

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

IRACI MARIA DOS SANTOS PEREIRA GRANA

**O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DA REDE
ESTADUAL DO AMAZONAS E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

JUIZ DE FORA
2015

IRACI MARIA DOS SANTOS PEREIRA GRANA

**O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DA REDE
ESTADUAL DO AMAZONAS E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

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

Orientadora: Nubia Schaper Santos

JUIZ DE FORA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

IRACI MARIA DOS SANTOS PEREIRA GRANA

**O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DA REDE
ESTADUAL DO AMAZONAS E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

Texto de defesa apresentado à Banca Examinadora, designada pela equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação I do Mestrado Profissional, aprovada em 18/12/15.

Prf^a Dr^a Nubia Schaper Santos - orientadora -orientador (a)

Prf^a Dr^a Ana Rosa Moreira (UFJF)

Prf^a Dr^a Mylene Santiago (UFF)

Juiz de Fora, 18 de dezembro de 2015

DEDICATÓRIA

À minha família, pelo incentivo, amor, carinho, compreensão e apoio incansáveis, demonstrados em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Alembert Grana (*in memorian*) e à minha mãe Myrtô Grana que em momentos difíceis, me fizeram e fazem lembrar que Deus é o Senhor, me dando força e determinação durante esses dois anos de estudos, possibilitando a conclusão do curso.

À professora orientadora Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos e os assistentes de suporte acadêmicos Patrícia Otoni e Juliana Barros pelas orientações e acompanhamento efetivo durante os períodos presenciais e virtuais.

Às gestoras das escolas A e B, pela oportunidade de realizar a pesquisa onde atuam, recebendo-me com atenção e disponibilizando os documentos solicitados. Aos docentes entrevistados das duas escolas que concordaram em participar da pesquisa, fornecendo as informações necessárias. Aos amigos e amigas do curso de mestrado pelo carinho e companhia nos momentos presenciais em Juiz de Fora.

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

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

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar o processo de revisão curricular no componente Língua Portuguesa do I ciclo do ensino fundamental, tendo como contexto de pesquisa a Coordenadoria Distrital 03, órgão de assistência e assessoramento da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas - SEDUC/AM. A participação docente na elaboração de uma política curricular tem despertado interesse, tendo em vista a preocupação com a qualidade da educação básica brasileira, pois o “duelo” entre o currículo prescrito e o utilizado na prática acentua a necessidade do envolvimento dos sujeitos, a fim de propostas curriculares implementadas com sucesso. Por isso, a questão que motiva o estudo está formulada da seguinte maneira: como amenizar os efeitos da baixa participação docente no processo de revisão do currículo dos anos iniciais, em sua fase de implementação? A relevância do presente trabalho se situa na reflexão sobre o envolvimento dos atores que executam o currículo na prática, principalmente: os professores. A suposição desta investigação, confirmada ao longo da pesquisa, é a necessidade de estratégias para o envolvimento do professor na implementação dos ajustes curriculares. Baseada numa metodologia de natureza qualitativa, envolve primeiramente a pesquisa documental, concentrando-se nos documentos oficiais que norteiam a revisão curricular; a pesquisa bibliográfica, que salienta os estudos sobre políticas curriculares e por último a pesquisa de campo, com uma série de entrevistas semiestruturadas destinadas às gestoras e pedagogas de duas escolas distintas, bem como a oito professores regentes em sala de aula do 1º ao 3º ano. O desenvolvimento do referencial teórico da pesquisa é representado por autores que possuem reconhecida contribuição no campo da análise de políticas públicas, articulando diversas questões que proporcionam a compreensão sobre currículo e sua implementação, enfatizando o processo de recontextualização, dentre eles, Mainardes (2006); Lopes (2004); Sacristán (1998); Moreira e Candau (2007). Os resultados da pesquisa apontaram que a proposta curricular vigente não é utilizada como referência principal, no planejamento do professor e que não há uma política de formação inicial e continuada na implementação de propostas curriculares visando o envolvimento do docente, mas ações isoladas que não são complementares e interligadas, dificultando o atendimento às demandas básicas por não observarem as especificidades das diferentes realidades existentes nas escolas. Dessa forma, apresentou-se um Plano de Ação Educacional, propondo ações para minimizar os aspectos que podem atrapalhar a implementação do currículo prescrito, em especial, no que se refere ao envolvimento docente, como a formação continuada interestelar e a produção de um caderno pedagógico que possa servir de apoio às aulas do professor.

Palavras-chave: Currículo, Implementação e Participação docente.

ABSTRACT

This current dissertation was developed within the Coordenadoria Distrital 03, advisory organ of SEDUC/AM. The Objective is to analyze the process of the curriculum revision in the component of the Portuguese language and the cycle of the elementary teaching. The participation in the development of the curriculum has aroused interest, with a view of concern about the quality of the Brazilian basic education, because the "duel" between the prescribed curriculum and practice, stresses the necessity for the involvement of individuals, interested in the curriculum proposals successfully implemented. The relevance of this study lies in the reflection on the involvement of actors performing the curriculum in practice, mainly: the teacher. The assumption of this investigation, confirmed during the research is the need for strategies for the involvement of teachers in implementing the curriculum adjustments in this coordinating body. Based on a methodology of quality nature which primarily involves documents research, focusing on the official documents that guide curriculum change; the literature that emphasizes the study of curriculum and lastly the field research with a series of semi-structured interviews aimed at managers and pedagogues in two different schools as well as to eight regents teachers in the classroom of the 1st to 3rd year. The development of theoretical research framework is represented by authors who have recognized contribution in the field of public politics, analysis articulating various issues that provide the understanding of curriculum and its implementation, emphasizing the process of recontextualization, among them Mainardes (2006); Lopes (2004); Sacristan (1998); Moreira and Candau (2007). The survey results showed that there is no politics of formation of the initial and continuing implementation of curricular proposals for the involvement of teachers, but isolated actions that are not complementary and interconnected hindering the attendance of basic demands for not overseeing the specificities of the different existing realities at Schools. In this sense, it was presented an Educational Action Plan, proposing actions to minimize the aspects that can hinder the implementation of the prescribed curriculum, in particular, the teaching engagement with the curriculum, such as interscholastic continuing education and production of an educational notebook to serve to support the teacher's lessons.

Keywords: Resume, Implementation and Teacher participation.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita

CEB - Câmara da Educação Básica

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CIBEF - Ciclo Básico da Educação Fundamental

DEPPE - Departamento de Políticas e Programas Educacionais

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

EF -Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

GENF - Gerência de Ensino Fundamental

HTP - Hora de Trabalho Pedagógico

IDEAM - Índice do Desempenho Educacional do Amazonas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

OCDE - Organização para Coordenação e Desenvolvimento Econômico

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE - Plano Estadual de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SADEAM - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

SIGEAM – Sistema de Gestão Escolar do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Eixos Principais referentes ao PNAIC.....	27
FIGURA 2- Resultado Estadual do 3º ano de Português em 2011 e 2012.....	32
FIGURA 3- Percentual de alunos por Nível de Proficiência e padrão de Desempenho 2012 em Português no 3º ano.....	33
FIGURA 4 - Organograma da Estrutura Organizacional da Secretaria de Educação.....	41
FIGURA 5 - Estrutura Administrativa das Coordenadorias Distritais (capital)	43
FIGURA 6 - Nível de Participação dos Docentes pesquisados na Revisão Curricular.....	94
FIGURA 7 - Síntese da ação 1: Formação continuada em serviço.....	108
FIGURA 8 - Síntese da ação 2: Caderno pedagógico de Língua Portuguesa.....	112
FIGURA 9 - Síntese do PAE.....	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO1 - Organização por Eixos e Progressão de Conhecimento.....	29
QUADRO 2 - Resultados da Proficiência Média do Ensino Fundamental Prova Brasil e SADEAM - anos iniciais (5º ano) / rede estadual.....	34
QUADRO 3 - Nível de Desempenho.....	35
QUADRO 4 - Resultados de 2013 das Escolas do I Ciclo – CD 03.....	36
QUADRO 5 - Resultados de 2014 das Escolas do I Ciclo – CD 03.....	36
QUADRO 6 - Número de Escolas do Ensino Fundamental/Anos Iniciais - 2014.....	43
QUADRO 7 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental/Anos Iniciais - 2014...	44
QUADRO 8 - Principais Aspectos da Proposta Curricular de 2005.....	50
QUADRO 9 - Organização do Ensino Fundamental em 9 anos.....	51
QUADRO 10 - Direitos Gerais de Aprendizagem (competências) I e II ciclo.....	59
QUADRO11 - Direitos Específicos (Capacidades/Habilidades)	60
QUADRO 12 - Direitos Específicos (Capacidades/Habilidades)	60
QUADRO 13 - Conteúdo Programático do I Ciclo (Língua Portuguesa)	61
QUADRO 14 - Adequação entre as duas Propostas Curriculares do Estado do Amazonas.....	62
QUADRO 15 - Modelo do Ciclo de Análise de Políticas e a Revisão Curricular do I Ciclo.....	64
QUADRO 16 - Questões a Serem Consideradas na Formulação e na Decisão sobre Políticas Públicas.....	71
QUADRO 17 - Síntese da Apresentação dos Entrevistados	75
QUADRO 18 - Referências Utilizadas para o Planejamento Docente	91
QUADRO 19 - Cronograma de Abordagem Temática	105
QUADRO 20 - Cronograma de Abordagem Temática	106
QUADRO 21 - Plano de Ação/Ação 1: Formação Continuada em Serviço.....	107
QUADRO 22 - Plano de Ação/Ação 2: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa...	111

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Características do professor do Amazonas / Anos Iniciais - 2014.....	45
TABELA 2 - Características da Escolaridade e Vínculo Profissional do Professor do Amazonas Anos Iniciais - 2014.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS.....	21
1.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA.....	23
1.1.1 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.....	26
1.1.2 Os Indicadores Externos.....	30
1.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO.....	39
1.2.1 A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) e a Gestão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	40
1.2.2 O Currículo dos Anos Iniciais no Estado do Amazonas fundamentos, estrutura e organização no período de 2005 a 2015.....	47
1.2.3 O Processo de Revisão do Currículo.....	55
1.2.4 A Proposta Curricular a ser implementada.....	58
1.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA: ANTEVENDO OS DESAFIOS DA BAIXA PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DA REVISÃO CURRICULAR.....	63
2. UMA REFLEXÃO TEÓRICA E ANALÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NA PRÁTICA.....	69
2.1. DISCUTINDO O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS.....	70
2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	74
2.3 AS PERCEPÇÕES DOS ATORES ESCOLARES.....	76
2.3.1 Apresentação e Análise dos Dados da Equipe Gestora/Pedagógica das Escolas Estaduais A e B: Os Papéis Desempenhados.....	77
2.3.2 Apresentação e Análise dos Dados Docentes.....	87
2.3.3 Principais Considerações Sobre a Pesquisa de Campo.....	96
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA REVISÃO DO CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS NO ESTADO DO AMAZONAS.....	101
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	103
3.2 MATERIAL DE APOIO/CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE.....	121
ANEXO.....	127

INTRODUÇÃO

Os propósitos definidos pela educação no Brasil nas últimas três décadas, como a garantia do acesso, a permanência do aluno na escola e a busca pela crescente qualidade no ensino, estão expressos nas mudanças ocorridas nesse período, na legislação nacional e em programas adotados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC)¹.

Mais recentemente, a garantia do direito à alfabetização foi determinante para o surgimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - 2012), que é um acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições. Tem a finalidade de garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças, até os oito anos de idade.

O PNAIC foi implementado por ações contributivas visando ao aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, inclusive fornecendo materiais, referências curriculares e pedagógicas. Sob essa ótica, a preocupação diz respeito à qualidade do ensino nesta etapa de alfabetização, uma vez que os resultados expressos pelas avaliações externas direcionadas ao I ciclo - Provinha Brasil, Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) sinalizaram que há a necessidade de intervenção, uma vez que o PNAIC tem o objetivo de alcançar 100% de alunos alfabetizados.

Influenciada pelo PNAIC, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) iniciou, em 2013, um processo de revisão curricular nos Anos Iniciais. Isto provocou, no Estado do Amazonas, uma mudança concernente às estratégias adotadas pelas escolas para assegurar a aprendizagem dos alunos e subsidiar a qualidade do ensino, tão aclamada pela educação em âmbito nacional.

Para que ocorra a promoção do ensino com qualidade nos três primeiros anos e que as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, no contexto educacional da rede estadual do Amazonas – foco do presente estudo –, a SEDUC/AM tem concentrado esforços para que os currículos adotados nas escolas da rede estadual sejam revistos e adequados às orientações nacionais mais recentes. A proposta curricular anterior – vigente desde 2005 – já buscava

¹ Em 1996 importantes dispositivos legais foram aprovados. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), que consolidou um novo arcabouço de orientações para níveis, etapas e modalidades de educação escolar. Em seguida, há o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de âmbito nacional. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) estão relacionadas, em específico, aos anos iniciais e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), reforça e estabelece orientações para o bloco alfabetizador.

atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997 e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de 2010. Nos anos iniciais do ensino fundamental, no qual se concentra o interesse desta investigação, o esforço maior tem sido em direção às propostas do PNAIC de 2012, como mencionado.

A necessidade de revisão curricular, reforçada pela ideia de fomentação da qualidade da educação básica, de modo a atingir as médias regionais e nacionais estipuladas pelo Índice do Desempenho Educacional do Amazonas (IDEAM) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), vem se concretizando no decorrer dos anos por ações estabelecidas pelo Estado, que serão apresentadas a seguir:

Primeiramente, foram oferecidas formações com o objetivo de capacitar os professores do 1º ao 3º ano, por meio de metodologias promotoras da alfabetização e do letramento, ocorridas exponencialmente em 2012 pelo Centro Educacional de Alfabetização e Linguagem (CEALE/UFMG), com o intuito de realizar o diagnóstico e a intervenção pedagógica específica para a alfabetização dos anos iniciais. Entre os anos 2013 e 2015 realizou-se a formação docente, contemplando as orientações fornecidas pelo PNAIC, direcionadas aos professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, envolvendo os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Uma segunda ação que influenciou nas adequações curriculares consistiu na gestão por resultados. A busca pelo alcance das metas e prêmios de bonificação, política adotada no Estado, conforme a Lei 3.279, de 22 de julho de 2009, mobiliza o ensino voltado para elevação, por exemplo, do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas (IDEAM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cuja aplicação de ambos pode, de alguma maneira, levar ao estreitamento do currículo, dada a busca por índices positivos. Diante desse cenário, muitas escolas, pressionadas pelas coordenadorias distritais, trabalham no planejamento com o uso da Matriz de Referência.

O resultado desse processo de revisão curricular será a proposta que estará em vigor em 2016 na rede estadual do Estado do Amazonas. Para que os objetivos desta sejam atendidos, é importante antever alguns possíveis entraves e buscar estratégias para sua recepção nas escolas. O presente estudo apresenta essa preocupação.

Minha atuação profissional como pedagoga há 10 anos, em uma escola estadual dos anos iniciais na cidade de Manaus, aguça essa preocupação, pois tenho a atribuição², dentre

² Atribuições retiradas do Manual de Orientações Pedagógicas – 2015 (em anexo, p. 5 e p. 6). Organizado pela Coordenadoria Distrital 03, com base no Manual de Procedimentos publicado em 2008, pela SEDUC/AM.

outras, de acompanhar, orientar e contribuir para o desenvolvimento da ação docente; apoiar os professores em suas atividades de planejamento e avaliação dos planos de aula, orientando a prática pedagógica destes e dando suporte didático-metodológico para que as aulas possam ser realizadas de forma a consolidar o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao acompanhar o planejamento dos professores, observei que a proposta curricular vigente no Estado do Amazonas não tem sido utilizada como referência para a escolha dos conteúdos usados em sala de aula, devido principalmente à sua organização por ciclos e não por ano escolar. O trabalho docente, portanto, tende a ser guiado pela divisão de conteúdos estabelecidos no livro didático, cuja estrutura está organizada diferentemente da proposta.

No processo curricular de 2005, a instrumentalização para o entendimento e apropriação da proposta do currículo ocorreram tão somente na implementação, por meio de formação pontual, direcionada à sua apresentação. Isso resultou em dificuldades e resistências para colocar o currículo em ação pelos professores, provocando, assim, um distanciamento entre a proposta prescrita e a realidade da escola onde eles atuavam, criando barreiras cotidianas e dificuldades para implementação de inovações curriculares.

A proposta curricular de 2005 não envolveu os professores em sua elaboração e, tampouco, em sua implementação. Semelhantemente, o processo de revisão do currículo, realizado no período entre 2013 e 2015, com a baixa representatividade dos professores, tende a reforçar a mesma situação.

De acordo com Sacristan (1998), o currículo deve ser compreendido como processo que, além de apresentar a construção de diversas relações, envolvendo âmbitos do mundo natural e social, percorre um caminho: do prescrito à prática, relacionando neste trajeto diversos atores e abrangências diferenciadas de lugares e realidades, relegando à escola determinada autonomia. O autor relaciona diversas questões que direcionam a compreensão sobre currículo e, dentre elas, a etapa de sua implementação, considerando o trabalho “sempre interpretável” do professor (SACRISTAN, 1998, p. 266).

Segundo Saviani (1996), garantir a participação do professor no processo de elaboração do currículo é um dos grandes desafios enfrentados, o que implicará diretamente a sua implantação e, portanto, a organização do trabalho pedagógico, de forma a não gerar incoerências entre o prescrito e o prático. É válido destacar que, conforme o autor, o currículo se dilui em etapas interligadas e interdependentes, as quais vão desde o currículo prescrito, até aquele posto em ação e, posteriormente, avaliado.

Contudo, o professor, enquanto agente fundamental na construção das propostas curriculares, na maioria das vezes acaba ocupando um lugar de caráter meramente executório. Assim, o “duelo” entre o currículo institucional e o da prática se acentua, o que tenho observado constantemente em minha atuação como pedagoga.

Embora se preconizasse um processo de revisão curricular com a participação docente, a estratégia adotada pela SEDUC/AM foi a de representatividade, isto é, dos professores nos anos iniciais, apenas 2,49% efetivamente participaram do processo de revisão do currículo. A maioria dos docentes não foi integrada a essa proposta. Isso se justifica, segundo a Gerência do Ensino Fundamental (GENF), por não haver possibilidade de liberação das aulas para a participação efetiva dessa categoria (em média 4.537 professores), e isso, em virtude da possibilidade de ocasionar prejuízos no cumprimento da carga horária letiva.

A representatividade docente efetivou-se por intermédio de escolha independente, na escola, sem nenhum critério aparente, ou adotando como regra, escolher um professor que pudesse estar ausente sem prejuízo ao alunado, em virtude da suspensão das aulas.

Dentro do contexto amplo da proposta curricular e de sua revisão – que será detalhado (adiante) no Capítulo 1 –, houve o processo de revisão curricular de Língua Portuguesa do I ciclo na Coordenadoria Distrital 03, o qual merece atenção especial, devido ao fato de minha atuação profissional ocorrer em uma escola atrelada a esta coordenadoria, facilitando o acesso às informações para a composição deste estudo.

Nesta Coordenadoria, foram realizadas plenárias com “representatividade” de professores, pedagogos e gestores das 13 escolas que oferecem o ensino do 1º ao 3º ano. A discussão balizadora deste encontro deu-se em torno da contextualização da proposta vigente e das orientações nacionais que norteiam a revisão do currículo. Foram abordados, ainda, os conceitos de competências e habilidades, conforme discute Perrenoud (1999).

Nessa direção, o presente estudo problematiza as estratégias utilizadas pela Coordenadoria Distrital 03 na revisão curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano (I ciclo), no tocante ao envolvimento dos atores educacionais.

Tendo em vista que são os professores que, de fato, irão colocar em prática a proposta curricular no ano letivo de 2016, bem como são eles que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem e, portanto, são os “detentores do saber”, é preciso refletir sobre a questão que direciona este estudo: como amenizar os efeitos da baixa participação docente no processo de revisão do currículo dos anos iniciais em sua fase de implementação?

Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) Descrever o processo construtivo da revisão curricular em Língua Portuguesa do ciclo de alfabetização no Estado do Amazonas;
- b) Identificar os papéis dos atores escolares no processo de elaboração da proposta curricular a ser implantada em 2016 no Estado do Amazonas;
- c) Investigar possíveis entraves na implementação da proposta a partir da perspectiva docente;
- d) Propor estratégias para a melhor recepção e implementação da nova proposta curricular nas escolas.

Baseada em uma metodologia de natureza qualitativa, procurei compreender alguns aspectos que, de forma direta ou indireta, interagem e condicionam as práticas curriculares ao nível da escola. Assim, a metodologia adotada envolve a pesquisa e análise documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa e análise documental concentram-se nos documentos oficiais que norteiam a revisão curricular, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/1997), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's/2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012) e a proposta curricular dos anos iniciais da rede estadual do Amazonas (2005).

A pesquisa bibliográfica volta-se aos estudos sobre políticas curriculares, em especial os de Sacristán (1998), que apresenta uma análise sobre a necessidade de dar sentido à realidade do ensino, a fim de evitar uma prática pedagógica automatizada; Lopes (2004 e 2005), que contribui para compreensão do conceito e finalidade curriculares e apresenta uma reflexão sobre a continuidade ou novos rumos a serem adotados através do currículo e o emprego dos conceitos sobre recontextualização e hibridismo marcantes na produção de políticas de currículo; Mainardes (2006), que expõe uma abordagem do ciclo de políticas, cooperando para a análise de políticas educacionais; e Polon (2012) com as contribuições curriculares a partir da aprovação das novas DCN's para o Ensino Fundamental de nove anos, destacando aspectos que permaneceram e outros que foram alterados a partir dessa nova política.

No que se refere à pesquisa de campo, a entrevista foi utilizada como instrumento, com a finalidade de complementar a descrição do caso. Ela foi elaborada no intuito de se estudar a respeito do processo de elaboração e implantação da proposta curricular 2005 e 2016. Esta técnica foi aplicada com duas pedagogas da Gerência do Ensino Fundamental GENF: uma

participou do processo de implementação da proposta de 2005 (apêndice A); e outra responsável pela proposta curricular 2016, ainda a ser implantada (apêndice B).

Essa primeira etapa da pesquisa de campo visa identificar como ocorreu o processo de elaboração da revisão curricular 2016, destacando os motivos que levaram a SEDUC/AM a instaurá-la, tais como: a atualização às novas diretrizes e orientações do MEC referentes ao ensino organizado em nove anos e ao PNAIC; adequação de organização conforme o novo sistema de avaliação que passou por alterações; as solicitações dos professores dos conteúdos a ser apresentados por componente curricular e por ano.

Posteriormente, foi realizado um conjunto de entrevistas semiestruturadas com dois gestores e pedagogos de duas escolas distintas, e outra entrevista semiestruturada aplicada a quatro professores (de cada escola) regentes em salas de aula do 1º ao 3º ano. As escolas pertenceram ao mesmo distrito escolar, ou seja, à CD 03, para que se possa analisar e observar como ocorreu o processo da revisão em escolas que receberam processos comuns.

Por meio desses instrumentos, buscou-se conhecer e analisar o processo de revisão curricular, as opiniões e representações acerca da autonomia curricular, sugestões dos atores envolvidos e possíveis entraves, de modo a propor estratégias para a implementação de uma nova proposta.

Além disso, foi verificado ainda o nível de participação dos docentes, identificando quais as percepções que estes profissionais possuem acerca do currículo (concepção e finalidade) e, por consequência, as suas implicações para a atuação profissional.

O presente estudo exhibe a seguinte composição: no primeiro capítulo desenvolvem-se os aspectos basilares que servem para a análise da revisão curricular, apresentando as orientações curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, por meio dos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), além das contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), utilizado como subsídio para a organização das competências e habilidades da proposta curricular de 2016.

Ainda nesse capítulo são expostas a estrutura e organização da rede estadual da educação no Amazonas e do currículo vigente, cujo percurso de aplicação compreende de 2005 a 2015, bem como seus principais aspectos, incluindo a discussão sobre a concepção política e pedagógica da proposta em ciclo. Para a compreensão do nível da qualidade de ensino nas escolas no Estado do Amazonas e, ao mesmo tempo contextualizando a revisão curricular, são

apresentados os resultados de desempenho em língua portuguesa, referentes às avaliações externas (2011, 2012 e 2013), demonstrando a evolução e/ou as dificuldades existentes.

Destaca-se, também, nesse capítulo, a descrição das motivações e justificativas responsáveis pela revisão curricular dos anos iniciais no Estado do Amazonas, assim como a metodologia utilizada e o nível de participação dos professores.

Por meio da análise documental da proposta de 2005 e de 2016, são indicadas as principais mudanças ocorridas na revisão curricular, inclusive com a utilização de um quadro comparativo entre ambas as propostas.

No segundo capítulo, é apresentada uma análise dos resultados provenientes da aplicação dos instrumentos de pesquisa, com destaque às entrevistas realizadas com os profissionais que atuam nas escolas, onde são trazidas as percepções e expectativas a partir de evidências empíricas. Assim, em diálogo com o referencial teórico de Sacristán (1998), Lopes (2004 e 2005), Mainardes (2006), Moreira e Candau (2007) e Arroyo (2010), são tecidas reflexões a partir dos dados coletados, de modo a subsidiar o PAE.

O terceiro e último capítulo traz uma proposta de intervenção e um plano de ação, com a finalidade de contribuir para a solução dos problemas apresentados, bem como sanar, ainda que contingencialmente, lacunas identificadas durante a pesquisa e levantamento dos dados.

Assim, retomando os objetivos deste trabalho, o PAE proporcionará sugestões para a implementação da revisão curricular, priorizando o envolvimento dos professores. Para isso, pretende-se contemplar a importância da formação continuada em serviço para a sustentação da proposta curricular e, ainda, o entendimento do trabalho pedagógico na orientação do docente.

1. O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS NO ESTADO DO AMAZONAS

Na análise de uma proposta curricular e os desafios de sua implementação, tal como focalizaremos no presente estudo, é relevante considerar aspectos contextuais atrelados às políticas educacionais e, por consequência, às políticas curriculares.

Nessa direção, Mainardes (2006) sinaliza que a “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*), formulada por Stephen Ball³ e por colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a), é bastante útil para o contexto brasileiro e apresenta uma reflexão sobre seus conceitos centrais e suas possibilidades, como forma de análise das políticas públicas brasileiras. A “abordagem do ciclo de políticas” compreende toda a trajetória de uma política ou programa educacional, isto é, de sua formulação à implementação, retratando o contexto da prática e seus efeitos ou resultados.

Em virtude do enfoque deste estudo – a revisão curricular do I ciclo no Estado do Amazonas, com destaque para a baixa participação docente no processo – é pertinente analisar o seu “contexto de influência” (*context of influence*), o seu “contexto de produção do texto” (*context of policy text production*) e o seu “contexto de prática” (*context of practice*), estabelecidos por Ball e Bowe (1992) e, posteriormente (BALL, 1994), ampliados com o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Na literatura brasileira, tais contextos são referenciados por Mainardes (2006).

Primeiramente, o contexto de influência é aquele onde ocorre a construção dos discursos políticos, no qual a ação política age sobre as políticas, ou o pensamento age sobre as políticas. É nessa etapa que os interesses dos mais diversos grupos operam em busca de aliados em respeito aos seus pensamentos, argumentos e soluções propostas para as demandas sociais vigentes, como aponta Mainardes (2006, p. 49); “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

As influências que regem esse contexto podem ser nacionais, internacionais e até mesmo globais, provenientes do “empréstimo de políticas” ou soluções vendidas no meio

³ Pesquisador inglês da área de políticas educacionais, cujo trabalho aborda o conceito teórico sobre “ciclo de políticas” para designar o movimento de produção das políticas.

acadêmico, político ou imposto pelas forças dos patrocinadores e/ou por recomendações das agências multilaterais.

O contexto de produção de texto, por sua vez, é voltado para os interesses do público mais geral, por isso apresenta-se com uma linguagem acessível sob a forma de “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Esses dois primeiros contextos possuem uma associação entre si que não pode ser caracterizada como simples ou evidente, mas que é expressa nas disputas pelos diferentes grupos de interesses e retratada nas produções textuais.

E, se neles há a presença de disputa, o terceiro (contexto da prática) é personificado por uma arena de conflitos, pois envolve a interpretação e a tradução desses textos na realidade. Sendo assim, o contexto da prática é delineado pela interpretação dos atores, que a aplicam, podendo ocasionar diferenças substanciais da política original.

Isso evidencia-se principalmente no ciclo contínuo da abordagem e pela presença de alguns aspectos relevantes no contexto da prática: i) a necessidade de interação de uma nova política no meio de outras já existentes, com ações sendo executadas simultaneamente. Sendo assim, destaca-se o segundo aspecto ii) a necessidade de distribuição de verbas para a sua materialização e o terceiro aspecto que consiste na relação que deve existir entre a ideia (idealizada pela política) e a realidade local de onde ela deverá ser aplicada.

Seguindo a perspectiva do “ciclo de políticas”, este capítulo está organizado com base nos três “contextos” abordados por Mainardes (2006): primeiro, na seção 1.1 apresentaremos o contexto de influência da revisão curricular no Estado do Amazonas, contendo as orientações dos dispositivos nacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s – Brasil, 1997), e, em específico para os anos iniciais do ensino fundamental, (seção 1.1.1) têm-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s - 2010) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - 2012).

Os resultados locais serão apresentados na seção 1.1.2 visto que, aliados às mudanças ocorridas pelo sistema de avaliação do Estado (Instrução Normativa 03/2013)⁴, influenciam diretamente nos ajustes ocorridos na proposta curricular.

O contexto de produção, exposto na seção 1.2, foi obtido por intermédio das informações fornecidas pela Gerência de Pesquisa e Estatística (GEPES) da SEDUC/AM, que

⁴ A Instrução Normativa 03/2013 especifica no Estado do Amazonas a mudança do sistema avaliativo semestral para o bimestral.

apresenta os dados para a composição do perfil dos professores dos anos iniciais. De igual maneira, os dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento e Gestão Financeira (DPGF), Gerência de Pesquisa e Estatística (GEPES), Sistema Integrado de Gestão do Amazonas (SIGEAM) serviram para identificar a quantidade de alunos e escolas na capital e interior que compõem o quadro do ensino fundamental I.

Para se complementar esse contexto, foram utilizadas a proposta curricular em vigor e, em decorrência da escassez de registros na SEDUC/AM, foi necessário realizar uma entrevista com uma pedagoga da GENF, em 08 de outubro de 2014, pois a mesma fez parte da equipe responsável pela elaboração e implementação da proposta curricular de 2005, que teve início num projeto piloto em 2001, no Estado do Amazonas.

O processo de revisão curricular e os ajustes realizados na proposta foram descritos a partir de entrevista realizada com a técnica responsável da SEDUC/AM (em 16/04/2014), bem como o relatório entregue à GENF pela CD 03, pontuando as sugestões para os ajustes na proposta curricular de Língua Portuguesa do I ciclo e o relato de como aconteceu esse processo neste distrito, com destaque para a baixa representatividade docente neste processo.

Como a proposta será implementada apenas em 2016, na seção 1.3 será discorrido sobre o contexto da prática, com vistas a antecipar os problemas que poderão acontecer, considerando a experiência da proposta curricular vigente desde 2005. Nessa direção, a minha atuação como pedagoga⁵ na rede estadual do Amazonas contribui para a hipótese de que, em função da baixa participação docente no processo de revisão curricular, é preciso criar estratégias para que o esforço de reformulação do currículo resulte em transformações na prática docente e, consequentemente, reflita na aprendizagem do aluno.

É válido destacarmos que a baixa participação docente, nesta revisão curricular, pode representar um grande desafio para a sua implementação, uma vez que esse aspecto influencia a compreensão e adesão da proposta curricular.

1.1. O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

A reforma curricular iniciada no país, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, traz em seu bojo uma radical mudança, se comparada às legislações educacionais

⁵ Neste cargo exerço a função de coordenadora pedagógica em uma escola estadual no Amazonas, desenvolvendo características como: articuladora, formadora e transformadora.

anteriores (Lei 4.024, de 1961 e Lei 5692, de 1971), pois define como direito subjetivo a educação pautada na formação para a cidadania crítica e participativa.

Conforme publicação do MEC (BRASIL,2007), a definição de currículo que oferece maior proximidade quanto à educação brasileira é a de Moreira e Candau (2007):

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (p. 18).

As diretrizes nacionais acerca do currículo escolar objetivam orientar aspectos e princípios que devem estar consonantes com a legislação nacional vigente, a partir da definição de conceitos e parâmetros a serem considerados na proposta curricular que será organizada pelas secretarias estaduais de educação, juntamente com seus profissionais. Portanto, nesta pesquisa, adota-se a concepção de currículo como:

O conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 27).

As práticas educativas produzidas nas instituições públicas escolares até o período de transição do regime militar para o regime democrático precisaram ser repensadas e alteradas para atender às determinações da lei maior. Fez-se necessário um novo projeto de educação, que a Lei nº 5692, de 1971, já não conseguia atender, pois passou a vigorar o regime democrático.

Os professores, diante da promulgação do estado democrático de direitos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN nº 9394, de 1996, tinham a expectativa de serem ouvidos acerca de um currículo que representasse a cultura brasileira, atendesse às demandas sociais dentro da escola e fosse democraticamente construído.

