalhar. A gente ainda tem um enrosco porque trabalha com uma lista de conteúdos a cumprir. Então meio que amarra o planejamento. Essa lista vem pronta, também amarra você um pouquinho[...] (EP4).

Porque tem o que seguir. Eu vou preparar a aula, olho o meu planejamento e já vou fazendo no começo do bimestre, porque já sei tudo que vou dar em termos de conteúdos, claro que você pode fugir um pouquinho e dar outras coisas que achar importante, mas você já tem tudo pronto, você sabe onde tem que chegar, tem um norte. (EP5).

As falas apontam que, por mais que ainda se tenham algumas limitações, o planejamento trouxe pontos positivos, pois o professor sabe o que precisa desenvolver com o aluno durante aquele bimestre e, dessa maneira, sua prática é movida pela intenção de atingir determinados graus de entendimento. Dessa forma, a ação docente se dá nas relações de reciprocidade marcadas pelas ações sociais (GIMENO-SACRISTÁN, 1999).

O professor não consegue realizar a prática pedagógica sozinho, pois conta com saberes oriundos da formação, com o desejo que os alunos têm de aprender, com a interferência da política educacional e com as necessidades humanas e sociais. Por isso, Gimeno-Sacristán (1999) discute significativamente que a ação não fica presa só ao saber-fazer, porque ao passo que agimos, relacionamo-nos com os outros, com a informação e com saberes, e a partir dessa dinâmica é que vamos construindo, ao longo da caminhada, o que implicará em alterações na prática.

Dessa maneira, a condição de pesquisadora apresenta questionamentos: o que o planejamento exige dos professores? Que tipo de apoio eles necessitam para fazer o planejamento? Que obstáculos surgem? Diante disso, percebe-se na fala das professoras que o planejamento envolve um norte ao qual o professor pode recorrer para organizar seus saberes, conhecimentos e configurar sua prática.

Sigo o planejamento. Acontece que de repente também dizer que a gente segue plenamente, é meio que utopia, porque sempre vai surgindo coisas além que tem que explorar com o aluno. Se tem uma base no teu planejamento que prepara. Procura-se ir dentro daqueles parâmetros, mas de acordo com a turma sempre tem um leque e de repente tem que até tomar conta desse leque, porque as vezes abrange demais. Tem que tomar esse cuidado para não abrir demais e ficar uma coisa muito diversificada, não

aprofunda e não chega a um ponto (EP3).

O professor de hoje em dia tem que ser dinâmico. São muitos conteúdos, sempre tem que estar contextualizando, sempre estar pesquisando, estudando, correndo atrás (EP1).

Esses apontamentos das professoras vão ao encontro das ideias de Gimeno-Sacristán (1999), quando argumenta que o planejamento é executar ações, é querer fazê-las e pensar sobre elas. Por isso, planejar é trabalhoso, envolve tempo e compreensão da teoria a qual a política está se propondo, para não entrar em contradição. Seguir os passos oferecidos pela Pedagogia Histórico-Crítica não garante que o aluno terá uma visão crítica, é necessário um trabalho crítico por parte do docente.

Temos o planejamento como uma das mudanças que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR trouxe para os professores. É uma mudança que tem no planejar uma alteração no saber docente.

Antes tinha uma relação de conteúdos determinados para todas as escolas, e as formas de planejamento era bem reduzido a simplesmente desenvolver as áreas e registrar no diário de sala, diário de classe, e hoje não, delimita-se todas as ações dentro do teu planejamento (EP2).

É preciso ter no planejamento um apoio, oportunizando uma prática que considera a contextualização do tema a ser trabalhado. Esse processo se inicia no senso comum do aluno e busca um conhecimento científico, que será atingido com o processo de ensino do professor. Para se atingir essa prática, o trabalho de planejamento do professor é fundamental. Assim, apontam as professoras entrevistadas que se tenha:

Busquei bastante materiais durante esse tempo. Investi em livros, fui buscar muitos conteúdos daquilo que era proposto, fui em busca de bastante material. Estou o tempo inteiro pesquisando [...] (EP2)

Muita leitura, muito conhecimento de mundo, porque hoje não é só o conteúdo, é o conteúdo e o mundo. Temos que estar tentando se interar de tudo, leitura, aprofundar a teoria porque não a conhecemos [...] Hoje é diferente quando vou preparar uma aula, não penso só no conteúdo, primeiro faço toda uma pesquisa antes, para chegar o mais preparado possível para enfrentar a sala de aula, e estar ligado com questões que tem na escola, porque surgem perguntas na hora que não vou saber responder, tem que estar preparado para ir para a sala de informática, ir atrás de livro, dicionário, revistas [...] (EP4).

Nesses depoimentos, levantamos a questão que é central nessa pesquisa: será que a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR tem propiciado mudanças nos saberes docentes? Partindo das palavras das professoras entrevistadas, a todo momento elas levantam considerações que nos levam a perceber a mudança nos saberes dos professores. Nesse sentido, Gauthier et al. (2006) já nos apontava que a organização do planejamento, a escolha de estratégias passíveis de serem usadas com os alunos, o aprofundamento do conteúdo e todos os aspectos que se referem à gestão da matéria são relevantes no momento das mudanças e geram saberes.

Nesse sentido, acredita-se que as pessoas com formação para serem professores possuem saberes da docência, ou seja, dominam em parte uma cultura específica, que lhes possibilita chegar em uma sala de aula e ensinar ao aluno o que está previsto como necessário no currículo. Dessa maneira, entendemos que ensinar não é mera transmissão de conhecimentos. Charlot (2005) defende o ato de ensinar como necessidade de conhecer e saber o que se ensina. Por isso, é fundamental conhecer e entender a política educacional implantada para saber o que está previsto nela, tendo claro o entendimento de sua matriz teórica para que se possa exercer a docência de maneira ter, minimamente, o saber de como se aprende em sala de aula para que se dê, então, o processo de aprender como vai se ensinar.

O saber ao qual as professoras EP4 e EP2 se referem é o saber curricular. Gauthier et al. (2006) pontua como aquele conhecimento e domínio do conteúdo que o professor trabalhará em sala de aula.

Chegamos a perceber que o saber disciplinar tem ligação direta com o saber curricular, pois ambos andam juntos. Dessa maneira, mudou-se não só o planejamento daquele saber que está vinculado à tradição pedagógica e à experiência, mas também o que será trabalhado em cada disciplina e bimestre e, conseqüentemente, mudou-se o currículo, o qual se volta a discutir temas que terão uma progressão gradativa dentro dos anos, pensando nas necessidades dos alunos.

Hoje se trabalha em cima de um tema por bimestre, igual esse bimestre, o tema: conhecendo o bairro e sua comunidade. Se vai trabalhar com seres vivos, vai trabalhar os seres vivos que tem naquele lugar, tipos de bairro, vai trabalhar aquele que o aluno mora [...] (EP5).

O tema trabalhado por bimestre, de acordo com a professora, busca em outras

palavras nos remeter ao entendimento de um currículo que, de acordo com Gimeno-Sacristán (1998), transmita uma cultura, presente não só na escola, mas na sociedade como um todo.

Portanto, o que parece, no contexto da fala da professora, é que se trata de uma prática pedagógica que está a todo momento voltada a uma ação contextualizadora, que envolve o local da vida do aluno, mas que, partindo do contexto, propõe o conhecimento científico, ou seja, o macro contexto.

Para se trabalhar com o conhecimento amplo, que sobressai os muros da escola e leva o aluno a entender o porquê daquele conteúdo, exige-se do professor um repertório de saberes. Gauthier et al. (2006) pontua que ser professor não é apenas saber o conteúdo da disciplina que leciona, ou do currículo, mas é também ter conhecimento do saber da ciência da educação, que possibilita ao professor conhecer a escola em que leciona, a qual se torna um pano de fundo para seu trabalho. É essencial ter o conhecimento da tradição pedagógica que está ligada a saber dar aula, ao saber experiencial que é construído no particular do sujeito devido a sua caminhada e ao saber da ação pedagógica, que fundamenta cientificamente a ação do professor, como, por exemplo, a gestão da classe.

Todos esses saberes estão diretamente sendo trabalhados na prática do professor. Como fica expresso na fala das professoras:

[...] sempre é necessário estar refletindo, indo além, e procurar relacionar o conteúdo com o cotidiano das crianças. Pegar o conhecimento deles de senso comum e relacionar com o novo conhecimento. Antes não, simplesmente aplicava, explicava o que tinha que ser ensinado e agora não. Agora vai buscar o conhecimento deles, para partir disso aplicar o novo, isso que modificou, até então não se fazia isso, não fazia nenhuma dessa ligação (EP3).

Alterou bastante, pois, antes tinha por hábito de seguir simplesmente os conteúdos e preparar o diário de classe. Hoje se tenta contextualizar os conteúdos com outras disciplinas, é bem diferente. Surgiu conteúdos novos, que não estava preparado para trabalhar. Tem que estar estudando, não somos preparados para muita coisa, não temos formação específica. Que nem eu trabalho em Artes, sou leiga em questão Histórica da Arte, todo tempo tenho que estar pesquisando e procurando me aprofundar. É mudou bastante o estilo do planejamento (EP2).

O professor é dono do seu planejamento, ele pode planejar de acordo com a realidade de sua turma. Ele vai buscar trabalhar com a realidade social, mas que a proposta também prevê que seja trabalhado o todo, a partir do todo, do assistêmico para o sistêmico. A proposta prevê isso, mas dependendo do caso de cada aluno, o professor precisa ter a visão que pode sim trabalhar o sistêmico, digamos da parte para o todo (EP1).

