

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO**

**DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA/PR (2012): UMA  
ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS**

**CURITIBA  
2016**

**JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO**

**DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA/PR (2012): UMA  
ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens.

**CURITIBA  
2016**



**PUCPR**

GRUPO MARISTA

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 078  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Jociane Emídia Silva Geronasso**

Aos dezoito dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se no Auditório Thomas Morus da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens, Prof. Dr. Geysongley Germinari, Prof.ª Dr.ª Naura Syria Carapeto Ferreira, Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, para examinar a Tese da candidata **Jociane Emídia Silva Geronasso**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA/PR (2012): UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:45. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: a banca sugere divulgação do trabalho em artigos científicos, Congressos da área, Capítulos de livros.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens

Convidado Externo:

Prof. Dr. Geysongley Germinari

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Naura Syria Carapeto Ferreira

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

Dedico esta pesquisa às minhas filhas amadas,  
Ana Caroline Geronasso e Maria Eduarda  
Geronasso, que inúmeras vezes ficaram  
estudando com a mamãe, pois acreditaram  
no meu sonho e compreenderam as minhas  
ausências.

## AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido para a conclusão deste Doutorado foi trilhado com muito esforço, mas esse sonho finalmente está sendo concluído com essa tese. Só tenho a agradecer aos que me ajudaram nesse percurso.

Primeiramente a Deus, por sempre me dar forças para percorrer esse caminho.

Às minhas filhas, Maria Eduarda Geronasso e Ana Caroline Geronasso, obrigada por vocês serem o meu porto seguro no período da realização do Mestrado e nesse momento do Doutorado, sempre esperando a mamãe com um sorriso lindo e o abraço mais sincero desse mundo. Compreenderam a mamãe pelas ausências, as quais quase nunca eram cobradas por vocês. Espero poder retribuir a vocês cada minuto do qual as deixei sem a devida atenção e poder ajudá-las a concretizar os sonhos de vocês. Saibam que sempre poderão contar com a mamãe.

Aos meus pais, Joana e Ocile, por sempre acreditarem no meu potencial e me apoiarem. Obrigada pela minha criação, pois foi por ela que aprendi a lutar e sempre ir em busca dos meus sonhos. Em especial, quero agradecer as muitas vezes que você, mãezinha, cuidou de minhas queridas filhas para que eu pudesse participar das aulas, dos grupos de estudos, dos períodos de escrita da tese e das viagens e congressos, com a presença de vocês em um deles.

Ao meu marido Cristiano, meus agradecimentos por compreender meus momentos de ausência como esposa e contribuir para a concretização desse sonho.

À minha família, em especial ao meu irmão Jocile, minha cunhada Sara, minhas sobrinhas Isabela e Alice e minha sogra Martina, pelo apoio recebido nesses anos de estudo.

À minha querida orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, a quem considero nesse caminho como minha “mãe acadêmica”. Obrigada pelo incentivo, por acreditar que eu seria capaz de realizar esse sonho e pelas inúmeras contribuições pessoais e acadêmicas durante o processo de realização do Doutorado.

Aos professores integrantes da banca de qualificação e de defesa, por sua leitura criteriosa do trabalho, pelas contribuições e reflexões valiosas.

À professora Dr.<sup>a</sup> Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin e Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak, pelo seu carinho e atenção dedicados à qualificação dessa tese.

À professora Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng e à professora Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi, meu agradecimento pela confiança no início dessa caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela contribuição no meu crescimento acadêmico.

Aos colegas do Doutorado, pelo compartilhamento das angústias, dúvidas, (in)certezas, anseios e, principalmente, pelas alegrias e amizades aqui construídas no nosso momento intenso de crescimento educacional, em especial à Ana Paula, à Elizabeth e à Marciele, pelo auxílio nessa pesquisa.

À Juciane Moraes da Silva, por sua amizade e seu carinho, que me ajudaram muito nesse processo.

A todos os meus amigos e amigas que sempre me apoiaram com uma palavra de conforto e de incentivo para que esse objetivo pudesse se tornar realidade.

A todos os profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, por oportunizarem um espaço para o meu crescimento como ser humano e a todos os profissionais do Departamento do Ensino Fundamental, pelo apoio nesse processo, em especial ao Cássio, à Ivanis, à Thaís e à Adriana Cristina Kaminski Ferreira, Diretora de Departamento. Também agradeço à Rosângela, do Departamento de Gestão de Pessoas, e ao Adalberto, do Departamento de Planejamento e Estrutura.

À Maria José Basso de Paula Lima Dietrich e à Janete Maria Miotto Schiontek, que têm a minha admiração pelo grande comprometimento e pela dedicação com que conduziram a educação do município de Araucária, os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos e colegas Gestores e Coordenadores de área da Secretaria Municipal de Educação, em especial os que despenderam de seu tempo e compartilharam suas experiências e contribuíram, assim, para a realização dessa pesquisa.

Aos professores da Rede Municipal de Araucária que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições.