Nesta direção, desde a Constituição Federal de 1988 a elaboração de um currículo por meio de uma gestão democrática é competência, direito e dever dos sistemas de ensino, que deve ter a conjunção de três subsídios: i) Determinações definidas pelo MEC; ii) Diretrizes Nacionais e iii) Demandas de cada estabelecimento de ensino.

À vista disso, os documentos que se articulam e, portanto, cooperam para o processo de formação do currículo da Educação Básica, orientando a organização curricular das escolas e sistemas de ensino, são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e, especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, há as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A LDBEN (1996), seguida pelos PCN's (1997), apresenta como maiores expoentes a organização do ensino em ciclo, além do Ensino Fundamental de nove anos, em que as crianças passaram a ingressar no 1º ano com seis (6) anos de idade. Novas formas de organização do currículo escolar, sistematizado em competências e habilidades, também aparecem descritas nos PCN's.

Assim, a ampliação do ensino fundamental de oito (8) para nove (nove) anos teve como objetivo promover tempos e espaços maiores, para que as crianças pudessem ter suas necessidades educacionais atendidas, como afirma Kramer (2007):

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (KRAMER, 2007, p. 08).

Algumas mudanças ocorreram no contexto político-educacional e merecem destaque. Uma delas foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (Lei nº 9.424/96), que posteriormente transformou-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07). Ao estabelecer mecanismos compulsórios para o financiamento da educação, este fundo abriu caminho para importantes mudanças que ocorreriam, principalmente relacionadas à valorização e formação dos profissionais da educação. Outra mudança importante foi a ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), em processo de implantação gradativa até 2016.

Em 2010, foram deliberadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as DCN's que são: “um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos, e procedimentos na Educação Básica [...]” (DCN's, 2013, p. 09). Segundo Polon (2012, p. 09)

tais diretrizes marcam a “reinauguração do ciclo de políticas educativas”, trazendo consigo mudanças importantes, no ensino fundamental com duração de nove anos, como: a recomendação aos sistemas de ensino, no sentido de considerar, ao menos, os três anos iniciais como sendo um “bloco alfabetizador”.

Na perspectiva do ciclo alfabetizador (1º ao 3º ano), o PNAIC (2012), voltado para os anos iniciais, ingressa neste universo como uma política de continuidade na formação do professor, e com a utilização dos dados fornecidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), subsidiando as ações pedagógicas realizadas nas escolas.

Nesse cerne, é grande a influência do PNAIC, assim como da divulgação dos resultados das avaliações externas, no processo de revisão curricular dos anos iniciais no Estado do Amazonas. Em vista disso, as duas seções a seguir possuem como foco o PNAIC e as avaliações externas, enquanto fatores relevantes para a compreensão do contexto de influência da política em questão.

1.1.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Instituído pela portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve seu lançamento em novembro do mesmo ano, com a assinatura de adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação. Esse programa, assumido pelos governos federal, estaduais e municipais visa garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, quando se completa o ciclo alfabetizador (I ciclo / 1º ao 3º ano do ensino fundamental I).

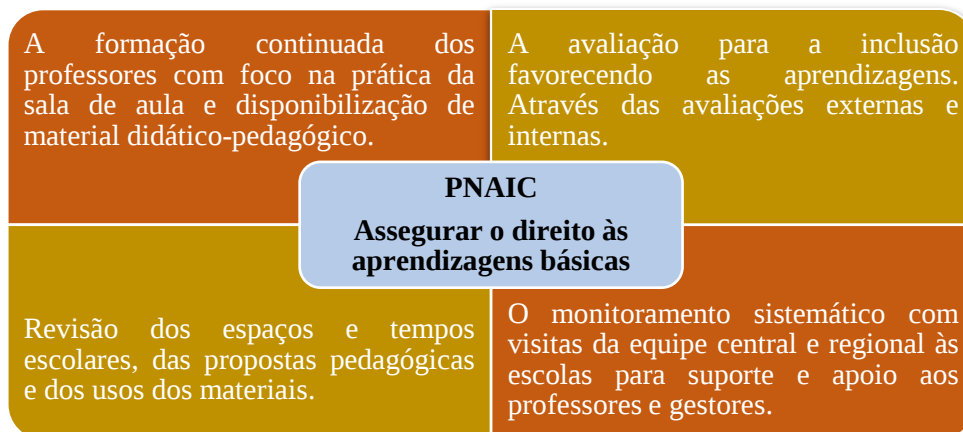
Para tanto, há a necessidade de reflexões sobre alguns aspectos importantes que abrangem o ciclo alfabetizador como: o início do processo formal de alfabetização a partir dos 6 anos de idade, conforme a organização do ensino com duração de nove anos e a garantia do alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e escrever por intermédio das práticas sociais.

O ciclo alfabetizador trata da integração dos saberes e refere-se aos conteúdos a serem ensinados considerando tudo que se relaciona com a construção do ser humano. Neste sentido, desenvolve-se os direitos gerais de aprendizagem, valorizando o trabalho conjunto que deve ser realizado entre o letramento e a alfabetização.

Diante disso, no I ciclo (1º ao 3º ano), o professor alfabetizador deve ter clareza do conteúdo a ser ensinado, de como o ensinar respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos. Estes pontos requerem do professor conhecimento sobre o currículo do ciclo de alfabetização e fundamentação teórica que embase sua prática docente.

Além de subsidiar a prática pedagógica do professor, o PNAIC resgata situações criativas outrora utilizadas para o enfrentamento das problemáticas de alunos em processo de alfabetização. Favorece, desde o início da escolarização, a aprendizagem da leitura e produção de textos. Isso exige, necessariamente, a organização de alguns pilares fundamentais, estabelecidos como eixos do PNAIC e representados em síntese na figura 1, a seguir.

Figura 1 - Eixos Principais Referentes ao PNAIC



Fonte: Organizado pela autora, com base no Manual do Pacto, 2012, p.12,13 e 14.

Conforme organizado na figura 1, os eixos de ação abordados pelo PNAIC são assim distribuídos: i) formação continuada e disponibilização de materiais didáticos; ii) avaliação para inclusão, pressupondo a alfabetização para todos, legitimando a equidade e a defesa da não repetência; iii) revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, com a certeza de poder assegurar a qualidade no ensino e melhores resultados nas Avaliações, monitoramento sistemático com visitas da equipe central e regional às escolas para suporte e apoio aos professores e gestores; e iv) o monitoramento sistemático com visitas da equipe central e regional às escolas para suporte e apoio aos professores e gestores.

De acordo com a recomendação do PNAIC, a formação continuada do docente deve ser uma ação paralela com o monitoramento sistemático do trabalho pedagógico, pois esta última dará suporte ao trabalho do professor. Uma vez que, o professor não está mais engajado somente em ensinar a ler e escrever, mas também auxilia na “formação para o bom exercício da cidadania” (BRASIL, 2012, p. 27).

Com duas equipes de monitoramento (uma ligada à gestão central e a outra nas escolas), o trabalho em primeira instância desenvolve-se a partir da:

[...] promoção de ações com vistas à construção, reformulação, quando necessário, e implementação de propostas curriculares. Isto é, essa equipe

precisa planejar ações voltadas à discussão permanente da proposta curricular, procedendo às reformulações sempre que isso se fizer necessário (BRASIL, 2012, p. 09).

Dessa forma, fica claro que a formação vai além do curso de graduação, sendo necessário a formação continuada em exercício, abrangendo os conflitos e dúvidas que se configuram no dia a dia da sala de aula, articulando entre si a formação e a prática de ensino. O próprio PNAIC alerta para a necessidade de uma política de formação continuada para: “os gestores, docentes e profissionais de apoio à docência” (BRASIL, 2012, p. 13). E que inclua atividades diversificadas como: “cursos de especialização e aperfeiçoamento, ações de estudo e planejamento coletivo nas próprias escolas, estímulo aos estudos individuais, participação em eventos da área de Educação” (BRASIL, 2012, p. 13).

A segunda equipe, que é ligada diretamente às escolas, deve atuar como articuladora de ações intra e extraescolares, fortalecendo um ambiente de experiências diversificadas, organizando e definindo a rotina escolar e o planejamento. Com esta finalidade, a ocupação dos espaços da escola e o uso dos materiais é concebida tendo em vista, que estes devam ser propícios para o ensino e a aprendizagem, retratando o significado alfabetizador de cada ano do I ciclo, não em etapas fragmentadas, mas gradual de aprendizagem.

Neste sentido, para atender as exigências quanto ao bloco alfabetizador descritas nas DCN's, e garantir os direitos de aprendizagem, o PNAIC estabelece a progressão de conhecimento, ou seja, conhecimentos e capacidades específicas organizados por eixos, os quais são: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística e tratados por letras representativas do nível de complexidade, indicando ao professor como ele deve elaborar as inferências referentes a cada ano escolar. No quadro 1, a seguir, foram referenciados somente dois conhecimentos dos quatro eixos, a fim de mostrar a organização por eixo e a progressão do conhecimento pelas letras representativas, que significam: I – introduzir; A – aprofundar e C – consolidar.

A letra I – introduzir – indica ao professor o início de dado conhecimento naquela etapa escolar, a letra A – aprofundar –, ou seja, desenvolver o dado conhecimento com mais complexidade e, por último, a letra C – consolidar – demonstra que a aprendizagem deve ser consolidada no ano escolar indicado, aproveitando a base que o aluno tem e que foi adquirida anteriormente.

Quadro 1 - Organização por Eixos e Progressão de Conhecimento

Eixo: Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Eixo: Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Eixo: Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Eixo: Análise Linguística – discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta das palavras.	—	I	A/C
Eixo: Análise Linguística – apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C	—	—
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C	—	—

Fonte: Organizado pela autora, com base no PNAIC – Unidade 01, 2012, p. 31 – 35.

Pode-se observar, também, que a progressão do conhecimento poderá acontecer de forma gradual em anos escolares distintos, introduzido num ano e aprofundando e consolidando em outro, o que demanda o desenvolvimento de habilidades correspondente a cada nível de complexidade ou, dependendo do conhecimento, como o de – escrever o próprio nome – deverá ser introduzido, aprofundado e consolidado no mesmo ano escolar.

Para tanto, as situações didáticas devem ser elaboradas para o fim a que se destinam, considerando determinado ano escolar, respeitando o tempo de aprendizagem, o nível de conhecimento dos alunos e o grau de complexidade apresentado no quadro 1.

Por isso, um dos grandes desafios na implementação do Ciclo de Alfabetização é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas no período de três anos iniciais (1º ao 3º ano - I ciclo), as quais, segundo o documento, “pressupõe que o protagonismo das ações

pedagógicas esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender” (BRASIL, 2012, p.18).

Tendo em vista as orientações nacionais, os estados e municípios têm se mobilizado para realizar as adequações necessárias em suas redes de ensino. No Estado do Amazonas, foco deste estudo, a SEDUC/AM está envolvida com a reorganização do currículo adotado nos anos iniciais.

Todos os aspectos relacionados nesta seção (apresentados pelo PNAIC) são pontos fortes que estão presentes nos “ajustes” a ser realizados na revisão do currículo dos anos iniciais no Estado do Amazonas. Isto poderá ser visualizado na seção em que trataremos sobre as mudanças ocorridas nesta revisão, demonstrando não se tratar de uma reforma curricular, mas sim de ajustes pertinentes à nova concepção orientada, principalmente, pelo PNAIC.

Um dos pontos que ajudam na aprendizagem, e destacado pelo PNAIC, sem dúvida é a avaliação, que possui a função básica de demonstrar os avanços e dificuldades existentes.

Os resultados das avaliações externas, com a abrangência institucional, e as avaliações internas escolares, tornam-se um aspecto fundamental para a escolha de estratégias e conjunto de conteúdos, garantindo os direitos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e habilidades) a serem ensinados. Fica definida, então, a “importância de avaliar para ensinar” (BRASIL, 2012, p. 23).

Entre as motivações nacionais, daremos destaque também à repercussão das avaliações externas no currículo escolar do ensino fundamental I. Ao possuir o objetivo de avaliar o nível de desenvolvimento das crianças alcançado ao final de cada ciclo, as avaliações em larga escala fornecem subsídios para que a rede adote as medidas e políticas necessárias, como é o caso da revisão curricular em questão.

1.1.2. Os indicadores externos e internos

Os dados fornecidos pelas avaliações externas devem demonstrar, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre outros indicadores, o que está funcionando bem no sistema e nas escolas, quais áreas demandam mais investimentos e quais programas estão apresentando efeitos satisfatórios. Assim, os resultados das avaliações geram motivações e justificativas para o replanejamento das ações e o estabelecimento de novas políticas públicas educacionais, para a formulação do projeto político-pedagógico da escola e da proposta curricular.

Em consequência disso surgem a elevação da qualidade do ensino e melhores resultados nas avaliações externas que exigem do professor uma nova postura profissional, para que se construa currículos orientados, e, portanto, subsidiados por novos princípios lançados pelo PNAIC, que garantem:

[...] propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012, p.14).

No Amazonas, as avaliações externas são aplicadas no I e II ciclo desde 2005, com a Prova Brasil (5º ano), seguida pela Provinha Brasil, em 2008 (2º ano), e o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM - 2008) voltado para o 3º e 5º anos, por último, a avaliação Nacional da Alfabetização (ANA - 2013) realizada no 3º ano. Todas elas seguem o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Esta perspectiva é reforçada pela LDBEN, no artigo 9º, inciso VI, que estabelece:

Assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, o enfoque avaliativo no Brasil apresenta como um dos objetivos principais medir e escalonar os resultados de desempenho escolar, visando mensurar a qualidade do ensino oferecido, pois o desafio do ensino fundamental passa a ser a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhes as condições de sucesso escolar.

Na busca de uma educação com qualidade, é válido refletir sobre as repercussões que as avaliações externas promovem nos sistemas de educação e, consequentemente, nas escolas. Neste estudo, isso nos mostra como os resultados sinalizaram a necessidade de revisão curricular dos anos iniciais no Estado do Amazonas.

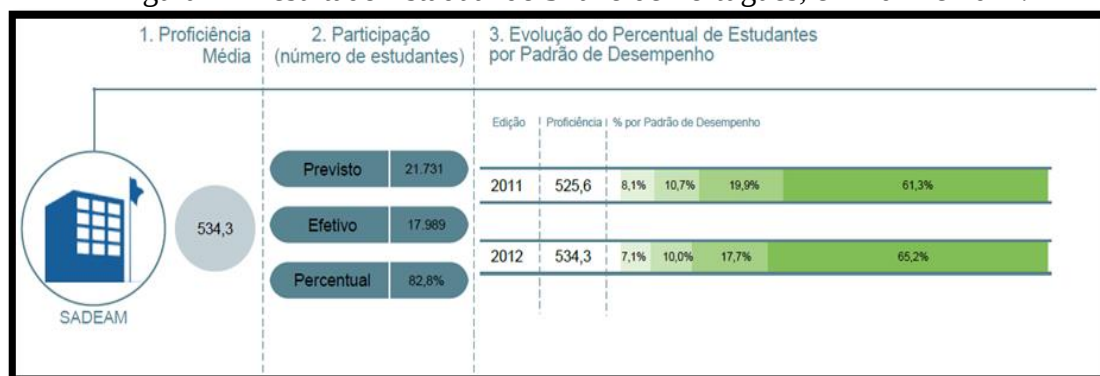
Nessa vertente, deve-se observar que a maneira correta de se entender as avaliações externas é enquanto ferramentas para desenvolver uma nova forma de trabalho, com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas, a partir dos resultados das avaliações externas. Assim, criado em 2008, o SADEAM avalia as escolas da rede pública, com relação às habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, no 3º e 5º anos do ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita).

Seguindo os moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o SADEAM deve ser concebido pelo professor como um instrumento capaz de fornecer

condições para o desenvolvimento do estudante. Dessa forma, os dados levantados representam uma medida do desempenho dos alunos. Estes devem prover subsídios para ações planejadas nas escolas, aliadas aos resultados das avaliações aplicadas em sala de aula. Assim, a visão do professor será ampliada e consolidada frente à situação do seu aluno, identificando aspectos que possam ter passado despercebidos (REVISTA PEDAGÓGICA DO SADEAM, 2012).

É salutar que o contexto local seja levado em consideração, solidificando a base para uma reorientação do processo de ensino, com vistas a estabelecer as práticas pedagógicas positivas, o enfrentamento e superação das dificuldades existentes. Assim, apresentaremos, na figura 2 e na figura 3, os resultados do 3º ano pertinente à 4ª e 5ª edições (2011 e 2012):

Figura 2 - Resultado Estadual do 3º ano de Português, em 2011 e 2012.



Fonte: Revista Pedagógica do SADEAM, 2012.

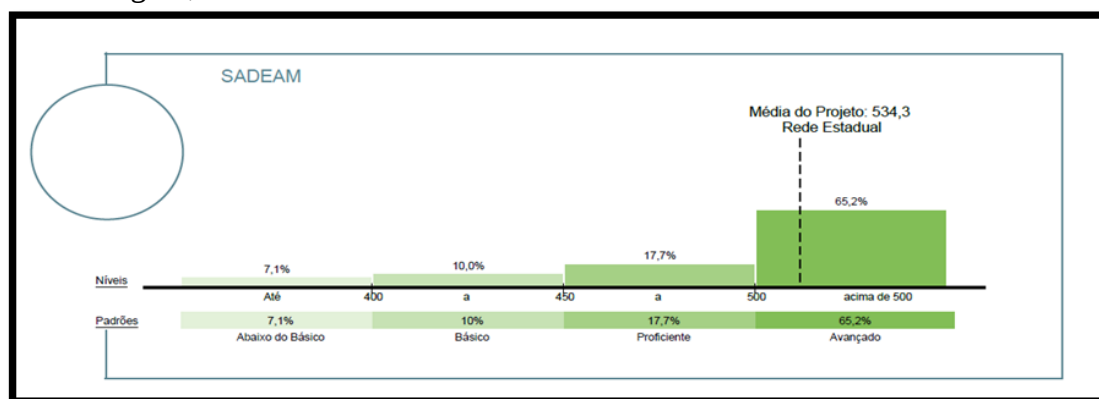
No componente curricular Língua Portuguesa, o resultado estadual (figura 2), entre os anos de 2011 e 2012⁶, revela um aumento de 8,7 pontos na proficiência. Além disso, o percentual dos alunos no padrão de desempenho avançado⁷ aumentou em 3,9%.

Na figura 3, fica nítido que a rede estadual do Amazonas, com a proficiência média de 534,3, está localizada no intervalo acima de 500, ou seja, no padrão de desempenho avançado.

⁶ Em 2013 não houve aplicação da avaliação do SADEAM no 3º ano do Ensino Fundamental, pois foi aplicada a Prova Brasil. Os resultados de 2014 ainda não foram divulgados.

⁷ Padrões de Desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala, por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esses padrões são divididos em quatro níveis: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado.

Figura 3 - Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho 2012, em Português, no 3º ano



Fonte: Revista Pedagógica do SADEAM, 2012

A figura 3 apresenta os resultados de desempenho do 3º ano em 2012, quando temos 7,1% dos alunos abaixo do básico, 10% no básico, 17,7% proficientes e 65,2% no nível avançado.

Segundo Oliveira (2014), a interpretação dos resultados não pode ser realizada isoladamente, baseada em um aspecto. É necessário realizar uma interpretação da distribuição do percentual de alunos: i) por nível, ii) em todos os níveis da escala, iii) o percentual de alunos concentrados nos níveis mais baixos.

Com base nos critérios apresentados por Oliveira (2014), é necessária atenção nos alunos localizados no padrão de desempenho abaixo do básico e básico (figura 3), pois a somatória entre os dois (17,1%) é praticamente a mesma do nível proficiente (17,7%).

Se ainda somarmos os resultados dos três primeiros níveis (34,8%), descobriremos que há uma grande porcentagem de alunos, mais da metade do nível avançado, necessitando de intervenções por meio de estratégias equitativas para o desenvolvimento de habilidades ainda não desenvolvidas. Assim, os alunos poderão evoluir gradativamente na escala de proficiência, resultando na melhoria do desempenho.

A grande vantagem de um trabalho realizado em conjunto com a adoção de uma escala de proficiência é sua capacidade de traduzir as medidas obtidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar.

Não obstante, os educadores têm acesso à descrição das habilidades distintivas dos intervalos correspondentes a cada nível e podem atuar com mais precisão na detecção de dificuldades de aprendizagens, bem como planejar e executar intervenções pedagógicas necessárias, o que condiz com a melhoria do processo de ensino e promove também a equidade escolar.

O SADEAM utiliza a mesma escala de proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de traduzir “medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar” (REVISTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 20), o que torna possível a comparação entre as duas avaliações.

No quadro 2, os resultados da Prova Brasil estão apresentados intercalados aos resultados do SADEAM, visto que as avaliações são aplicadas alternadamente, de forma a indicar a trajetória do cenário educacional do Amazonas e em Manaus (capital), desde 2005 até 2013.

Quadro 2 - Resultados da Proficiência Média do Ensino Fundamental Prova Brasil e SADEAM - Anos Iniciais (5º ano) / Rede Estadual

Rede	Especificação	Proficiência Média							
		2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Estadual	Amazonas	159,61	171,54	158,46	182,97	177,78	184,08	184	192,17
Estadual	Manaus	173,60	174,19	157,04	185,24	182,30	187,0	189,48	197,96

Fonte: CESPE/CAED/INEP/SEDUC/DPGF/GAD

Nota:

- 1) Anos 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 - Avaliação Prova Brasil
- 2) Anos 2008, 2010 e 2012 - Avaliação SADEAM

Analisando o quadro acima, percebe-se uma oscilação de altos e baixos na proficiência média, tanto no que se refere ao estado, quanto à capital. Por exemplo: do ano de 2007 a 2008, há uma queda significativa de 13,08 pontos na média do estado e de 17,15 pontos na da capital. Da mesma forma acontece de 2009 a 2010, com a diminuição de 5,19 pontos no estado e de 2,94 pontos em Manaus. Nos anos de 2011 e 2012 a média manteve-se no nível, seguida por uma evolução, em 2013.

Neste contexto, vale apresentar os indicadores pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que aferem os resultados dos alunos no final do I ciclo, como os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita), indicados no quadro 3, descrevendo o que o estudante é capaz de realizar em cada posição:

Quadro 3 – Nível de Desempenho

LEITURA	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
1	Desempenho até 425 pontos. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
2	Desempenho maior que 425 até 525 pontos. Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha, texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
3	Desempenho maior que 525 até 625 pontos. Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4	Desempenho maior que 625 pontos. Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.
ESCRITA	
1	Desempenho até 400. Escrever palavras com sílabas canônicas e não canônicas. Com algumas dificuldades, pela omissão e/ou troca de letras; escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.
2	Desempenho maior que 400 até 500. Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais e da textualidade, evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.
3	Desempenho maior que 500 até 580. Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.
4	Desempenho maior que 580. Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

Fonte: Material divulgado pela CD 03

De acordo com os resultados obtidos na prova objetiva realizada no 3º ano do I ciclo as habilidades desenvolvidas são verificadas e, posteriormente, os alunos serão classificados em cada nível de desempenho. Como exemplo, abaixo serão expostos nos quadros 4 e 5 os resultados de 2013 e 2014 das escolas pertencentes à CD 03, que representam o recorte deste estudo.

Quadro 4 - Resultados de 2013 das Escolas do I ciclo – CD 03

Escola Estadual	Estudantes Previstos	Estudantes presentes	Leitura N1-%	Leitura N2-%	Leitura N3-%	Leitura N4-%
LIBERTADOR SIMON BOLÍVAR	143	112	13,99	27,86	39,16	18,99
PROFº WALDIR GARCIA	97	73	30,95	27,59	32,17	9,29
SANTA TEREZINHA (ETI)	34	28	0	7,14	50	42,86
PROFª TEREZA DE JESUS	111	111	27,01	25,54	43,84	3,6
ADERSON DE MENEZES	100	74	11,81	29,18	50,5	8,51
GONÇALVES DIAS (ETI)	107	88	4,81	36,64	47,47	11,09
HERBERT PALHANO	43	36	13,18	37,36	36,82	12,64
HUMBERTO DE CAMPOS	74	57	13,96	31,08	44,37	10,59
MARIA DE LOURDES ARRUDA	94	90	25,96	26,7	42,44	4,9
MENINO JESUS DE PRAGA	46	41	43,64	23,64	23,64	9,09
NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	57	53	3,51	27,49	42,25	26,75
THOMÉ DE MEDEIROS RAPOSO	134	102	9,59	30,91	41,71	17,79

Fonte: Coordenadoria Distrital 03 (CD03)

No quadro 4, percebe-se que a maior parte dos alunos está distribuída entre os níveis 2 e 3. Como essa avaliação - ANA - é aplicada no término do ano escolar do I ciclo, fica evidente que um número considerável de alunos está saindo dessa fase de ensino ainda nos níveis iniciais de leitura e escrita.

É importante ressaltar que as escolas que não cumpriram o critério de pelo menos 80% de participação dos alunos previstos para a realização da prova não tiveram os resultados divulgados. Sendo assim, no quadro 4, todas as escolas obtiveram seus resultados divulgados, porém no quadro 5, a seguir, somente sete escolas conseguiram atender os critérios de divulgação, segundo as normas editadas pela ANA.

Quadro 5 - Resultado de 2014 das Escolas do I ciclo – CD03

Escola Estadual	Estudantes Previstos	Estudantes presentes	Leitura N1-%	Leitura N2-%	Leitura N3-%	Leitura N4-%
ADERSON DE MENEZES	69	50	----	----	----	----
GONÇALVES DIAS (ETI)	99	85	5,84	30,45	49,57	14,14
HERBERT PALHANO	55	49	16,84	36,86	31,91	14,39
HUMBERTO DE CAMPOS	103	81	----	----	----	----
LIBERTADOR SIMON BOLÍVAR	126	87	----	----	----	----
MARIA DE LOURDES ARRUDA	66	59	36,70	46,37	16,93	0,00
MENINO JESUS DE PRAGA	44	29	----	----	----	----
NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	95	80	2,16	21,87	54,84	21,13
PROFª TEREZA DE JESUS	95	77	15,32	39,39	36,67	8,62
PROFº WALDIR GARCIA	59	51	25,58	40,73	25,75	7,95
SANTA TEREZINHA	37	36	5,56	33,33	38,89	22,22
THOMÉ DE MEDEIROS RAPOSO	160	124	----	----	----	----

Fonte: Coordenadoria Distrital 03 (CD03)

Realizando uma comparação entre os quadros 4 e 5, observamos que a situação nestas mesmas escolas não alterou muito, pois assim como no quadro 4, é possível visualizarmos no quadro 5 que a maior parte dos alunos das escolas que tiveram seus resultados divulgados estão concentrados nos níveis 2 e 3.

A mesma situação demonstrada seguidamente nos resultados da ANA, nos anos de 2013 e 2014, direciona ao pensamento de que a evolução acontece de forma ínfima, o que levanta questionamentos sobre o alcance e compreensão das expectativas de aprendizagens no término do I ciclo.

Essa situação corrobora o debate entre qualidade *versus* quantidade, ou seja, consideraremos a qualidade evolutiva ou somente o resultado final?

Acredita-se que os dois pontos são importantes e se complementam, afinal de contas estamos nos referindo a um processo, do qual o currículo faz parte, pois os resultados não nascem espontaneamente, uma vez que eles precisam de ação consistente e articuladora para serem produzidos.

Em decorrência disso, observamos que a exposição dos resultados pode ser uma forma de valorizar o trabalho que está sendo feito. Assim, é oportuno analisarmos o que mudou da primeira à última edição nas avaliações em larga escala, que determinaram caminhos para a aprendizagem da leitura e escrita, pois essa jornada intelectual, que leva a criança a dominar o sistema de escrita, bem como o da leitura, encontra no professor estímulo e apoio.

Isso é válido, a fim de evitar-se um choque entre a proposta de alfabetização da escola, cuja organização é precedente da rede estadual, e a maneira de pensar a escrita das crianças, ou seja, o intermediador ou elo entre ambas as partes é, sem dúvida, o professor.

É preponderante, no processo de organização do ensino em ciclo, a compreensão sobre a continuidade do aluno de um ano para o outro com as habilidades adequadamente desenvolvidas e que estas sejam sequenciadas pelo próximo professor, garantindo assim os direitos de aprendizagem. Conceitos que aparecem na proposta em ciclo, porém pouco compreendidos.

Dada as circunstâncias que envolvem as avaliações externas e suas considerações, é relevante retomar que na Proposta Curricular de 2005 do Estado do Amazonas se defende que: “avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças” (p. 32). Assim, as possibilidades de aprendizagem ampliam-se em vários aspectos quando a avaliação em ciclo fornece indicadores eficazes para a atuação do professor.

Todavia, a noção de avaliação não pode ser reduzida ao simples mensurar de competências e habilidades, pois em sala de aula as atividades que são realizadas cumprem o papel de gerar juízos de valor para os professores. Assim, a concepção de avaliação em ciclo presente na proposta curricular de 2005 pretende que o professor adote uma postura crítica sobre uma avaliação contínua, ajustando o planejamento às necessidades que aparecem.

Para a concretização desse discurso foram estabelecidos, na proposta curricular de 2005, instrumentos e técnicas que possibilitariam a descrição de forma detalhada do processo de construção do conhecimento, dificuldades e avanços durante o processo de escolarização, mediante a autoavaliação⁸, pasta avaliativa⁹, caderno de campo, projetos e discussão coletiva¹⁰.

Frente a esse desafio, os instrumentos utilizados eram o diário de classe e o parecer descritivo, com o emprego de conceitos correspondentes às notas, ou seja, para o conceito Aprendizagem Satisfatória (AS) equivale atribuir ao aluno 60 a 100 pontos, já para o conceito Aprendizagem Não Satisfatória (ANS) compreende a nota de 50 a 10 pontos.

Entretanto, percebe-se que, no decorrer do tempo, o juízo de valor atribuído com a junção de conceitos e notas gerou nos educadores envolvidos nesse processo a expectativa de que este poderia reduzir as altas taxas de distorção idade-série, reprovação e evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em função da política de bonificação adotada na rede estadual.

A implantação do diário digital na rede estadual do Amazonas também influenciou a troca do sistema avaliativo, introduzindo novos regimentos estabelecidos na Instrução Normativa 03/2013.

Assim, alterou-se a forma de avaliação da aprendizagem dos estudantes, transformando o período de avaliação que era semestral para bimestral, com a adesão a notas, exigindo uma reorganização nos conteúdos do currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma vez que:

[...] o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa (BRASIL, 2008, p. 13).

⁸ Reflexão individual e coletiva.

⁹ Compilação de todos os trabalhos realizados pelo aluno.

¹⁰ Socialização de saberes.

Fonte: Proposta Curricular do ensino fundamental (I ciclo), AM - 2005.

No período semestral de avaliação, os conteúdos eram organizados na proposta curricular de forma abrangente (por ciclo). Com a alteração para o processo bimestral de avaliação, veio a necessidade de organização destes conteúdos anuais no sistema de ciclo. Buscou-se, assim, facilitar a organização do trabalho docente.

Feitas as devidas considerações no contexto de influência que embasou, em primeiro plano, o processo de revisão curricular dos anos iniciais no Estado do Amazonas, discutir-se-á, na próxima seção, a etapa de elaboração da proposta curricular que será implementada em 2016.

1.2. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Após a descrição dos elementos que compõem o contexto de influência, situando, assim, o currículo no quadro nacional, pretende-se, nesta seção, apresentar o contexto de produção, ou seja, a interlocução com os docentes, pois é sabido que a reflexão sobre currículo envolve o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os sistemas de ensino, no caso em questão o estadual.

O PPP é um instrumento teórico-metodológico a ser construído com a finalidade de efetivar mudanças na escola. Estas não ocorrem de maneira eficaz sem que estejam vinculadas a uma proposta conjunta da escola. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) desempenha um importante papel paralelo ao currículo escolar. Ambos, PPP e currículo, consistem nos dois elementos basilares do âmbito educacional.

Dessa forma, o currículo encontra respaldo no PPP organizado pela escola, como um meio de adquirir características da realidade e da filosofia educacional da desta. A personalização da proposta curricular por intermédio do PPP na escola, deve ser compreendida como uma forma de possibilitar a participação do docente e demais atores educacionais e, assim, assegurar o comprometimento da equipe escolar em benefício de um processo de mudanças na realidade contextual.

Em prol do envolvimento de toda a equipe escolar, a gestão dos anos iniciais é responsável pela circulação de textos na rede de ensino, a fim de externar ao outro uma ideia. Por isso, é importante conhecer a organização da rede estadual de ensino no Estado do Amazonas e suas principais ações, desenvolvidas para a construção da proposta curricular compatível com as metas nacionais.

A produção de texto requer também foco no próprio processo de construção. Neste sentido, a fim de apresentar os grupos de interesses, será exibido o perfil dos professores; o quantitativo de alunos e escolas na capital e interior que fornecem atendimento ao I ciclo; os principais aspectos da proposta vigente; as ideias-chave presentes (motivações e justificativas), as estratégias utilizadas para o processo de revisão e os ajustes realizados.