Quando a professora aponta que está refletindo, pesquisando e relacionando, leva-nos a pensar no que Tardif (2012) pontua sobre o saber profissional, que se vincula à prática cotidiana, os lugares de sua formação e às interações diárias que realiza. Por isso, os saberes docentes são construídos no exercício da profissão e no espaço de sala de aula. Nesse sentido, o saber não é inato, mas uma construção coletiva realizada no cotidiano da escola, por meio da relação com o saber (CHARLOT, 2005).

Nesse momento, aparece o saber da experiência, que tanto Tardif (2012) como Gauthier et al. (2006) apontam como um saber que advém dos anos de trabalho na área, sendo um saber que o professor adquire ao passo que exerce o ofício, a ação docente. Entretanto, é um saber pessoal/particular, que não pode ser verificado por meio de métodos científicos.

Dando sequência à discussão, Tardif (2012) defende que na prática diária a experiência faz a diferença, em relação às atitudes tomadas com os alunos, na maneira de aplicar uma técnica, pois o docente experiente tem mais certeza na hora de executar a tarefa e orientar seus alunos. No mesmo sentido, Gimeno-Sacristán (1999) e Tardif (2012) afirmam que os saberes da experiência se enraízam em um contexto coletivo e na interação com os outros. Por isso, a construção dos saberes é social, por ocorrer no coletivo e, dessa maneira, sofre influência no contexto ao qual está inserido.

Dessa maneira, traçando um paralelo com Gauthier et al. (2006), observamos que o saber é o resultado de uma produção social e, assim, está sujeito a revisões e a revalidações. O saber é fruto de interações entre sujeitos, de interações linguísticas encontradas em um contexto. Podemos citar como exemplo a prática pedagógica das professoras nessa pesquisa:

Se antes os alunos se preocupavam em tirar nota para passar de ano e ser o melhor. Hoje em dia, eles se preocupam em ir além da nota, eles tem a visão do que está acontecendo no mundo, traz o assunto e o aluno de repente... A professora viu lá no Japão que aconteceu isso perto do mar, temos falado do petróleo, do vazamento de petróleo. Eles tem essa visão do todo e o professor tem que conciliar essas coisas que vem de fora, e até usar conteúdos. Eles já tem essa noção que aprendem aqui para levar para frente (EP4).

[...] levar o conteúdo e transformar numa coisa maior, não em sala de aula. Não adianta conhecer só esse mundinho do bairro, sem conhecer lá fora. Tentamos através de um vídeo de pesquisa, algumas práticas que até então não fazíamos [...] (EP4).

Em meio à prática de dar aula, não só o professor está cercado por saberes, mas os alunos também estão envolvidos na relação com o saber, quando conseguem, por meio da interação com o professor, entender o mundo e a si próprio. Como percebemos, foi a política educacional que mexeu nas estruturas do planejamento do professor no Município de Irati/PR, solicitando um preparo maior, e mostrando que conhecer apenas o conteúdo e o currículo não atende às necessidades do trabalho docente. Foi preciso que o docente retornasse algumas questões voltadas ao saber da tradição de dar aula, mudando concepções como a de que o professor é o único ativo no processo de ensino, abrindo-se espaço para focar na aprendizagem do aluno e sua vida.

Além do mais, a prática pedagógica atinge diretamente a ação do aluno, sendo que os saberes do professor passam a ser os saberes do aluno. Por meio das relações interativas em sala de aula, há uma construção simultânea dos saberes, dos atores que agem e interagem nesse espaço.

Assim, entendemos que a prática pedagógica envolve os conhecimentos didáticos, metodológicos, técnicas, saberes, métodos avaliativos, planejamento, enfim, tudo o que esteja ligado ao universo da sala de aula. A prática é parte integrante de ser professor.

Não importa em qual metodologia ou teoria o professor esteja amparado, sempre sua prática está ligada à relação com o saber. Segundo Charlot (2005), é um movimento entre os pares envolvendo as variantes com o mundo, com o outro e consigo mesmo, que por meio de concepções, interações implica em uma prática pedagógica carregada de saberes.

Com a política educacional implantada no Município de Irati/PR, tem-se evidências de que o professor mudou seu saber, voltado não só à escola, mas também ao ensinar para a vida, marco este da Pedagogia Histórico-Crítica, que é a base da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Assim, chamamos à discussão Tardif (2012), para esclarecer-nos o que já havíamos percebido na prática das professoras: que o conhecimento do docente se origina na ação do professor sobre seus saberes, sobre o que ele conhece. Dessa maneira, o saber se apoia nas razões de agir e descobrir, nos discursos, nas ações, sendo esses argumentos usados pelos docentes ao lecionarem.

Ao questionarmos as professoras diretamente sobre a mudança nos seus saberes, foi levantado que:

A proposta trouxe conhecimentos novos, formas de trabalhar diferente em sala de aula, trouxe várias coisas novas que ainda estamos tentando aprender, desenvolvendo, tentando melhorar para não prejudicar os alunos (EP5).

Estar sempre se atualizando, não pode ficar por exemplo, como nas propostas anteriores, nas quais os professores usavam o diário durante anos e anos o mesmo diário. Essa questão mudou bastante, não tem como se prender em um diário, você precisa estar sempre acompanhando o que está acontecendo na sociedade (EP4).

Mudou bastante as questões dos saberes, até a visão que se tinha de questionar as crianças, de ensinar, em vista de que é a sociedade que forma o homem (EP2).

Fica perceptível ao entendimento das próprias professoras que seus saberes mudaram, como podemos observar nas entrelinhas do discurso das docentes, que o saber é, como Gauthier et al. (2006) considera, necessário ao ensino, pois mobiliza uma variedade de conhecimentos e é por intermédio das relações entre os pares que o saber vai se edificando e se construindo.

Assim, o profissional não apenas aplica um saber produzido por outros, no caso da política educacional, mas reforça o pensamento do professor como sujeito de sua prática e construtor de saberes. Por essa razão, a experiência contribui para a construção de uma base de conhecimentos que foram se alterando conforme as necessidades do contexto vivenciado pelas docentes dessa pesquisa, marcado ultimamente por mudanças na política educacional. Tardif (2012) aponta que os saberes são construídos por diversas e diferentes situações de interação.

Por esse motivo, Gimeno-Sacristán (1999, p. 72) coloca que grande parte das práticas é simplesmente a extensão de práticas precedentes. A comodidade proporciona ao sujeito, em alguns casos, a estagnação, reproduzindo costumes e deixando a atualização de lado. Foi nessa questão que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR veio tocar: a mudança no planejamento que implica em mudar os saberes e ter consequentemente uma atualização, estudo e pesquisa por parte dos professores, conforme levantado pela professora:

No planejamento recebia os conteúdos das coordenadoras, e fazia tua prática, tuas aulas. Ali planejava tuas aulas de acordo com os conteúdos. Agora não, agora já tem todo um planejamento, todas as suas ações estão articuladas durante todo o bimestre [...] (EP3).

Assim, concordamos com Romanowski (2007) sobre a relação pedagógica da

docência envolver o professor, o conhecimento e o aluno, em um movimento dinâmico permanente. Sendo assim, o processo da prática pedagógica se torna interativo, participativo e significativo para os alunos que aprendem e ensinam, e para o professor, que ensina e aprende.

O que não podemos deixar passar em branco é que ao questionarmos as professoras, tanto na entrevista como nos questionários sobre quais saberes elas consideram ser essenciais aos professores dos anos iniciais, ficaram evidências de uma lacuna nas respostas, pois muitas se voltaram à definição de comportamentos, como apresentamos na sequência:

Realizar-se profissionalmente, gostar do que faz, gostar de crianças, buscar ajudar o aluno nas dificuldades e ver seu progresso (QP4).

Primeiramente, o professor necessita demonstrar interesse e gosto por aquilo que faz para então tratar de seus saberes como práticas indispensáveis, levando em conta o olhar para com os alunos e suas aprendizagens, especialmente para aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade em aprender (QP23).

Observamos que muitas professoras ainda estão ligando saber docente a atos de comportamentos, com atitudes e, não diretamente com o saber necessário para ser professor. Já outras professoras, elencam que os saberes necessários à docência estão ligados a:

Primeiro conhecer a proposta. Como que ela funciona? Como ela deveria funcionar? Ter essa questão do método [...] (EP4).

Tem que ter clareza do que é a proposta, qual é a linha seguida, ver como que ocorre a aprendizagem na sala de aula, conhecer a dinâmica, a realidade da escola, os alunos (EP2).

De dar aula [...] Nos últimos tempos ser professor foge saber o conteúdo, a sala de aula (EP5).

Todos os possíveis. Saberes científicos, saberes do senso comum, porque a partir do momento que você está inserido na comunidade, você tem que estar conhecendo os conhecimentos do senso comum dessas pessoas, para poder relacionar (EP3).

Em oposição às professoras citadas anteriormente, essas últimas têm visíveis os saberes que são fundamentais a sua prática, enquanto as anteriores não têm imprimido a definição de saber bem clara.

Em síntese, observamos ao decorrer dessa categoria que os saberes dos professores sofrem contínuas interferências das políticas em educação, que oferecem

condições, ou não, para as mudanças se efetivarem na prática do professor em sala de aula. Em especial, a Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR oferece cursos de formação continuada para os docentes da rede municipal, cuja relevância e contribuição na construção dos saberes docentes discutiremos na sequência, considerando a implantação da Proposta da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

II. A formação Continuada contribuindo com a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e a construção dos saberes

A proposta de formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR havia previsto no PME-IRATI/PR (2007) permite o domínio sobre a cultura e a construção de uma visão crítica. No entanto, percebe-se na fala seguinte que o plano cumpriu em partes com seu objetivo, pois as professoras ainda estão ligadas à formação que se preocupa diretamente com a prática pedagógica:

[...] vai e ouve no curso uma teoria de alguma coisa e tenta aplicar, para ver se dá certo, devolve para eles, se deu certo ou não e discute com as outras colegas [...] (EP4).