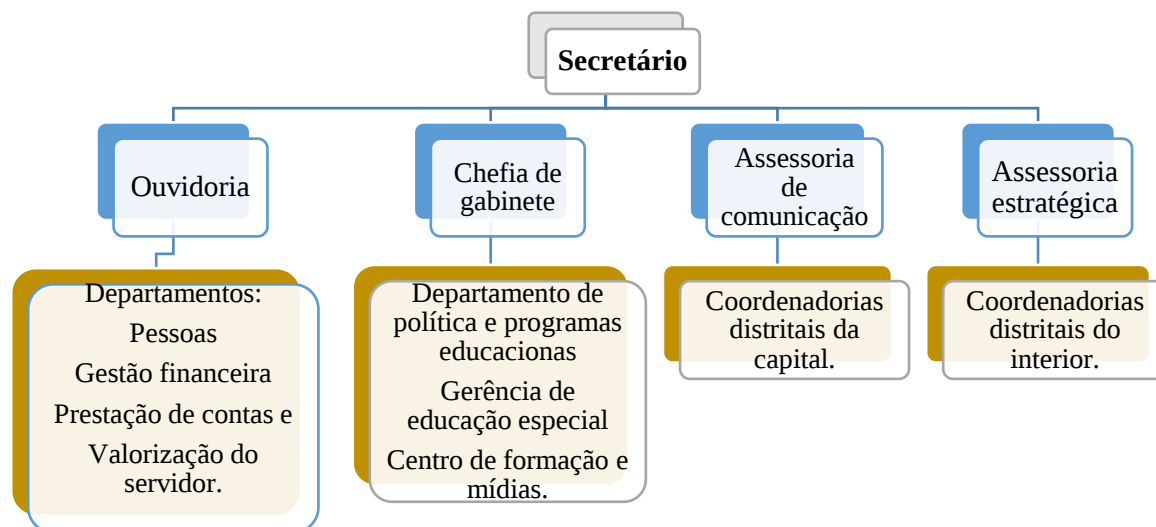
1.2.1 A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) e a gestão dos anos iniciais do ensino fundamental

Nesta seção, apresenta-se a estrutura organizacional da SEDUC/AM, abordando a relação e a dinâmica existente entre os departamentos que administram e organizam a modalidade dos anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida, destacam-se os papéis dos órgãos de atividade-fim como a Secretaria Adjunta Pedagógica, o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), a Gerência de Ensino Fundamental (GENF) e os órgãos de assistência e assessoramento (coordenadorias distritais), pois estes desempenharam ações determinantes no processo de revisão curricular. Posteriormente, apresenta-se o quantitativo de escolas (capital/interior) que oferecem a modalidade dos anos iniciais do ensino fundamental I, bem como a quantidade de alunos matriculados neste segmento. Ademais, somam-se a estas as informações sobre a formação dos professores regentes no ensino fundamental. Destaca-se que os dados fornecidos nesta seção são para subsidiar as análises do processo investigativo e compor o contexto regional em que se construiu a revisão curricular.

A rede de ensino do Estado do Amazonas se encontra sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC), criada em 04 de fevereiro de 2000, através da Lei estadual nº 2.600. Desta forma, ela é um órgão integrante da Administração direta do Poder Executivo, possuindo como principais finalidades a formulação, supervisão, coordenação, execução e avaliação da Política Estadual de Educação, bem como a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio em todas as modalidades de ensino.

O governo do Estado do Amazonas vem realizando sua reforma administrativa (lei n.º 4.163, de 09 de março de 2015) e, desse modo, a SEDUC/AM está implantando alterações em sua estrutura administrativa, o que significa dizer que o organograma, apresentado na figura 4, poderá sofrer modificações, mas representa a estrutura atual.

Figura 4 - Organograma da Estrutura Organizacional da Secretaria de Educação



Fonte: Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM.

Dirigida pelo Secretário de Estado da Educação do Amazonas, com o auxílio de um Secretário Executivo e de quatro Secretários Executivos Adjuntos, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas possui a estrutura organizacional retratada na figura 4. Neste organograma estão dispostos a ouvidoria, chefia do gabinete, assessoria de comunicação e assessoria estratégica.

Segundo a SEDUC, as ações provenientes dos seus órgãos visam ao fortalecimento dos três pilares que são a base da secretaria, quais sejam: a política pedagógica para uma melhor aprendizagem, a valorização do servidor e a expansão e melhoria da rede escolar (2014).

Neste mesmo discurso, a SEDUC aponta como uma das principais metas pedagógicas do Estado, o diagnóstico da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual. Por esta razão e por serem responsáveis diretos pela elaboração e execução da revisão curricular dos anos iniciais do ensino fundamental I, receberão destaque neste trabalho a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica, que administra o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) e a Gerência do Ensino Fundamental (GENF), pertencentes ao órgão de atividades-fim, bem como as coordenadorias distritais qualificadas, como órgãos de assistência e assessoramento. Essas, por sua vez, são atuantes de forma direta nas escolas de ensino fundamental e médio, conforme visto no organograma (fig.4).

Assim, a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica é responsável pelo planejamento, coordenação e controle das atividades desenvolvidas nos Departamentos de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE). Ressalta-se que, através da Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007, expedida pelo governador do Estado do Amazonas, ficam definidas as

competências do DEPPE, que são: planejar, orientar, coordenar, acompanhar e supervisionar o processo de formulação e implementação das políticas para a educação básica.

Logo após, numa ordem hierárquica, a Gerência do Ensino Fundamental (GENF) exerce o protagonismo do processo de revisão curricular adotado na rede estadual do Amazonas. Esta possui as atribuições de: elaborar, definir, coordenar, implementar, acompanhar e avaliar políticas públicas para o ensino fundamental, bem como dos programas de correção de fluxo dos anos iniciais e finais.

À vista disso, conforme será aprofundando na próxima seção, partiram da GENF as orientações iniciais, a convocação dos municípios e das sete coordenadorias distritais da capital, a reestruturação dos conteúdos curriculares a partir das sugestões dadas pelas coordenações, o encaminhamento e apresentação da proposta para a aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE). Tanto a GENF, como as coordenadorias de educação (que são órgãos de assistência e assessoria), como observado no organograma (fig. 4) tiveram um papel importante na revisão curricular do objeto deste estudo.

Os órgãos de assistência e assessoramento foram implantados no ano de 2005, por meio da Lei Delegada Nº 08, de 05/07/05, dentre os quais se destacam as sete coordenadorias distritais, cuja visão estratégica consiste em subsidiar as escolas, dando apoio técnico-pedagógico que contribua para a melhoria dos resultados no rendimento escolar dos alunos, assim como a qualidade do Ensino na Rede Estadual de Manaus.

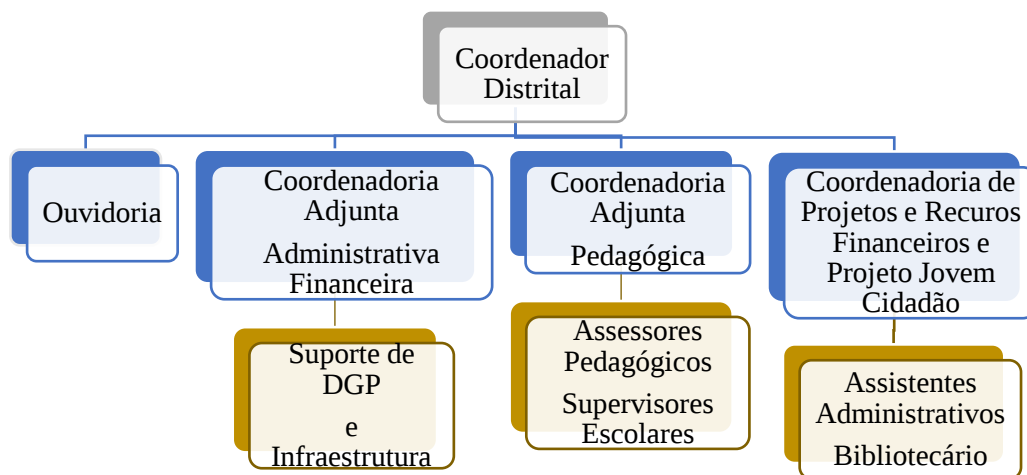
A função das coordenadorias distritais é ser o elo entre a sede administrativa e as escolas, levando as orientações, projetos e programas desenvolvidos pela sede, atendendo às demandas escolares, tanto em nível de caráter administrativo (como lotação de funcionários, suprimento de materiais, orientação e repasse de informações), quanto no nível pedagógico.

De acordo com a distribuição das coordenadorias, as coordenadorias distritais escolares (CDE) 01 e 02 abrangem as escolas pertencentes à zona sul da capital, cada uma com 32 escolas aproximadamente. A CDE 3 é responsável por 39 escolas das zonas centro-sul e centro-oeste, enquanto a CDE 4 conta com 29 escolas pertencentes à zona oeste e parte da zona centro-oeste. Já a CDE 5 possui 31 escolas pertencentes à zona leste, a CDE 6 possui 32 na zona norte e a CDE 7 conta com 29 escolas na expansão da zona leste.

A estrutura administrativa, disposta na figura 5 a seguir, demonstra que as coordenadorias se apresentam compostas por um Coordenador (a) Distrital; uma Coordenadoria Adjunta Administrativa Financeira, formada por um coordenador (a), um suporte de Departamento de Gestão de Pessoas (DGP) e um suporte de infraestrutura; três Coordenadorias

Adjuntas Pedagógicas: Ensino Fundamental I (EF I) abarcando escolas do 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental II (EFII) do 6º ao 9º ano e Ensino Médio (EM). Cada coordenadoria pedagógica é formada por um supervisor (a) pedagógico (a) para cada nível e um supervisor (a) escolar para cada 5 escolas; e a Coordenadoria de Projetos e Recursos Financeiros, com dois assistentes administrativos e um bibliotecário.

Figura 5 - Estrutura Administrativa das Coordenadorias Distritais (capital)



Fonte: Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM.

Nas coordenadorias distritais merece destaque – em função dos objetivos deste estudo – a organização pedagógica responsável pelos anos iniciais, ou seja, um coordenador adjunto pedagógico, que participou da reunião de convocação da GENF no repasse das orientações iniciais da revisão curricular, e os supervisores pedagógicos que assessoram as escolas (1 a cada 5 escolas), foram responsáveis pela mediação e organização dos fóruns de debate, na construção das sugestões para a nova organização curricular.

Para melhor compreensão do universo ao qual se faz essa referência, será exposto, no quadro 6, o número de escolas que oferecem especificamente o I e o II ciclo (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 2014 na capital e interior.

Quadro 6 - Número de Escolas do Ensino Fundamental/anos iniciais- 2014

LOCAL	1º AO 5º ANO	1º AO 3º ANO
CAPITAL	102	100
INTERIOR	181	175
ESTADO	283	275

Fonte: SEDUC/DPGF/GEPES/SIGEAM
Dados preliminares em 02/06/2014

No quadro 06, a segunda coluna refere-se ao quantitativo de escolas que atendem aos alunos do 1º ao 5º ano, sendo que na primeira linha na capital e a segunda linha no interior e o total de escolas no estado do Amazonas na terceira linha.

Porém, na terceira coluna, para um estudo detalhado, há uma divisão da quantidade de escolas existentes por ciclo. Dessa forma, a terceira coluna diz respeito às escolas do I ciclo (1º ao 3º ano).

Ressalta-se que, do total de escolas da 2ª coluna, todas oferecem atendimento aos alunos do II ciclo (4º e 5º ano), todavia nem todas (essas mesmas escolas) oferecem o ensino do 1º ao 3º ano. Assim, podemos dizer que das 102 escolas da capital somente cem delas oferecem atendimento aos alunos do 1º ao 3º ano e, no interior, de 181 escolas somente 175 ofertam tal atendimento. Do total de 283 escolas entre capital e interior, somente 275 atendem aos alunos do 1º ao 3º ano.

Das informações trazidas acima, através de análise vertical, percebe-se que a quantidade de escolas no interior é superior ao da capital (quase o dobro), perfazendo um total de 283 escolas.

O quadro 7, abaixo, apresenta o número de matrículas no ensino fundamental na capital e no interior da rede estadual de ensino em 2014, o que corresponde a 89.141 alunos atendidos.

Quadro 7 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental/anos iniciais -2014

Ano 2014	Número de matrículas
LOCAL	1º ao 5º ano
Capital	40.371
Interior	48.770
Estado	89.141

Fonte: SEDUC/DPGF/GEPES/SIGEAM
Dados preliminares em 02/06/2014

Nessa acepção, ao comparar ambos os quadros (6 e 7), percebe-se que embora a quantidade de escolas no interior (1º ao 5º ano) seja superior à da capital, o número de alunos atendidos é equivalente, constando uma diferença de apenas 8.339 alunos. Conclui-se que o volume de atendimento na capital é praticamente o mesmo efetuado no interior. Entretanto, os desafios são bem maiores no interior, em função das particularidades geográficas do Estado, dificultando a divulgação, monitoramento e avaliação dos ajustes realizados na proposta curricular.

O perfil dos professores é outro expoente que compõe a caracterização dos anos iniciais da SEDUC/AM. Desse modo, iniciaremos a composição pelo percentual de professores por sexo, raça/cor e por localização discriminados na tabela 1, abaixo apresentado:

Tabela 1 – Características do Professor do Amazonas / Anos Iniciais – 2014

SEXO	ABS	%	RAÇA	ABS	%	ZONA	ABS	%
Feminino	3763	82,9	Amarela	4	0,1	Rural	347	7,6
Masculino	774	17,1	Branca	189	4,2	Urbana	4190	92,4
Total	4537	100	Indígena	81	1,8	Total	4537	100
_____	_____	_____	Não declarada	99	2,2	_____	_____	_____
_____	_____	_____	Parda	4149	91,4	_____	_____	_____
_____	_____	_____	Negra	15	0,3	_____	_____	_____
_____	_____	_____	Total	4537	100	_____	_____	_____

Fonte: Organizado pela autora a partir das informações cedidas pelo:

MEC/INEP/SEDUC/DPGF/GEPEs

LEGENDA: ABS – valor absoluto

O conjunto de informações apresentadas na tabela 1 nos indica o sexo, com a predominância maciça feminina de 3.763 (82,9%) professoras e do sexo masculino somente 774 docentes. Na segunda parte desta tabela, encontramos os dados referentes à raça com a maior parte dos profissionais considerados pardos, 189 brancos e somente 15 declararam-se negros.

Em respeito à localização, a maioria dos professores do I ciclo estão concentrados¹¹ na zona urbana, com 4.190, e há 347 na zona rural, totalizando 4.537 professores atuantes na rede estadual de ensino do Amazonas (I Ciclo / Ensino Fundamental I).

Ainda em relação ao perfil docente, apresentamos na tabela 2 a escolaridade, considerando duas etapas: i) do ensino médio até o superior, a ii) relacionando os professores que possuem a pós-graduação; e o tipo de vínculo empregatício existente entre os docentes e a rede estadual de ensino.

¹¹ Esta concentração na zona urbana deve-se em grande parte pela pouca quantidade de escolas na zona rural com o total de 85 contra 511 na zona urbana.

Tabela 2 – Características da Escolaridade e Vínculo Profissional do Professor do Amazonas Anos Iniciais – 2014

ESCOLARIDADE	ABS	%	PÓS-GRADUAÇÃO	ABS	%	VÍNCULO	ABS	%
Ensino médio	26	0,6	Doutorado	12	0,3	Sem vínculo	0	0,0
Magistério	60	1,3	Mestrado	18	0,4	Efetivo	3480	76,7
Magistério indígena	21	0,5	Especialização	1007	22,2	CLT	0	0,0
Fundamental completo	0	0,0	Nenhuma	3354	73,9	Temporário	1055	23,3
Fundamental incompleto	0	0,0	Não declarou	146	3,2	Terceirizado	2	0,0
Superior	4430	97,6	—	—	—	—	—	—
Total	4537	100	Total	4537	100	Total	4537	100

Fonte: Organizado pela autora a partir das informações cedidas pelo:

MEC/INEP/SEDUC/DPGF/GEPEs

LEGENDA: ABS – valor absoluto

Observa-se, através dos dados, professores que não possuem o ensino superior. Dessa forma, há 26 professores com ensino médio, 60 com o ensino médio/magistério, 21 com magistério específico indígena, porém a maioria (4.430) possui o nível superior. Isso é reflexo de investimento, pelo Estado, em formação inicial, pelo Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (Proformar)¹², cuja ação tenta superar dificuldades peculiares, como: geográficas, culturais, econômicas e sociais presentes na região.

O número de professores concursados/ efetivos/ estáveis é de 3.480 profissionais, mas também há os que possuem contrato temporário, com o quantitativo de 1.055 professores, ou 23,3%. Essa porcentagem demonstra parcialmente a rotatividade de professores da rede.

Do total de 4.537 servidores da rede estadual de ensino (dos anos iniciais) destaca-se que 82,9% docentes são mulheres, 91,4% declaram-se que são da cor parda e 92,4% trabalham na zona urbana. Os professores dos anos iniciais possuem em média 44 anos, 97,6% possuem curso superior completo, entretanto a maioria não deu continuidade aos estudos, pois 73,9% não possuem pós-graduação e 57,1% trabalham no turno matutino.

¹² O Proformar é desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em parceria com o governo estadual e prefeituras municipais, volta-se para professores da educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com os dados pesquisados no Sistema de Gestão Escolar do Amazonas (SIGEAM), o quantitativo de servidores que trabalha lotado em sala de aula do 1º ao 3º ano na Coordenadoria Distrital 03 (recorte deste estudo) é de 107 professores regentes.

Os dados acima retratam o perfil dos professores do estado do Amazonas, fornecendo subsídios para as estratégias a serem planejadas para a implementação da revisão curricular dos anos iniciais.

Na seção seguinte, serão articuladas as discussões sobre a organização do ensino em ciclos e currículo, destacando como o ciclo está organizado no estado do Amazonas e como ele pode nos auxiliar a melhor compreender os desafios e potencialidades da reorganização do currículo.

1.2.2 O currículo dos anos iniciais no Estado do Amazonas – fundamentos, estrutura e organização, no período de 2005 a 2015

Os pontos de convergência entre as orientações dos PCN's e as DCN's, documentos nacionais balizadores da organização curricular, indicam que há aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo, por isso as expectativas de aprendizagem devem ser bem definidas em todo o ensino fundamental.

Em vista disso, a finalidade primordial é de que a alfabetização e o letramento sejam um direito garantido à criança e isso vale para a organização do ensino em nove anos, principalmente no que tange ao foco deste estudo: a implementação curricular dos anos iniciais do ensino fundamental I (I ciclo), com o ingresso de alunos aos seis anos de idade.

Baseada na concepção de expectativas de aprendizagem, faz-se necessária a abordagem da política de ciclos como uma forma de compreender e praticar o currículo. Sendo assim, percebemos a necessidade eminente de se rever a concepção de ciclo e, portanto, os conteúdos, metodologias e avaliação empregados em nossas escolas estaduais, para que não se confunda essa política com a solução dos problemas de aprendizagem e/ou como forma de designar políticas de não reprovação. Assim, como afirma Mainardes (2007, p.122):

Embora a política de ciclos seja uma medida viável para a educação da classe trabalhadora, deve-se ter em mente que os ciclos, por eles mesmos, não resolvem o problema da aprendizagem e fragmentação dos conteúdos. Deve-se ainda ter em mente que não basta alterar o sistema de promoção dos alunos. Há necessidade de se rever toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação, bem como, alterar as relações de poder na escola e entre os órgãos oficiais e escolas e entre escolas e comunidade.

A organização do ensino em ciclos pode ajudar na superação das dificuldades escolares, mas implica em um redirecionamento do ensino-aprendizagem, já que políticas de ciclo e currículo não se articulam com o ensino fragmentado.

A proposta de estruturação por ciclos, apresentada pelos PCN's, é reforçada pelas DCN's e pelo PNAIC, quando articulam o foco nas aprendizagens pretendidas, compensando a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem.

Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir.

A participação docente na elaboração e implementação do currículo é um ponto importante nesta trajetória, visto que não poderemos limitar à escola somente a execução de um currículo prescrito. As práticas dos professores devem ser utilizadas como potencial fonte de diagnóstico e de proposição.

Por isso, a organização do ensino em ciclo deve conduzir à construção de políticas curriculares que “incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111).

A base para a política curricular na proposta de ciclo, especificamente, tem como norte os parâmetros da política de ciclos acima explicitada. Entretanto, na rede estadual do Amazonas, a adequação curricular aos ciclos, implementada, gradativamente, entre 2001 e 2003 e formalizada na proposta curricular em 2005, tornou-se um desafio para o trabalho pedagógico, não apenas pela dificuldade inerente a qualquer mudança, mas também pela forma como foi conduzida pela SEDUC/AM e como o desenho da proposta chegou às escolas.

Segundo Mainardes (2007), a formulação e a implementação de políticas de organização da escolaridade em ciclos são altamente complexas. Em termos gerais, para se constituir em um avanço qualitativo superior em relação à escola seriada, a política de ciclos demanda o desencadeamento de uma reestruturação não apenas do sistema de organização escolar e promoção dos alunos, mas também do currículo, das metodologias, da avaliação, da gestão da escola, do processo de formação permanente dos professores, da infraestrutura que é disponibilizada às escolas, das condições de trabalho docente.

As informações sobre o processo de elaboração e implementação da proposta curricular em ciclo dos anos iniciais no Estado do Amazonas foram fornecidas pelo registro existente na

proposta curricular em vigor em uma entrevista¹³ cedida pela pedagoga da GENF, em 08 de outubro de 2014, pois a mesma fez parte da equipe responsável por este processo, que teve início através de um projeto piloto, em 2001, no Estado do Amazonas.

A organização do ensino em ciclos no Estado do Amazonas foi implementada de 2001 a 2003, de forma gradativa, iniciando pelo I ciclo (1º ao 3º ano). Denominada como Ciclo Inicial da Educação Fundamental “CIEF”, foi aprovada pela Resolução 193/02, do CEE/AM.

Ao término do I ciclo, para os alunos que ingressaram em 2001, houve uma ampliação da oferta do ensino em ciclo, abrangendo o II ciclo (4º e 5º anos). Porém, somente em 2004 a organização do ensino em ciclo transformara-se numa política pública, reestruturando o ensino fundamental de nove anos em ciclos.

Paralelamente, em 2005, a proposta conhecida por CIEF foi expandida para toda a rede estadual da capital e em 5 municípios do Estado do Amazonas, intitulada por Ciclo Básico da Educação Fundamental (CIBEF). Em 2008, essa implantação abrangeu os 62 municípios do Estado do Amazonas.

Essa mudança ocorreu em virtude da resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, quando o Conselho Nacional de Educação-Câmara da Educação Básica definiu normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. Por isso, as orientações do MEC eram para que todos os entes federativos fossem se adequando às novas diretrizes. A proposta curricular organizada por área de conhecimento foi elaborada desde o projeto piloto “CIEF”. Desta forma, sendo adequada posteriormente ao CIBEF (com a proposta curricular de 2005), com a participação¹⁴ de alguns professores, pedagogos e gestores convidados da rede e com o apoio dos técnicos da GENF, que nortearam as discussões para a nova formatação.

Ademais, os profissionais que compunham a equipe técnica em 2001 visitavam as escolas e realizando questionários, que seriam tabulados posteriormente, a fim de se conhecer as necessidades prioritárias, o que se transformou em pilar para a ampliação da proposta em 2005.

Os principais pontos sobre a proposta curricular de 2005 podem ser observados “em síntese” no quadro 8, abaixo relacionado. Sistematizaremos, portanto, como ela está organizada

¹³Para complementação do delineamento do caso, foi necessário marcar uma entrevista com uma técnica, participante da proposta de 2005. A entrevista ocorreu em 08/10/14 na própria GENF, localizada na SEDUC/AM, pelo horário vespertino e em uma sala reservada, houve gravação de áudio e teve a duração de 50 minutos. Foi uma entrevista semiestruturada que teve seu ponto crucial desvelado no processo de elaboração e implementação da proposta de 2005.

¹⁴ Apesar de solicitado, não há dados disponíveis para quantificar o número de participantes neste processo de construção da proposta curricular de 2005, ou por não existirem documentos comprobatórios, ou por estar no setor de arquivo, sem condições para a consulta. Fato que atrapalha a constituição de memórias da educação no Estado.

com base nos seus objetivos (geral e específico), a articulação com as concepções de ensino aprendizagem, aluno, professor, currículo e avaliação, e por fim, a organização dos componentes curriculares.

A proposta de 2005 foi constituída por uma nova fundamentação pedagógica¹⁵, mediante às concepções de: ensino-aprendizagem, aluno, de professor, currículo, avaliação, tendo como amparo legal baseado no ensino fundamental de nove anos. A distribuição era realizada por área de conhecimento, assim disposta: i) Área de linguagem, compreendendo as disciplinas de arte, língua portuguesa e educação física, ii) Área de ciências humanas, abrangendo história, geografia e ensino religioso e iii) Área de ciências, com a matemática e ciências.

Quadro 8 – Principais Aspectos da Proposta Curricular de 2005

PROPOSTA CURRICULAR DE 2005		
Apresentação:	A proposta curricular de 2005, baseada no ensino por competências e habilidades, fez parte das medidas de reestruturação do ensino da rede estadual com a formação de grupos de alunos com idades aproximadas para trocas socializantes e construção de identidades.	
Objetivo:	Geral: Otimizar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas estaduais.	
	Específico Desenvolvimento do currículo escolar; Inserção do aluno no I ciclo; Redução do índice de reprovação e evasão, valorizando a cultura do aluno como ponto de partida; Revisão da prática pedagógica da escola.	
Proposta pedagógica:	Concepção	Ensino aprendizagem – pressupõe um processo dinâmico, favorecendo uma relação geradora de conhecimento. Aluno – foco no aluno, enquanto sujeito único. Professor – com vistas a formação inicial e continuada. Currículo – baseado em competências básicas e o uso do contexto dos alunos estimula uma formação crítica. Avaliação – contínua e progressiva.
Componentes curriculares	Conteúdos organizados por área de conhecimento: Área de Linguagem, ciências naturais e matemática e ciências humanas e sociais.	

Fonte: Organizado pela autora a partir da proposta curricular de 2005.

¹⁵A fundamentação pedagógica do Estado do Amazonas é direcionada tanto ao I, quanto ao II ciclos. Ela está disposta no cap. II, no tópico 1, p.15 da Proposta Curricular de 2005, em anexo.

A proposta curricular de 2005 é um documento que consiste em parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 que, em seu art. 23, enfatiza que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados. Acrescendo-se, ainda, o teor do art. 32, inciso IV parágrafo 1.º dispondo sobre o desdobramento do ensino fundamental em ciclo.

Todavia, deve-se observar, também, o que estabelece a Resolução N.º 098/2005 – Conselho Estadual de Educação - CEE/AM, que no Art. 1.º amplia, em caráter obrigatório, a partir de 2006, a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, do Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, com matrícula a partir de seis anos de idade. Em consonância com o Art. 2.º, o qual estabelece que o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, terá a faixa etária prevista de seis a quatorze anos e o Art. 3.º determina que a organização do ensino fundamental de nove anos adotará a nomenclatura apresentada no quadro 9 abaixo relacionado.

Quadro 9 - Organização do Ensino Fundamental em 9 anos

ANOS INICIAIS					
Ensino Fundamental de 9 anos	I ciclo			II ciclo	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Estrutura da SEDUC	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Idade	6 anos completos.	7 e 8 anos	8 e 9 anos	9 e 10	10 a 14

Fonte: proposta curricular de 2005 - SEDUC/AM

No esforço do ingresso dessas crianças no ensino fundamental, é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas faixas etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Há documentos que regulam uma abordagem em ciclo do ensino, como a Resolução N.º 001/2005 – Conselho Estadual de Educação - CEE/AM aprova a proposta do Ciclo Básico do Ensino Fundamental, implantando este sistema nas escolas da rede estadual de ensino, tanto na capital quanto no interior, já a partir do início do ano letivo de 2005.

Nessa mesma direção, a Resolução N.º 109/2007 - Conselho Estadual de Educação – CEE/AM aprova a estrutura curricular do ensino fundamental de nove anos e, por fim, a

Resolução N.º 22/2005 - Conselho Estadual de Educação - CEE/AM homologa a resolução “AD FERERENDUM” para a legalidade de sua abrangência.

A proposta curricular de 2005 é responsável por grandes mudanças no quadro educacional do Amazonas, pois gerou importantes avanços na busca da qualidade do ensino. Todavia, entende-se que currículo não é estático e representa uma construção sócio-histórica, pois em sua constituição são travados embates entre grupos do sistema educativo que possuem interesses diversos. Consequentemente, é por meio do currículo que se torna possível compreender as bases culturais em que se apoia a escola, ele é o elemento capaz de traduzir toda a complexidade do sistema escolar.

Portanto, decorrida quase uma década da implantação do sistema de ensino em ciclo no Amazonas e da proposta curricular (desde 2005), foram necessárias adequações para os anos iniciais do ensino fundamental, baseada, principalmente nas alterações realizadas na legislação nacional, advinda da Lei 11.274, de 06 fevereiro de 2006, que estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, ampliando-o para nove anos de duração.

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, de acordo com o Ministério da Educação, a ampliação do ensino para nove anos exige implicitamente o preparo dos professores e dos estabelecimentos de ensino para o enquadramento destes alunos, mesmo porque a escola constituiu a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do ensino fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares. O PNAIC, abordado anteriormente, exerce a mediação junto aos professores do bloco alfabetizador, fornecendo subsídios para a alfabetização e letramento dos alunos, assim garantindo o direito às expectativas da aprendizagem.

Os resultados das avaliações externas apresentados anteriormente reforçam, quantitativamente, a necessidade de intervenções no currículo, principalmente no que tange ao 3º e o 5º anos, exatamente os dois “gargalos” do ensino fundamental, onde ocorre o período de retenção.

A proposta em ciclo (2005), em vigor no Estado, indica uma sequência processual, que pode gerar um entendimento errôneo: o de aprovar por aprovar. Isso pode acontecer pela ausência de retenção entre os anos escolares, existente tão somente na passagem entre os ciclos, ou seja, do I ao II ciclo e deste para a próxima etapa.

A falta de retenção entre as fases de cada ciclo não representa o “aprovar por aprovar”, porém é um aspecto que deve ser trabalhado na comunidade escolar (família - escola), para que

de fato os alunos possam enxergar nesse ambiente de “troca” a oportunidade de crescer e aprender, independentemente se na fase que se encontra existe a retenção ou não.

O sistema de avaliação semestral adotado na proposta curricular de 2005 no Amazonas pode ser um aspecto que reforça o pensamento de “aprovar por aprovar”. Uma vez que um período de seis meses representa uma etapa longa de avaliação do aluno e, muitas vezes, não há o acompanhamento dos pais e a compreensão do que representa a utilização de conceitos como: aprendizagem satisfatória (AS) e aprendizagem não satisfatória (ANS) (PROPOSTA CURRICULAR/AM, 2005 p. 36).

Na avaliação, além dos conceitos utilizados, para registro da avaliação da aprendizagem, ao fim de cada semestre, era exigido o preenchimento do parecer descritivo, analisando, de acordo com o entendimento do professor, os avanços ou dificuldades apresentados pelo aluno em um período avaliativo extenso (seis meses).

Esses registros da aprendizagem servem como parâmetros do trabalho do professor. Logo, essa avaliação subjetiva a que o aluno fica sujeito, pode gerar conflitos em caso de retenção entre os ciclos ou em transferências, pois a continuidade do desenvolvimento das habilidades dependerá da interpretação dos registros (feitos por área do conhecimento) pelo atual professor do aluno.

Outro aspecto, merecedor de nossa atenção, consiste na organização curricular por área de conhecimento. Os conteúdos são divididos por ciclo, ou seja, I ciclo (1º ao 3º ano) e II ciclo (4º e 5º ano), dificultando o entendimento do professor em definir o que de fato deve ser ensinado naquele ano escolar.

No que se refere à cooperação dos professores neste processo de revisão do currículo, essa se justifica em virtude de haver necessidade de obter o compromisso do professor com os ajustes realizados e a integração do “ideal” com o “real possível”. Assim, manter o mínimo possível da coerência entre o que é proclamado e o que de fato é realizado. Por isso, a nova organização curricular, segundo a GENF, manteve suas motivações pautadas também nas solicitações dos professores, cuja participação sugestionou a organização do conteúdo por ano e componente curricular. Haja vista esta ser uma exigência antiga dos docentes, manifestada em diversas ocasiões de reuniões pedagógicas, realizadas nas escolas e nas coordenadorias distritais.

Nessa direção, em 2009 houve uma formação promovida pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) direcionada a todos os professores dos anos iniciais (capital e interior) da rede estadual de ensino do

Amazonas, bem como aos assessores pedagógicos das zonas distritais de educação. Essa formação deu-se na capital de forma presencial e no interior por intermédio do centro de mídias.

A equipe da UFMG, por meio da utilização do material do CEALE, apontou que a proposta vigente estava adequada, principalmente com a identificação do trabalho realizado por eixos. Entretanto, observou-se a necessidade de revisão de alguns conceitos e isso foi fortalecido pelo PNAIC, em 2010, principalmente sobre os aspectos abordados pelo bloco alfabetizador, como o “alfabetizar letrando”.

A realidade educacional no Brasil e, em especial no Amazonas, tem mostrado que um dos grandes desafios na implementação do ciclo alfabetizador (fator determinante para a atual revisão curricular) é o de assegurar aos alunos o direito às aprendizagens básicas, em decorrência do Parecer Nº 4 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 10 de junho de 2008, que institui os três anos iniciais voltados à alfabetização e ao letramento. Nessa perspectiva, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC- 2012) surge com o auxílio de seus cadernos de formação¹⁶ para subsidiar o conhecimento do professor alfabetizador, levando em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças.

Assim, com o intuito de atender as DCN’s, é necessário “delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos” (PNAIC, 2012, p. 29).

O conjunto das alterações de âmbito nacional, especialmente a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a institucionalização do ciclo de alfabetização, em consonância com a percepção de como o currículo é resignificado, conforme indicações dos exames padronizados e, por fim, a própria solicitação dos professores sobre os conteúdos a serem apresentados por componente curricular e por ano, conduziu no Estado do Amazonas a reformulação curricular.

Em vista disso, a identidade educacional do Estado foi fortalecida, respeitando as especificidades locais e regionais nos aspectos socioculturais, étnicos, políticos e econômicos, como poderemos perceber no processo de construção do novo currículo a seguir.

¹⁶ Caderno de formação do PNAIC

1.2.3 O processo de revisão do currículo

As atividades desenvolvidas pela GENF, em parceria com as sete coordenadorias distritais e profissionais da educação, durante o segundo semestre de 2013, possuíram a finalidade de análise da proposta vigente para a revisão curricular dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, foram convidadas, pela GENF, para comparecerem à SEDUC as coordenadoras adjuntas pedagógicas das coordenadorias distritais da capital para uma reunião. Nela, as coordenadoras foram informadas da proposta da reformulação e convidadas a participarem de tal processo.

Cada coordenadoria distrital ficou responsável por formar uma comissão com representação de pedagogos e professores, para estudo, análise e elaboração de sugestão de um componente curricular que foi definido entre as coordenadorias e, posteriormente, enviado à GENF.

Com base no Art. 13 da LDBEN, cuja garantia expressa a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica, foi incentivada a organização de reuniões com representantes das escolas que possuíam o segmento de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Ressalta-se que, apesar de termos obtido representatividade de cada ano escolar, não houve o cancelamento de aula. Isso importa dizer, uma vez que a representatividade foi mínima, frente ao universo estadual existente.

É relevante expor que, em média, por coordenadoria, houve 26 representantes. Essa variação existe em decorrência da quantidade de escolas que oferecem o segmento em questão. Dessa forma, considerando que há sete coordenadorias, foram, no total, 182 participações de professores nesse processo. Se compararmos com o quantitativo total de professores nesse segmento (2.546 professores), observaremos que somente 7,14% efetivamente participaram do processo de revisão do currículo.

Os profissionais envolvidos no processo de reformulação, em geral, apresentam formações acadêmicas distintas, como: normal superior, pedagogia e letras.

Além da busca pela qualidade, outro ponto de interesse da revisão foi atender a alguns anseios dos professores da rede pública estadual, como a organização dos conteúdos por ano escolar, visto que o currículo não consiste somente na planificação, mas também na prática, em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos.

As plenárias ocorridas em cada coordenadoria foram organizadas distintamente, não houve um padrão definido pela SEDUC/AM. Porém, para referenciar a análise desse estudo, iremos contemplar o programa realizado no distrito 03, pois foi o único relatório entregue a GENF, com as sugestões que descreveram as plenárias.

Inicialmente, a plenária foi conduzida pelo coordenador adjunto pedagógico, tendo como objetivo situar os convidados frente ao contexto em que a proposta vigente foi formulada, inclusive em relação a cada elemento constitutivo da reformulação curricular (LDBEN, DCNs, PCNs, PNAIC, Matriz curricular - Prova Brasil e SADEAM, e Instrução Normativa¹⁷ a 03/2013).

Conforme descrito no relatório da Coordenadoria 03¹⁸ abordou-se também os conceitos de competências e habilidades, conforme aponta Perrenoud (1999). Ademais, os professores foram conduzidos a refletir sobre as intenções da política e das práticas exitosas exercitadas, o conhecimento dos pontos favoráveis e desfavoráveis, a luta das diversas influências existentes, bem como um dos pontos mais interessantes, o grau de aceitação da política, porque, afinal de contas, são as próprias pessoas que estão participando do debate que irão executar as ações.

A dinâmica para o debate e a construção dos ajustes na proposta contemplou as questões didáticas: o que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O que, como e quando avaliar?

Assim, o debate ocorreu em salas distintas e divididas por componentes curriculares, bem como por respectivas fases de ensino. A discussão acerca da proposta prosseguiu por comparações às orientações fornecidas pelo PNAIC e CEALE.

A orientação das atividades foi conduzida por um coordenador indicado pelas coordenadorias, um escriba e um relator, ambos eleitos pelo grupo. Por conseguinte, a plenária restabeleceu-se para a defesa das propostas estabelecidas nos grupos em 15 (quinze) minutos, para conhecimento e devidas inferências. Após as apresentações, o encerramento foi concretizado com o registro da ficha de avaliação do encontro, leitura e assinatura da ata.

O resultado desses debates, bem como as sugestões dadas pelas equipes de professores envolvidos, foi organizado por cada coordenadoria e encaminhado posteriormente, em forma de propostas para a análise, à Secretaria de Educação, por intermédio do departamento da GENF, onde esse documento passou por uma última reestruturação.

O processo de validação teve início em julho de 2014. Este trabalho consistiu na apresentação da proposta curricular com os ajustes já realizados. Nesta etapa, participou um

¹⁷ Fornecido pelo CEE, resolve deferir o pedido de alteração nas matrizes curriculares do ensino fundamental.

¹⁸ Único relatório disponível, apresenta todo o processo de revisão curricular na Coordenadoria 3. Disponibilizado no anexo.

grupo de cada coordenadoria, que era formado por um coordenador pedagógico dos anos iniciais, um assessor pedagógico e um professor. Ao todo, foram 21 participantes.

Porém, o trabalho realizado com o componente curricular Língua Portuguesa aconteceu em dezembro, sofrendo uma redução no número de participantes, principalmente dos professores, pois a SEDUC adiantou em uma semana o término do ano letivo. Assim, a participação focou-se nos assessores pedagógicos, das coordenadorias 1, 2, 3 e 4, que fazem parte também do grupo de formadores do PNAIC de Língua Portuguesa, e em alguns pedagogos, além do representante técnico da GENF, totalizando 15 participações nesse processo de validação.

Após a etapa de validação, a proposta será direcionada à aprovação do Conselho de Educação, com previsão para o segundo semestre de 2016. Esse atraso justifica-se em decorrência das demandas de trabalho que foram surgindo para a GENF, como a reformulação da matriz das Escolas de Tempo Integral (ETI's), reformulação da proposta pedagógica das ETI's e, por fim, as mudanças da diretoria do Conselho de Educação no Amazonas. Em decorrência disso, o processo de revisão curricular, que deveria acontecer em média no período de um ano, está ocorrendo praticamente há dois anos. Fato esse que provavelmente estenderá a implantação da proposta para 2016, já que não é pertinente alterar a proposta no decorrer do ano letivo.

O trabalho realizado pelas escolas teve o objetivo de descrever as competências e habilidades dos componentes curriculares e esta ação é subsidiada pela: i) Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), que em seu Art. 12 preconiza que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de: I - elaborar e executar a proposta pedagógica”; ii) Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, que em seu Art. 35 defende que “Os currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio serão formados por uma base nacional comum e uma parte diversificada”, bem como o Art. 36 que aponta: “A escola desenvolverá conteúdos programáticos tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além dos conteúdos propostos pelo Sistema Estadual de Ensino Público”.

Aos municípios do interior foi enviado um email informando e orientando as coordenadorias regionais de educação dos municípios, que também reunissem com grupos de professores e pedagogos para que, após análise, enviassem suas contribuições à GENF.

No processo relatado acima, ressaltam-se dois fatores importantes: i) a representatividade mínima dos professores e o tempo destinado a essa atividade, que teve a

duração de meio período, ou seja, (uma manhã ou tarde), pois a obrigatoriedade emergencial era de entregar o relatório com as sugestões à secretaria.

Entretanto, não podemos ignorar que as ideias debatidas e que foram inseridas na proposta, em conjunto com os seus elementos constitutivos, auxiliaram no desenvolvimento da implementação da revisão curricular. Desse modo, a seguir visualizaremos as principais mudanças inseridas na reformulação.

1.2.4 A proposta curricular a ser implementada

As mudanças da proposta revisada e ajustada estão articuladas, de forma geral, a alguns elementos que consolidam essas transformações, como já se foi exposto neste trabalho.

O primeiro elemento são as orientações nacionais da LDBEN acerca da adequação da organização curricular, a fim de que sejam atendidas as necessidades de alunos a partir dos seis anos de idade, bem como o alcance dos objetivos propostos para o ensino de nove anos. O segundo elemento consiste na organização do ensino em ciclo, que deve ser vista não como uma política de aprovação, mas como um meio para o entendimento e a prática do currículo.

O terceiro elemento faz referência às DCN's e ao PNAIC, que incorporam as expectativas de aprendizagem, visando à organização do conteúdo destinadas a cada ano, de maneira progressiva, com o objetivo de êxito nas proficiências em leitura, escrita, interpretação e produção textuais.

O quarto elemento consolida-se pela introdução dos descritores e habilidades relacionadas na Matriz de Referência, uma vez que há muita pressão das avaliações externas e, portanto, fica estabelecida a responsabilidade compartilhada com os professores sobre os índices de desempenho aferidos.

O resultado final da revisão curricular abrange a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, aprofunda a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva, evidencia a importância da avaliação no ciclo, analisando e construindo instrumentos de avaliação e registro de aprendizagem, elencando de maneira progressiva as competências e habilidades anualmente.

Assim sendo, as principais mudanças que poderão ser observadas referem-se principalmente à adequação da proposta anterior e vigente no estado às diretrizes dos documentos nacionais e às solicitações dos professores, que tiveram participação nesse

processo de reformulação. Serão detalhados em seguida os aspectos específicos da nova proposta curricular¹⁹.

A revisão curricular organiza-se na tentativa de conciliar esses interesses. Para tanto, em consonância com as orientações fornecidas pelo PNAIC, foram inseridos os direitos gerais e específicos de aprendizagem no I ciclo e de acordo com a mesma organização, por uma iniciativa da SEDUC/AM, foram elaborados os direitos gerais e específicos para o II ciclo.

Os direitos gerais são alusivos às competências e os específicos às capacidades e habilidades, como pode ser visualizado no trecho retirado da atual proposta curricular, organizada nos quadros 10 e 11, respectivamente:

Quadro 10 - Direitos Gerais de Aprendizagem (Competências) - I e II ciclo

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender diferentes propósitos comunicativos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Fonte: Proposta curricular 2015 - SEDUC/AM

Os direitos gerais compreendem seis no total, retirados *ipsis litteris* do PNAIC e inseridos na proposta. Em contrapartida, os direitos específicos, equivalentes às capacidades e habilidades, apresentam no II ciclo uma particularidade, pois foram complementados com a matriz de referência da Prova Brasil do 5º Ano e PNAIC.

A introdução da matriz referência da Prova Brasil na proposta curricular, de acordo com a GENF, é importante para que o professor entenda que o currículo não se restringe somente a ela, como era visto na proposta anterior. Algo que era considerado distintamente mas, a partir de agora, pode-se perceber que eles são complementares e necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades, não só exigidas nas avaliações externas, como também para o pleno exercício da cidadania.

Nessa análise, é interessante destacar os conceitos fornecidos pelo PNAIC, observados no quadro 11, a fim de classificar a progressão de conhecimento. Foram incorporados à proposta: a letra I, que será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzida; a letra A, garante que a ação deve ser aprofundada; a letra C, o conteúdo deve ser consolidado no mesmo ano.

¹⁹Proposta curricular de Língua Portuguesa, disponibilizada em anexo.

Quadro 11 - Direitos Específicos (Capacidades/Habilidades)

EIXO: LEITURA	1ºAno	2ºAno	3ºAno
• Ler textos não verbais em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
• Ler textos, de gêneros textuais diversos, com autonomia.	I/A	A/C	C
• Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros.	I/A	A/C	A/C
• Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos, por outras pessoas.	I/A	A/C	A/C
• Reconhecer as finalidades dos textos lidos, por outras pessoas.	I/A	A/C	A/C

Fonte: Proposta curricular 2015 - SEDUC/AM

Esses mesmos conceitos foram estendidos ao II ciclo, mas devido à complexidade que essa etapa exige, foi elaborado um novo pela SEDUC/AM: a letra R, (quadro 12) que significa retomar algum conteúdo antes visto.

Quadro 12 - Direitos Específicos (Capacidades/Habilidades)

EIXO LEITURA	4ºAno	5ºAno
• Ler textos, de gêneros textuais diversos, com autonomia.	C	R
• Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	C	R
• Identificar o tema de textos de diferentes gêneros.	A	C

Fonte: Proposta curricular 2015 - SEDUC/AM

Como resultado, a proposta a ser implantada em 2016 se encontra organizada em blocos temáticos, sistematizados por eixos e distinguidos por cada fase de ensino, mantendo a complexidade gradativa, facilitando a compreensão do professor, igualmente como seu trabalho docente. Observaremos este fator, em tese, exposto nos quadros 13 e 14, composto por trechos retirados da nova organização curricular.

Os trechos apresentados no quadro 13 são retirados da proposta curricular vindoura, deixando clara a organização por ano de ensino e componente curricular. Apesar de o quadro de conteúdo ainda não estar completo percebe-se, pelo trecho abaixo, que a maioria dos conteúdos são repetidos, principalmente entre 1º e 2º anos, sendo diferenciados somente pelos conceitos trazidos pelo PNAIC, a fim de classificar a progressão de conhecimento.

Quadro 13 - Conteúdo Programático do I ciclo (Língua Portuguesa)

1º ano			
Leitura	Produção de textos escritos	Oralidade	Análise linguística
>Leitura de textos não-verbais.	>Produção de textos.	>Interações orais.	>Alfabeto e sua ordem.
2º ano			
> Leitura de textos não verbais.	>Produção de textos.	>Interações orais.	>Alfabeto e sua ordem.
3º ano			
Com ajuda de leitor experiente leitura: Textos (gêneros textuais diversos)	>Produção de textos de diferentes gêneros com ajuda de escriba	>Interações orais.	>Tipos de letras.

Fonte: Proposta curricular 2015 - SEDUC/AM

A progressão de conhecimento precisa ser explorada em sua implantação, em consonância com os professores, para que eles compreendam a concepção da proposta e possam, assim, aplicá-la, respeitando as etapas de desenvolvimento da criança.

Observa-se no quadro 13 que a organização curricular está articulada por quatro eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. Destaca-se que no eixo análise linguística, a partir do 2º ano, se estuda a gramática aplicada aos textos, situação essa que se encontra presente nas mais diversas situações de comunicação do nosso cotidiano.

O professor terá direcionamento na organização dos conteúdos de seu planejamento e estará estabelecido o que é de competência e responsabilidade dele em cada ano escolar, desde que a formação com os docentes respeite a realidade da escola e que seja contínua, para subsidiar a compreensão e justificativa de todos os aspectos relacionados nesta seção.

Para obter uma visão geral de ambas as propostas sistematizou-se, no quadro 14, tudo que foi exposto, apontando as principais alterações que foram realizadas na revisão curricular, tornando-as mais didáticas para a compreensão. Esse quadro poderá, inclusive, fazer parte do material de divulgação da proposta junto às equipes pedagógicas nas escolas.

Quadro 14 - Adequação entre as duas Propostas Curriculares do Estado do Amazonas.

Itens analisados	Proposta 2005	Alterações para a Proposta 2016
Direitos gerais de aprendizagem	Competências	Inserção dos direitos gerais de aprendizagem no I e II ciclo.
Direitos específicos de aprendizagem	Não apresenta sua composição	Inserção dos direitos específicos de aprendizagem no I e II ciclo (capacidades/habilidades).
Eixos	Ambas são articuladas por eixos	
Uso de conceitos para a progressão do conhecimento	Não apresenta em sua composição	Inserção dos conceitos utilizados pelo PNAIC: I - introduzir A – aprofundar C – Consolidar R - retomar
Sugestões de atividades	Sugestões de atividades organizadas por eixo	Não há sugestões de atividades, para o componente curricular língua portuguesa.
Competências e conteúdos para o I ciclo	Matriz curricular	Matriz curricular vigente + a Inserção dos direitos específicos de aprendizagem no II ciclo. Matriz de referência - Prova Brasil 5º ano e PNAIC).
Organização de conteúdos	Conteúdos sem divisão por ano escolar, somente por ciclo	Organização de conteúdos por ano escolar.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de dados retirados da proposta curricular de 2005 e de 2016.

Estamos imersos em um processo, sendo importante que, nas estratégias de implantação desta reestruturação curricular do Amazonas, haja sensibilidade suficiente para um diálogo aberto com os professores de todas as escolas, tanto para o conhecimento de tal proposta como para possíveis colaborações (período experimental), nos direcionando para uma prática profissional emancipadora, cuja face revele a concretização do que tanto almejamos, ou seja, conteúdos condizentes com a realidade dos sujeitos em determinado contexto.

Entretanto, é importante trazer para este momento dois pontos levantados na subseção anterior em torno da revisão da proposta, pois podem refletir negativamente na implementação da mesma, isto é, a pouca representatividade dos professores, bem como o pouco tempo de

discussão, entre uma manhã ou tarde. Vemos que não há a intensidade necessária no debate sobre todos os assuntos relevantes para a composição do currículo.

A pouca representatividade e o tempo reduzido para debate podem ser justificados, na época, em virtude da preocupação no cumprimento de prazos e pela a entrega das sugestões organizadas pelas comissões, para a composição dos ajustes necessários na revisão do currículo.

Todavia, passados quase dois anos do trâmite, sem o encaminhamento para o CEE, vemos que tanta urgência no cumprimento das etapas do processo, não é válida. Fica latente a oportunidade desperdiçada frente à necessidade de espaços democráticos de debate para o repensar do currículo, pois temos em mente que a “organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos” (ARROYO, 2008, p. 18). Por isso, é importante o estímulo a uma consciência crítica/reflexiva, a fim de conceber um processo conciliador dos interesses envolvidos.

Entretanto, de acordo com a entrevista realizada com a GENF, em 25 de julho de 2014, há de se considerar que o MEC deverá apresentar em uma futura formação para os professores, os direitos de aprendizagem destinados ao II ciclo, ocasionando pequenas diferenças entre eles.

Aspecto que pode gerar resistência pelos professores, pois aplicarão algo que já vem com a possibilidade de ser alterado posteriormente, inclusive este foi um fator apontado pela GENF, como limitador da proposta. Por outro lado, essa possibilidade constante de alterações demonstra que um currículo não deve ser visto como uma “camisa de força” ou uma “receita”, onde cabe ao educador somente seguir os passos para a realização de uma tarefa.

1.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA: ANTEVENDO OS DESAFIOS DA BAIXA PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DA REVISÃO CURRICULAR

Numa tentativa ousada de apontar os principais elementos constituintes de cada um dos contextos e facilitar a compreensão deles nesta pesquisa, foi elaborado o quadro 15. Contudo, a partir deste quadro é possível, paradoxalmente, identificar a dificuldade de divisão destes elementos de forma tão categórica, devido à imbricação destes contextos pela estreita relação dos elementos de cada um deles com os demais.

Quadro 15 –Modelo do Ciclo de Análise de Políticas e a Revisão Curricular do I ciclo.

Etapas do ciclo	Contexto da influência	Contexto da produção de textos	Contexto da prática
Elementos de referência para análise	Grupos de interesse Ação política	Textos políticos pertinentes as políticas em questão.	Instituições envolvidas Propostas políticas Estratégias de ação (Relação ideal X real).
Características	Aqui, estão presentes as influências do momento histórico, as pressões e lutas para que aquela política entre na agenda.	Interlocução com os docentes referente ao currículo prescrito.	Interpretação que a escola faz do currículo que lhe foi apresentado.
Convergência com a Política Curricular	O currículo prescrito: todo o contexto de sua produção e história do sistema educacional em que se insere.	Envolve as ideias-chave, o tipo de linguagem utilizada e o receptor das ideias.	Uso da política, através do processo de recontextualização.

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando o quadro, é possível observar diversas relações existentes entre a abordagem do ciclo de políticas e a política curricular. Porém, é necessário reiterar que o primeiro trata de um modelo para se analisar políticas de modo geral e o segundo trata de uma análise de currículo, de uma política em si.

Sobre esta comparação, o currículo prescrito ou documento oficial é o resultado dos dois primeiros contextos (contexto de influência e de produção de texto), e o currículo executado representa a prática. Assim, para este estudo, será considerado com particular ênfase o contexto de influência e o da produção textual, mas não podemos deixar de vislumbrar a terceira etapa, para qual aponta o PAE: cuja interferência, atua no contexto da prática, pensando no contexto dos resultados.

No contexto da prática, diversas possibilidades de construção do currículo são estabelecidas, em virtude das condições dos materiais disponíveis, autonomia, trajetória histórica, linha pedagógica da instituição e a diferentes leituras que os professores farão dos textos disponibilizados, conforme suas possibilidades, limites, experiência de vida e conhecimentos prévios que serão determinantes em suas ações cotidianas.

Nesta perspectiva, é difícil determinar os efeitos produzidos por uma política curricular, pois a complexidade inerente a esse processo é retratada pelas interpretações de documentos oficiais e iniciativas da rede de ensino local (formação em serviço e troca de experiências), interferindo na prática pedagógica.

As políticas são idealizadas e executadas por pessoas e para as pessoas. Nesta ótica, é necessário salientar a importância exercida pelo papel do professor neste processo de construção da revisão curricular dos anos iniciais no Estado do Amazonas. Mesmo porque, segundo Mainardes (2006), em meio aos três contextos principais (contexto de influência, produção de texto e da prática) idealizados por Ball e Bowe (1992), há uma arena de disputas.

Sabemos que a “construção coletiva” de um currículo deve ser encarada como um fator potencial para a sua implementação. Contudo a estratégia utilizada na construção curricular de 2005 é a representatividade docente, aspecto este que resultou em dificuldades e resistências para colocar o currículo em ação pelos professores, pois provocou um distanciamento deste frente à realidade da escola onde eles atuavam, criando barreiras cotidianas e dificuldades para implementação de inovações curriculares. Semelhantemente, o processo de revisão do currículo realizado no período de 2013 a 2015, com a representatividade dos professores, tende a reforçar a mesma situação.

O discurso proferido pela GENF, ao apontar a representatividade como uma estratégia relevante, tenta retratar uma construção coletiva efetiva, que evolui de um currículo prescrito, conduzido e orientado pela administração central, “para um” currículo ligado à comunidade educacional. Porém, pela porcentagem mínima de representatividade, é coerente afirmar ser uma lógica *top-down* de decisão curricular, evidenciado as “intenções dos idealizadores da política” (BROOKE, 2012, p. 475).

Sobre esta ótica, Condé (2012,p.2), afirma que:

As políticas públicas (*policies*) têm uma relação direta com a política (*politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses.

Entende-se que os governos possuem intenções políticas. Dessa forma, cada um vai querer deixar a sua marca, garantindo assim uma trajetória diferenciada das demais, mesmo que para isso algumas ações sejam estabelecidas. Neste sentido, a revisão curricular instaurada no Amazonas, com o processo de elaboração exposto anteriormente, pode ter exercido essa função. Uma vez que afirma ter tido um processo de “construção coletiva” mas, pelo que consta, foi realizada por um processo de representatividade.

Sendo assim, entende-se que o discurso curricular não pode se resumir sobre os mecanismos que o compõe, pois não representará nenhum significado para aqueles que o colocarão em prática. Dessa forma, é urgente, que haja compreensão do currículo na aplicação do campo pedagógico. Uma vez que, segundo Lopes (2004, p.11):

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Elmore (1996) explica por que nos EUA há grandes dificuldades dos profissionais de educação em: “[...] desenvolver, incorporar e estender novas ideias de ensino e aprendizagem para um contingente de alunos que ultrapasse uma pequena fração das salas de aula e das escolas existentes” (2012, p. 479). Tal fato, segundo Elmore (1996), é explicado pela estaticidade sobre os: “[...] conceitos básicos de conhecimento e do papel dos professores [...]” (2012, p. 480).

Apesar de mudanças e avanços nos textos legais que regem a educação no Brasil, proporcionando a autonomia escolar, não há uma conformidade em relação à participação do professor. Há sim escasso envolvimento dos professores na produção dos materiais, bem como no incentivo para que suas práticas sejam alteradas.

Por isso, Elmore (1996) continua afirmando que:

Seria desejável que essas ideias ficassem mais próximas dos processos de linguagem e pensamento daqueles que trabalham diretamente em educação, e que elas também tivessem melhor roupagem e divulgação; entretanto, há mais ideias sobre como mudar as práticas fundamentais de escolarização em circulação do que há escolas e salas de aula desejosas de abraçá-las (2012, p. 481).

As ideias a que Elmore se refere são relacionadas à alteração das relações no cerne da escolarização. Então, a lógica não seria criar novas ideias, mas sim incentivar adeptos a ela, pois de que adiantariam “as novas criações” se não existe quem as queira colocar em prática.

Uma vez apreciadas a reflexão sobre análise de políticas públicas por Condé (2012) e as contribuições fornecidas por Elmore (1996), para aumentar a escala das boas práticas educacionais, cabe destacar que o trabalho realizado pela GENF não poderá ser pautado somente na distribuição da proposta curricular. Antes, esse trabalho deverá ter sensibilidade,

fundamentando teoricamente os professores de toda a rede (formação em exercício), para superar os desafios apresentados no atendimento aos alunos dos anos iniciais.

Sendo assim, destaca-se que o professor é uma peça determinante na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais oriundas tanto do poder central, como das propostas descentralizadas que surgem do contexto da escola, pois é importante que:

[...] não se implanta, de fora para dentro, uma proposta pedagógica, pois ela é sempre construída, e por isso acredito que, no caminhar de uma proposta, ou seja, no seu longo e lento processo de construção, não há um simples ponto de chegada, mas, sim, um constante chegar ao conhecimento, ao saber. E esse conhecimento - nosso, das crianças, dos profissionais que com elas trabalham, dos profissionais que elaboram uma proposta (embora não sejam seus únicos autores) - pode e precisa ser lapidado com paixão, com afeto, com beleza, pois é dele que fazemos o suave instrumento de nossa luta a cada dia (MOREIRA et al, 1999, p. 176).

É o educador que irá lidar diretamente com o uso diário do currículo, por isso é importante obter conhecimentos acerca do que vai trabalhar, o seu conceito, a sua finalidade, a possibilidade de contextualização que a própria legislação vigente garante que se tenha na prática pedagógica, como também a organização curricular para efeito de aprendizagem.

A concepção *top-down*, que significa a formulação de políticas públicas de forma hierárquica e linear, ou seja, de “cima para baixo”, apresenta-se numa lógica de controle do sistema, é contrária ao que se expõe acima, restando ao educador a finalidade de cumprir tarefas direcionadas. Entretanto, quando a autonomia é considerada através de ações descentralizadoras, percebe-se que é fundamental, construir um trabalho de forma reflexiva, para que os professores, ao realizarem as tarefas, possam de fato acreditar em mudanças, assim como esboça Fernandes: “[...] é indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança” (2000, p. 76).

Essa conquista é necessária para o alcance dos objetivos em sala de aula, uma vez que o professor, quando adota o procedimento sugerido pela proposta curricular, permite perceber a diferença na sua prática, que se torna articulada com o proposto. Todavia, quando a proposta não é bem-vinda, ela não representa nenhum significado e, assim, não surtirá efeito no que havia se predisposto.

É sabido que não haverá unanimidade em diversos assuntos, quiçá em meio às questões educacionais, pois muitos podem sentir-se desafiados ou até mesmo ameaçados e, assim, manifestarem diferentes opiniões. Esses sentimentos trazem à tona a insegurança profissional, pois não sabem o que esperar, porquanto o trabalho é mensurado através de resultados

expressos por avaliações de larga escala. À sombra da incerteza, gera-se o questionamento: estamos fazendo o suficiente?

Se queremos reais transformações na qualidade de ensino no Estado do Amazonas, com efeitos positivos na alfabetização dos alunos e, por consequência, nos resultados das avaliações externas, é relevante considerar, na implementação do currículo que irá substituir a proposta vigente no ano escolar de 2016, as percepções e expectativas dos profissionais de educação do Estado do Amazonas, de modo a se pensar estratégias para que o esforço empreendido no processo de revisão curricular encontre sua concretização no ambiente escolar.

Assim, no próximo capítulo, trataremos sobre bases teóricas acerca da formação continuada, principalmente sobre o agente responsável pelo currículo na prática – o professor – procurando responder algumas questões primordiais para a eficácia da implementação do currículo nas escolas, tais como: Qual documento exerce o papel de orientar o trabalho pedagógico nas escolas estaduais? Quais as melhores estratégias de implementação para os ajustes realizados na proposta curricular? Qual o papel desempenhado pelos gestores, pedagogos e professores na revisão curricular? Qual a importância do trabalho articulado entre eles? E quais as opiniões desses profissionais sobre o processo de revisão curricular instaurado de 2013 a 2015?

2. UMA REFLEXÃO TEÓRICA E ANALÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NA PRÁTICA

Após a descrição do caso de gestão, objeto de estudo desta dissertação, contextualizando, assim a proposta curricular nos três contextos abordados por Mainardes (2006), pretende-se, neste capítulo, estabelecer uma reflexão teórica sobre currículo, ou seja, analisando-o não apenas como um documento que carrega conteúdos a serem trabalhados numa determinada etapa de escolarização, mas como uma política que direciona as ações realizadas nas escolas públicas da rede.

Assim, buscou-se como aporte teórico os estudos sobre políticas curriculares, em especial os trabalhos de: Lopes (2004), que contribuem para compreensão do conceito e da finalidade curricular e apresentam uma reflexão sobre a continuidade ou novos rumos a serem adotados através do currículo; Sacristán (1998), que trata das múltiplas formas de como o currículo pode refletir, os mais variados aspectos nos quais incide, em seus conteúdos, em seus códigos ou meios através dos quais se configura na prática escolar; Moreira e Candau (2007) que tratam acerca da importância da formação dos profissionais da educação, já que entendem que eles desempenham papel decisivo na implementação das políticas curriculares.

A fim de buscar evidências da necessidade da discussão empreendida neste trabalho, nas seções subsequentes, aborda-se a importância de cada um dos “elos” (gestor, coordenador pedagógico e professor), bem como expor as percepções e expectativas dos profissionais envolvidos.

Assim, pelas circunstâncias desta dissertação tratar de uma realidade em curso, portanto ainda em construção, foi necessário pesquisar informações dos atores envolvidos no processo de elaboração da versão preliminar do currículo, uma vez que os documentos produzidos não relatam o posicionamento dos mesmos.

Foram entrevistados os atores que, embora tendo funções diferentes, devem estar, de algum modo, relacionados à aplicabilidade do currículo tais como: os diretores e pedagogos de duas escolas distintas, porém da mesma coordenadoria distrital (CD 03) e quatro professores regentes (de cada escola escolhida) de salas do I ciclo do ensino fundamental (1º ao 3º ano).

Todos são profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, com vínculo efetivo no Estado, possuindo formação acadêmica na área da educação. Desta forma, posicionaram-se frente ao processo de revisão, bem como em relação ao novo documento curricular elaborado.

Outro critério de seleção foi a localização das duas escolas escolhidas, que estão inseridas na Coordenadoria Distrital 03, que abrange as áreas oeste e centro-oeste da cidade de Manaus. Além de ter sido essa coordenadoria responsável pela revisão curricular do I ciclo (no componente curricular de Língua Portuguesa), foi ela também apontada pela GENF como uma das mais organizadas no processo de revisão, bem como é favorável a minha pessoa, enquanto profissional, pois detenho o acesso às informações dessa coordenadoria, em virtude de trabalhar em uma escola a ela pertencente.

As duas escolas escolhidas, dentre as doze da CDE 03, estarão referenciadas como a escola A e a outra como escola B. A escola A possui duas turmas do 1º, 2º e 3º ano, com um total de 207 alunos e oito professores nesse segmento. A escola B tem duas turmas do 1º, 2º e 3º ano e apresenta o menor número de alunos (180) e seis professores.

O tempo de serviço de suas gestoras são equiparados, pois apesar das duas terem quase dois anos de experiência em escolas que atendem alunos do I ciclo, elas atuam há mais de 10 anos na função. A experiência delas é um item importante, pois traz condições de analisarem as mudanças ocorridas na rede estadual e de se posicionarem sobre o tema do currículo e lhes possibilita, ainda, estabelecerem comparações ou visões diferentes entre o passado e o presente dessa rede.

Para tanto, serão analisadas também as estratégias utilizadas pela Coordenadoria Distrital 03 na revisão curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano (I ciclo), a fim de que se alcance uma construção coletiva e exitosa.

2.1. DISCUTINDO O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS

Com a finalidade de descrever e analisar algumas teorias sobre currículo, superando o senso comum, é importante referenciar inicialmente, o termo política. Para tal, será salientado o conceito apresentado por Condé (2011):

[...] um conjunto de interesses e relações de poder. Aquilo que representa diversas formas de divergência entre grupos, por exemplo, ganha expressão na possibilidade de resolução de conflitos por via da negociação, do diálogo e das instituições, ou seja, uma possibilidade de resolução na qual os conflitos se diluem pela capacidade articulativa da política (p.03).