[...] sempre acaba discutindo aquela teoria e tentando colocar a prática de cada uma, vendo o que encaixa de cada um ali, o que deu certo, se não deu. É um grupo bom de trabalhar é bem aberto, todo mundo coloca a opinião, sem medo, não vai só para ouvir (EP4).

Nesses depoimentos, as professoras parecem demonstrar interesse nos cursos de formação continuada, pois, devido à implantação da política educacional, tem-se uma preocupação voltada em oferecer subsídios práticos, a partir dos quais o docente partilhe de experiências, consiga realizar o planejamento e efetuar o ensino em sala de aula. É o objetivo que o PME-IRATI/PR (2007), criado pela Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, prevê: uma formação continuada que possibilite ao professor ser crítico. Mas só somos críticos se conhecemos a teoria que fundamenta nossa ação, porque não podemos ter uma opinião e nem posicionamento se não temos conhecimento.

Com base nos comentários das professoras, é possível entender que a formação continuada está atendendo em partes suas necessidades ligadas à prática pedagógica, com exercícios e formas de aplicação, mas ao mesmo tempo, acaba

limitando as docentes por não discutir a matriz da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, que se embasa na Pedagogia Histórico- Crítica, com uma concepção de educação, de sociedade, de formação e de homem.

Este fato chama atenção para Romanowski (2007), que define o foco da formação de professores com ênfase crítica na inclusão de discussões sobre os problemas da prática pedagógica, reconhecendo, assim, a necessidade de defrontar-se com a desigualdade social. Entendemos, nas palavras das professoras que discutem sobre a prática pedagógica e a formação continuada, que este é o momento de trabalhar também com questões amplas que contribuam com a formação de um professor mais crítico, que reconstrua, transforme e realize a reflexão. Vejamos as seguintes falas:

A importância está nesses autores que fazem parte da educação, que são os “caras”, que antes não tinha. Estuda-se Vygotsky e Paulo Freire, são muito importantes. Estávamos discutindo sobre isso, vendo a visão deles e comparando com a nossa realidade. Acho que isso faz parte da proposta, também entender esse outro lado (EP3).

[...] quando fazemos um curso de magistério, focamos no dia a dia que vamos aprendendo e esses cursos vem ao encontro das necessidades, nossos anseios, troca de experiências, diálogo. Ver como o outro está conduzindo e aprimorando as práticas (EP2).

As professoras reconhecem a relevância de trabalhar não só com exercícios práticos, mas conhecer e estudar teorias e teóricos e, principalmente, estudar a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, como fica expresso nesse outro depoimento:

Eu acho que tem que aliar a teoria com a prática, porque quando se vai num curso que tem só teoria, é tudo lindo e maravilhoso, quando chega na prática, não consegue aplicar. Ou se vai num curso que tem muita prática e de repente não tem de onde saiu aquilo, aplica e nem sabe o porque. Tem que ter essa aliança, vamos trabalhar teoria e a prática em cima dessa teoria, para conseguirmos perceber a teoria como fazer acontecer a teoria, não só ficar idealizando, porque as vezes se lê muito, acha tudo muito lindo e muito maravilhoso e, quando vai aplicar acontece o que aconteceu no início da implantação, ninguém sabia o que fazer, todo mundo ficou perdido, lemos a proposta curricular que veio do município, ótimo, agora como nós vamos fazer acontecer (EP4).

As professoras, EP3, EP2 e a EP4 parecem concordar com o que Romanowski (2007) defende como a não limitação do processo de formação continuada, o não treinamento de habilidades, sendo fundamental colocar a reflexão a fim de conduzir a

formação não como uso de técnicas sem críticas, mas promover o posicionamento do professor frente à sociedade, por meio de estudo e pesquisas.

Esse mesmo viés vem ao encontro do que Imbernón (2010) diz ser uma formação de estímulo crítico, à medida que implica numa ruptura com a tradição imposta, formando o professor na mudança e para a mudança, por meio de capacidades reflexivas em grupo, cedendo espaço à participação.

Como a professora EP4 levantou: é preciso estar envolvido com a formação, não só desenvolvendo o que lhes é colocado por meio das políticas educacionais, mas é necessário ainda que o professor adquira, por meio da experiência, a consciência e posicionamento frente às situações que se apresentam em sala de aula. Esse pensamento reafirma o que Imbernón (2011) coloca como um professor dinâmico, envolvido socialmente e culturalmente, conhecedor do currículo, que toma decisões pautadas na ética e na moral, elabora pré-projetos e materiais didáticos.

Para a mudança e consolidação dos saberes, o docente precisa de tempo e de acesso aos fundamentos necessários à mudança, ter uma formação continuada que possibilite o entendimento da política educacional implantada, com o objetivo de confrontar, medir e reforçar, para posteriormente obter uma mudança na prática pedagógica do professor.

A maioria dos cursos eles vem dentro dessa proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Conseguimos sempre estar fazendo essa ligação entre a prática e o curso de formação continuada (EP1).

Acho que está contribuindo muito, porque naquela troca de ideias, naquela reflexão, acaba-se trazendo para a prática aquilo que de repente na tua prática não deu certo, vai ouvir como que realmente aconteceu. Naquela troca de experiência vai saber usar aquilo. Trabalha-se muito sobre a leitura, livros infantis. De repente fica perdido com uma atividade, mas como trabalhar esse livro? E naquele estudo sobre a importância da leitura, enfim, apareceu os professores vou trazer aquilo para minha prática, vou tentar aquilo que a minha colega tentou, vou tentar aquele autor, que está em tal livro, então, acaba trazendo o que aprendeu para sua prática, no sentido de estar melhorando (EP3).

Encontramos nos discursos das professoras, a necessidade do professor estar fundamentado para atender às novas exigências da proposta e preparar-se para enfrentar os acontecimentos no contexto de sala de aula. Por isso, é mister a necessidade de uma formação que dê conta de subsidiar o que Imbernón (2011) propõe: dotar os professores de habilidades, conhecimentos, saberes e atitudes, para que sejam profissionais conscientes de suas responsabilidades.

Para isso que isso aconteça, é preciso que a formação continuada se realize periodicamente, sem um tempo vasto entre uma e outra. Por exemplo, no Município de Irati/PR, as professoras entrevistadas pontuam estar realizando cursos de formação continuada, oferecido em parceria com o MEC, o Pacto²², destinado aos professores que trabalham com a alfabetização, englobando os docentes do primeiro, segundo e terceiro anos, como nos esclarece a professora EP5.

Quando questionadas sobre a carga horária dos cursos de formação continuada, todas foram unânimes em dizer que consideram suficiente:

É suficiente a carga horária, uma carga horária boa. Eu não me recordo exatamente a carga horária, mas são encontros quinzenais, quatro horas com atividades extras, durante o ano todo praticamente (EP1).

Acho que sim. Tem toda uma carga horária em sala de aula, e como vai ficar tirando professor da sala de aula, então esses cursos que estão ocorrendo, é a noite. Tem algumas coisas específicas, mas também na área da formação com cursos a distância. Temos professores fazendo e tão terminando agora, mais na parte das políticas, na questão do dinheiro na escola, na administração. Tem cursos a distância, que foi positivo. Teve momento presencial na Secretaria, e depois fazendo em casa, no laboratório de informática na escola, teve várias possibilidades (EP2).

Como se percebe nas palavras das docentes, a carga horária é boa, pois não interfere nas atividades de sala de aula. Ainda levantam a relevância de cursos de formação continuada na modalidade à distância, envolvendo discussões que podem ser realizadas em casa, em horários extraclasse seguidas de encontro presencial a fim de que se promova a socialização de experiências com as demais professoras.

Ao apontarmos o estudo em horários extraclasse, pensamos em hora atividade. Como será que está sendo aproveitado esse momento, já que pode se configurar não apenas como um espaço para realização de planejamento das aulas, elaboração e correção de avaliações, em caráter individual, como também pode ser encarada como momento de trabalho coletivo, voltado à formação continuada, com

²² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual e municipal. O Pacto é um curso desenvolvido em dois anos, com os professores alfabetizadores, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Este curso desenvolve ações que contribui para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, bem como, volta-se para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, assim como, destina-se ao planejamento e avaliação das situações didáticas. Pretende ainda o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo MEC, buscando dessa maneira, uma melhoria na qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. Disponível em: <<http://www.pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 jun. 2013.

leitura, estudo e discussões entre os pares sobre os processos de ensino e aprendizagem, processos pedagógicos e a política educacional.

Todas as professoras evidenciam que esses cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR têm gerado a elas conhecimentos ligados à docência:

Além do científico, sempre acaba, voltando à prática. Tem a prática, a troca de experiências, de repente as professoras estão trabalhando, contando e trocando ideias do que foi trabalhado que deu certo e o que não deu certo, são conhecimentos da própria proposta. Fazemos estudos de autores, de estudiosos, filosóficos, em várias áreas, além do científico, o cultural, o social, estão todos envolvidos (EP3).

Todo curso tem o lado positivo e negativo, é impossível sair de uma formação sem alguma coisa nova para você, a não ser que vai lá e não queira prestar atenção (EP4).