Portanto, a política tem o exercício do poder através do Estado e do governo, sendo assim, pleiteia os interesses da sociedade, do coletivo, originando aquilo que é conhecido por

política pública. O conceito de política pública é exposto por Teixeira (2002, p. 2) quando afirma que são: “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”.

Assim, políticas públicas consistem na organização de um conjunto de deliberações que serão colocadas em prática como resposta a um problema que entrou na “agenda”, que de acordo com Condé (2012) é: “uma “lista” de questões (issues) relevantes e conduzidas pelo poder constituído” (p. 85).

Portanto, algumas considerações na formulação e decisões em políticas públicas devem ser destacadas, dentre algumas relacionadas por Condé (2012), apresentaremos, dado o enfoque do presente estudo, no quadro 16, as ações dos atores, características e resultados.

Quadro 16- Questões a Serem Consideradas na Formulação e na Decisão sobre Políticas Públicas

Ação dos atores, características e resultados			
Atores	Cálculo Estratégia Negociação	Tem diferentes capacidades de ação e intervenção. Diferentes recursos de poder. Diferentes competências.	Interação por cooperação entre eles. Interação por não cooperação. Poucos não cooperam, mas tiram vantagem da cooperação de alguns. Poucos cooperam, outros querem vantagens individuais.

Fonte: Condé, 2012, p. 91.

As políticas públicas são idealizadas por pessoas e para pessoas. Como efeito, os atores desempenham ações e papéis fundamentais, nos mais diversos níveis, como demonstrado no quadro com as características e resultados. Todavia, a concretização de uma política pública dá-se na etapa da implementação chamada por Condé (2012) como o “teste da realidade” ou o “lugar da ação”. E, se pararmos para refletir quem a pratica, perceberemos que a implementação não acontece de forma tão simples. Uma vez que, segundo Condé (2012) são muitas as variáveis reunidas, iniciando desde o desenho bem formulado da política, passando pelo gestor adequado e amparando nos demais atores comprometidos com todas as metas a serem atingidas.

Em meio às questões da política pública, enquadram-se as políticas curriculares, regulando e orientando os sistemas de ensino. Estas representam, assim, as preocupações e

expectativas da sociedade, que deverão obter respostas, concretamente, através das ações que visam a implementação das decisões tomadas.

Para tal, a obtenção do compromisso dos agentes educadores é fundamental e baseia-se na aceitação da política na prática e isso faz parte da forma que o currículo se enquadra na rotina escolar e como será visto pelos alunos. Nesta perspectiva, o currículo é executado pela ação articulada dos gestores, pedagogos e, essencialmente, os professores. Esse time desempenha a função, segundo Mainardes (2006), fundamentalmente ativa de interpretação e reinterpretação do currículo, implicando diretamente na implementação da política e, por consequência, interferindo na realidade local.

Sendo assim, a implementação do currículo depende da eficácia na participação ativa e colaborativa dos atores educacionais. Conclui-se que as políticas curriculares devem ter seus alicerces lançados sobre situações que envolvam debates, alianças e consensos. Semelhantemente a isso, afirmam Moreira e Candau (2007,p.19):

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos..

Em meio aos atores educacionais envolvidos no processo de elaboração e implementação de políticas curriculares, os docentes assumem o protagonismo e devem ter a compreensão deste papel, expondo seu posicionamento e responsabilidade como coautores, até mesmo em decorrência ao processo de recontextualização, que é elucidado por Lopes (2004,p.111):

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

O papel decisivo que o professor representa, tanto na elaboração quanto na implementação nas reformas curriculares, nos conduz a vislumbrar que esse caminho deve ser planejado, além do governo, também por outros atores que vivenciam essa prática: o gestor

educacional e o coordenador pedagógico, cuja ação reflete sobre o processo de formação do professor. Desta forma, a escola deve manter um papel coadjuvante, estimulando, ao mesmo tempo em que fortalece, o envolvimento do docente na implementação de novas políticas curriculares.

Segundo Colombo (2010, p. 106), o gestor educacional deve apresentar em seu perfil “[...]um conhecimento que abarque as múltiplas facetas da administração escolar e do planejamento educacional: o didático – pedagógico, o administrativo, o econômico-financeiro, o da gestão de pessoas, entre outros”.

Já o coordenador pedagógico, segundo a compreensão do autor Géglío (2008,p.115):

[...] o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição..

Desta forma, percebe-se que os dois atores (gestor e coordenador pedagógico) exercem funções, mesmo que em abrangências diferentes, fundamentais no ambiente escolar, pois juntos promovem a integração dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, estabelecendo relações interpessoais e a valorização da formação do professor.

Eles podem fazer com que os profissionais reflitam sobre a realidade da escola, acerca de suas atuações e sobre o envolvimento que realizam no planejamento escolar e no desenvolvimento do projeto político-pedagógico. Assim, ajudam efetivamente na construção de uma educação de qualidade, impulsionando o debate no interior da escola, zelando pela democracia do processo e harmonia com as orientações nacionais.

O desempenho das funções do gestor e do pedagogo na escola representa muitas barreiras a serem superadas, provenientes de diferentes perspectivas, como recursos materiais, financeiros, formação e autonomia, a qual os gestores a possuem somente de forma relativa, pois a escola não basta a si mesmo, porém permanece interligada a órgãos centrais que fornecem condições para a devida prestação do serviço.

Um dos recursos presentes na escola que orienta e viabiliza a operacionalização da autonomia é o Projeto Político Pedagógico (PPP), construído através da participação direta da comunidade na gestão escolar e coordenado pelo gestor e o pedagogo. O PPP tem como parte integrante de sua constituição o currículo, pois além de registrar as transformações fortalecendo e promovendo a competência do grupo, considera o levantamento de dados, os objetivos, as práticas e a análise dos resultados e, portanto, juntos organizam o trabalho pedagógico da escola. Conforme Sacristán (1998, p.85):

O docente não pode ser nunca um mero técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estratégias de comunicação e ensino elaboradas desde fora para uma suposta comunidade homogênea. Cada aluno/a e cada grupo construiu e continua construindo seus próprios esquemas de interpretação da realidade e, concretamente está desenvolvendo redes de trocas de significados peculiares no espaço e no tempo onde vive e evolui como grupo social.

Por isso, o trabalho articulado do gestor e coordenador pedagógico deve ser um fator constante, visto que incide diretamente sobre a formação do professor, em prol do desenvolvimento da comunidade escolar de forma integral. Deve, portanto, ser um trabalho construído de forma articulada e coletiva.

Assim, almeja-se uma mudança, buscando a sinergia dos atores educacionais, compartilhando as informações adquiridas em encontros, formações, cursos e etc.. Para que isso se torne realidade, deve-se apostar na formação e capacitação permanente dos professores, gestores educacionais e coordenadores pedagógicos, bem como no trabalho articulado entre eles. Dessa maneira, a próxima seção apresentará a metodologia desenvolvida para estudo e análise dos dados obtidos.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesse momento, apresentar-se-ão os instrumentos metodológicos utilizados neste estudo para a composição desta seção, que foram aplicados dentro do contexto da Coordenadoria Distrital 03 (CD 03) da SEDUC/AM.

Reforço que a escolha deste distrito se deu por duas questões: a primeira por ser uma indicação da própria GENF, pois segundo sua justificativa trata-se da única coordenadoria que entregou junto às sugestões da revisão curricular um relatório, descrevendo toda a metodologia utilizada no processo e, desta forma, fornecendo fonte documental.

Ademais, a escola na qual trabalho faz parte desta coordenadoria, facilitando, assim, o acesso a dados, informações e documentos necessários a esta pesquisa. Em vista disso, o estudo de caso foi restrito à análise das estratégias utilizadas na revisão curricular dos anos iniciais de Língua Portuguesa referente ao I ciclo. Uma vez sendo esse componente curricular e ciclos destinados para a revisão sobre a competência da coordenadoria em voga.

A escolha das duas escolas, dentre as 12 que fazem parte do quadro da CD 03 e oferecem atendimento ao I ciclo, além da larga experiência das gestoras na rede de ensino estadual, deve-se ao fato de uma escola não ter a participação na revisão e a outra escola sim. Dessa forma, ficam evidentes olhares e as particularidades de cada realidade, o que facilitará o

cruzamento de informações. Na pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, que busca descrever o problema proposto e realizar interpretações de acordo com os dados obtidos, conforme salientado por Demo (2001, p. 10) “os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade”.

Por isso, diante do objetivo traçado foi necessário realizar entrevistas semiestruturadas, por tratar-se de uma estratégia que se aproxima mais de um diálogo, deixando o sujeito entrevistado à vontade para responder as perguntas. Logo, é um roteiro de perguntas flexíveis, que pode ser ajustado à situação, de acordo com o desenrolar da conversa.

Os entrevistados foram avisados anteriormente sobre a pesquisa, mas só tiveram acesso às perguntas durante a entrevista, para que obtivéssemos respostas espontâneas e, assim, fosse possível fazer uma análise real dos dados. Os atores envolvidos no processo de revisão curricular dos anos iniciais, e, portanto, os entrevistados, foram: dois gestores educacionais e pedagogos de duas escolas da CD 03, as quais denominaremos de “escola A” e “escola B”, bem como quatro professores regentes de sala de aula (I ciclo) de cada uma das escolas, conforme mostra o quadro 17, abaixo.

Quadro 17– Síntese da Apresentação dos Entrevistados.

Escola Estadual	Ator educacional	Tempo de atuação no cargo	Tempo de atuação no I ciclo	Ano em que atua como professor (a)
A	Gestor	19 anos e 9 meses	1 ano e 9 meses	_____
	Pedagogo	2 anos	2 anos	_____
	Professor 1	24 anos	24 anos	1º ano
	Professor 2	11 anos	5 anos	2º e 3º ano
	Professor 3	23 anos	23 anos	1º ano
	Professor 4	25 anos	25 anos	2º ano
Escola Estadual	Ator educacional	Tempo de atuação no cargo	Tempo de atuação no I ciclo	Ano em que atua como professor (a)
B	Gestor	10 anos	1 ano e 3 meses	_____
	Pedagogo	12 anos	5 anos	_____
	Professor 1	19 anos	12 anos	1º ano
	Professor 2	6 anos	4 anos	1º ano
	Professor 3	12 anos	12 anos	2º ano
	Professor 4	25 anos	20 anos	3º ano

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da pesquisa.

As entrevistas com os gestores e pedagogos foram realizadas nas próprias escolas (A e B) e mantiveram blocos comuns com a finalidade de comparar as visões. O roteiro da entrevista foi organizado em quatro blocos, com questões referentes a: i) informações sobre o processo de revisão; ii) seleção das escolas e dos docentes para o processo; iii) Resultado do processo e iv) Desafios para a implementação. O roteiro utilizado e organizado em cada bloco de questões está exposto no apêndice C.

As entrevistas com os gestores e pedagogos ocorreram no mês de setembro de 2015, no mesmo dia em cada escola, com exceção da entrevista realizada com o pedagogo da escola B, pois o mesmo encontrava-se de férias.

Entretanto, a entrevista aplicada aos professores ocorreu em dias alternados entre os meses de outubro e novembro de 2015, em cada escola escolhida, ou seja, escola A e escola B com 4 professores do I ciclo. Semelhantemente ao ocorrido com a entrevista dos pedagogos e gestores, este roteiro foi organizado em quatro blocos com questões referentes a: i) Formação continuada em serviço; ii) Prática pedagógica. iii) Participação docente na revisão curricular e iv) Desafios para a implementação. O roteiro utilizado com cada bloco de questões está exposto no apêndice D.

Durante a aplicação dos dois instrumentos de pesquisa, os participantes leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido fornecido pela pesquisadora, foram informados que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que, após a defesa da dissertação, teriam acesso ao trabalho.

O cruzamento de informações coletadas entre os gestores, pedagogos e professores das escolas A e B e a análise dos dados serão apresentados na próxima seção.

2.3. AS PERCEPÇÕES DOS ATORES ESCOLARES

Expõem-se, nessa seção, a análise dos dados obtidos durante o período de averiguação nas escolas. Desta forma, resalto que a investigação realizada visa conhecer e analisar como se deu o processo de revisão curricular, as opiniões e representações acerca da autonomia curricular, sugestões dos atores envolvidos e possíveis entraves.

Sendo assim, serão tratadas com maior enfoque as percepções dos professores (principais atores) realizando, paralelamente, interferências com os pensamentos dos gestores e pedagogos. Será evidenciada, ainda, a importância do trabalho individual e articulado entre eles, abrindo caminho para uma implementação eficaz da proposta curricular.

Os pontos divergentes e convergentes observados nas duas escolas serão pontuados e analisados. Para tal, utilizaremos as referências teóricas como base na interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa.

Para melhor análise e compreensão de todas as informações a serem reveladas, a seção seguinte irá discorrer sobre os dados colhidos dos gestores e pedagogos das escolas A e B. Por conseguinte, na seção 2.3.2 será referenciado o grupo de professores entrevistados em ambas escolas.

2.3.1 Apresentação e análise dos dados da equipe gestora/pedagógica das escolas estaduais A e B: os papéis desempenhados

Nesta seção será realizada a análise dos dados colhidos através do gestor e do pedagogo, fundamentada no papel desempenhado por eles, respeitando a disposição dos objetivos no roteiro da entrevista, como: i) Identificar se o gestor/pedagogo ficou sabendo sobre a revisão curricular e como se deu essa comunicação entre as partes envolvidas; ii) conhecer a importância dada ao processo de revisão curricular dentro da escola e a dinâmica estabelecida para a escolha do representante; iii) Avaliar se os atores envolvidos tiveram acesso aos ajustes realizados na proposta curricular e as suas opiniões; iv) Obter informações sobre a forma como os gestores e os pedagogos das duas escolas analisadas vêem o processo de implementação do currículo, bem como identificar e cruzar as informações que esses diferentes atores possuem sobre esse processo.

Iniciaremos a análise dos resultados colhidos através da entrevista realizada na escola A, com a gestora que é graduada em pedagogia e com quase 18 anos de experiência desempenhando esta função no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) porém, por determinação da SEDUC/AM, assumiu o cargo de gestora numa escola que oferece atendimento aos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano).

Apesar de ela estar como gestora da escola A há um ano e nove meses, ou seja, desde o início do ano escolar de 2014 e a revisão curricular acontecer desde o 2º semestre de 2013, ela afirma categoricamente que:

Quando cheguei aqui obtive a informação que era para usar a proposta do I e II ciclo, os livros azuis e laranja e é isso que nós estamos usando até hoje. Não fui comunicada e nem participei disso (Gestora A, Escola A, 23/09/15).

Sendo assim, visivelmente insegura nesta questão, no início da entrevista, fez uma ligação telefônica para a assessora pedagógica da CD 03 para inquirir se estava ocorrendo alguma revisão curricular, pois a mesma não estava ciente do fato.

Todavia, apesar do desconhecimento da gestora, a professora readaptada²⁰ com formação em Letras, que assumiu o cargo de apoio pedagógico há dois anos na escola A diverge da colocação, afirmando que eles foram comunicados, pois ela ouviu essa discussão entre os professores, porém não teve certeza para afirmar. Dessa forma, por uma perspectiva empírica, o gestor e o apoio pedagógico da escola A não estavam cientes que a proposta curricular dos anos iniciais estaria passando por mudanças.

A gestora da escola B atua no cargo de gestão dos anos iniciais há dois anos, também apresenta uma larga experiência como gestora (10 anos) em outros segmentos, no período de 2002 a 2010.

Entretanto, foi notificada a participar da revisão curricular pela gestora que a antecedeu na escola B, pois na época atuava como professora do I ciclo. Na ocasião, afirma que não foi nem lhe informado sobre o assunto da reunião, foi comunicada somente que:

[...] tinha que participar de uma reunião para compor um fórum, não li e nem sabia do que se tratava na verdade. Recebi as informações lá mesmo. A gestora da época avisou somente que eu deveria comparecer (Gestora B, Escola B, 23/09/15).

Já a pedagoga que atua há cinco anos com o ensino fundamental I nessa escola, mas que possui 12 anos de serviço público nessa função, disse que não sabia e não foi convidada a participar.

Na escola B, apesar de a gestora ter participado na época como representante do grupo de professores, percebe-se claramente a falta de comunicação entre gestor e a equipe da escola. Uma vez que a pedagoga não tinha noção do processo.

Diante dos fatos, ressaltada a pouca apropriação por parte dos autores da revisão curricular em questão, é imprescindível destacar importância da participação dos gestores e pedagogos no processo de revisão curricular, através da definição de suas atribuições. De acordo com Luck (2009) a gestão escolar é vista como um:

[...]ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-

²⁰ Segundo o Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado do Amazonas no art. 37 readaptação é: “a investidura em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha o funcionário sofrido em suas capacidades física ou mental, apurado por junta médica oficial”.

pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (p. 24).

Observamos, portanto, que o gestor assume o papel chave no sucesso da escola, em todas as abrangências do trabalho escolar (administrativo e pedagógico), porém acentua-se o administrativo, pois este desempenha um importante lugar na implementação de novas políticas públicas pois, como gestor, é o primeiro a receber as informações e o responsável por gerenciar essas informações na escola.

O pedagogo exerce diversas atribuições ligadas ao exercício de sua função, mas a que merece destaque neste trabalho é a sua responsabilidade na formação continuada do professor. Dessa forma, o gestor e o pedagogo são responsáveis pela interação e articulação da equipe, ainda mais em respeito a uma nova proposta curricular que afetará diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Sem a participação e anuência destes dois atores nos processos educativos, como observado nos relatos, acentua-se ainda mais as possibilidades de resistências na implementação dos ajustes curriculares para o ano de 2016. Torna-se explícito que o tema foi idealizado de forma *top down*, o qual, de acordo com Condé (2012, p. 86) afirma ser “bastante conhecido, porque deriva, particularmente da força do poder constituído”. Fica premente que precisam ser definidas políticas eficazes de formação de gestores e coordenadores pedagógicos.

No segundo bloco de questões, com o objetivo de conhecer a importância dada ao processo de revisão curricular dentro da escola e a dinâmica estabelecida para a escolha do representante na escola A, tanto a gestora como a professora que exerce a função de apoio pedagógico afirmam não ter tratado em nenhum momento acerca desse assunto com os professores, em decorrência da falta de convite para participarem do processo.

Evidentemente, a falta de comunicação na escola A consiste em um empecilho ao incentivo do debate acerca de questões cruciais para o desenvolvimento educacional. Não há um trabalho interlocutor com as atividades externas à escola como o processo de revisão curricular, como também não há incentivos ao crescimento constante na formação do professor.

Na escola B, apesar de a gestora ter participado da fase inicial da revisão do currículo, não houve divulgação desse material na escola, o que é confirmado pela pedagoga B, quando diz:

Nas séries iniciais aqui em Manaus, não chegou nenhuma informação na escola em que trabalho. Eu estava sabendo da implementação a nível nacional, porém a nível estadual não tinha conhecimento, somente soube neste ano de 2015 através da entrevistadora do mestrado (Pedagoga B, Escola B, 23/09/15).

A situação foi encarada como um compromisso profissional pontual, sem demonstração de interesse na sua continuidade e a escolha do professor se valeu tão somente daquele que poderia se ausentar, sem que se fosse suspensa a aula.

O debate acerca de temas educacionais relevantes e que, portanto, interferem na organização do trabalho pedagógico e no rendimento do aluno deve ser motivo suficiente para ser inserido na agenda da formação continuada do professor, gestor e pedagogo, como ponto de partida para um trabalho diferenciador.

Condé (2012, p. 85) define agenda como: “uma “lista” de questões (*issues*) relevantes e conduzidas pelo poder constituído”. Sendo assim, ela pode ser manifestada por duas formas: *top down* e *bottom up*, oferecendo espaço para a relação de poder e a arena de influências abordada por Mainardes (2006), no ciclo de políticas.

Quando a política é realizada de forma *top down*, ou seja, não há o exercício do debate no seio dos educadores, algumas perguntas são pertinentes, como: Quais são os participantes que compuseram grupos de interesse? E de fato, quais os interesses envolvidos? E, porque a exclusão, ou participação mínima dos atores responsáveis pela sua execução no debate? E qual a importância sobre a reflexão da prática?

Por isso, a “agenda da formação continuada em serviço do professor” deve ser entendida, a princípio, sem a necessidade de motivações externas à escola, mas como excelência para a formação do educador e para a qualidade do ensino, pois fazer a reflexão sobre textos e contextos que envolvem a prática profissional é um exercício que incita mudanças.

No bloco 3 da entrevista, direcionada a avaliar se os atores envolvidos tiveram acesso aos ajustes realizados na proposta curricular e as suas opiniões sobre a contemplação dos interesses docentes, foi relatado na escola A pela gestora “baseada em sua experiência profissional”, que não haverá muitas alterações em relação à proposta de 2005, em tese, talvez ocorra sobre a avaliação, estratégias e metodologias, porém nenhuma referente a conteúdo.

Acrescenta ainda, que a rotatividade de professores provenientes de processos seletivos dificulta o trabalho pedagógico na escola, pois se hoje eles recebem formação em serviço pelo PNAIC, amanhã, em decorrência de cortes de pessoal efetuados pela SEDUC/AM, serão

desligados ou remanejados, vindo assim outros professores que não realizaram a formação, prejudicando o desempenho.

A professora que atua como apoio pedagógico na escola A reforça o aspecto da rotatividade, afirmando que o quadro docente é relativamente novo, dentre as seis professoras regentes, pelo menos duas vieram do interior. O que torna perceptível a necessidade de o trabalho com a equipe docente ser contínuo, independente do que já foi feito antes pela rede de ensino e que isso deve ser realizado pela escola, uma vez que é ela quem sentirá as dificuldades com as mudanças de profissionais na equipe.

Na escola B, a gestora deixa claro que, apesar de ter participado de uma reunião inicial, não pode afirmar se os ajustes na proposta curricular contemplam os interesses da classe docente, todavia termina respondendo essa etapa da entrevista, colocando a sua opinião pessoal:

Se chegou o retorno (validação da proposta curricular) na CD 03 não foi repassado para as escolas, nem em reunião de gestores. Por isso, não posso afirmar que os interesses dos professores foram contemplados, mas acredito que não foram contemplados, até mesmo pela falta de participação deles ou participação irrisória (Gestora B, Escola B, 23/09/15).

Igualmente à gestora, a pedagoga da escola B afirma não ter condições para avaliar os ajustes realizados, pois não teve acesso às mudanças. Porém, acredita que se a proposta for aprovada pelo CEE “...todos os professores serão contemplados com uma formação de qualidade e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa” (Pedagoga B, Escola B, 23/09/15).

As opiniões das duas entrevistadas da escola B convergem no aspecto relacionado a não terem condições de avaliar os ajustes realizados no currículo, pois não tiveram acesso a eles. Porém, apesar de as duas não saberem se estão ou não sendo contemplado os interesses docentes, o posicionamento da pedagoga B chama atenção quando faz referência a uma formação de qualidade e aprendizagem significativa.

O processo da revisão curricular fragmentado, em parte, decorrente da antecipação do término do ano letivo em uma semana pela SEDUC/AM, prejudicou a validação da proposta no componente curricular língua portuguesa, pois esta etapa não teve participação de nenhum representante escolar. Dessa forma, justifica-se a preocupação apontada pela gestora A e apoio pedagógico A em respeito à rotatividade no quadro docente da escola, prejudicando a qualidade do serviço desenvolvido, pois a falta de continuidade, ou articulação, entre as etapas em

formações, ou no desenvolvimento de trabalhos como o realizado na revisão do currículo, acentuam as dificuldades na consolidação entre teoria e prática do educador.

Por isso, além de se ter como a pedagoga B coloca uma: “formação de qualidade e aprendizagem significativa” (em 23/09), é necessário que essa iniciativa se desdobre em outras ações internas à escola, para que de fato haja uma formação de qualidade que se concretize em ensino de qualidade.

Decorrentes disso, as ações desenvolvidas nas escolas devem ser exercidas em consonância com as desempenhadas pela SEDUC/AM, e, portanto, utilizando linguagens simples e suporte de materiais que facilite as atividades diárias do professor em sala, evitando o desperdício de tempo na pluralidade de leituras e divergências em opiniões profissionais, pois a urgência no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas corresponde às necessidades eminentes do seu dia a dia e não podemos permitir que se implante na vida escolar o entrave burocrático. Assim, as propostas de ações apresentadas no capítulo três, poderão servir como ponte para tal sintonia.

A quarta e última etapa da entrevista tem como objetivo obter informações sobre a forma como os gestores e os pedagogos das duas escolas analisadas veem o processo de implementação do currículo, bem como identificar e cruzar as informações que esses diferentes atores possuem sobre esse processo.

Assim, na escola A, a gestora em seu ponto de vista defende, mesmo referindo-se a uma “revisão curricular”, que não é algo que possa acontecer de forma rápida sem discussão, pois deve-se:

[...] ver o que nós temos, o que está ali apenas para encher o espaço e o que podemos colocar neste espaço de onde você tirou coisas que podem ficar de lado. Então para enxugar o currículo você tem que ter trabalho e tem que ser feito por pessoas que trabalham neste segmento e que tenham conhecimento. Eu vou para lá discutir o quê? Se eu nunca trabalhei neste segmento? (Gestora A, Escola A, 23/09/15).

Ela acrescenta que não seria vantajoso discutir com os professores, pois iriam se perder em discussões infundadas, pois “os professores têm ideias equivocadas sobre as coisas” (Gestora, A Escola A, 23/09/15).

Acredita, ainda, que a proposta ajustada não sofrerá muitas resistências, salvo um pequeno grupo que, em virtude de não se interessar em estudar e analisar, levantará barreiras nesta direção e que devam vir orientações para os professores trabalharem.

Os conteúdos escolhidos pelo professor decorrem do planejamento bimestral que está apoiado na proposta curricular de 2005. Porém, a gestora afirma que os professores não podem deixar de lado a matriz de referência, servindo como ponto chave para o planejamento semanal, acrescenta, ainda, que o livro é apenas mais uma ferramenta.

Nesta perspectiva, o apoio pedagógico A levanta algumas considerações significativas em respeito a este processo ter sido realizado sem a representatividade docente:

[...]se o professor nem é informado do fato, ele não conhece a proposta como ele vai dar sua opinião? Como ele vai trabalhar uma proposta que foi imposta? Nenhuma proposta é 100%, mas se você nem sequer sabia do que estava acontecendo, como você vai trabalhar? (Apoio pedagógico A, Escola A, 23/09/15).

Ela acredita que as resistências por parte dos professores terão base principalmente pela baixa participação neste processo, principalmente quando for colocado que a mesma foi elaborada em conjunto. De acordo com as palavras dela:

Vai ter resistência sim, principalmente quando disserem que foi construída em conjunto, o professor vai logo dizer: Em conjunto?! Se eu nem participei, eu nem sabia o que estava acontecendo. Aí já vai começar a resistência (Apoio pedagógico A, Escola A, 23/09/15).

Referente ao planejamento semanal, a professora que desempenha o papel de apoio pedagógico da escola A, afirmou categoricamente que:

O planejamento é semanal e baseado na proposta curricular, mas eles utilizam mais é a matriz de referência, com certeza a matriz de referência e o livro (Apoio pedagógico, Escola A, 23/09/15).

Divergindo da gestora A, a profissional de apoio pedagógico assume, então, que os professores utilizam como base a matriz de referência para obter um desempenho positivo nas avaliações externas e o livro didático.

Já acerca dos procedimentos adotados como estratégias para a implementação do currículo previsto para 2016, o apoio pedagógico da escola A considera que devem acontecer inicialmente por uma apresentação na própria escola, apontando os pontos positivos, garantindo a aderência dos professores, com um acompanhamento periódico visando a superação das dificuldades, pois:

Eu penso o seguinte, nos meus anos todos de magistério, já passei por várias propostas e na realidade nós sabemos que na sala de aula o que vale é o que o professor faz, independentemente de qualquer proposta, livro a figura do

professor é insubstituível frente a qualquer proposta, no fim é o que ele faz é que vai valer (Apoio Pedagógico A, Escola A, 23/09/15).

Com base nos pontos expostos pelas entrevistadas, destaca-se a discordância entre ambas em todos os aspectos. O ápice entre as duas é a participação do professor no processo de revisão curricular, pois a gestora A é enfática em dizer que uma revisão curricular não pode acontecer sem discussão, todavia ao mesmo tempo afirma que o professor não é a pessoa mais indicada para participar desta atividade, uma vez que iria perder-se em discussões infundadas. Então, de acordo com seu ponto de vista, o adequado seriam pessoas que trabalham com os anos iniciais, mas que possuam conhecimento, como demonstrado em sua fala exposta abaixo:

Os professores nem analisam, nem estudam. Deixa eu te contar uma coisa seria assim um trabalho para um ano e até que você conseguisse alcançar todos os professores passaria de mais de um ano. Por que, na verdade, eles não interagem muito [...] você ia se perder em discussões tantas que você não iria chegar a canto nenhum. Então você desenhar o currículo, apresentar e pegar as intenções dos professores [...] por exemplo são coisas que eles vêem que não têm nada a ver [...], as vezes os professores têm noção bem equivocada das coisas. Por exemplo, eu participei em 2010 da discussão do PNE, naquela época houve uma confusão danada, na ideia do professor que os textos deveriam ser voltados apenas para a realidade do Amazonas, ou seja, invés de uva, maçã, substituiriam por pupunha, tucumã [...] em quê isso vai modificar? Por que o aluno, ele come maçã que não é produzida aqui, ele tem que ter uma noção universal das coisas.

Então os professores têm umas ideias que não são muito aproveitáveis, eles têm ideias equivocadas das coisas e eles tumultuam. Se a gente faz um fórum bastante grande, às vezes a confusão é danada e se aproveita pouco (Gestora A, Escola A, 23/09/15).

Numa visão centralizadora de administração e ao mesmo tempo contraditória, a gestora A (escola A) termina dizendo que não acredita que haverá muitas resistências, salvo dentre aqueles que não gostam de estudar e analisar. Diante deste pensamento, resta ao professor o papel de somente executor da proposta curricular.

Em contrapartida, mais condizente, o discurso do apoio pedagógico da escola A aponta a possibilidade de resistência em consequência da baixa representatividade dos professores e a falta de discussão em torno do assunto nas escolas.

Na escola B, a gestora acentua que a formação deve considerar dois aspectos primordiais: i) ocorrer na escola e ii) ser contínua e não pontual, pois de acordo com ela “nem todos os professores estão aptos a trabalhar com o currículo” (Gestora B, Escola B, 23/09/15).

Associado a esta questão, ela completa afirmando que o planejamento é realizado, para a maioria dos professores, com a utilização do livro didático, mas principalmente o uso da matriz de referência, por dois motivos simples respectivamente apresentados: i) pela

organização dos conteúdos em bimestre (facilitando o trabalho docente) e exigências de resultados positivos nas avaliações externas.

Neste aspecto, apesar de manter um pouco de resistência em admitir, a gestora A confirma que os professores não podem deixar de trabalhar a matriz de referência, pois esta será demandada nas avaliações externas. Essas declarações demonstram claramente as cobranças efetuadas em detrimento de resultados positivos, e, portanto, a valorização dada às disputas estabelecidas entre as escolas ou ranqueamento delas na classificação entre quem é a melhor ou a pior.

A matriz de referência representa o conteúdo a ser cobrado nas avaliações externas, não significa, portanto, a totalidade do currículo ou as metas de aprendizagens desejáveis para o desenvolvimento de uma criança. O entendimento dessa concepção deve contribuir na implementação do currículo. Nesta perspectiva, a gestora da escola B defende primeiramente que os gestores devam conhecer e compreender a proposta, quais as mudanças que aconteceram e assim, traçar estratégias com o pedagogo para decidir o que será feito, neste caso, esclarece que: “a utilização da HTP seria bem-vinda” (Gestora B, Escola B, 23/09/15).

Desse modo, demonstra que é importante fornecer uma base para os docentes trabalharem com os ajustes realizados, pois:

[...] fazer por fazer não é bom, mas sim fazer com acompanhamento, fazer com monitoramento, fazer com assessoramento porque acaba o professor ficando sozinho (Gestora B, Escola A, 29/09/15).

A pedagoga da escola B acredita que haverá muitas polêmicas em torno dos ajustes no currículo e que pretende oferecer condições, auxiliando no que for preciso para que haja um trabalho coletivo na escola.

Diante do exposto, é tácito demonstrar que a baixa participação docente no processo de revisão deve gerar resistência e que, por sua vez, precisará ser trabalhada na implementação da proposta no interior da escola e, como bem salientou a gestora B, a formação necessitará apresentar a característica de: “ser contínua e não pontual” (Gestora B, Escola B, 23/09/15).

Nesse sentido, realizando uma análise sobre os posicionamentos apresentados pelas quatro entrevistadas é importante atentar-se para a forma pela qual documentos oficiais e propostas curriculares estão sendo formulados e apresentados aos profissionais que irão trabalhar com ela. Pois, percebe-se posicionamentos diferentes, e até mesmo divergentes, decorrentes do hibridismo e recontextualização abordados por Lopes (2004), que traz à tona

uma reflexão sobre as mudanças trazidas no currículo pelas tendências teóricas no mundo educacional e o processo de interpretação que o professor faz desse currículo na prática.

Nesse sentido, como resultado, é importante valorizar o professor que sofre inúmeras pressões para corresponder positivamente às novidades curriculares estabelecidas, por muitas vezes, sem respaldo ou subsídios.

Neste raciocínio, compactuamos com o seguinte pensamento: “Os professores têm uma ação importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados” (LEITE, 2002, p. 86). Até mesmo como o apoio pedagógico da escola A afirma “a figura do professor é insubstituível frente a qualquer proposta, no fim o que ele faz é que vai valer” (23/09/15).

Apesar do posicionamento em manter como eixo principal os professores como articuladores do currículo, é certo afirmar que existem outros atores importantes que compõem este contexto - os gestores e pedagogos - pois eles também darão suporte ao sucesso esperado, cada um em sua esfera de atuação, principalmente em decorrência do processo de transposição didática, que segundo Saviani (1994), é a conversão do saber objetivo em saber escolar, cujo processo, o professor tem a árdua tarefa de possibilitar ao aluno a apropriação e a reconstrução daquele saber.

Em uma reflexão crítica, a garantia de um processo formativo interno e contínuo na escola, envolvendo os três personagens – gestor, pedagogo e professor –, adotando como suporte materiais adequados e adaptados à realidade local, trará subsídios para uma transposição didática efetiva e eficaz, evitando que o professor acabe “ficando sozinho” (Gestora B, escola B, 23/09/15).

Observemos a opinião relatada pela gestora da escola B (23/09/15): “fazer por fazer não é bom, mas sim fazer com acompanhamento, fazer com monitoramento, fazer com assessoramento”. Tal declaração investe sentido ao ato de educar realizado pelo professor. Uma vez que precisa haver a valorização e interação deste profissional, articulado com a ação dos gestores e pedagogos, falando a mesma linguagem dentro de uma dada realidade escolar. Esse cenário privilegiaria uma educação democrática, mantendo fundamentos teóricos que influenciam positivamente na prática educativa e, portanto, na qualidade de ensino.

Diante do exposto, é válido, na seção seguinte, analisar os resultados provenientes dos instrumentos de pesquisa respondidos pelos professores, principalmente no que tange aos aspectos que compreendam as “percepções e expectativas”. Visto que são eles os principais

envolvidos diretamente na aplicação do novo currículo do Estado do Amazonas. Assim, em diálogo com o referencial teórico, tecem-se reflexões a partir dos dados coletados.

2.3.2 Apresentação e análise dos dados docentes

Nesta seção será descrita a análise dos dados colhidos através da pesquisa realizada com oito professores atuantes no I ciclo, sendo quatro professores pertencentes ao quadro docente da escola A e os outros quatro da escola B.

Nesta análise, será respeitada a disposição dos objetivos no roteiro da entrevista, como: i) Conhecer a opinião do professor sobre a importância da formação continuada em serviço; ii) Identificar como o professor faz seu planejamento e quais fontes utiliza para isso; iii) Avaliar a importância da participação do professor e se ele tem noção de seu papel neste processo e iv) Obter informações sobre como os professores das duas escolas analisadas vêm o processo de implementação do currículo.

Os resultados obtidos e a análise realizada serão expostos de acordo com a ordem dos blocos apresentados no roteiro. Desta forma, o primeiro bloco de perguntas a serem abordadas faz referência à formação continuada em exercício.

A articulação entre o currículo profissional da formação inicial e o da formação continuada tem como consequência a reflexão e a transformação das práticas docentes. Sendo assim, a formação continuada em exercício tem por foco o trabalho do professor, fornecendo a eles subsídios para desempenhar seu papel da melhor forma possível e de acordo com as tendências educacionais disponíveis e preconizadas pela rede de ensino estadual. Nesta perspectiva, as professoras da escola A, entrevistadas em 04/11/15, consideram que:

Professora 1: Estou fazendo uma pós em Gestão do Currículo (proporcionada pela SEDUC/AM). Para mim está sendo uma continuação. É um leque que se abre e melhorou muito meu trabalho, mas ainda é pouco, você tem sempre que estar buscando novas...

Professora 2: Claro. Porque o professor precisa se reciclar. Tudo muda, o pensamento muda e hoje em dia a criança está correndo com a tecnologia e a formação, ela auxilia o professor a acompanhar todo esse processo.

Professora 3: É importante para a nossa prática dentro da sala de aula.

Professora 4: É importante, pois nos mostra que é necessário aguçar a habilidade do aluno.

Com exceção de uma professora, o restante das professoras da escola A participou das formações fornecidas pelo PNAIC. Referente aos módulos de português, matemática e em 2015

de ciências, elas foram unânimes em afirmar que não podem julgar-se suficientemente informadas sobre os objetivos do PNAIC, pois sempre há algo novo para aprenderem.

Frente às contribuições do PNAIC para o ciclo alfabetizador, elas admitem que a proposta fornecida pelo pacto vem sistematizando o conhecimento, a prática adotada em sala de aula que elas já faziam, mas que não tinham noção disso: “Já trabalhava dessa maneira, mas não sabia que estava no caminho certo” (Professora 1, Escola A, 04/11/15).

A autorreflexão, ocasionada pelas contribuições do PNAIC, é consequência de um trabalho que está ajustado à realidade do professor, ou seja, que faz sentido para o docente e que lhe auxilia no exercício de sua prática, inclusive gerando ou incentivando as mudanças no seu cotidiano.

Outro aspecto relevante a ser considerado em relação às formações são os cuidados que deve-se ter com o nível dos formadores, pois segundo uma entrevistada:

Todo formador tem que ser capacitado, tem uns formadores que... agora têm outros prazerosos que trouxeram muita experiência para a minha prática (Professora 2, Escola A, 04/11/15).

Dando sequência aos resultados apresentados pelas entrevistas realizadas, na escola B confirmam a importância dada às formações continuadas em serviço, pois:

Professora 1: Primeiramente porque o conhecimento não é estático, está todo tempo se renovando, mesmo você estando trabalhando, tendo experiências as coisas vão sendo criadas, então você tem que estar se atualizando. (28/10/15)

Professora 2: A formação continuada é muito importante para o desempenho do professor em sala de aula. Pois, possibilita uma renovação no ato de ensinar. (30/10/15)

Professora 3: Sim. Porque as coisas estão se modernizando, as crianças estão além do tradicional que a gente trabalha hoje em dia, mas como mãe, esposa e profissional a gente não tem muito tempo para isso. Por isso, iria facilitar a formação em serviço e na escola. (03/11/15)

Professora 4: Cada ano se tivesse uma formação melhoraria mais o trabalho com o I ciclo. (03/11/15)

Além do reconhecimento das professoras sobre a importância dada às formações continuadas, para que haja regular conexão entre o agir do professor e as tendências atuais, é preponderante, segundo elas, a solicitação de duas características na formação fornecida pelo Estado, ou seja, que possam ser realizadas de forma contínua e na escola. Estas duas características, solicitadas pelas professoras, são confirmadas por Moreira e Candau (2007) quando estabelecem a necessidade de: “constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo” (2007, p. 19).

Desta forma, tanto pelas respostas dadas pelas professoras, como pelo que os teóricos defendem, percebe-se que o papel do educador no processo curricular é de extrema importância, e se não foi possível a participação dele na elaboração do currículo, há de ser realizada na implementação. Uma vez que a constante atualização, aliada à realidade local, deve ser articulada para o engajamento do professor e valorização do profissional. Essas duas características que já aparecem desde o início da fala dos professores receberão maior ênfase na abordagem do último bloco de perguntas, cujo desenvolvimento fará referência direta às ações definidas no PAE deste trabalho.

O segundo bloco de perguntas trata sobre a prática pedagógica. Este aspecto chama a atenção pela discordância verificada na fala da gestora A que esclarece que a referência utilizada no planejamento do professor é a proposta curricular. O fato é contestado pelo o seu apoio pedagógico, que afirma ser o uso do livro didático.

Paralelamente a estas duas respostas, as professoras da escola A responderam o seguinte:

Professora1: Eu planejo semanalmente, diariamente e bimestralmente e trabalho dentro da proposta que a SEDUC envia, aquela azulzinha do 1º ciclo, mais o PCN's e juntamente com o que a gente aprende no PNAIC. Eu mesclo e ainda recorro às tecnologias. (04/11/15)

Professora 2: Como é que eu faço a minha prática. Eu vou de acordo com a turma. Porque tem aí a proposta, o planejamento que a gente deve seguir, mas tem o livro que eu acompanho, eu me baseio por ele aí eu pesquiso na internet, pego atividades na internet. (04/11/15)

Professora 3: O certo seria as professoras do 1º ano trabalharem juntas, mas como eu trabalho à tarde e a colega pela manhã fica difícil e como referência eu uso os livros deles, mas eu busco pesquisas, eu busco dentro do próprio livro do PNAIC de fazer algo diferente para eles.

Professora 4: Tem o anual e em cima dele o semanal, mas como referência é a internet, o livro didático e a pesquisa mesmo. Aqui também a gente passa o ano inteiro fazendo simulado em relação ao que vai ser trabalhado na prova, vai colocando aquilo no planejamento durante o ano, mas o fundamental que eu uso é o livro didático. (04/11/15)

A situação exposta através da fala das professoras é uma constatação que foi inicialmente pontuada por este estudo na descrição do caso: que o planejamento do trabalho docente não utiliza como referência a proposta curricular em vigor e sim o livro didático. Circunstância que recebe reforço pela falta de contato e manuseio da proposta curricular. Isso pode ser observado através da fala da docente: “Nunca veio para a minha mão. Eu conheço, mas nunca veio para a minha mão. Já vi em cima da mesa quando a gente faz planejamento” (Professora 3, Escola A, 04/11/15).

O discurso proferido pela professora 3 e amparado pelas escolhas das demais, que não utilizam a proposta como referência principal, traz algumas implicações. Ao contrário do PNAIC, a proposta curricular vigente apresenta poucas sugestões práticas que podem auxiliar o professor em sala de aula e, assim, vê-se a necessidade de uma construção de recursos e orientações, que sirvam de apoio ao professor, condizentes com sua prática e realidade. Uma vez que o currículo precisa ser aceito e compreendido pelo professor, tornando-o parte de sua ação.

Na análise dos resultados com as professoras da escola B aparece um novo aspecto que não veio à tona na escola A que é referente ao Diário Digital. Segundo as professoras entrevistadas na escola B, o Diário Digital interfere na escolha dos conteúdos que deverão constar no planejamento, pois nele (Diário Digital) os conteúdos já estão previamente definidos.

Professora 1: Ele é realizado semanalmente e procuro trabalhar dentro dos princípios do PNAIC, trabalho com os gêneros textuais, aí vou desenvolvendo as outras aulas. Para isso, eu uso vários materiais e não um apenas, livros de atividades, para a organização do conteúdo utilizo a proposta curricular e o livro didático como apoio, utilizado mais para as atividades de letramento e a matriz de referência para já ir preparando ele para fazer a provinha Brasil. (28/10/15)

Professora 2: Na escola o planejamento é feito por bimestre e semanalmente pelo professor. (30/10/15)

Professora 3: A ideia do planejamento tem que ser em equipe, no Estado infelizmente botam muitas coisas em cima da hora, acrescentando coisas que a gente não consegue realizar. Eu uso a proposta, a matriz e o livro e **agora o diário digital**. (03/11/15, grifo meu)

Professora 4: O nosso planejamento é individual, pego a proposta, **assuntos do nosso diário** e do livro didático e mais o PNAIC. Mas, eu trabalho mais com o livro. Escolhemos o livro, mas nem sempre vem o que escolhemos. (03/11/15, grifo meu)

É salutar que se explique que os conteúdos existentes no Diário Digital estão presentes na proposta curricular de 2005, porém não há flexibilidade na sequência de conteúdos utilizados no diário digital, ou seja, eles aparecem definidos para serem aplicados naquele período. Isso interfere na autonomia do professor, por que terá obviamente que o incluir no seu planejamento, nem que seja para constar e assim, acrescentar em outro espaço (fornecido pelo diário) o conteúdo que de fato trabalhou.

Em relação ao desconforto inicial, alguns professores acabam por afirmar que, apesar de outros recursos, a utilização do livro didático é primordial no planejamento:

A proposta ela vem muito misturada, por ciclo e não por ano, mas dentro desses três (proposta, matriz e o livro) eu uso mais o livro, pois acho que os conteúdos estão mais organizados, facilita para a gente trabalhar (Professora 3, Escola B, 03/11/15, grifo meu).

Nesta investigação, fica aparente que o uso do livro didático como referência principal para planejamento docente está baseado no seguinte aspecto: organização dos conteúdos existente nos livros. Já na proposta curricular, como a professora 3 da escola B aponta, ela está organizada de forma abrangente, dificultando ao professor a identificação do conteúdo que deverá ser aplicado, ou sobre a análise do nível de complexidade compatível da faixa etária e ano escolar. Essa situação é bem definida pelo PNAIC, que estabelece para o professor o nível de progressão do conhecimento, ou seja, quando ele deve ser introduzido, aprofundado e consolidado.

Assim, percebe-se que o professor tem dificuldade em identificar o conteúdo a ser ensinado, fragilidade que pode ser decorrente da falta de formação contínua e com foco voltado às dificuldades “*in loco*”, dificultando a clareza na identificação do objeto a ser ensinado.

Desta forma, serão apresentadas em síntese, no quadro 18, as referências mais utilizadas pelas professoras para o planejamento. É importante ressaltar que as opções indicadas foram apontadas por elas, pois não estão como opções na entrevista realizada.

Quadro 18 – Referências Utilizadas para o Planejamento Docente

Professora	Proposta curricular	Livro didático	Matriz de Referência	Mix
Escola A				
1	-----	-----	-----	X
2	-----	X	-----	-----
3	-----	X	-----	-----
4	-----	X	X	-----
Escola B				
1	-----	-----	-----	X
2	X	-----	-----	X
3	-----	X	-----	X
4	-----	X	-----	X
Total	1	5	1	5

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Sendo assim, percebemos que na escola A as professoras responderam unanimemente o livro didático como a opção mais utilizada como referência. Porém, uma delas associa esse trabalho com a matriz de referência e somente uma disse que utiliza um mix, ou seja, usa para o planejamento um pouco de cada uma das outras opções.

Em contrapartida, na escola B as professoras unanimemente responderam que usam um pouco de cada uma das opções, todavia duas dentre as quatro professoras acrescentaram que apesar de pesquisarem outras fontes, tem como base o livro didático e somente uma professora apontou a proposta curricular. Então, no geral, constatou-se que o livro didático, nas duas escolas, é a principal fonte utilizada como referência para o planejamento do professor no I ciclo.

É lógico que não podemos excluir, neste processo, a importância e influência que o PNAIC exerce na prática docente, oriunda das formações fornecidas aos professores ao longo desses três últimos anos pois, segundo a maioria das docentes, os ensinamentos passados são fundamentais para a prática, como demonstra a fala de uma entrevistada:

Acredito que o PNAIC vem dando certo devido a sua forma de abordagem. Sua essência está na prática dos professores em sala de aula. O PNAIC não apresenta nova teoria para a aprendizagem. Ele apresenta práticas de professores que dão certo no processo de alfabetização (Professora 2, Escola B, 30/10/15).

À exemplo das ações realizadas pelo PNAIC, das teorias apresentadas neste estudo e de acordo com a análise feita sobre os resultados das entrevistas torna-se evidente que, além de ser necessária uma revisão curricular em decorrência das inúmeras mudanças histórico-sociais ocorridas ao longo dos anos, é peculiar o que Condé (2012) defende, quando qualifica a etapa da implementação como o “teste da realidade” ou o “lugar da ação”.

Sendo assim, é fundamental o envolvimento do professor na implementação dos ajustes realizados na proposta, a fim de que eles possam conhecer, ter acesso, compreender e que se sintam parte deste processo, a tal ponto que queiram aplicá-lo na prática. Por que, ao contrário, não teriam sentido tantos gastos e energia empreendida numa política que, na prática, não é utilizada.

Na sequência, considerando o terceiro bloco de questões que refere-se à participação docente na revisão curricular, as entrevistadas responderam que não tiveram nenhum envolvimento.

Professora 1: Não. Gente aonde é que eu estava? Acredito que teria que ser toda a categoria. Por que o I ciclo não é igual ao fundamental II e ao médio. Eu sei por que já tramitei por eles e são realidades totalmente diferentes. (04/11/15)

Professora 2: Não. Não participei e nem tive noção disso. [...] deveria ter sido mais comunicado, por que eu não ouvi falar. (04/11/15)

Sobre este assunto, houve uma contradição nas respostas das professoras 3 e 4. A gestora desta escola em sua entrevista afirmou que não participou e nem houve comunicação na sua escola sobre a revisão curricular, assim como as colegas acima. Porém, as professoras 3 e 4 demonstraram insegurança e equívoco em suas falas, não sabendo o que responder a respeito.

Na escola B, duas professoras foram enfáticas ao defenderem o seu ponto de vista quando responderam que não participaram e que não concordam que um processo de tal relevância para a educação do Amazonas seja tratado desta maneira, sem o envolvimento do seu principal executor: o professor:

Professora 1: Não sabia nem que isto estava acontecendo, ninguém me contou. O que me parece é que este processo está sendo feito para constar e não para ser efetivamente uma coisa que vá ter a participação de alguém, que vá fazer a diferença. Então é um processo que não vai representar a realidade. (28/10/15)

Professora 2: Não fui convidada e nem comunicada sobre tal assunto. Não sei como foi feito o processo e nem que tínhamos esses representantes. Não concordo com este processo. Acredito que todos os professores do ciclo deveriam ser convidados a participar [...] só com a participação de todos os agentes da educação é que poderemos construir uma educação de qualidade e igualitária. (30/10/15)

As outras duas professoras entrevistadas disseram que foram comunicadas em outras escolas que trabalharam anteriormente, mas que também só houve uma comunicação, não sendo dada muita importância.

Professora 3: Eu lembro que foi na escola, trabalhava numa escola de outro distrito, mas não foi uma coisa muito [...]. As meninas que foram selecionadas disseram que: “isso não está fechado, é só uma primeira etapa, uma pincelada”, mas isso não foi uma discussão foi uma comunicação: “olha a gente foi participar da reunião e era sobre isso, isso e isso”. (03/11/15)

Professora 4: Participei pela outra escola. Ela reuniu e repassou em reunião na escola o que foi que aconteceu lá. (03/11/15)

Porém, apesar de terem sido comunicadas as professoras 3 e 4 da escola B, acrescentam em seus comentários, total desafeto à estratégia de representatividade.

Professora 3: Já vem tudo pronto, assinado e acabado só para a gente executar sem sequer ter o conhecimento, tudo pronto, tem que fazer daquele jeito, porque é assim que tem que ser [...] Cada um tem uma ideia, um jeito de trabalhar, vão aplicar de qualquer jeito. (Escola B, 03/11/15)

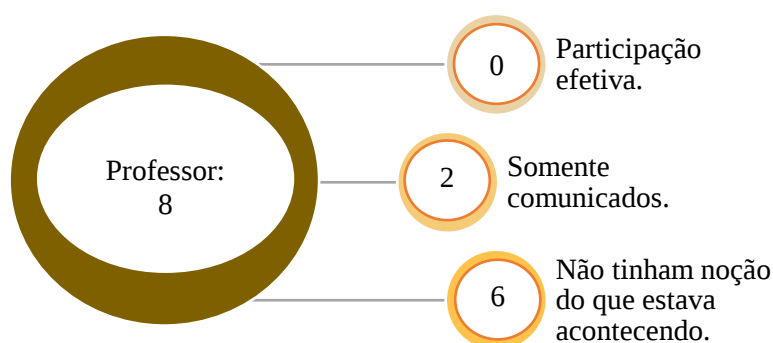
Professora 4: Nunca eles reúnem todos. A melhor coisa era reunir todos do 1º ciclo, todos do 2º ciclo. O que está acontecendo? O que nós vamos melhorar? O que falta para o aprendizado ser melhor para essas crianças? (Escola B, 03/11/15)

Considerando as falas das professoras fica evidente que estamos tratando de uma política top-down que vai à contramão da identidade escolar e, portanto, da identidade do educador, pois estes são os “sujeitos da ação educativa” e, como Arroyo defende, “o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas” (2008, p. 18).

Nestas circunstâncias, em decorrência de tamanha importância e influência que o currículo exerce na organização do trabalho escolar, percebe-se como é imprescindível a participação, o envolvimento efetivo do professor no processo da revisão curricular. Uma vez que não foi possível em sua elaboração, é demasiado fundamental que seja respeitado o seu papel na implementação, para além de simplesmente aceitar a nova proposta, mas abrindo espaço para o que o currículo seja indagado “enquanto planos e práticas pedagógicas que orientam nossa ação e nossas escolhas a partir de nós mesmos” (ARROYO, 2008, p. 18).

Desta forma, a figura 6 sintetiza a distribuição do nível de participação dos docentes entrevistados das duas escolas, na revisão curricular. Assim, das oito professoras, nenhuma participou efetivamente do processo de revisão curricular de língua portuguesa do I ciclo, somente duas foram comunicadas em escolas que trabalhavam anteriormente, pertencentes a outra coordenadoria distrital, e a maioria, no total, seis entrevistadas, não tinha noção deste processo.

Figura 6 - Nível de Participação dos Docentes Pesquisados na Revisão Curricular



Fonte: Elaborado pela autora, com base das entrevistas realizadas.

As professoras, independentemente de terem sido ou não comunicadas sobre o processo de revisão, compactuam que ocorreu a falta de valorização do professor, o que é indicado pela ausência de sua participação efetiva no processo, pois:

O professor é a ponta, ele precisa estar envolvido em tudo isso daí, porque é dele que vai partir. Ele é a pessoa mais qualificada para falar, não quem está fora. Eu acho que deveria ter uma comunicação maçante neste período e

sensibilizar o professor da importância dele (Professora 2, Escola A, 03/11/15).

A ausência da valorização do professor deve-se ao fato de nem sequer ter sido dada a ele a opção de escolher participar ou não do processo, sensibilizando-o ao mesmo tempo da importância de seu papel. Fica estabelecida, conforme aborda Mainardes (2006), a “arena de disputas” com a presença de diversas intenções e interesses.

Desta forma, os professores são vistos e tidos como executores do currículo prescrito, assim como reforça a fala de uma entrevistada quando associa as suas expectativas frente ao novo currículo com o que aconteceu com os PCN's: “Igual como lançaram os PCN's, todo mundo ganhou, mas se você perguntar o que é um PCN? Ninguém sabe” (Professora 1, Escola A, 04/11/15).

Tudo que vem sendo posto e discutido até agora nos leva a pensar nos desafios que existem para a implementação da nova proposta curricular, assunto pertinente ao último bloco de questões da entrevista realizada. As professoras da escola A destacam, em suas falas, dois aspectos relevantes, são eles: a realização de estudos sobre a proposta curricular dentro da escola e de ela possuir caráter contínuo.

Professora 1: Debate com o grupo na escola. E um caderno com atividades agregaria valor ao trabalho do professor. (04/11/15)

Professora 2: A base: sensibilização! Trabalhar com o corpo docente não passar em cima da hora. Como vai ser o processo? Ouvir os professores! Como podemos fazer essa atividade aqui envolvendo todo mundo e assim, tendo um estudo primeiro esclarecedor. Dentro da escola, porque fica um negócio mais íntimo, mais fácil de lidar, por que numa reunião com muitas pessoas corre o risco de dispersar. (04/11/15)

Professora 3: Uma ação contínua. Por que é diferente só naquele encontro ali e pronto. Seria bom que tivesse continuidade. (04/11/15)

Professora 4: Tem que trabalhar em conjunto e pode acontecer dentro e fora da escola, mas continuamente para ver os resultados a médio e a longo prazo. (04/11/15)

Semelhantemente às respostas dadas pelas professoras da escola A, os resultados aferidos na escola B também apontam para os dois aspectos destacados: Formação interestelar e contínua. Todavia, nesta escola se dá ênfase maior a elaboração de um material de apoio para a realização do trabalho docente em sala de aula.

Professor 1: Eles podem formar grupos de estudo nas escolas mesmo, para que isso seja trabalhado, as novidades possam ser abraçadas pelos professores com a intenção de fazer a mudança mesmo em sala de aula. Tudo isso, só vai fazer sentido, efeito, se o professor internalizar aquilo, se ele sentir desejo de mudar mesmo, de fazer isso acontecer. Nós procuramos escolher livros didáticos condizentes com a realidade, necessidades e com o PNAIC, mas

ainda existem falhas e com a produção de um material pedagógico auxiliar é tentar suprimir essa necessidade. (28/10/15)

Professora 2: A dinâmica escola gestor x pedagogo em relação à revisão curricular deve ser contínua. Acredito que será necessário um envolvimento maior das partes. (30/10/15)

Professora 3: Apresentação da proposta, estudo dela, acho que deve ser até incluído no planejamento, na HTP. Fora da escola há muita teoria e na prática não se houve o que a gente tem para falar. Seria uma boa ideia um caderno de apoio, para atividades, por que na sala é pouco tempo. Eu pesquiso várias atividades diferentes em vários livros, para facilitar o entendimento deles, para eles fazerem, porque no livro mesmo têm atividades que estão fora da realidade deles. (03/11/15)

Professora 4: O pedagogo tem que trabalhar mais com o professor. Então tem que haver um trabalho contínuo com o pedagogo e o professor na escola. As formações de fora são repetitivas. (03/11/15)

As professoras, através de suas experiências, contemplam o contexto da prática como um desafio que deve ser superado com algumas ações específicas como: a formação continuada e interescolar, bem como a utilização de material para apoio de atividades em sala de aula.

Essas ações representam as expectativas do professor de confrontar os conflitos gerados pelo currículo prescrito e estabelecer acordos no interior das escolas, como prevê Arroyo (1998): “Seria conveniente programar encontros, estudos e oficinas” (p. 18).

Por isso, cientes de que a implementação do currículo revela-se em um movimento contínuo e indissociável da percepção dos agentes que atuam na escola. Na próxima seção trataremos de relacionar as principais considerações sobre a pesquisa de campo analisada neste estudo.

2.3.3. Principais considerações sobre a pesquisa de campo

A recontextualização apresentada por Lopes (2004), indica a existência das relações pedagógicas subjetivas existentes nas escolas com as questões curriculares. Esta situação pode ser observada através da sistematização da análise dos resultados das entrevistas com as gestoras, pedagogas e, principalmente, pela das professoras, para que sejam apontadas as lacunas existentes e como serão contempladas no PAE.

Primeiramente, o que foi observado é decorrente da ausência do professor no processo de revisão do currículo de Língua Portuguesa, pois devemos considerar que não se pode pensar em tempos e espaços iguais para uma proposta curricular sem o real envolvimento dos atores que trabalham com ela na escola pois, como uma entrevistada sugestiona: “Cada opinião é importante [...] por que a realidade de uma escola é uma, a realidade da outra é diferente” (Professora 3, Escola A, 03/11/15).

Ademais, pela indicação do estudo, a proposta curricular foi construída de forma top down, contando somente com a representatividade docente e, assim, não envolveu todos os professores e demais profissionais da rede para essa discussão, ou pelo menos os que atuam no I ciclo.

Como resultado, percebemos também a necessidade de uma ação imprescindível e articulada entre o professor, o gestor e coordenador pedagógico para a implementação da política pública curricular. Cada um, desempenhando seu papel, é um profissional responsável pelos resultados da execução do currículo, interferindo na realidade local. Desta forma, estaremos respeitando e valorizando o papel desempenhado por cada um deles e, assim, beneficiando a educação integral dos alunos.

Além da ausência docente no processo de revisão curricular, os resultados dos instrumentos de pesquisa apontam que a maioria das professoras entrevistadas possui um longo tempo de serviço e, com certeza, passaram pelo processo de elaboração e implementação da proposta em vigor. Todavia, nenhuma utiliza a proposta como referência principal para o planejamento, mas sim o livro didático, minimizando a importância do currículo na escola.

Um dos fatores que pode ser responsável pela escolha do livro como referência é a organização dos conteúdos, pois como uma entrevistada diz: “A proposta ela vem muito misturada, por ciclo e não por ano” (Professora 3, Escola B, 03/11/15).

Em contrapartida, os ajustes realizados na proposta curricular apresentam a organização dos conteúdos por ano e acompanhado pela progressão de conhecimento, determinam a complexidade que deve ser adotada correspondente a cada ano escolar, respeitando o nível de conhecimento em que o aluno se encontra.

Outro ponto de relevância na pesquisa, que chama a atenção, refere-se à total falta de conhecimento das professoras sobre a realização da revisão do currículo, bem como sobre as alterações realizadas na proposta em si. Ressalto que o mesmo discurso apareceu como resposta também nas entrevistas realizadas com os gestores e apoios pedagógicos.

Percebe-se, com os achados da pesquisa de campo, que não há uma sistematização na divulgação e interação dos atores educacionais no processo da revisão curricular. As ações pontuais são implementadas sem, no entanto, se estabelecer uma proposta de formação inicial e continuada. Como consequência, depreende-se que não estão claros, para os profissionais da educação que trabalham para a rede de ensino estadual, os ajustes curriculares propostos.

Sendo assim, a formação continuada em serviço é apontada pela análise do estudo como um meio responsável, por envolver esses profissionais da educação de modo a surtir efeito no

comprometimento profissional com a proposta curricular e, ao mesmo tempo, de manter alinhada a interpretação do professor com o currículo prescrito. Uma vez que não existem escolas iguais, nem relacionando a situação socioeconômica dos alunos, muito menos entre a composição da equipe de gestão, técnica e de docentes. Existem, portanto, diversidades dentro da própria diversificação regional.

Ademais, busca-se evitar equívocos gerados através de formação pontual pois, assim, podem ocorrer desacertos, apesar do empenho inicial e de todas as leituras realizadas. De acordo com Lopes (2004) é fato que a recontextualização acontecerá. Porém, alguns novos significados podem se distanciar muito do desenho inicial - o que não pode ser estigmatizado como ruim – mas necessitará de acompanhamento para que as contextualizações aconteçam ordenadamente, visto que se trata de um currículo único, organizado para atender às necessidades dos anos iniciais do ensino fundamental I.

Por isso, a realização de formações com características de empenho contínuo e na própria escola apresenta meios de fortalecer a comunidade escolar. Vale lembrarmos que o maior quantitativo de professores desta fase de ensino pertence ao gênero feminino, com 82,9%, conforme o perfil dos professores apresentado no capítulo 1 deste trabalho. São grandes as dificuldades frente aos inúmeros papéis que a mulher desenvolve na sociedade e, com uma jornada de trabalho de 40 horas, que cada uma das entrevistadas possui, para a obtenção de um salário melhor a fim de complementar a renda familiar, é complicado organizar tantas tarefas.

A formação proposta neste PAE, também se respalda na LDBEN nº 9394/96, pois em seu artigo 67, inciso V, está previsto que os sistemas de ensino promovam a valorização de seus profissionais, organizando “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Logo, obteremos a capacitação com o comprometimento necessário através da participação de toda a equipe, considerando que todos são coautores, bem como é uma das formas de envolver o próprio gestor nas demandas pedagógicas. Ademais, respeitando a realidade existente em cada local, possibilitando adequações quando necessário.

Outro aspecto relevante observado através das entrevistas realizadas é a carência de espaços nos livros didáticos para o desenvolvimento da escrita, como a professora 1 da escola B relata, que os livros didáticos estão mais preparados para o letramento do que para a alfabetização. Isso implica na organização de um material de apoio que complemente o livro didático neste sentido, auxiliando o professor em sala de aula, no desenvolvimento das atividades diárias como um caderno pedagógico de exercícios com os alunos.

É fundamental para os alunos em processo de alfabetização, o desenvolvimento da escrita, por isso “para terem uma progressão na sua trajetória de aprendizagem, as crianças precisam de muitas oportunidades para escrever diferentes tipos de textos” (RANA, 2011, p. 24).

Frente às contribuições do PNAIC para o ciclo alfabetizador, as professoras admitem que a proposta fornecida pelo pacto vem sistematizando o conhecimento, a prática adotada em sala de aula que elas já faziam, mas que não tinham noção disso: “Já trabalhava dessa maneira, mas não sabia que estava no caminho certo” (Professora 1, Escola A, 04/11/15).

Da mesma forma, a elaboração do caderno pedagógico tem a intenção de adicionar subsídios para a organização da alfabetização, sistematizando algo que já ocorre no dia a dia do professor, que é a utilização de apostilas de exercícios.

O processo para a construção de apostilas ou pesquisas de atividades que conjuguem o conteúdo ensinado no nível adequado do aluno, demanda do professor bastante tempo, buscando este material em diversas fontes.

Entretanto, a falta de recursos na escola associada à organização do tempo de aula, com duração de 1 hora, e a distribuição da carga horária com diferentes professores no I ciclo, exigem do educador maior flexibilidade e atenção no seu planejamento para cada aula, pois conseqüentemente acabará por extenuar o aluno a copiar muitas atividades.

Ao passo que concentrarmos essas atividades validadas pela coordenação, otimizaremos o tempo docente com credibilidade ao trabalho realizado no distrito, respeitando a realidade local.

Disto, resultaria um material construído diariamente, com base no trabalho coletivo e pedagógico, no fazer compartilhado, na análise da prática do professor, valorizando os participantes como coautores e, assim, tornando-os parte do processo e, portanto, comprometidos com a alfabetização dos alunos no tempo certo.