As professoras depoentes levantam que a formação continuada precisa deixar de ser vista como uma forma de modelar e propor modelos de atividades. Para que haja contribuição com a implantação da política educacional, a formação continuada precisa deixar de ser pensada como momento de busca de solução para problemas imediatos, isto é, ser realizada em instantes de contato com conhecimentos científicos, de discussão e debate que envolvam não só o micro ambiente de sua disciplina ou da escola em que leciona, atingindo a discussão do macro, possibilitando ao professor ter contato com a sociedade como um todo, contribuindo com a leitura de mundo.

Essa discussão vai ao encontro de Imbernón (2011) ao argumentar que a política educacional contribui com o ato educativo, desde que a estrutura do curso de formação continuada possibilite e ofereça análise do global, não se limitando às carências do real. Nesse sentido, a formação continuada coopera com a formação inicial e a prática, articulando-se com a política educacional e colocando em revisão os conhecimentos dos professores.

No Município de Irati/PR, como percebemos nos depoimentos realizados até o dado momento, tem-se uma formação continuada voltada a oferecer estudos teóricos referentes a autores e filósofos, aliada à prática do professor, sempre tentando que o docente consiga visualizar não só a disciplina e o currículo, mas que também exerça uma leitura do mundo que o rodeia.

Assim, questionamos as docentes quanto à escolha dos temas dos cursos de

formação continuada, sendo que todas responderam que, inicialmente, foi realizado um diagnóstico pela Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR para coletar dados das necessidades das professoras:

Na Secretaria eles também fizeram um questionamento no início do ano. O que gostaríamos de estudar nos cursos de aperfeiçoamento? O que estava mais difícil para trabalhar? Então os temas foram escolhidos em cima do que os professores apresentaram de necessidade e dificuldade de aperfeiçoamento para esse ano (EP4)

Atualmente esta sendo a critério de uma pesquisa conosco (EP2).

Parte da necessidade que vem se apresentando nas escolas. As coordenadoras que estão na Secretaria, elas já foram professoras, estavam dentro da realidade da escola e elas estão o tempo todo conversando e trocando essas informações, de acordo com as necessidades que está ocorrendo (EP3).

Tais cursos são planejados pela Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, com foco na discussão de assuntos sobre às necessidades das professoras e, ainda, há cursos, como anteriormente levantado nessa análise, que são parcerias com outros órgãos como o MEC. Romanowski (2007) pontua que a formação pode ocorrer não só na Secretaria Municipal de Educação, mas também em parcerias com Universidades, em semanas de estudo, fóruns, palestras, congressos e órgãos da esfera estadual e federal.

Nesse viés de discussão, Imbernón (2011) defende que é preciso abandonar o conceito obsoleto de formação como mera atualização científica, psicopedagógica e didática, para assumir um conceito de formação que consista em descobrir, revisar, fundamentar, argumentar, construir e organizar a teoria. Este conceito predominante é que compreende a formação tanto individual como coletiva, capaz de gerar a transformação humana.

Trouxe bastante mudança, principalmente por ser novo, a gente estava acomodada com uma maneira e de repente vem outra, vamos esquecer e agora vai ser assim. Tivemos que estudar, se adaptar, buscar conhecimento, transformar a aula que até então vinha de um jeito, porque os alunos hoje são mais críticos. Nessa proposta tem que estar além do que fazíamos, a busca por uma mudança radical, que veio e abalou mesmo as estruturas. Teve que parar e pensar, o que eu fiz, o que estou fazendo e o que quero fazer (EP4).

Ficou bem trabalhoso. Porque nos obrigamos a correr a trás. Estava muitos anos tudo muito prontinho, parece que tinha professor aproveitando o que já tinha trabalhado em anos anteriores, e agora de um tempo para cá, não. O professor se obrigou a ir à procura, uma atualização (EP2).

Outra questão levantada por uma professora, refere-se à formação continuada com atividades soltas, tentando transformá-las em atividades que ofereçam subsídios à prática contextualizada. O professor precisa ter consciência e realizar na prática, a partir do saber de dar aula, uma maneira de realizar um trabalho contextualizado no momento da efetivação do exercício da docência.

Vai do professor, porque muitos dos cursos de formação são muitas vezes atividades soltas, como por exemplo: o livrinho, ele vai do professor trabalhar o livro. Tem professor que leva o livro solto, descontextualizado. Eu trabalhava esse exemplo, um livro que constava no meu planejamento. Vai do professor fazer essa ligação, não digo assim que com todas as atividades consegue esse entrelaçamento (EP1).

A professora, em especial, tem uma consciência de sua responsabilidade e se utiliza dos saberes que acumulou ao longo da carreira docente. É uma reorganização e construção da teoria, exercida diariamente, que gera um novo olhar do docente para o conhecimento e sua prática.

Dessa maneira, quando falamos em políticas educacionais, somos direcionados a mudar. A mudança sempre está atrelada à prática pedagógica, ou seja, à metodologia, à comunicação e à avaliação, que estão ligadas ao contexto da sala de aula e ao planejamento e, ainda, aos saberes docentes.

Em meio às mudanças no saber docente e na prática pedagógica, o professor fica envolto em um contexto de espera e incerteza. A formação continuada do professor é levada a debate por todas as políticas educacionais, já que são elementos constituintes da mudança que ocorre na prática docente, na qual serão então executadas (IMBERNÓN, 2009).

Partindo da visão de mudança, em que a formação continuada é essencial à efetivação da proposta curricular, solicitamos às professoras que elencassem o que seria primordial em um curso de formação continuada:

É valido quando eles também fazem uma pesquisa com os professores, do que estava sendo, o que seria viável trabalhar, quais são as maiores dificuldades. (EP2).

Acho que a teoria aliada a prática. Porque a teoria pode interpretar de todas as formas que quiser e tendo uma prática junto já consegue fazer a ligação. (EP5).

Bom, no curso de alfabetização, existe uma forma sistemática, de alfabetizar. É importante estar refletindo sobre essa sistematização da escrita [...] é importante essa parte, sistematização da escrita, essas reflexões e troca de

experiências (EP1).

Assim, é importante que a formação continuada rompa com a ação/atividade, em busca da valorização do estudo e reflexão, pois o docente não pode ficar fechado para resolver problemas ou se pautar somente em uma visão da necessidade do como fazer.

Voltando para o questionário, não podemos deixar de incorporar a essa análise que as docentes relataram ser importante um curso de formação continuada que ofereça discussões entre os pares. Assim, concordamos que a formação não envolve somente o professor em si, mas todo o contexto social e as interferências em sua vida. Imbernón (2009) apresenta que o conceito de formação continuada, baseia-se num clima de colaboração e organização escolar que seja capaz de apoiar a formação.

Levantou-se, ainda, a partir dos questionários, a visão de que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação- Irati/PR tem pontos positivos, como:

Experiências novas e troca de experiências entre os colegas (QP43).

Aprimoramento da nossa prática pedagógica, troca de experiências em grupos, pessoas capacitadas e cursos voltados a nossa série em que trabalhamos (QP28).

São cursos que nos preparam melhor, cada um voltado para a série/ano específico (QP24).

E, ao mesmo tempo, apresentou pontos negativos, tais como:

Que não é possível dispensar os alunos (QP44).

O horário, pois nós professores temos dificuldades de ir a noite, pois a distância além de ser um problema é também perigoso (QP27).

Muitas vezes ocorrem discussões que não levam a lugar algum, apenas são polêmicas. Acho importante a reflexão mas quando o assunto vira polêmica acaba por atrapalhar o bom andamento do curso ou da formação seja ela qual for (QP9).

Dentre todos esses apontamentos levantados a partir dos questionários, percebemos o reforço do que foi expressado nas entrevistas: a formação continuada tem aspectos positivos e negativos. Em síntese, a formação continuada foi avaliada por 10% da amostra das professoras da rede Municipal de Irati/PR como sendo ótima

ou boa.

Ficou perceptível que está se tentando romper com a formação continuada vista como treinamento. Ao tratar-se a formação como genérica nos cursos, estabelece-se que o conteúdo e o desenvolvimento das atividades devem ser realizados pelo palestrante, que supostamente deverá auxiliar o docente na sua prática pedagógica, porém, não são abertas oportunidades de estudos ligados à formação de conhecimento amplo (IMBERNÓN, 2010).

Quando há formação por um viés de indagação, de estudo compartilhado entre os pares, teremos uma provável mudança. Assim, o docente assume-se como protagonista, o qual planeja e executa sua formação, direcionando-se à construção de um conhecimento significativo à prática educativa. Iniciando pela tomada de consciência de que formação continuada é mais que apenas a extensão da formação inicial, não apenas um treinamento em busca de técnicas de aula e conteúdos, que pretendam solucionar problemas específicos.

Ao longo desse estudo, compreendemos, a partir da fala das depoentes que a formação continuada é um espaço de vivência social, que disponibiliza ao professor um momento de socialização entre os pares sobre conteúdos, teorias, práticas e saberes. Então entendemos que a formação continuada, quando trabalhada sob o viés de estudo, de mudança e de oportunidade de socialização, é passível de implantação de uma política, desde que o professor esteja aberto para receber e contribuir no processo de formação.

Os cursos de formação continuada envolvem estudos que procuram entrelaçar a teoria e a prática e, dessa maneira, oferecer subsídios a uma prática docente consciente e consistente.

Temos a teoria, que é dada a distância e no presencial a gente discute e coloca aquilo que está sentindo, as nossas necessidades, o que a gente acha. Discute a teoria, o que pode, o que não pode, como que está fazendo, ele tem essa abertura para trocar essas informações, essas ideias, que acho importante (EP4).