A elaboração de um caderno pedagógico, assim como as ações do PNAIC, servirá para fortalecer a atuação do professor em sala de aula e caberá também como valorização profissional, pois contará com a sua participação.

Nesse sentido, através das entrevistas realizadas, as profissionais posicionam-se indicando caminhos para o desenvolvimento do PAE, como: A formação continuada em serviço de caráter intraescolar e, apesar de todos os aparatos do PNAIC e dos livros didáticos atuais, apresentaram a necessidade de um caderno de caráter pedagógico para o desenvolvimento de atividades, otimizando o tempo e o trabalho do professor em sala de aula.

A seguir, no capítulo 3, será desenvolvida uma proposta de plano de ação educacional, que contará com o desenvolvimento das propostas acima mencionadas, de modo a proporcionar o envolvimento e comprometimento do professor do I ciclo na implementação dos ajustes curriculares de língua portuguesa.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA REVISÃO DO CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS NO ESTADO DO AMAZONAS.

No contexto educacional da rede estadual do Amazonas, onde se instala o presente estudo, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) tem concentrado esforços para que os currículos adotados nas escolas da rede estadual sejam revistos e adequados às orientações nacionais.

A presente dissertação tem como objetivo analisar o processo de revisão curricular dos anos iniciais, de modo a propor ações para minimizar os aspectos que podem atrapalhar a sua implementação, em especial, o envolvimento docente com o currículo.

Em vista da amplitude do processo de revisão curricular, este estudo foi recortado a partir das estratégias utilizadas pela Coordenadoria Distrital 03 da SEDUC/AM, que teve como responsabilidade revisar o currículo de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano (I ciclo). A escolha por esta coordenadoria distrital deu-se primeiramente pela própria indicação da GENF, pois foi o único distrito que apresentou um relatório descrevendo todo o processo de revisão, bem como o registro dos participantes e, em segundo plano, pela facilidade do acesso às informações necessárias para a composição do caso.

Desta forma, no capítulo 1, de acordo com a política de ciclos abordada por Mainardes (2006), foram analisados o contexto de influência, o de produção do texto da revisão curricular para o I ciclo do Ensino Fundamental I e, no contexto da prática, se antecipou os desafios da baixa participação docente no processo.

Retomando a trajetória do processo, em julho de 2013 a SEDUC/AM, por intermédio da Gerência de Ensino Fundamental (GENF), iniciou o processo de revisão curricular dos anos iniciais (I e II ciclo). Já no segundo semestre de 2013, foram reunidos representantes de cada coordenadoria para a ciência da necessidade da revisão curricular.

Foi neste intervalo de tempo que as coordenadorias realizaram sugestões e estas foram encaminhadas para análise e reestruturação pelos técnicos da GENF, cujo trabalho foi desempenhado até o fim do primeiro semestre de 2014. Após essa etapa, ocorreu o período de validação. Essa validação aconteceu por componente curricular no segundo semestre de 2014, findando na segunda quinzena de dezembro. Por ser final de ano letivo, os professores, encontravam-se ausentes, logo não participaram do processo de validação do componente curricular Língua Portuguesa.

Atualmente, a equipe técnica da GENF está atualizando a apresentação da proposta (fundamentação teórica e metodológica), para então, de fato, enviá-la para a aprovação do Conselho de Educação Estadual.

Tendo em vista a versão ajustada do currículo, elaborada durante dois anos e meio, discorreu-se sobre os atores atuantes neste processo, como: equipe técnica da GENF e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais dos distritos, que foram os responsáveis diretos por todas as alterações realizadas, bem como pela organização de todas as estratégias utilizadas para a elaboração da proposta. Por último, os diretores, pedagogos e professores que, por meio de representatividade, participaram deste processo.

Considerado esse contexto, o capítulo 2 estabeleceu primeiramente uma discussão teórica sobre o currículo na prática, ressaltando a importância da formação continuada em serviço, colaborando na implementação eficaz da proposta curricular. O referido capítulo trouxe a análise das entrevistas realizadas com os gestores, pedagogos e professores regentes nos anos iniciais, das escolas selecionadas para o estudo, buscando conhecer e analisar as percepções e perspectivas desses atores frente à proposta curricular a ser implementada em 2016.

Ciente desses desafios, o presente capítulo apresentará um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas de ações relacionadas à conjunção das análises da pesquisa de campo e da discussão teórica, que indicaram problemas oriundos da baixa participação docente no processo da revisão curricular. A pesquisa revela a falta de compreensão da proposta, até mesmo a falta de aderência ou a formação de resistência a ela, fato que pode refletir diretamente na qualidade do ensino oferecido nas escolas da coordenadoria estudada.

As lacunas decorrentes da participação mínima do professor na revisão do currículo devem ser suprimidas na implementação das inovações curriculares nas escolas da CD 03. Isso demonstra que há um caminho a ser percorrido para que os objetivos da nova proposta sejam atingidos. Assim, as ações idealizadas neste estudo, apesar de não permitirem generalizações, poderão ser analisadas como base para possíveis propostas de expansão para as escolas das demais coordenadorias.

O Plano de Ação Educacional²¹, que ora se apresenta, está dividido em duas frentes de atuação: Formação continuada em serviço e a elaboração de Material de apoio/caderno

²¹ A ferramenta escolhida para explicar o PAE é a **5W2H** que consiste, basicamente, em um checklist de determinadas atividades que precisam ser desenvolvidas. Ele funciona como um desenho destas atividades, onde ficará estabelecido o que será feito, por que será feito, onde, quando, como e quanto custará. Nossa opção pela ferramenta também se justifica pela necessidade de sistematização clara e objetiva das ações propostas.

pedagógico. A formação desdobra-se em dois conjuntos de ações: 1- grupo de estudo com os professores, auxiliando-os a compreender os ajustes propostos, bem como adquirir ou consolidar conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados; 2- Formação dirigida ao gestor em conjunto como o coordenador pedagógico das escolas, que estudarão de maneira mais detalhada, de modo a compreender a metodologia e a avaliação apresentadas na orientação pedagógica da nova proposta curricular.

A segunda frente de atuação do Plano de Ação Educacional é a formulação e a distribuição de material de apoio/caderno pedagógico, que irá conter atividades que visam facilitar o desenvolvimento de competências e habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização. Portanto, defendemos que o uso do caderno pedagógico ajudará o professor a desenvolver uma prática pedagógica condizente ao solicitado na proposta curricular.

As competências e as habilidades estão presentes na nova versão da proposta curricular inserida como direitos específicos de aprendizagem, baseadas, portanto, nas expectativas de aprendizagem advindas do PNAIC e DCN's e organizadas conforme discute Perrenoud (1999).

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

A formação continuada em serviço objetiva fortalecer a conscientização dos atores envolvidos no processo de implementação da proposta curricular sobre a relevância de seu papel e assim abrir caminhos para o entendimento da orientação pedagógica que embasa as mudanças propostas pelo novo currículo. Espera-se, desse modo, também dirimir dúvidas a respeito de conteúdos, refletindo sobre especificidades do currículo e formas de garantir um contínuo acompanhamento de todo o processo educativo.

Logo, a formação continuada em serviço se desdobrará em duas etapas: a primeira compreende as oficinas pedagógicas destinadas aos gestores e pedagogos das duas escolas participantes da pesquisa de campo do I ciclo e ocorrerá na sede da Coordenadoria Distrital 03, sob a responsabilidade oficial da coordenadora pedagógica distrital dos anos iniciais, com o auxílio das assessoras pedagógicas. Portanto, não será necessário dispêndio de recursos para contratação de palestrantes.

Partimos do princípio de que esta é uma medida que facilitará a implementação da proposta curricular e, portanto, a execução de todas as tarefas desenvolvidas na escola, haja vista que ambos os profissionais devem estar envolvidos no ambiente pedagógico, não

sobrecarregando a nenhum, porém dividindo responsabilidades. E deverão participar em conjunto, para que a linguagem falada na escola seja a mesma.

Esta oficina contará com dois gestores e em média quatro profissionais, entre pedagogos e apoios pedagógicos que irão participar da formação. A oficina pedagógica acontecerá em duas etapas, no início de cada semestre. A carga horária será de encontros consecutivos durante uma semana de quatro horas diárias cada, totalizando 20 horas semanais e 40 horas anuais.

Em decorrência do tempo estimado por dia (4 horas), é conveniente um período de intervalo de 15 minutos e o fornecimento de um lanche para, no máximo, 10 pessoas, totalizando um gasto estimado em R\$ 80 ao dia. Ademais, existem as cópias do material a ser distribuído como: as folhas da programação, o planejamento para a atuação nas escolas e de avaliação da oficina. Estas cópias deverão ser suprimidas dentro da porcentagem de xerox que cada coordenadoria dispõe para seus trabalhos. Os demais materiais serão expostos por mídia, cujos recursos já se apresentam disponibilizados na coordenadoria e a proposta curricular impressa ou em mídia será fornecida pela SEDUC/AM, não gerando ônus para a CD 03.

Nesta etapa, portanto, pretende-se que sejam desenvolvidas as seguintes temáticas:

i) Discussão dos documentos que versam sobre o currículo dos anos iniciais, desde a sua construção até a sua implementação. Nessa discussão serão estudados os principais aspectos de mudanças no novo currículo, principalmente as inovações curriculares.

ii) Estudo do papel da gestão escolar e pedagógica no planejamento da implementação da nova proposta curricular.

iii) Discussão de ações de apoio pedagógico e orientação dos professores quanto à organização e funcionamento do currículo na prática.

iv) Avaliação dos gestores e pedagogos quanto à execução do currículo nos anos iniciais, propondo as necessárias correções e ajustes, de acordo com a realidade da escola.

v) Desafios da equipe técnica e a sua influência nos resultados educacionais. Nesta fase, adiciona-se os resultados (positivos/negativos) apresentados no 1º semestre.

vi) Estabelecimento de metas para a construção de melhorias no processo educativo, voltadas para a continuidade da implementação no 2º semestre.

Os itens relacionados do número i ao iii serão destinados a 1ª etapa da oficina (1º semestre), em contrapartida os itens iv a vi serão atribuídos a 2ª etapa que realizar-se-á no período do 2º semestre, conforme observado no quadro 21:

A realização da atividade avaliativa deve se concretizar por intermédio da construção de um plano elaborado por gestores e pedagogos, supervisionado pelas assessoras pedagógicas, visando a implementação da proposta curricular em cada escola.

Quadro 19 – Cronograma de Abordagem Temática

Período	Temática	Objetivo
1º semestre	- Análise dos documentos que versam sobre o currículo dos anos iniciais. - Inovações curriculares. - O papel da gestão escolar e pedagógica no planejamento da implementação da nova proposta curricular. - As ações de apoio pedagógico.	Atualizar a equipe técnica a fim de liderar o processo de mudanças necessárias. Conscientizar do papel articulado do gestor e pedagogo escolar, para eficácia da implementação curricular.
2º semestre	- Avaliação da execução do currículo nos anos iniciais. - Resultados educacionais. - Construção de melhorias no processo educativo.	Acentuar o desenvolvimento de competências e habilidades na execução de atividades na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

A realização da segunda etapa da formação continuada em serviço será concretizada por intermédio dos grupos de estudo nas escolas, agora sob a responsabilidade da gestão e pedagogo escolar e acontecerá respeitando a hora de trabalho pedagógico (HTP), com 4 horas semanais, uma vez ao mês, sem interrupção das aulas, garantindo a participação de todos.

Ressalta-se que o grupo de estudo, utilizando o HTP do professor, poderá ser organizado no decorrer de uma semana, ou conforme o entendimento e necessidade da escola. O momento para estudo será organizado com base no horário de aula estabelecido desde o início do ano letivo, pelo pedagogo. Dessa forma, não comprometerá outras tarefas como o planejamento de aula ou atualização do diário digital, o inverso direcionará a realização das tarefas.

Por isso, a fim de evitar fragmentação entre teoria e prática, ao contrário, unir esses aspectos, fornecendo ao processo características da realidade local e otimização do tempo, é interessante para que o foco do grupo de estudo se baseie nas seguintes abordagens temáticas:

i) Análise das inovações curriculares, com foco na organização curricular por ano escolar, o uso dos conceitos da progressão de conhecimento e as expectativas de aprendizagem.

ii) A planificação da prática docente, concomitante com as inovações trazidas pelo currículo e, assim, auxiliá-los na realização diária do seu trabalho.

iii) Desafios da equipe docente e a sua influência nos resultados educacionais. Nesta fase, adiciona-se os resultados (positivos/negativos) apresentados no 1º semestre.

Nesta perspectiva, no decorrer dos grupos de estudo é interessante a apresentação de planejamentos com aulas executadas a partir das novas orientações apontando, assim, aspectos positivos e/ou negativos das atividades. Desta forma, a organização para a abordagem dos temas no trabalho com os professores se estrutura da seguinte forma: o item i deve ser abordado na fase inicial, porém os itens ii e iii deverão ser trabalhados em caráter contínuo. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 20 – Cronograma de Abordagem Temática

Período	Temática	Objetivo
Fase inicial	Análise das inovações curriculares.	Proporcionar suporte pedagógico.
Caráter contínuo	- A planificação da prática docente. - Resultados educacionais.	Incentivar os professores à reflexão sobre o trabalho que realizam na sala de aula. Valorizar as experiências positivas dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

A formação de professores em serviço permitirá que eles estejam num processo permanente de desenvolvimento. Sendo assim, consideraremos que o material utilizado deverá ser em mídia e que o gasto realizado em detrimento a esses grupos de estudo restringe-se a xerox, que deverá ser adequado à cota da escola. O quadro abaixo demonstra de forma resumida todas as ações aqui descritas.

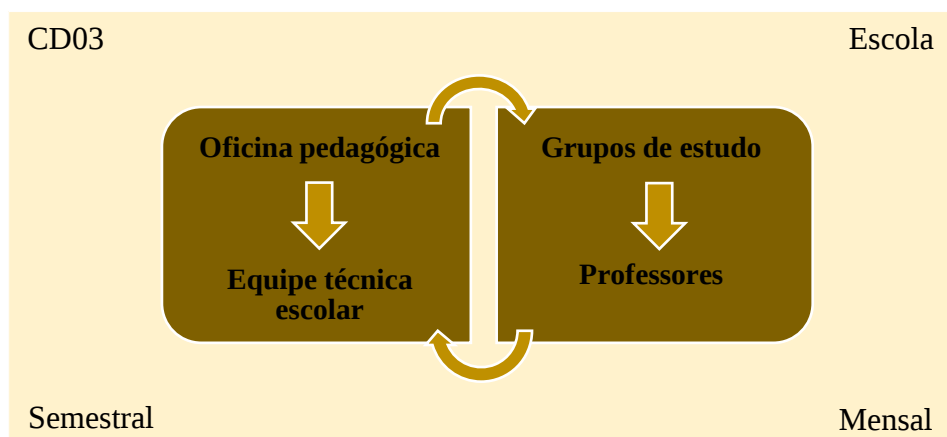
Quadro 21– Plano de Ação/Ação 1: Formação Continuada em Serviço

Anual – 2016						
What – O que será feito (etapas)	Why – Por que será feito (justificativa)	Where – Onde será feito (local);	When – Quando será feito (tempo);	Who–Por quem será feito (responsabilidade);	How – Como será feito (método);	How much– Quanto custará fazer (custo).
Oficina pedagógica	Consolidar conhecimentos a fim de que a equipe técnica possa conduzir os grupos de estudo feitos nas escolas em conjunto com o professor.	CD 03	Semestral	Coordenadora pedagógica distrital e equipe.	Semestralmente com o total de 20h.	R\$80 por dia.
Grupos de estudo	Possibilitar maior envolvimento do professor, ao mesmo tempo que o embasa teoricamente no que se refere à proposta curricular em questão.	Na escola do professor.	Mensal	Pedagogo da escola.	Por intermédio da utilização da HTP, com 4 horas semanais.	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora

A ação 1 do PAE, referente à formação continuada em serviço, será apresentada através da figura 7. Organizada de forma esquemática representa, em síntese, o desdobramento da ação, seus respectivos responsáveis, público-alvo e período a ser realizado.

Figura 7 – Síntese da Ação 1: Formação Continuada em Serviço



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 7 demonstra que a formação continuada em serviço, mesmo que esteja estruturada em dois níveis de atuação, permanece articulada entre si, a fim de que possa ser aplicada com eficácia. Dessa forma, envolvendo todos os atores (gestor, pedagogo e professor) no processo de implementação.

3.2 MATERIAL DE APOIO/CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Reconhecendo a importância de recursos didáticos que facilitarão a implementação dos ajustes realizados na proposta curricular, propõe-se a elaboração de um caderno pedagógico, de atividades em Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano (recorte do estudo), que contará inicialmente com uma breve discussão sobre as habilidades²² abordadas nos exercícios presentes em cada unidade do caderno.

Assim, serão demonstradas no caderno pedagógico as habilidades a serem desenvolvidas e o nível de progressão desejável compatível com a complexidade exigida pelo ano escolar e estabelecido conforme os ajustes realizados na proposta curricular. As

²²Ressalta-se que as habilidades que comporão o caderno pedagógico estão presentes no quadro inicial de cada eixo da nova proposta curricular. Por isso, não se restringem às habilidades contempladas na matriz de referência, antes refere-se ao currículo como um todo.

orientações no início de cada unidade são as únicas diferenças entre os cadernos do professor e o do aluno, bem como os resultados das questões.

O caderno pedagógico abrangendo o semestre deverá está organizado em quatro unidades, compreendendo os eixos estruturantes definidos na proposta curricular a ser implantada, como: Leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.

Neste Caderno de apoio à aprendizagem – Língua Portuguesa – apresenta-se uma série de atividades a ser desenvolvidas para que o aluno e o professor possam verificar o que foi aprendido e o que ainda precisa ser conhecido.

As atividades poderão funcionar de forma consumível, sem que necessite copiar os enunciados, pois o interessante é resolvê-las da melhor maneira e proporcionar tempo para que as crianças exponham suas ideias, perguntando, permanecendo atentas às explicações do professor e dos colegas, podendo solicitar ajuda quando tiverem dúvida ou, ainda, o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas planejadas.

Desta forma, almejamos que o conhecimento seja introduzido (I), aprofundado (A) ou consolidado (C), conforme a progressão de conhecimento²³ estabelecida pelo PNAIC e incorporada aos ajustes da proposta curricular do I ciclo.

A elaboração do caderno pedagógico será possível pela utilização de um banco de exercícios, organizado via internet, disponibilizado através do blog (que já existe), desta coordenadoria. Contará com a colaboração de todos os professores que queiram participar e que são pertencentes ao distrito 03. Também serão utilizadas pesquisas em livros secundários e o uso das atividades contempladas em outras edições nas avaliações externas (Provinha Brasil e ANA).

Todavia, as atividades que compõem este caderno não se restringem à matriz de referência, mas referenciam-se em primeira instância à proposta curricular de Língua Portuguesa, exposta no anexo A. Isso serve também para anular o estigma construído em torno das avaliações externas e sua matriz de referência e, portanto, na realização de atividades voltadas somente para esse fim. A valorização da prática curricular²⁴ exerce a função de conduzir os professores a manterem uma prática pedagógica condizente com a proposta curricular como um todo.

²³ A progressão de conhecimento estabelecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC) e incorporada aos ajustes realizados pela proposta curricular dos anos iniciais consiste na delimitação dos conhecimentos e capacidades sujeitas às expectativas de aprendizagem durante o ciclo de alfabetização, como: I - introdução; A – aprofundar e C – consolidar, norteados o trabalho do professor.

²⁴ As práticas curriculares são compreendidas como orientação, acompanhamento e intervenção no cotidiano escolar, concretizando a integração entre a formação acadêmica e o exercício docente, ou seja, entre a teoria e a prática pedagógica dos professores-alunos.

O único gasto previsto no plano apresentado é a impressão do caderno pedagógico que poderá ser realizado semestralmente no valor estimado de R\$ 15 por caderno e a editoração e a revisão técnica, em média R\$10 por folha revisada.

Nesta perspectiva, esta ação deve ser implantada do 1º ao 3º ano, a fim de que haja continuidade no ensino e, assim, ajudando na elevação dos índices de aprovação dos alunos, principalmente no 3º ano.

Desse modo, a construção do caderno pedagógico não exige capacitações específicas, pois trata-se de um instrumento pedagógico a ser utilizado em sala de aula, elaborado com a participação docente e que apresenta a possibilidade de constante aprimoramento. Neste sentido, é importante ressaltar que se prevê uma nova edição desse caderno, que deverá ocorrer a cada semestre.

As alterações no caderno pedagógico, como por exemplo, o aumento do número de exercícios ou redirecionar pontos específicos, como a adequação da linguagem, será possível na 2ª edição, que deve ocorrer no semestre seguinte a sua implantação.

A elaboração da 2ª edição, além de seguir o mesmo padrão da 1ª, ou seja, com o auxílio dos docentes para constantes alterações, enviando novas sugestões e críticas construtivas, deve considerar também as análises baseadas nos resultados apresentados nos grupos de estudos realizados nas escolas por professores e pedagogos, fundamentando na prática docente mudanças necessárias no caderno pedagógico.

A apresentação e distribuição da versão final do caderno pedagógico acontecerão diretamente nas escolas e apresentadas aos pais e professores por meio de reunião para que juntos possam ser conscientizados da relevância desta ação. A seguir, no quadro 24, pode-se visualizar o resumo das ações expostas nesta seção.

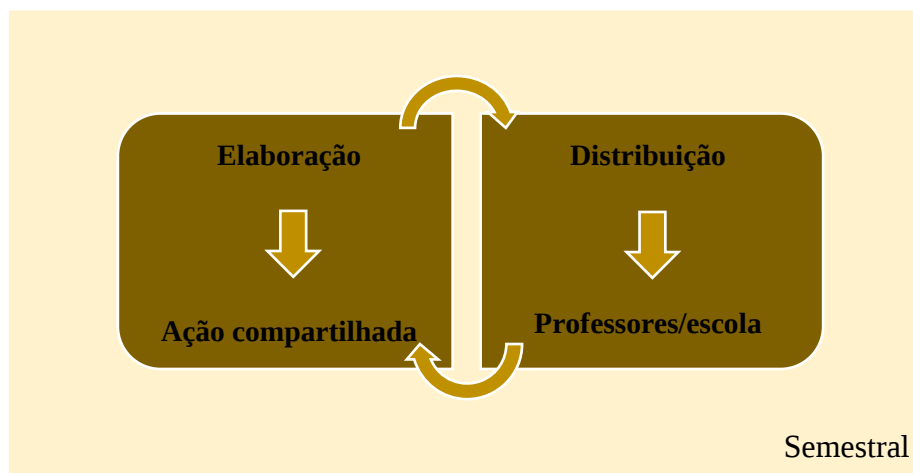
Quadro 22 – Plano de Ação/Ação 2: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa

Anual - 2016						
What – O que será feito (etapas)	Why – Por que será feito (justificativa)	Where – Onde será feito (local);	When – Quando será feito (tempo);	Who–Por quem será feito (responsabilidade);	How – Como será feito (método);	How much– Quanto custará fazer (custo).
Elaboração do caderno pedagógico	A fim de complementar a ação do professor na sala de aula.	CD 03	Semestralmente.	A construção tem caráter coletivo, porém sobre a responsabilidade direta da coordenadora pedagógica distrital dos anos iniciais do distrito 03 e assessoras pedagógicas.	Utilização do banco de exercícios. Pesquisa em livros secundários. Edições passadas das avaliações externas.	Valor estimado: R\$15 por exemplar e R\$ 10 por folha para edição e revisão técnica.
Distribuição do caderno pedagógico	Para que todos os professores e alunos tenham acesso ao material de apoio.	Diretamente nas escolas.	Semestralmente.	Gestor escolar	Primeiramente em reunião será apresentado o modelo final aos professores e pais e, posteriormente, distribuído nas salas para os alunos.	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Semelhantemente a anterior, a ação 2 do PAE apresentada através da figura 8 e organizada de forma esquemática representa, em síntese, a elaboração e distribuição do caderno pedagógico de Língua Portuguesa, bem como a ação compartilhada necessária para que este processo de elaboração e distribuição possa vir a acontecer com a participação de todos os envolvidos, conduzindo as duas etapas em uma ação articulada.

Figura 8 – Síntese da Ação 2: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora.

A LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII, faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 03).

Com base no artigo 4º, fica aparente a responsabilidade do Estado para com os alunos das escolas públicas, pois é relevante que o livro didático constitui material necessário para o processo ensino-aprendizagem. Porém, ele não pode ser visto como única fonte de recursos, pois o professor tem a consciência da necessidade de um trabalho diversificado e, muitas das vezes diferenciado, em virtude da situação escolar do aluno. Para tanto, é preciso buscar, em outras fontes, meios para complementar e enriquecer o livro didático.

Nesta perspectiva, o caderno pedagógico não se apresenta em hipótese de substituição do livro didático, antes, este material apresentado aqui, tem a sugestão de complementá-lo, apoiando o professor no desenvolvimento de atividades em sala de aula.

A presente dissertação centrou seu olhar nas estratégias de construção da versão preliminar do currículo de Língua Portuguesa do I ciclo, efetivada entre os anos de 2013 e 2015, com provável implantação no ano escolar de 2016.

As ações indicadas no PAE deste estudo, relacionadas tanto às formações como à elaboração do caderno pedagógico podem ser vistas como parte de um projeto piloto direcionado às duas escolas participantes da pesquisa, que oferecem atendimento aos alunos do I ciclo e pertencentes à CD 03.

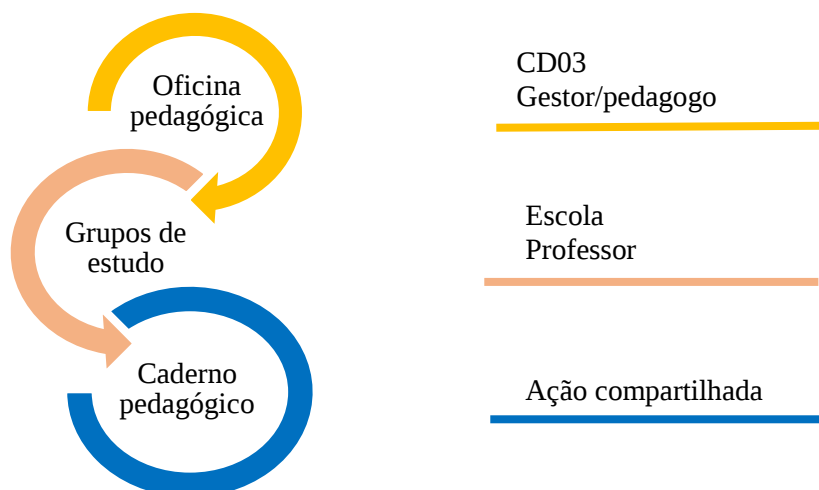
Entretanto, observa-se que uma ação semelhante está sendo desempenhada nas formações oriundas do PNAIC. Com relação à construção do banco de exercícios, a CD 03 estimula a produção de atividades com auxílio de materiais lúdicos e proporciona momentos destinados à exposição dos materiais produzidos, que podem ser através de portfólios com o registro de todas as atividades realizadas na escola, ou feiras com as exposições dos referidos materiais.

Desta forma, estabelece-se a troca de experiências exitosas entre todas as escolas que possuem o I ciclo da Coordenadoria Distrital 03. Infere-se, portanto, que a ação proposta neste plano de ação educacional complementa a que já vem sendo realizada.

Em relação específica à expansão do caderno pedagógico, caso haja interesse, ressalta-se que se torna relevante a participação de estudiosos na sua elaboração, para que os procedimentos sejam progressivamente formalizados.

Estas ações têm o objetivo de complementar a atuação do professor na sala de aula. Somado ao material já existente, servem, portanto, como estímulos à aprendizagem dos alunos consolidando o conteúdo a ser ensinado e habilidades a ser desenvolvidas correspondentes a cada ano escolar do I ciclo. Assim, a figura 9 demonstra, em síntese, todas as etapas das ações apresentadas no PAE, enfatizando a necessidade de articulação entre elas, bem como o envolvimento de todos os atores no processo de implementação.

Figura 9 – Síntese do PAE



Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o processo de revisão curricular do I ciclo do ensino fundamental I, no componente curricular Língua Portuguesa considerando o professor como protagonista do processo. Dessa forma, apresentou-se um Plano de Ação Educacional, propondo ações para minimizar os aspectos que podem atrapalhar a implementação do currículo prescrito, em especial, o envolvimento docente.

A partir da abordagem exposta por Mainardes (2006) do ciclo de políticas, o presente estudo buscou a análise da política curricular, dividida nos contextos de influência, contexto de produção de texto e no contexto da prática, demonstrando todo o processo de revisão curricular dos anos iniciais ocorrido no Estado do Amazonas no período de 2013 a 2015.

Respectivamente, no contexto de influência, pôde-se observar que as causas responsáveis por deflagrarem o processo de revisão curricular dos anos iniciais no Estado do Amazonas têm a sua base na conquista por uma educação que, além de pública e gratuita, seja também de qualidade, repercutindo nas mudanças ocorridas na legislação nacional.

Especificamente para os anos iniciais (I ciclo) surge no cenário educacional o PNAIC (2012), que reforça as diretrizes nacionais para o ciclo alfabetizador com princípios que defendem um currículo inclusivo, fortalecendo os direitos de aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico, a seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento e a ênfase dada na alfabetização paralelamente ao letramento das crianças.

Os efeitos das ações empregadas pelo Pacto são aferidos por intermédio de avaliações externas como, por exemplo, a ANA que demonstra resultados que norteiam a necessidade de mudanças a serem estabelecidas para a obtenção do ensino de qualidade e, em consequência, busca pelo alcance das metas e prêmios de bonificação.

O contexto da produção foi inicialmente delineado pela Instrução Normativa (03/2013), que o objetivo de modificar a forma de avaliação da aprendizagem dos estudantes, transformando o período de avaliação semestral para bimestral, com a adesão a notas, que impulsionou uma nova organização dos conteúdos do currículo.

Destacam-se também as estratégias utilizadas para a elaboração das sugestões com a finalidade da escrita da versão preliminar do currículo. Esta etapa foi coordenada por profissionais do distrito que inclusive participaram da formação do PNAIC e são formadores locais e, por isso, orientaram a construção do documento, que teve a participação por representatividade dos professores, pedagogos e gestores.

A revisão curricular realizada sem condições para o debate necessário para a construção de um currículo, mantém a característica predominante da falta de envolvimento dos principais atores responsáveis pela sua execução (os professores). Isso, em todas as etapas de elaboração, tanto na versão preliminar, como em sua validação, e, portanto, caracterizando uma política top down com a principal preocupação de adequação às normativas nacionais e aos princípios adotados pelo PNAIC.

Por último, no contexto da prática, em uma prospecção, pôde ser observada a relação entre o ideal e o real, ou seja, a interpretação da política curricular, através do processo de recontextualização que o principal grupo de interesse (os professores) fazem uso.

Por isso, apesar de ter sido uma política top down, espera-se o envolvimento adequado dos professores, se não na etapa fundante, mas na implementação, mantendo o comprometimento do educador a partir do momento que se tornam parte do processo, a fim de que a proposta curricular represente de fato a realidade da rede estadual e supra a necessidade local.

O estudo também revelou que os profissionais da educação, sejam eles, gestores, pedagogos ou professores solicitam formação continuada sobre o assunto, e que essas sejam efetuadas diretamente nas escolas, a fim de conhecerem essa nova orientação, garantindo que ela seja contextualizada dentro da realidade local. Precisam, também, de maiores esclarecimentos sobre alguns conteúdos e apoio de atividades que direcionem o desenvolvimento das habilidades previstas de acordo com cada ano escolar.

Foi, então, com o intuito de amenizar os efeitos negativos pela falta de envolvimento do professor da rede estadual de ensino no processo de revisão curricular dos anos iniciais e que poderiam comprometer o sucesso da política, e, portanto, da educação no Estado, que se propôs o Plano de Ação Educacional.

A execução de tal Plano exigirá maior integração entre todos os atores que trabalham na escola (gestor, pedagogo e professor), de modo que nenhum integrante desta equipe fique sobrecarregado de tarefas, mas as articule, o que, afinal, deveria ser uma realidade, já que tratamos de equipe.

As ações delineadas no PAE foram pensadas a partir da análise realizada sobre todos os contextos apresentados, teorias relacionadas às necessidades observadas a partir da pesquisa de campo efetuada. Assim, ficou evidente que tanto gestores, pedagogos quanto professores precisam de formações contínuas - *in loco* - que tragam conhecimentos

satisfatórios sobre o currículo, e, portanto, que haja auxílio no processo de recontextualização efetuado nas escolas, fornecendo condições a cada profissional para desenvolver sua função.

Por outro lado, a elaboração e distribuição, do caderno pedagógico permitirão a realização das atividades diárias, otimizando a gestão do professor em sala de aula e possibilitando a realização de outras tarefas necessárias, para a consolidação da aprendizagem.

É importante considerar que este conjunto de ações propostas pelo PAE fundamenta-se em uma análise feita no decorrer da elaboração do processo de revisão curricular e, se tratando de currículo, torna o assunto inesgotável. Assim, as ações aqui sugeridas poderão sofrer alterações no transcorrer da sua aplicação, cabendo intervenções ao longo do processo. Posteriormente, tomando por base os resultados analisados no 1º ano de implantação do PAE, as propostas apresentadas aqui podem ser adaptadas de acordo com as necessidades da SEDUC/AM e das escolas, compreendendo outros componentes curriculares, bem como outros segmentos de ensino.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Manual de Orientações Pedagógicas. 2015.