Dessa maneira, podemos dizer que a formação é vista como leitura de mundo, busca por conhecimento, novas leituras e pesquisa, tornando-se uma formação além do treinamento. É o abandono de um conceito obsoleto, rumo a uma nova concepção, que prioriza a constante construção de saberes e conhecimentos que contribuam com a prática. Saberes que levam o professor a ter uma base mais consistente de

conhecimentos, advindos dos estudos, contudo, para que isso ocorra, é necessário que o professor inicialmente tenha o desejo de mudar.

Essa mudança, como pontua Imbernón (2009) e Hargreaves (2002), é um processo longo, flexível no qual o desejo do docente precisa ser levado em consideração, como pontua Charlot, (2005) o desejo é um propulsor do aprender e por consequência do mudar. Assim, mudar depende do sujeito, sua concepção e motivação. Até pode ser desenvolvida uma mudança imposta por uma política ou reforma, mas é ilusória, pois o docente acaba realizando uma ação técnica e não transformadora da realidade.

Assim, na relação entre os pares, cria-se um elo que possibilita uma formação capaz de aprofundar valores que auxiliem na construção de novos conceitos e reafirmam ou buscam formar novas concepções. Imbernón (2009, p.106) diz que “A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender”, ou seja, o saber pode mudar a implantação da política educacional, a partir dos cursos de formação continuada, enfim, com o movimento dialético do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

APRENDENDO A MUDAR

É evidente que o comum a todos
deve ser aprendido em comum.

Por outra parte,
não se deve acreditar que cada cidadão pertence a si mesmo,
senão que todos pertencem à cidade;
e se cada indivíduo é parte da cidade,
o que se faça por cada parte deve estar naturalmente em harmonia com o que se faça
pelo todo.

(IMBERNÓN, 2010, p.53).

Esta dissertação teve como foco analisar a ocorrência mudanças no saber docente a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, tomando por base a discussão sobre a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e sua influência nos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, e como pano de fundo a formação continuada como possível contribuinte para a implantação da política educacional no município.

Com relação à análise dos dados, buscamos compreender o saber docente frente à mudança na política educacional do Município de Irati/PR, norteadas pelos objetivos que se atrelam ao foco central dessa pesquisa oferecendo suporte para que se atingisse seu objetivo central: apresentar a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, implantada em 2009; investigar como se configura o saber docente a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR; discutir a contribuição da formação continuada na construção dos saberes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Município de Irati/PR.

Para cumprir com tais objetivos, contamos no decorrer da pesquisa com a análise documental da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e com as manifestações das professoras. Foi possível entender que o conhecimento adquirido na relação com a proposta educacional do município foi mudando à medida em que interagiam com a política.

A partir da pesquisa realizada, apresentamos na sequência as principais reflexões despertadas ao longo desse estudo.

1º) A contribuição do conceito de recontextualização do discurso pedagógico

O conceito de Bernstein (1996; 1998) sobre a recontextualização nos possibilitou entender que a circulação de políticas educacionais e discursos pedagógicos são recebidos, modificados e se adaptam a contextos locais da prática docente.

Nesse viés, a pesquisa indica que os professores, ao realizarem o discurso pedagógico, acabam efetuando, como esclarece Bernstein (1996), uma comunicação especializada, na qual embutem o discurso de ordem social num discurso de

competências e vice versa.

Dessa maneira, os docentes, ao se apropriarem de determinado discurso pedagógico, abrem espaço para sua recontextualização, o que implica em deslocar e relocar o discurso original da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e, assim, na prática pedagógica, alguns docentes refocalizam o discurso da política educacional, havendo contradições entre o discurso oficial e a prática pedagógica.

É nesse sentido que Bernstein (1996) aponta que a recontextualização do discurso ocorre diariamente quando se cria, mantém, muda ou legitima o discurso oficial. A política educacional do Município de Irati/PR ocasionou uma mudança no discurso pedagógico oferecendo aos docentes uma apropriação do texto e, na sequência, esse discurso sofreu uma transformação antes da relocação, pois todos os professores têm conhecimentos consolidados que interferem na relocação, criando uma mudança no texto comunicado. Existe um reposicionamento do discurso e dos textos, do campo da produção oficial para o campo da reprodução na prática pedagógica.

Por traz da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, tentou-se criar uma linguagem que permitisse a integração entre o micro e o macro em um contexto de mudança, ou seja, revela-se por meio da análise documental da política curricular, que as disciplinas que compõem o currículo têm uma base comum, que procura respeitar os contextos micro e macro. Paralelamente, pode-se dizer que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR é uma tentativa contínua de mudança da consciência tanto do professor quanto do aluno, por intermédio da comunicação, mediante à construção e entrelaçamento entre culturas, saberes e conhecimentos.

Na análise da fundamentação teórica da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, realizada no capítulo 1 dessa pesquisa, ficou evidente a utilização de autores da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica Saviani (1989) e Gasparin (2002), que contribuíram para a explicitação acerca do papel da escola, do conhecimento, do homem, além de comporem a base dos princípios do documento oficial da política do Município de Irati/PR, em conformidade com os documentos oficiais do governo e em relação ao currículo. Para a realização desse estudo, utilizamos ainda Baczinski (2007) com apontamento relevantes referentes à Pedagogia Histórico- Crítica.

O que fica notório ao longo do capítulo 1 desta pesquisa, é a influência das políticas educacionais na prática e no discurso do professor. Dependendo do contexto, o discurso muda, pois a assimilação é diferenciada e a maneira como é repassada aos professores também é um fator determinante para a realização da implantação e recontextualização da política.

A recontextualização veio marcada no decorrer dos depoimentos das professoras, que se sentem em desconforto, elas se manifestaram preocupadas em ainda não ter o conhecimento da matriz teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, que é o marxismo. Estas trabalham com o planejamento, que seria os passos de preparação da aula. Dar aula pelo viés de uma perspectiva crítica/problematizadora de educação, sem ter conhecimento de sua matriz filosófica, para gerar um conhecimento de mundo, torna-se contraditório. Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica predestina que é fundamental conhecer e compreender o macro contexto para poder intervir no micro de maneira consciente. Como o professor vai planejar sua prática pedagógica se tem conhecimento dos passos do planejamento, mas desconhece como se desenvolvem e entrelaçam as variantes, o macro contexto em relação ao micro na sua ação, pois o que realmente é uma teoria crítica de educação ele não conhece, só tem informações.

Nesse sentido, nossa preocupação se volta ao desafio de realizar políticas que emergem do chão da escola, que levem em consideração a voz do professor e do aluno e não fiquem atreladas a modismos que não conduzem a um ensino significativo. As políticas devem ser planejadas em conjunto com os sujeitos que as executarão, para que não se criem ideias confusas e com grande distanciamento entre o proposto e o executado.

Assim, deixamos o convite para que se aprofundem os estudos sobre políticas educacionais, lembrando que não são prontas e nem acabadas, mas passíveis de recontextualizações decorrer de sua implantação, principalmente quando se têm novos governantes, que ascendem aos cargos políticos e direcionam as políticas educacionais levando em consideração os interesses dos partidos que representam.

2º) A mudança afetando a prática pedagógica dos professores

O conceito de mudança trazido por Hargreaves et al. (2002) no capítulo 2 desta

pesquisa é tão gritante na voz das professoras e reafirma que toda política educacional gera transformações na prática do docente, na sua maneira de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Como esclarece Hargreaves et al. (2002), a mudança é encarada pelos formuladores das políticas como sendo simples, mas que aos olhos dos professores se torna complexa, já que são eles que dão vida à política. Não se tem a preocupação com a experiência acumulada e nem com o tempo para a implantação da política educacional.

Acontece que na ânsia por mudança, esquece-se que para mudar uma prática, é preciso tempo, conhecimento do que está sendo proposto e o desejo dos sujeitos em querer realizar essa alteração. Esse foi um ponto que ficou em aberto e marcado no discurso das professoras acerca da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Não basta o professor querer realizar a mudança, é preciso ter uma formação continuada que atenda suas necessidades, além de que a escola precisa oferecer condições para a realização da implantação da política educacional, com uma equipe que possibilite estudos e suporte aos professores.

Ficou marcado durante a pesquisa que a mudança dos saberes na prática pedagógica das professoras não foi alcançada com facilidade, pois tem exigido das docentes estudo e trabalho intelectual intensivos. As professoras lutam para compreender os princípios da política educacional, para conseguir transformá-los e colocar em prática em suas aulas.

Todas as docentes pesquisadas têm procurado desenvolver a docência de maneira que levem os alunos a perceberem o contexto das relações humanas, analisando-as e problematizando-as. As professoras têm se preocupado em realizar uma contextualização das disciplinas que possibilite aos discentes conhecer, a partir do micro contexto, o macro que o leva a compreender as relações do sistema social.

Durante o tempo de estudo efetuado para a realização da dissertação, pudemos constatar que as professoras entrevistadas na amostra exercem a profissão há entre nove (9) e vinte e um (21) anos, e vinham sustentando práticas pedagógicas com um ensino acrítico, descontextualizado, preocupadas em repassar o conteúdo e não com a construção do conhecimento por parte dos alunos.

A realidade revelada por essas docentes dá conta de mostrar que o professor tinha sua própria maneira de trabalhar e planejar sua aula, desde que repassasse o

conteúdo previsto no currículo. As professoras entrevistadas, em grande parte, utilizavam-se dos conhecimentos dos livros didáticos, o que gera um empobrecimento dos saberes dos professores, que acabam por ficar limitados à procura do conteúdo do currículo no livro didático.

Hoje, elas têm um planejamento contextualizado e problematizador do conteúdo, têm um aluno com voz ativa nesse processo, e emergem saberes nos quais precisam ir além dos disciplinares e de dar aula. Levam-se em consideração os novos conhecimentos e a maneira de organizar o planejamento, faz-se com que o docente reorganize seus conhecimentos e saberes da profissão. Por isso, podemos evidenciar que se teve uma mudança em relação ao saber, trazendo conteúdos e processos, formas e características, que tentem a elevar o que os professores fazem e o que os alunos aprendem em sala de aula.

A maioria dos professores da amostra que participaram da entrevista e do questionário demonstraram que estão tentando aprender e ensinar de maneira diferente da que foram ensinados. Esse trabalho se torna exaustivo e intelectual, precisam de tempo, apoio e orientação para atingirem tal mudança na sua maneira de ler o mundo.

3º) A implantação da política curricular contribui para a construção de saberes docentes

A mudança nos professores é lenta e requer uma mudança na cultura profissional e nos saberes, exigindo uma adaptação e interiorização. Por isso, a mudança em uma pessoa nunca é simples, como aponta Imbernón (2010), é um processo complexo, ao passo que se trata de uma mudança nos processos já incorporados, em conhecimentos didáticos, curriculares e valores, que se ancoram na cultura profissional. É um processo com altos, baixos e sinuosos momentos, sendo que analisar a construção dos saberes docentes é um desafio.

Os saberes docentes, como pudemos perceber ao longo desta pesquisa, são uma construção social, como diz Tardif (2012), e mais, são construídos no exercício da profissão, no caso do professor, constituem-se na docência. Assim, consideramos que o professor desenvolve um saber relacionado à profissão, um saber de professor,

da representação que tem de docência e de professor.

Detectamos, a partir da fala das professoras, que os saberes necessários à docência estão em volta não só das disciplinas, como também estão interligados com as experiências de grupo, com a formação continuada, a própria experiência prática, com as políticas educacionais e com o contexto social.

Agrupando-os, evidenciei saberes que são oriundos dos campos disciplinares, científicos, experienciais e práticos, o saber ensinar, o saber fazer, o saber ser, saberes que se relacionam com finalidades educativas, que formam a personalidade e os traços do docente. Por isso somos únicos, devido à história e formação de cada um.

Nesse conjunto de saberes, os professores entrevistados demonstram que esses não são fixos, que sofrem interferências de políticas educacionais e, ainda, estão em constante processo de construção e reestruturação. Cada vez que uma nova política entra em vigor, são mobilizados novos saberes e conhecimentos para suprirem as necessidades.

Por isso, afirmamos que os saberes são plurais, já que advém de diversas fontes, numa relação com o mundo, e ao mesmo tempo são heterogêneos, pois se entrelaçam com princípios individuais do docente, ou seja, é uma relação consigo mesmo e também de complementariedade com o outro, num movimento de partilha.

O que percebemos nos discursos dos docentes é que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR apresentou uma mudança na relação com seu saber. Quando se tem a nova maneira de planejamento do currículo e, por consequência, de uma prática pedagógica diferente da exercida até então, busca-se construir um novo arcabouço de conhecimento, reestruturar o ser docente, que procura constituir saberes que o favoreçam para o exercício da docência amparado na política implantada.

Tornou-se notório a construção e a reestruturação de saberes, pois as professoras apontam para uma mudança no sentido de conhecimento de mundo, que ultrapasse os muros da escola, o que antes em suas palavras não acontecia devido à necessidade de cumprir com o currículo. Não se realizava uma contextualização do conhecimento e nem se dava abertura para que o aluno participasse da aula. Essa política educacional implantada no Município de Irati/PR, na visão das docentes, mudou a maneira de ver o aluno, de planejar a aula, de se relacionar com o conhecimento e aprendizagem por parte dos alunos e delas mesmas. Há uma

preocupação maior com o processo de ensino e aprendizagem.

Outra característica que foi extraída do conjunto de saberes apresentados pelas professoras da pesquisa refere-se a sentimentos e afeto que envolvem a relação entre os sujeitos. Todas as docentes deixaram claro que é importante conhecer a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, para poder, a partir disso, reestruturar o saber. A coleta de informações das professoras confirma que o conhecimento é dialético, ou seja, permite que cheguemos a observar que não se aprende por acumulação do conhecimento, mas sim pela sua reestruturação.

Dessa maneira, consideramos que o planejamento e o currículo implantados pela Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR têm contribuído para que os saberes dos professores mudem.

4º) A formação continuada necessária frente a mudança da política educacional

Embora não tenha sido o enfoque principal desta pesquisa, pudemos constatar que a formação continuada é um importante aspecto a ser considerado para a implantação de uma política educacional, visto que ela permite o entendimento ou não da política.

Os professores da rede Municipal de Educação de Irati/PR receberam orientação, treinamento e até consultoria no início da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, mas, ainda assim, sentiram-se despreparados, pois o processo se caracterizou como uma mudança brusca na prática pedagógica que até então estava sendo desenvolvida.

Como levantado nos depoimentos das professoras, não se tinha uma preocupação em entrelaçar o micro e o macro, ter uma formação para a vida, uma educação que desse voz ao aluno, que iniciasse problematizações diárias na busca por conhecimento crítico. A política implantada no Município de Irati/PR mudou parcialmente a maneira de ver a sociedade, precisando reorganizar e aprofundar os saberes e conhecimentos dos professores. Para a efetivação da política educacional, faz-se necessário que o docente se aproprie das discussões, da teoria além do planejamento da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, já que é o pressuposto da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Os resultados da pesquisa revelam que as professoras atribuem grande valor à formação continuada propiciada pela Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, para a implantação da Proposta Curricular, visto que se teve uma formação para todos, fundamentada em situações práticas da necessidade da implantação da política educacional.

A partir do que nos foi exposto pelas professoras dessa pesquisa, percebemos que a formação continuada, quando tida para realizar a mudança da prática pedagógica e dos saberes docentes, abandona em partes o conceito de uma formação como atualização didática em que o professor seja o aplicador de técnicas apenas. Compromete-se com uma formação dirigida a um sujeito capaz de processar informações, a uma análise e reflexão críticas, que avaliem e tenham posicionamento e atitude frente à política educacional. Posicionamento que se constitui quando se tem conhecimento e estudo de autores e teorias nos cursos de formação continuada.

Um ponto levantado pelas docentes refere-se à formação continuada na modalidade à distância, visto que é uma maneira na qual conseguem conciliar o trabalho e os estudos, mas é preciso tomar cuidado com todos os cursos de formação, sejam presenciais ou à distância, com a questão da qualidade e a aprendizagem dos docentes.

É extremamente importante que se continue cedendo espaço para diagnosticar as necessidades dos professores, a fim de que a formação continuada venha ao encontro das necessidades e contribua com a implantação de políticas educacionais. Por isso, para haver mudança é preciso que a formação continuada deixe de ser mera atualização e firme-se como espaço de inovação, reflexão e aprendizagem docente.

5º) Sugestões de novos estudos

Quando pensamos na formação de professores, temos uma preocupação com a formação inicial, ficando como pano de fundo a formação continuada. Como percebemos ao longo dessa pesquisa, a relevância da formação continuada como um meio que permite ao docente formado e atuante há anos na sala de aula momentos de compartilhamento de experiências, estudos e, por que não, pesquisas que os envolvam em um processo de ensino e pesquisa.

Os cursos de formação continuada procuram aliar teoria/prática relacionadas a

conteúdos da educação ao nível em que o professor leciona, mas por que não ultrapassar os limites do currículo e procurar no desenvolvimento de grupos de estudos uma formação em que o professor se identifique como pesquisador e produtor de conhecimento?

Enfim, o docente vai estabelecer relações com sua prática, novas maneiras de pensar o conhecimento e articular os seus saberes da docência. É por isso que se queremos contribuir para a mudança da prática dos professores e da escola, precisamos partir de suas culturas, de dar vez e voz aos docentes e considerar que suas ações são formativas e educativas.

É essencial abarcarmos a formação continuada como um mecanismo constante/permanente de estudos reflexivos de todo ser humano frente às múltiplas exigências e desafios do sistema social. Podemos questionar que a hora atividade também é um momento de formação continuada, que pode ser explorada pelos docentes e a equipe pedagógica, abrindo espaços de formação dentro da própria instituição.

Assim, busca-se romper com políticas de formação continuada ancoradas na descontinuidade, marcadas pelo eterno recomeçar, em que os saberes são desqualificados.

É preciso uma formação em termos não apenas disciplinares, ou seja, com conhecimentos objetivos, mas também subjetiva, que considere e estimule o autoconceito, as tomadas de decisão individuais e coletivas, a comunicação, os conflitos, as dinâmicas de grupo que favoreçam atitudes e reflexões em torno da relação com o saber docente.

6º) Últimas palavras

Um novo fazer educativo é dependente da nossa mudança de atitude pedagógica e da autocrítica da nossa prática. É iniciado pela consciência de enfrentamento das situações, da compreensão, do agir e do pensar que a educação problematizadora contribui para a formação do sujeito que sabe situar-se no espaço e no tempo, tornando-se ativo no processo social. Isso é **mudar de atitude!**

Creemos que as reflexões tecidas ao longo dessa pesquisa possibilitam não uma avaliação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, mas uma ampliação, um questionamento, redimensionamento e estímulo a

novas discussões e aprofundamento de estudos sobre a política vigente no Município de Irati/PR.

Apresentamos as considerações finais desta pesquisa, não como verdades acabadas, mas como pontos para reflexão. Algumas podem servir de ponto de partida para futuros estudos e investigações que suscitarão novos olhares e posicionamentos epistemológicos sobre a mudança nos saberes dos professores, a partir da implantação de uma política educacional.

Todavia, nossa pretensão não é esgotar o tema, mas contribuir com discussões posteriores acerca dos saberes docentes gerados a partir da implantação de políticas educacionais, contando com o apoio da formação continuada.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L; GOMES, A. M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p.95-107, jan./jun. 2009.