_____. Proposta Curricular: Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano do I ciclo. Amazonas, 2005.

_____. Resolução nº 193 de 2002 do CEE/AM. Estabelece a aprovação do Ciclo Inicial da Educação Fundamental (CIEF).

_____. Resolução N.º 001 de 2005 do CEE/AM. Aprova a proposta do Ciclo Básico do Ensino Fundamental.

_____. Resolução N.º 22 de 2005 do CEE/AM. Homologa a resolução “AD FERERENDUM”.

_____. Resolução N.º 098 de 2005 do CEE/AM. Amplia a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

_____. Lei Delegada No. 08 de 05 de julho de 2005. Define a implantação dos órgãos de assistência e assessoramento na SEDUC/AM.

_____. Resolução N.º 109 de 2007 do CEE/AM. Aprova a estrutura curricular do Ensino Fundamental de nove anos.

_____. Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007. Define as competências do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE).

_____. Lei nº 3.279 de 22 de julho de 2009. Estabelece a mobilização do ensino voltado para a elevação do índice, através do alcance de metas e prêmios de bonificação.

_____. Instrução Normativa de março de 2013 - AM. Estabelece mudanças no sistema de avaliação do Estado do Amazonas.

_____. Lei n.º 4.163 de 09 de março de 2015. Estabelece reforma administrativa no Estado do Amazonas.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Jeanete Beauchamp org. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau] Brasília: – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Jeanete Beauchamp org. **Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo** / [Miguel Gonzáles Arroyo]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

_____. MEC/SEB. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 01: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. Parâmetros curriculares nacionais: **língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p.

_____. Constituição, 1988. > <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/302754/constituicao-federal-de-1988>< Acesso em: 17/06/15.

_____. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. ><http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10848209/emenda-constitucional-n-53-de-19-de-dezembro-de-2006>< Acesso em: 23/06/15.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. ><http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Emenda+Constitucional+n%C2%BA+59+de+11+de+novemb>< Acesso em: 23/06/15.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. > <http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996>< Acesso em: 02/02/15.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. > http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0067-0074_c.pdf< Acesso em: 24/09/15.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. > <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>< Acesso em: 02/07/15.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. > pt.scribd.com/doc/132770947/Fed-Lei-5-692-71-LDB-Anterior#scribd< Acesso em: 02/07/15.

_____. Lei estadual nº 2.600 04 de fevereiro de 2000. > <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85420/lei-7800-01>< Acesso em: 24/09/15.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. ><http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06>< Acesso em: 02/07/15.

_____. Lei nº 11.494 de 20 de Junho de 2007. ><http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10843004/lei-n-11494-de-20-de-junho-de-2007>< Acesso em: 25/09/15.

_____. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. > <http://edsonokubo.blogspot.com.br/2012/07/portaria-n-867-de-04-de-julho-de-2012.html>< Acesso em 15/04/15.

_____. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

BROOKE, Nigel. Marcos históricos na reforma da educação. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p.479- 485.

COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes e colaboradores. **Nos bastidores da educação brasileira: A gestão vista por dentro**. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate na Educação**, MG, Editora UFJF, v. 2, n. 2, p.78 – 98. 2012.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Política: aprendendo a leitura dos sinais**. Minas Gerais, Editora UFJF, 2011. 14 p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2001.

ELMORE, Richard. F. **Aumentando a escala das boas práticas educacionais** (1996). In: BROOKE, Nigel. Marcos históricos na reforma da educação. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p.479- 485

FERNANDES, Margarida. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.

GEGLIO, Paulo César. “O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço”. In: PLACCO, Vera M. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp: – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos?** Revista brasileira de educação, nº 26, 2004.

_____. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas. Uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006.

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

POLON, Thelma Lúcia Ponto. Política curricular brasileira nos anos 2010: apresentação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: **Currículo do ensino fundamental e ensino médio e gestão e legislação educacional**. v. IV. Juiz de Fora: FADEPE/CAED, 2012. p.09-37.

REVISTA PEDAGÓGICA - SADEAM: Língua Portuguesa. AM, 2012.

RANA, Débora. **Língua Portuguesa: soluções para dez desafios do professor: 1º ao 3º ano do ensino fundamental** / Débora Rana, Silvana Augusto; 1. ed. – São Paulo: Ática Educadores, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A Educação Básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, iria (org.). **LDB interpretada**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Phillippe. **Ensinando Competências desde a Escola**. Porto Alegre, Art Med, 1999.

SACRISTAN, J Gimeno. “Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? ” In: Sacristan, Gimeno J. y Pérez Gomes, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed.

SAVIANI, Nereide. **Elaboração e Implementação do Currículo: alguns enfoques e problemas atuais**. Revista do SIMPEEM, N. 3, São Paulo, fevereiro de 1996, p. 09 - 14.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Autores Associados, São Paulo, 1994.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Políticas Públicas - **O Papel das Políticas Públicas**. 2002 - Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em 02 de Nov. de 2015.

Universidade do Estado do Amazonas. PROFORMAR. **Currículo e ensino básico**/coordenador: Evandro Luiz Ghedin – Manaus/AM: UEA. Edições, 2007.

>http://www.sadeam.caedufjf.net/?page_id=71<Acesso em 15/04/14

>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm< Acesso em 15/04/14

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevistas Direcionada à Técnica da GENF (Nilza Suzano) que fez parte do Processo de Implementação da Proposta Curricular de 2005.

Entrevista realizada em: 07/10/14

1. Como foi a elaboração do currículo em ciclo de 2005?
2. Explique melhor em que consiste o processo de validação da nova proposta? Como podem ocorrer novas incorporações das solicitações?
3. Quais os problemas e desafios na implantação do currículo de 2005?
4. Como a SEDUC atuará para que o novo currículo possa ser melhor recebido?

E-mail encaminhado em 05/03/15

1. Qual a fundamentação teórica e metodológica da proposta de 2005?
2. Na elaboração da proposta, qual o quantitativo de envolvidos (professores e coordenadores distritais) e como foi a participação docente?
3. Sobre as reuniões que aconteceram no CEPAN, você poderia informar: Quantas reuniões aconteceram? Qual carga horária delas? E quem as mediava?
4. Em 2009, houve uma formação com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), você poderia dizer se foi com a Universidade de Minas Gerias (UFMG)? E descrever como essa formação ocorreu? Público-alvo? Quem participou? Quantos? Presencial ou à distância?
5. Eles (CEALE) teriam identificado que a proposta vigente estava adequada, como o trabalho por eixos. Você poderia dizer como foi essa identificação?

APÊNDICE B - Entrevista Direcionada à Técnica da GENF (Aline Almeida) responsável pela Proposta Curricular a ser implementada.

Entrevista realizada em 18/03/14

1. Quais são as atribuições desta Gerência em relação ao Currículo Escolar?
2. Quais os motivos que levaram a Revisão Curricular?
3. Todos os objetivos propostos foram atendidos?
4. Como se consolidou a construção da Revisão Curricular?
5. Se aprovada a Proposta Curricular idealizada, já existem estratégias firmadas para a sua implementação?
6. Concernente à questão supra, em caso positivo, tal implementação dar-se-á de que forma?

Entrevista realizada em: 25/06/14

1. Você poderia disponibilizar o mapa de distribuição das escolas dos anos iniciais, que serão atendidas pelo novo currículo do estado (capital e interior)?
2. A proposta será disponibilizada por mídia ou impressão?
3. Qual a previsão para o início da implantação nas escolas da nova proposta curricular?
4. A proposta curricular já foi concluída e encaminhada para aprovação do Conselho Estadual de Educação?
5. De acordo com o ofício nº 320-GSEAC/SEDUC foi respondido que os objetivos foram parcialmente atendidos. Neste quadro, peço para pontuarem estes objetivos.
6. Quais são as novas diretrizes e orientações dadas pelo MEC referentes ao PNAIC, utilizadas pela GENF, na elaboração da nova proposta? Elas se mantiveram somente no 1º ciclo ou se estenderam ao 2º ciclo?
7. De acordo com as perspectivas da GENF quais as possibilidades e limitações esperadas com a revisão curricular dos anos iniciais?
8. Face às avaliações externas, o que se pode esperar da revisão curricular?

Entrevista realizada em: 05/03/15

1. Qual o total de participantes de professores no processo da reformulação? E na validação? Se existir um registro, gostaria de obter uma cópia.
2. A proposta já foi defendida no Conselho? Se não qual a previsão?

3. Exatamente por que os direitos de aprendizagem do MEC para o II ciclo podem gerar discordância dos elaborados pela GENF?

APÊNDICE C - Entrevista Direcionada aos Gestores e Pedagogos das Escolas Pesquisadas.

Bloco	Perguntas
1	a) Como foi comunicado sobre o processo de revisão curricular? b) Quais informações obteve? c) Como/através de quem recebeu essas informações? d) Você sentiu a necessidade desse processo? Por quê?
2	e) No processo de revisão, as escolas foram convidadas a participar? Por que a sua (não) participou? f) Como foram selecionados os professores, em sua escola? Como foi esse processo? g) Houve espaço para diálogo sobre essa revisão na escola?
3	h) Você teve acesso ao resultado do processo (a proposta 2016)? i) Como a avalia? (Os professores tiveram seus interesses contemplados neste currículo? Como? Por quê?)
4	j) Qual é a sua expectativa frente à implementação da revisão curricular? k) No seu ponto de vista, como deve ocorrer o processo de implementação do currículo nas escolas? l) Como você acredita que este texto será recepcionado pelos professores? m) Como você, enquanto (gestor/pedagogo), espera contribuir para a implementação?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D - Entrevista Direcionada aos Professores das Escolas Pesquisadas.

Bloco	Perguntas
1	a) Você considera importante a formação continuada em exercício? Por quê? b) Qual foi a última formação continuada que você participou? Foi oferta da secretaria ou você fez por conta própria? c) Você se sente suficientemente informado sobre os objetivos do PNAIC? d) Você acredita que o PNAIC pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa para o ciclo alfabetizador? Por quê?
2	e) Como é realizado o planejamento de aula? f) Os livros didáticos fazem a abordagem adequada com a proposta curricular vigente? E com a do PNAIC?
3	g) Você participou da revisão curricular de Língua Portuguesa do I ciclo (anos iniciais)? h) Você foi comunicado? Como foi feito esse comunicado? i) Você sabe que a participação docente ocorre por representação? j) O que acha desse processo? Sabe quem são os representantes? Como são selecionados? E quais os possíveis impactos da ação ser realizada dessa forma? k) Você sente a necessidade do processo de revisão curricular dos anos iniciais? Porquê?
4	l) Houve espaço para o diálogo sobre essa revisão curricular na escola? (Citar as ações). Se houve espaço, quem conduziu ações na escola? m) Pelos dados levantados na pesquisa que estou realizando, houve pouca participação docente no processo de revisão curricular. A que devemos atribuir a pouca participação docente? n) Qual a sua expectativa frente à implantação da revisão curricular? o) O que você acha que pode ser feito na escola pelo gestor e pedagogo para que a implementação das inovações introduzidas pelo currículo dos anos iniciais seja eficiente?

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXOS

Anexo A - Proposta Curricular (Língua Portuguesa) - 2016

PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANOS INICIAIS – I e II CICLO

DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM (COMPETÊNCIAS)	
Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender diferentes propósitos comunicativos.	
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.	
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como: parlendas, cantigas, trava línguas.	
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas e outros)	
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral/ escrita de textos destinados à reflexão e discussão a cerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartes de leitores, debates, documentários e outros)	
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias.	

DIREITOS ESPECÍFICOS (CAPACIDADES/HABILIDADES)

I CICLO

EIXO: LEITURA	1º ano	2º ano	3º ano
Ler textos não verbais em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos, de gêneros textuais diversos, com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos, por outras pessoas.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer as finalidades dos textos lidos, por outras pessoas.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia ou por leitor experiente.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia ou por leitor experiente.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia ou por leitor experiente.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia e por leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.	-	I	A

EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITOS	1º ano	2º ano	3º ano
• Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
• Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
• Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	A/C
• Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
• Produzir e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
• Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.	-	I	A/C
• Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor	-	I	A/C
• Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
• Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
• Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	-	I/A	A/C
• Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	-	I	A

EIXO: ORALIDADE	1º ano	2º ano	3º ano
• Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
• Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
• Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
• Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobre tudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
• Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outros.	I	A	A/C
• Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
• Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	1º ano	2º ano	3º ano
• Escrever o próprio nome	I/A/C	A/C	-
• Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C	-	-
• Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C	-	-
• Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C	A/C	C
• Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	-
• Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
• Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C	-	-
• Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C	-	-
• Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao número.	I/A/C	-	-
• Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.	I/A/C	C	-
• Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C	C	-
• Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C	-	-
• Ler ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C	C	-
• Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE.	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esferas de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.	-	I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P,B,T,D,F,V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; Já/Jo/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	–	I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.	-	I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	-	I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.	-	I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	-

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS do I CICLO
1º ANO

LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	ORALIDADE	ANÁLISE LINGUÍSTICA
• Leitura de textos não-verbais. • Leitura de textos verbais com ajuda de leitor experiente. • Textos (gêneros textuais diversos). • Frases. • Palavras. Leitura autônoma de: • Frases. • Palavras. • Interpretação: a) Informações explícitas. b) Identificação de informações implícitas (inferências). c) identificação do tema. d) expressões. e) intertextualidade entre textos. f) antecipação de conteúdos. g) Finalidade de textos de gêneros diversos. • Sílabas canônicas. • Sílabas Não canônicas. • Junções.	• Produção de textos de diferentes gêneros com ajuda de escriba. • Produção de textos de diferentes gêneros com autonomia. • Vocábulo diversificados.	• Interações orais. • Escuta com atenção de textos de diferentes gêneros. • Planejando intervenções orais em situações públicas. • Produção de textos orais. • Valorização da diversidade linguística. • Textos de tradição oral. • Respeito à diversidade das formas de expressão oral.	• Letras e outros símbolos. • Alfabeto e sua ordem. • Vogais. • Consoantes. • Maiúscula/minúscula. • Tipos de letras. • Sílabas e fonemas. • Sílabas canônicas. • Grafia de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P,B,T,D,F,V). • Sílabas Não canônicas. • Convenções gráficas: alinhamento e lateralidade da escrita, função dos espaços em branco.

2º ANO

LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	ORALIDADE	ANÁLISE LINGUÍSTICA (gramática intertextualizada)
- Leitura de textos não-verbais. Com ajuda de leitor experiente leitura: - Textos (gêneros textuais diversos). - Frases. - Palavras. Leitura autônoma de: - Frases. - Palavras. - Textos (pequenos) - Interpretação: - Informações explícitas. - Inferências. - Tema. - Expressões. - Intertextualidade entre textos. - antecipação de conteúdos. - Sílabas canônicas. - Sílabas Não canônicas. - Identificação do tema. - Identificação de informações explícitas. - Finalidade de textos de gêneros diversos.	- Produção de textos de diferentes gêneros com ajuda de escriba. - Produção de textos de diferentes gêneros com autonomia. - Vocábulos diversificados. <u>Introduzir</u> - Emprego da Pontuação em textos: (, . ? !) - Organização do texto em tópicos e parágrafos. - Revisão autônoma do texto.	- Interações Oraís. - Escuta com atenção de textos de diferentes gêneros. - Planejando intervenções oraís em situações públicas. - Produção de textos Oraís com os elementos da estrutura narrativa: personagens, ação, tempo, espaço e elemento surpresa. - Valorização da diversidade linguística. - Textos de tradição oral. - Respeito à diversidade das formas de expressão oral.	- Alfabeto e sua ordem. - Vogais. - Consoantes. - Compreensão dos usos das letras K, W e Y. - Maiúscula/minúscula. - Tipos de letras. - Sílabas e fonemas. - Sílabas canônicas. - Grafia de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). Letra “H” na posição inicial. Palavras escritas com G e GU. - Sílabas Não canônicas. <u>Introduzir</u> - Identificação da presença de acentuação gráfica em algumas palavras: acento agudo. - Separação silábica. - Classe de palavras: - substantivos; - adjetivos; - artigos definidos. - Sinônimos e antônimos. - Grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; Já/Jo/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos). - Uso do dicionário: função e organização. - Concordância nominal e verbal.

3º ANO

LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	ORALIDADE	ANÁLISE LINGÜÍSTICA (gramática intertextualizada)
Com ajuda de leitor experiente leitura: • Textos (gêneros textuais diversos). Leitura autônoma de: • Textos. • Frases. • Interpretação: a) Informações explícitas. b) Inferências. c) tema. d) expressões. e) intertextualidade entre textos. f) antecipação de conteúdos. • Identificação do tema. • Identificação de informações explícitas. • Finalidade de textos de gêneros diversos.	• Produção de textos de diferentes gêneros com ajuda de escriba. • Produção de textos de diferentes gêneros com autonomia. • Vocábulo diversificados. • Emprego da Pontuação em textos: Vírgulas, ponto seguido e parágrafo, travessão, exclamação e interrogação. • Organização do texto em tópicos e parágrafos. • Pontuação do texto. • Revisão autônoma do texto.	• Interações Oraís. • Escuta com atenção de textos de diferentes gêneros. • Planejando intervenções oraís em situações públicas. • Produção de textos oraís. • Valorização da diversidade linguística. • Textos de tradição oral. • Respeito à diversidade das formas de expressão oral.	• Tipos de letras. • Sílabas canônicas. • Grafia de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P,B,T,D,F,V). • Sílabas Não canônicas. • Grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; GGU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; Já/Jo/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos). • Palavras com correspondências irregulares. • Uso do dicionário: função e organização. • Concordância nominal e verbal. • Reconhecimento de onomatopeias. Aprofundar: • Identificação da presença de acentuação gráfica em algumas palavras: acento agudo. • Separação silábica. • Classe de palavras: - substantivos: Número – singular e plural. - Grau- aumentativo e diminutivo. - adjetivos; - artigos definidos e indefinidos. • Sinônimos e antônimos. Introduzir e Aprofundar • Pronomes pessoais. • Separação de sílabas: classificação – monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba.

ANEXO B -Relatório do CD3 entregue à GENF, demonstrando como ocorreu o processo de elaboração nesta Coordenadoria Distrital.

Apresentação

O presente documento tem por finalidade descrever as Competências e Habilidades do Componente Curricular Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, sistematizado durante reunião com os professores das Escolas circunscritas e esta Coordenadoria Distrital de Educação.

Esta ação é subsidiada pelas seguintes Legislações: Artigo 12 da LDB 9394/96 que propõe:

“Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRANDÃO, 2006, p: 51).

Bem como pelo Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, em seu Artigo 35 expõe que:

“Os currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio serão formados por uma base nacional comum e uma parte diversificada”.

E Artigo 36 descreve que:

“A escola desenvolverá conteúdos programáticos, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) além dos conteúdos propostos pelo Sistema Estadual de Ensino Público”.

Desta forma, a análise da Proposta Pedagógica atual teve como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), Instrução Normativa 03/2013, Matrizes de referência do SADEAM (Sistema de Avaliação e Desenvolvimento da Educação do Amazonas) e Provinha Brasil, bem como pontos relevantes do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e CEALE (Centro de Estudos da Alfabetização).

A Proposta Pedagógica atual foi analisada pela plenária que posteriormente reuniu-se nos grupos de trabalho organizados por ano, constituído por um coordenador indicado pela coordenadoria, um escriba e um relator eleitos pelo grupo. Após análise e estudo dos documentos que serviram de embasamento, foram sistematizadas as Competências e habilidades de Língua

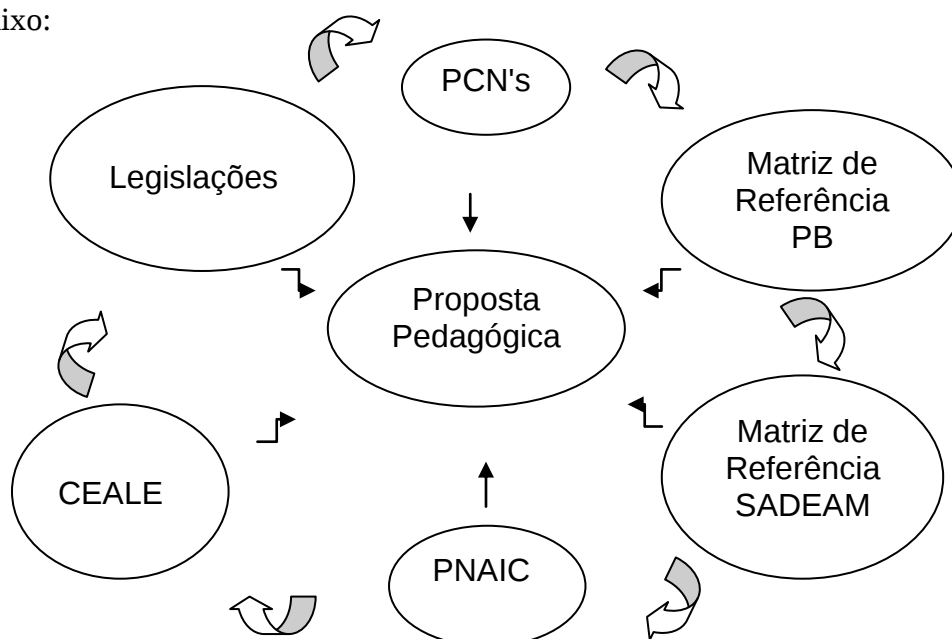
Portuguesa para cada ano.

Posterior à reunião do Grupo de Trabalho seguiu-se a apresentação na plenárias pelo relator do grupo das competências e habilidades elencadas pelos grupos de trabalho. Cada relator teve 15 minutos para apresentar a proposta dos grupos. Neste momento todos puderam apreciar as propostas e fazer inferências ao que foi apresentado. O resultado final segue nas páginas seguintes, onde são elencadas as competências e habilidades por ano, de maneira progressiva, visando principalmente à proficiência na leitura, escrita alfabética e produção de texto.

CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

De acordo com Coll (2006) “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede em sala de aula”. São norteadores do currículo as perguntas: o que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O quê, como e quando avaliar? Para que se possa sistematizar competências e habilidades inter-relacionadas com os conteúdos escolares.

Outrossim, o Projeto Curricular deve levar em conta as características das fases do desenvolvimento dos alunos, pois cada uma dessas fases corresponde uma forma de organização mental, uma estrutura intelectual que se traduz em algumas determinadas possibilidades de raciocínio e de aprendizagem a partir das experiências. Considerando os aspectos acima descritos, utilizamos como embasamento as prescrições dos PCN's, bem como demais documentos conforme esquema abaixo:



A partir da análise da Proposta atual, Matrizes de Referências das avaliações externas e o estabelecimento de analogias entre o que se vive em sala de aula, as necessidades dos alunos por ano e a sistematização do conhecimento em Língua Portuguesa, elencou-se competências e Habilidades nesta área.

REUNIÃO TÉCNICA

A abertura da reunião foi realizada pela coordenadora distrital Hellen Maciel que, em sua fala, ressaltou a importância da participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica, garantindo assim a participação democrática através da representação das escolas.

A coordenadora adjunta pedagógica do ensino fundamental I, Melissa Maciel, deu as boas – vindas, esclarecendo o objetivo da reunião, motivando a participação de todos para a análise e debate sobre a proposta pedagógica.

Seguiu-se a dinâmica de entrosamento organizada pela supervisora pedagógica Marta Rodrigues, cujo objetivo consistia em fomentar a reflexão sobre competências e habilidades no contexto escolar.

A coordenadora adjunta pedagógica Melissa Maciel apresentou a proposta atual, descrevendo o contexto em que foi organizada, bem como a necessidade de reformulação, considerando as modificações que já foram iniciadas com a aprovação do Conselho Estadual de Educação da Instrução Normativa 03/2013 que preconiza a avaliação bimestral, por componente curricular, bem como nota, e conceitos, conforme rege a legislação educacional vigente.

Abordou-se também os conceitos de competências e habilidades conforme Perrenoud, bem como aspectos relacionados à Provinha Brasil, SADEAM e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

Os professores foram orientados a refletir acerca da sistematização das competências e habilidades no currículo escolar conforme a descrição de Coll (2006): “o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede em sala de aula. São norteadores do currículo as perguntas: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O que, como e quando avaliar? Para que se possa sistematizar competências e habilidades inter-relacionadas com o conteúdo escolar.

Outrossim, ainda de acordo com Coll (2006) é importante considerar que o “projeto curricular” deve levar em conta as características das fases do desenvolvimento dos alunos, pois

cada uma dessas fases corresponde uma forma de organização mental, uma estrutura intelectual que se traduzem algumas determinadas possibilidades de raciocínio e de aprendizagem a partir das experiências.

Considerou-se ainda o que dispõem os PCNs acerca das competências e habilidades em Língua Portuguesa no I ciclo, mobilizando a compreensão de que o currículo pode e deve ser construído pelos atores do processo educativo, respeitando as diretrizes propugnadas nos documentos de referência.

Neste momento, foi apresentada aos professores a metodologia que seria adotada, conforme segue a descrição abaixo:

1. Analisar coletivamente a proposta curricular de Língua Portuguesa;
2. Em grupos elaborar novas competências e habilidades por ano, agregada com critérios avaliativos;
3. Cada grupo deverá ter um coordenador designado pela CD 03, um escriba um relator eleito pelo grupo;
4. Cada grupo de trabalho terá um computador onde o escriba registrará as propostas do grupo;
5. Apresentação das propostas na plenária para análise e contribuições e
6. O relator de cada grupo terá 15 minutos para apresentar as propostas.

A coordenação dos grupos de trabalho foi composta pela supervisora pedagógica e orientadoras do estudo do PNAIC, que contribuíram para a análise da proposta atual, os professores socializavam suas ideias e propunham as competências e habilidades de Língua Portuguesa por ano.

Ao final dos trabalhos em grupo, cada relator fez a exposição das competências e habilidades elencadas por ano para o componente curricular de Língua Portuguesa. As competências e habilidades foram organizadas em quatro eixos: oralidade, análise linguística, leitura e produção de texto.

Destacamos o eixo análise linguística que é subdividido em discursividade e apropriação do sistema de escrita alfabética, que não era contemplado na proposta pedagógica anterior. Esse eixo é essencial para o processo de alfabetização e competência leitora focada no letramento. Sendo assim, considerou-se importante que nos três primeiros anos essa competência fosse desenvolvida para ser consolidada no II ciclo do ensino fundamental I. Após as apresentações o encerramento com o registro da ficha de avaliação do encontro (tabula em anexo), leitura e assinatura da ata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos esta reunião técnica exitosa, pois além de ter garantido a processo democrático, priorizando a participação dos professores que atuam no I ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental I, também, focamos na prioridade da aquisição e consolidação da alfabetização e letramento nos três primeiros anos das séries iniciais, assegurando o direito dos estudantes ao acesso, permanência na escola com educação de qualidade e aprendizagem com equidade.

ANEXO C - Roteiro do processo de Revisão Curricular na Coordenadoria Distrital 03

 GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SEDUC Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino				
ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS - ENSINO FUNDAMENTAL I				
Horário	Procedimentos Metodológicos	Ação	Recursos	Responsável
07h	Acolhida dos Professores	Dinâmica de boas-vindas Palavra da CAP	Papel ofício e caneta hidrocor	Marta Melissa
07h10	- Apresentação da metodologia: 1) Analisar coletivamente a Proposta Curricular de Língua Portuguesa; 2) Em grupos elaborar novas competências e habilidades por ano, agregada com critérios avaliativos. 3) Cada grupo deverá ter um coordenador designado pela CDE3, um escriba um relator eleitos pelo grupo. 4) Cada grupo de trabalho terá um computador onde o escriba registrará as propostas do grupo. 5) Apresentação das propostas na plenária para análise e contribuições; 6) O relator de cada grupo terá 15 min para apresentar as propostas.	Sistematização do material	Cópias da legislação necessárias: Instrução Normativa 03/2013; Material do Ceale; Material do PNAIC; Matriz de Referência da Provinha Brasil (2º ano); Matriz de Referência Sadeam 3º ano; PCNS.	Melissa
07h20	Análise da Proposta Atual	Exposição em PPT	Slides Data show	Melissa
07h45 – 09h45	Elaboração das propostas de competências e habilidades de Língua Portuguesa;	Trabalho em grupo: 1º ano, 2º ano e 3º ano.	- Proposta Curricular atual; - Matriz de referência das avaliações externas por ano; - Material do PNAIC por ano.	Coordenadoras de Grupos 1º ano – Denízia; 2º ano – Marta; 3º ano – Joseane;
09h45 – 10h45	Apresentação das propostas por grupo;	Cada grupo, representado pelo relator apresenta as propostas para a plenária que poderá contribuir com críticas e sugestões.	Data show e Notebook!	Relator do Grupo
10h45 – 11h	- Avaliação da reunião; - Encerramento. - Compilação da Ata	Registro da avaliação. Mensagem final. Assinatura no livro de ata	- Ficha de avaliação - PPT - Livro de ata	Socorro Lira

ANEXO D - Lista de frequência dos participantes do processo de Revisão Curricular na Coordenadoria Distrital 03



Reformulação da Proposta Pedagógica – Língua Portuguesa 1º Ciclo

Data: 24/07/2013

Turno: Matutino

Horário :7h30 às 11h30

ESCOLA	PROFESSOR (a)	FORMAÇÃO ACADÊMICA	SÉRIE		TURNO		ASSINATURA
			1º	2º	3º	MAT. VESP.	
Aderson de Menezes	Edson M. de Menezes	Normal Superior		X		X X	Edson M. de Menezes
	Marcos C. Andrade	Pós-graduação			X	X X	Marcos C. Andrade
Almirante Barroso	Elisiana de O. Pinheiro	Pedagogia			X	X X	Elisiana de O. Pinheiro
Gonçalves Dias	Marcos C. Andrade	Pedagogia	X			X X	Marcos C. Andrade
Maria de Lourdes	Maria Nilda S. da Silva	Normal Superior		X		X	Maria Nilda S. da Silva
					X		
Santa Terezinha	Francisco de S. Chagas	Pedagogia - Pós	X			X X	Francisco de S. Chagas
	Vânia R. de M. Mendonça	Pós-graduação			X	X X	Vânia R. de M. Mendonça
Simon Bolívar				X			
Tereza de Jesus	Marcos C. Andrade	Pós-graduação	X				Marcos C. Andrade
	Edson M. de Menezes	Pós-graduação	X		X	X X	Edson M. de Menezes

Nossa Sra. das Graças	Fátima Guimarães de Paiva	Pedagogia	1º			X	X	Fátima
	Francielle S. de Souza	Pedagogia	2º			X	X	Francielle
	M. de Almeida	Letras	3º	X	X	X	X	M. de Almeida
Thomé de Medeiros	Isis Letícia de Souza	Normal Superior	3º		X	X		Isis Letícia de Souza
	Maria Aparecida M. Lima	Normal Superior	1º	X		X		M. Aparecida M. Lima
	M. de Fátima C. Costa	Normal Superior	2º	X				Fátima Costa
Herberth Palhano	Karla de Almeida	Pedagogia	2º		X	X	X	Karla de Almeida
	M. de Almeida	Pos-Graduação	1º				X	M. de Almeida
	Andressa C. de Almeida	Normal Superior	3º		X	X	X	Andressa C. de Almeida
Menino Jesus	Cláudia Cristina Silva	Pos-Graduação	1º			X		Cláudia Cristina Silva
	Cláudia B. de Almeida	Pos-Graduação	(X)	X		X		Cláudia B. de Almeida
	Flávia Mafalda Silva	Normal Superior	3º		X	X		Flávia Mafalda Silva
Humberto de Campos	M. de Almeida	Normal Superior	3º			X		M. de Almeida
	M. de Almeida	Pos-Graduação	1º				X	M. de Almeida
	Elisângela Antunes	Pos-Graduação	3º		X	X		Elisângela Antunes
Waldir Garcia								

ANEXO E - Lista de frequência dos participantes na Validação da Proposta Curricular dos Anos Iniciais de Língua Portuguesa



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

REUNIÃO PEDAGÓGICA

PAUTA: VALIDAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS
COMPONENTE CURRICULAR – LÍNGUA PORTUGUESA

Data: 16/12/14 Hora: 14h00 Local: Refeitório interno do Cepan.

Participantes:

	NOME	Escolas/CDE's/Setor
01	Muchi Silva Luz	E.E. Euclides da Cunha
02	Maria Bionizia Barbosa	CDE02
03	Edla Andréa Ribeiro	E.E. Prof. Benício Araújo - CDE02
04	Regiane Rocha de Oliveira	E.E. Isaac Benayon Sabên - CDE0
05	Adriana M. S. Santos de Sena	CDE 04 - PNAIC
06	Ana Rosa Magalhães de S. Gomes	CDE 04 - PNAIC
07	Simone Regina de S. Pereira	CDE 04
08	Cláudia M. Macêdo Mendes	CDE 4
09	Caroline Cecília de S. Costa	CDE 4
10	Beatriz Ferreira Pinto Barrocas	CDE 01
11	Valéria de S. Costa Verde	CDE 03
12	Luiza Faria de Almeida	CDE 03
13	Adriana Paula de S. Costa	CDE 03
14	Bionizia Bionizia	CDE02
15	Almeida de Almeida	GENF IDEAPE
16		
17		
18		