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições.

2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoria investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 10 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 fev. 2002.

BRUNO, L. E. N. B. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 81- 120.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. 4. ed. Tradução de Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Autores Associados, 1990.

CARVALHO, P. H. S. **A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade**: limites e possibilidades da ação da UFPR setor litoral. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**:

questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A. SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, B. A. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

GIMENO-SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998. p.119-148.

GIMENO-SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMES, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa, Artmed, 1998. p.149- 196.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMES, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed., Artmed, Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa, 1998. p.197-232.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed., Artmed, Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa, 1998. p.233-294.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed., Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução de Ronaldo Cataldo

Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IRATI, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da rede Municipal de ensino de Irati**: séries iniciais do ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos. Secretaria Municipal de Educação, 2009. Disponível em: <http://educacao.irati.pr.gov.br/noticias/legislacaomunicipal/18052010_deliberacao_009-0132.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

IRATI. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. 2007.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LENCIONI, M. C. J. **Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos**: a escola, um espaço de diálogo? 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

LESSARD, C. Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 47- 70.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69- 84, jan./jun. 2012.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109- 118, mai./ago. 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma

aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

MARQUES, M. R. A. Políticas públicas de formação de professores: estratégias de regulação e questão de autonomia. In: GARCIA, D. M. F.; CECILIO, S. (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. São Paulo: Editora Alínea, 2009. p. 41- 56.

MARTINS FILHO, L. J. **Processos Educativos e Dimensão Humana**. Irati: UNICENTRO, 21 ago. 2011. Palestra ministrada aos professores, alunos e funcionários da Universidade Estadual do Centro Oeste.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151- 167.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MORAES, S. C. (Re) Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164, mai./ago. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.15- 33.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a. p. 17-32.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153- 190.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.71-90.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b. p. 237-252.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-

72.

PERONI, V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 11-23.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIGONI, E. **Partidos políticos e grupos de poder em Irati/PR: uma análise do poder local no período de 1988 a 2008**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2011.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SADOVNIK, A. R. Basil Bernstein (1924-2000). **Perspectivas**: revista trimestral de educación comparada, Paris, v. 31, n. 4, p. 687- 703, dez. 2001.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p. 15-49, nov. 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Líber, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, M. O que é saber da experiência no ensino. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. A. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores em Política Educativa: debates teóricos em torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 20, n. 9, p. 1-27, mar. 2012.

TRIVIÑOS, A. M. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na

formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

**APÊNDICE A - Quadro 1: O referencial teórico da Proposta Curricular da
Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR**

Quadro 1: O referencial teórico da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR

(continua)

Autor	Obra	Ano
VASCONCELOS, M. J. E.	Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência	2002
REGO, M.	Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação	1998
WIHBY, A; LIMA, M.; FAVARO, N.	Escola e os limites e possibilidades para a formação da consciência humana	2007
DAVIS, C; OLIVERIA, Z	Psicologia na educação.	1993
DUARTE, N	Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação.	2001
DUARTE,		2008
MARCHESI, A.; PALACIOS,J.; COLL, C.	Psicologia evolutiva: desenvolvimento psicológico e educação	2004
TULESKI, S.	Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista	2002
SAVIANI, D	Escola e democracia: teorias da educação,	1989

	curvatura da vara, onze teses sobre educação e política	
GASPARIN, J. L.	Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica	2002
BAKHTIN, M.	Marxismo e a filosofia da linguagem	1999
SOARES, M.	Letramento e alfabetização: as muitas facetas	S/D
D'AMBRÓSIO, U	História da matemática e educação.	1996
D'AMBRÓSIO, U	Da realidade a ação- reflexão sobre a educação matemática	1996
D'AMBRÓSIO, U	Educação matemática: da teoria a prática	1998
DANTE, L.	Matemática.	2001
PIRES, C.	Currículos de matemática: da organização linear a ideia de rede	2004
WERNECK, H.	Se a escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata	2003
BORGES, V.	O que é história?	1993
SCHIMIDT, M.	Ensinar história: pensamento e ação no magistério	2004
NIKITIUK, S.	Repensando o ensino de história	1996
FONSECA, S.	Caminhos da história ensinada	1994
AZEVEDO, M.	Viva vida: geografia	2001
CHRISTOFOLETTI, A.	Perspectiva da paisagem	1985
DARIN, A	Geografia	2001
KASPRIK, T.	O ensino de geografia nas series iniciais sob uma perspectiva sócio-histórica construtivista	2005
KRASILCHIK, M.	Reformas e realidade o caso do ensino de ciências	2007

Quadro 1: O referencial teórico da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR

(conclusão)

ROSELLA, L.; CALUZI, J.	A pedagogia histórico crítica e o ensino de ciências	2007
VALLE, J.	Dialogo aberto com Demerval Saviani. In: SAVIANI, Dermeval Saviani e a educação brasileira	1994
GIL, A.	Agenda do professor: uma proposta a interdisciplinaridade	2003
GONÇALVES, M.	Aprendendo a educação física	1996
OLIVEIRA, A.	Planejamento na educação física escolar. IN: VIEIRA, J. Educação física e esportes na escola: estudos e proposições	2003
FUSARI, M.; FUSARI N, C.	Arte na educação escolar	2001
FUSARI, M.; FUSARI N, C.	Metodologia do ensino de arte	1999
HONÓRIO, C.	Arte & caminhos	2007
RAFFA, I.	Comemorando e aprendendo	2008
PARANÁ	Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná	1992
PARANÁ	Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná	2006
PARANÁ	Proposta curricular para o ensino fundamental	2004
PARANÁ	Diretrizes curriculares de matemática para a educação básica do Estado do Paraná	2006
PARANÁ	Diretrizes curriculares da língua portuguesa para a educação básica do Estado do Paraná	2002
PARANÁ	Diretrizes curriculares de história para a educação básica do Estado do Paraná	2006
BRASIL	Parâmetros curriculares nacionais. Geografia e história	1997

Fonte: A autora, a partir dos dados expressos na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

**APÊNDICE B - Quadro 2: Informações sobre o número de alunos da Rede
Municipal de Irati/PR.**

Quadro 2: Demonstrativo do número de alunos por serie- escolas Municipais de Irati/PR, em março de 2013.

(continua)

	Escolas	Pré	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5ºano	EJA	C.E	TOTAL
1	E.R..M.Água Clara		11	9	10	7	7			44
2	E. M. Ana Amaral Grüber		21	18	24	16	13			92
3	E.M.Antonina Fillus Panka	20	26	19	24	26	22	3	12	152
4	E. R.M. Camacuã E Laars			10	10	12	11			43
5	E. R. M. Cerro da Ponte Alta		9	9	16	18	11			63
6	E. R. M. dos Colonizadores	10	24	24	24	17	23			122
7	E. M. Francisco Stroparo	40	44	50	49	47	52			282
8	E. M. Francisco V. de Araújo	16	42	28	37	37	39		2	201
9	E. M. Esperança Chuilki		14	15	21	18	25		5	98
10	E. M. Irmã Helena Olek		85	85	111	85	84			450
11	E. M. João Maria Pedroso		19	25	22	30	14		6	116
12	E. R. M. João Batista Anciutti		13	22	29	19	19			102
13	E. M. João Paulo II	146	49	54	53	60	48		11	421
14	E. M. José Siqueira Rosas	16		21	37	21	14			109
15	E. M. Lagoa		18	16	26	31	23			114
16	E. R. M. Linha B de G. Junior			DE	SA	TI	VA	DA		
17	E. R.M. Linha Pinho de Cima		8	8	6	5	4			31
18	E. M. Mafalda Sotti Lopes		7	6						13
19	E. M. Mercedes Braga		11	17	17	23	14		5	87
20	E. R. M. Monjolo		2		4	3	2			11

Quadro 2: Demonstrativo do número de alunos por serie- escolas Municipais de Irati/PR, em março de 2013.

(conclusão)

21	E.M.Olaria Filipak	18	19	22	43	35	18	4	9	168
22	E. R. M. Olavo A. Santini	11	10	9	16	9	14			69
23	E. M. Padre Wenceslau	20	63	63	67	42	41	12		308
24	E. M. Plínio Anciutti Pessoa		28	27	54	41	24			174
25	E. M. Pequeno Duque	13	27	20	17	31	15	12	41	176
26	E. R. M. Pinho de Baixo		17	21	25	26	15			104
27	E. R. M. Pirapó		13	11	15	8	8			55
28	E.M. Rosalina C. de Araujo		70	88	76	57	48	13	22	374
29	E. R. M. São M. de Itaparã	11	19	14	22	13	15			94
30	E. M. São Valdomiro	19	30	28	34	16	21		8	156
31	E. M. Tancredo Martins	20	29	31	28	31	24		28	191
	TOTAL	360	728	770	913	785	669	46	149	4420

Fonte: Documentação Escolar 2013, cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

**APÊNDICE C - Questionário realizado com os professores da Rede Municipal de
Educação de Irati/PR**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **“Os saberes docentes a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretária Municipal de Educação de Irati/Paraná”**

Pesquisador Responsável: Professora Dra. Susana Soares Tozetto

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Telefones para contato: (42) 3320-3154 (42) 9978-6996

Nome do Voluntário: _____ idade ____ anos

RG _____.

O Sr.(^a) esta sendo convidado (a) a participar voluntariamente de uma pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida no âmbito do meu curso de mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob a orientação da Professora Pesquisadora responsável Dra. Susana Soares Tozetto, cujo tema está relacionado a análise na mudança e construção dos saberes dos professores dos anos iniciais das escolas da Rede Municipal de Educação de Irati/PR, após a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR em 2009.

O objetivo da presente pesquisa é analisar se ocorreram mudanças no saber docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

A sua participação na referida pesquisa faz-se-á por meio de questionários. Será no intuito de prestar informações sobre a prática pedagógica, a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/ PR, a formação continuada. Sua privacidade será respeitada, em todos os sentidos. Seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será mantido sigilo absoluto. Além do mais, você tem o direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, podendo entrar em contato com a pesquisadora por meio do email:

tozettosusana@hotmail.com ou pelo telefone: (42) 99786996, ou ainda entrar em contato com o comitê de ética no endereço Av. Carlos Cavalcanti n 4748, CEP: 84.03-900, Bloco M, sala 12, Campus Uvaranas, Ponta Grossa-PR., fone (42) 32203108, email: seccope@uepg.br a fim se sanar qualquer dúvida. Você ainda pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativas prévia, e caso deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

Tendo sido orientado quanto ao teor de toda a pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar, e colaborar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por sua participação. Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como despesas decorrentes com esta participação.

Muito obrigada, Andréia Bulaty. R.A. 3100112003001 email: andreinhabulat@yahoo.com.br telefone: (42) 99732512

Eu, _____, RG N° _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Irati, _____ de _____ de _____.

Assinatura professor da Rede Municipal de Irati-Pr.

Assinatura
Pesquisador Responsável

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

Questionário

Sou a mestranda Andréia Bulaty, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, e venho solicitar encarecidamente sua contribuição ao responder este questionário, para com a minha pesquisa, intitulada “***Os saberes docentes a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretária Municipal de Educação de Irati/Paraná.***”, que objetiva analisar se ocorreram mudanças nos saberes docentes, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

Defendo a necessidade de dar voz ao professor, que possui o saber e conhecimento específico da profissão. Igualmente o professor é fundamental na vida do aluno, uma vez que todas as profissões passam pelos bancos de uma escola, assim como, pelo professor. Neste caso em especial, o professor dos anos iniciais é quem oferece a base do conhecimento, uma vez que é o espelho, a voz e o modelo aos seus alunos.

Assim, terá a oportunidade de revelar sua opinião sobre seu trabalho. Garanto que será mantido sigilo absoluto sobre sua identidade.

QUESTÕES

1º BLOCO: Caracterização dos sujeitos

1)- Sexo

() masculino () feminino

2)- Sua idade: _____ anos.

3)- Qual é o nível de formação que possui?

• Magistério:

Ano formação _____

instituição _____

• Superior

Curso: _____ ano formação _____

instituição _____.

• Pós-Graduação

Curso: _____ ano formação _____

instituição _____.

4)- A quantos anos é professor? _____ anos.

5)- Quantas horas semanais atua em sala de aula?

No município _____ horas

No estado _____ horas

Na rede privada _____ horas

6)- Enumere o que lhe é mais importante em um bom programa de aperfeiçoamento

() interesse e pertinência dos temas

() qualidade do material

() interação com os colegas e coordenadores do curso

() incentivos oferecidos

() participação em experiências de grupo

() tempo de aprendizagem

() outras. Qual _____.

7)- A formação transcende o ensino que permite a atualização científica, didática, pedagógica e se transforma em espaços de reflexão, participação para servir de estímulo crítico a profissão. Nesse sentido, como você veio a se formar professor e atuar como professor?

2 ° BLOCO: A Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

8)- Você conhece a Proposta Curricular do Município de Irati/PR

() Sim. O que conhece

() Não. Por que?

Tem a proposta em mãos: () sim () não

9)- Qual a concepção que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, apresenta de:

Educação _____

Escola _____

Prática pedagógica

Aluno _____

10)- O processo de introdução de uma proposta curricular de ensino no cotidiano escolar e no grupo dos professores, elabora diferentes maneiras de práticas educativas. Desta maneira, como você fez para introduzir a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, no seu dia-a-dia nas classes que leciona?

11)- Muitas políticas educacionais são propostas que seguem o “modismo”. Outras estão preocupadas com a qualidade do ensino e seus envolvidos (professores e alunos). Você poderia dizer como foi a interferência da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, no seu trabalho docente?

12)- O que você realmente realiza da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR em sala de aula?

13)- Qual sua opinião sobre a Proposta Curricular implantada pela Secretaria Municipal de Educação em Irati/PR?

14)- Na sua visão, quais são os pontos positivos e negativos que a Proposta Curricular implantada em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação tem gerado no seio escolar e no trabalho docente?

positivos

negativos

3º BLOCO: Formação continuada.

15)- A formação continuada precisa oferecer bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, em relação ao exercício do ensino, sendo importante a formação permanente. Nesta lógica, qual é o apoio que a formação continuada oferecida pela Secretária da Educação tem propiciado aos professores realizar sua prática seguindo a nova Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR?

16)- Qual a periodicidade dos cursos de formação continuada proposto pela Secretaria Municipal de Irati-PR?

() todo mês () por bimestre
() semestre () outro. Qual_____.

17)- Quais são os pontos positivos e negativos dos cursos de formação continuada ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR?

positivos_____

negativos_____

18)- O que você aprendeu nos cursos de formação continuada que a Secretaria Municipal de Irati/PR tem exposto?

19)- como você avalia estes cursos de formação continuada?.

() ótimo () bom () regular

Justifique sua resposta

20)- Como a formação continuada contribui na formação dos seus saberes docentes?

4º BLOCO: A prática pedagógica.

21)- O que você faz na sala de aula que aprendeu nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria do Município de Irati/PR?

22)- Descreva uma prática que você realizou em sua sala de aula?.

23) Quais saberes considera necessário para a prática docente?

Estaria disposto em fornecer informações adicionais em outro momento?

() sim

() não

Muito obrigada pelas informações prestadas sobre o exercício da docência, sendo elas de grande valor para nosso estudo.

Deixamos claro que os dados aqui preenchidos não vão gerar custo e nem benefícios financeiros, além de que será mantido sigilo sobre sua identidade.

Para eventuais dúvidas estou disponível nos celulares: (42) 9973-2512 e (42) 9965-9208

**APÊNDICE D - Roteiro da entrevista individual realizada com os professores da
Rede Municipal de Educação de Irati/PR**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Os saberes docentes a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretária Municipal de Educação de Irati/Paraná”

Pesquisador Responsável: Professora Dra. Susana Soares Tozetto

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Telefones para contato: (42) 3320-3154 (42) 9978-6996

Nome do Voluntário: _____ idade ____ anos

RG _____.

O Sr.(a) esta sendo convidado (a) a participar voluntariamente de uma pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida no âmbito do meu curso de mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob a orientação da Professora Pesquisadora responsável Dra. Susana Soares Tozetto, cujo tema está relacionado a análise da mudança e construção dos saberes dos professores dos anos iniciais das escolas da Rede Municipal de Educação de Irati/PR, após a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR em 2009.

O objetivo da presente pesquisa é analisar se ocorreram mudanças no saber docente, a partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.

A sua participação na referida pesquisa faz-se-á por meio da entrevista semiestruturada. Será no intuito de aprofundar as informações sobre a prática pedagógica, a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/ Pr, os saberes docente e a formação continuada. Sua privacidade será respeitada, em todos os sentidos. Seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será mantido sigilo absoluto. Além do mais, você tem o direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, podendo entrar em contato com a pesquisadora por meio do email: tozettosusana@hotmail.com ou pelo telefone: (42) 99786996, ou ainda entrar em contato com o comitê de ética no endereço Av. Carlos Cavalcanti n 4748, CEP: 84.03-900, Bloco M, sala 12, Campus

Uvaranas, Ponta Grossa-PR., fone (42) 32203108, email: seccope@uepg.br a fim de sanar qualquer dúvida. Você ainda pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativas prévia, e caso deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

Tendo sido orientado quanto ao teor de toda a pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por sua participação. Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como despesas decorrentes com esta participação.

Muito obrigada, Andréia Bulaty. R.A. 3100112003001 email: andreinhabulat@yahoo.com.br telefone: (42) 99732512

Eu, _____, RG Nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Irati, _____ de _____ de _____.

Assinatura professor da Rede Municipal de Irati-Pr.

Assinatura
Pesquisador Responsável

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

Roteiro da Entrevista

Esta entrevista foi realizada com os professores da Rede Municipal de Irati- PR, que participaram do questionário na primeira etapa e se colocaram a disposição para a realização da entrevista.

- Qual o grau de relevância que atribui a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.
- Quais as limitações que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, apresenta.
- O que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR veio mudar na sua prática pedagógica. Como foi esse processo de mudança. Como era antes. E em relação aos saberes.
- Quais mudanças identificou em sala de aula após a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.
- O que a mudança gerou no processo de ensino e aprendizagem.
- Como se prepara para lecionar a partir dessas mudanças.
- Como são as práticas que desenvolve tentando aproximar os alunos das situações de ensino e aprendizagem que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR prevê.
- Como se sentiu em relação ao planejamento de suas atividades após a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR.
- Quando foi o último curso de formação continuada que realizou. Quem ofereceu. Proporcionou conhecimentos.
- Considera suficiente a carga horária dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação- Irati/PR. Como são trabalhados os mesmos.
- Na sua opinião, o que considera fundamental ser trabalhado nos cursos de formação continuada. Como é trabalhado o conhecimento nesses cursos.
- Qual a ligação dos cursos de formação continuada com sua prática.
- Como entrelaça na sua prática a formação continuada com o que a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR prevê para o ensino dos anos iniciais.

- Quais saberes considera necessário a prática do professor dos anos iniciais.