Enfim, a todos que fizeram parte dessa caminhada e que direta ou indiretamente contribuíram para essa conquista, meus sinceros agradecimentos.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).



## RESUMO

Pesquisar sobre as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária/PR (2012) implica refletir sobre esse documento que regulamenta os caminhos a serem trilhados nas escolas municipais, considerando as influências dos níveis micro e macro. Para isso, delineou-se como objetivo geral dessa pesquisa “Compreender como os professores que atuam no Ensino Fundamental dos anos iniciais, da Rede Municipal de Educação de Araucária, efetivam as Diretrizes Municipais de Educação (2012) no contexto da escola e da sala de aula”. Para tanto, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, aliada ao aporte teórico/analítico da abordagem do Ciclo de Políticas, proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores Richard Bowe e Anne Gold. Para subsidiar o tratamento dos dados da pesquisa empírica, realizou-se uma análise documental de diversas legislações. Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica e entre os principais autores que fundamentaram essa reflexão estão Ball (1994, 2001, 2011), Camargo (2013), Lopes (2004) e Mainardes (2006, 2007, 2009). Na pesquisa empírica, optou-se pela aplicação de duas entrevistas aos professores que atuavam em função de gestão na Secretaria Municipal de Educação, sendo um no momento da produção do texto das Diretrizes e outro no momento do contexto da prática. Também foram aplicados questionários a nove professores atuantes na função de coordenadores pedagógicos no período da produção das Diretrizes e a 100 professores dos anos iniciais, que apresentaram elementos em relação ao contexto da prática. O conjunto de dados coletados foi categorizado à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e do *software* IRAMUTEQ. A pesquisa revelou que as influências políticas agiram diretamente na produção desse documento. Em relação ao contexto de sua produção, ele foi formulado considerando-se diferentes atores presentes, por meio dos Grupos de Trabalho, tornando esse processo mais democrático. No contexto da prática, constatou-se que ainda está muito presente um fosso entre a teoria e a prática, principalmente na denúncia desses profissionais por suas dificuldades, resistências e rupturas para a inserção dessa proposta curricular na efetivação de uma qualidade de ensino na sua prática.

**Palavras-chave:** Diretrizes Municipais de Educação. Ciclo de Políticas. Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

Researching the Municipal Education Guidelines of Araucária/PR (2012) implies in pondering over this document that regulates the paths to be traveled by the municipal schools, considering the influences of the micro and macro levels. For this reason, the general objective of this research is “Analyze how the teachers who work in the Fundamental Schooling of the initial years of the Municipal Education Network of Araucária follow the Municipal Education Guidelines of Araucária (2012) in the school and classroom context”. For this, a qualitative approach methodology was chosen, allied to the theoretical/analytical input of the approach of the Cycle of Policies, proposed by the English sociologist Stephen Ball and his collaborators Richard Bowe and Anne Gold. To subsidize the treatment of the data of the empirical research, a documental analysis of different legislations was performed. A bibliographic research was also performed, and, among the main authors that based this reflection are Ball (1994, 2001, 2011), Camargo (2013), Lopes (2004) and Mainardes (2006, 2007, 2009). In the empirical research, it was decided to apply two interviews to the teachers who worked as managers at the Municipal Education Secretary, one at the moment of the production of the text and the other at the moment of the context in the practice. Some questionnaires were also applied to nine teachers working as pedagogical coordinators during the production of the Guidelines and to 100 teachers in the first years, which presented elements related to the context of the practice. The data collected was categorized according to the Analysis of Content by Bardin (2011) and the IRAMUTEQ software. The research revealed that the political influences acted directly in the production of this document. In relation to the context of its production, it was prepared considering the different actors present, through the Work Groups, making this process more democratic. In the context of the practice, mainly in the report of the difficulties faced by those professionals, their resistance and ruptures for the insertion of this curricular proposal in the implementation of a quality of teaching in its practice.

**Key Words:** Municipal Education Guidelines. Cycle of Policies. Educational Policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making) .....	40
Figura 2 – Mapa do município de Araucária com os municípios limítrofes.....	42
Figura 3 – Capa das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2004). 80	
Figura 4 – Cadernos Pedagógicos 1: Araucária. Identidade, registro de sua história.....	86
Figura 5 – Cadernos Pedagógicos 2: Araucária. Identidade, registro de sua história.....	86
Figura 6 – Capa do Plano Municipal de Educação. Araucária construindo uma Educação com qualidade social – 2008.....	89
Figura 7 – Imagem da capa das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).....	96
Figura 8 – Quadro de conteúdos da disciplina de Ciências do 1.º ano do Ensino fundamental – exemplo de como são apresentados os conteúdos nas DME (2012).....	117
Figura 9 – Nuvem lexicográfica sobre a participação do professor no grupo de estudos para a reescrita e a produção das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).....	148
Figura 10 – Árvore máxima sobre o entendimento dos professores em relação às Diretrizes Curriculares .....	149
Figura 11 – Árvore máxima das respostas à utilização das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) para o planejamento do trabalho docente	156
Figura 12 – Nuvem lexicográfica que espelha as principais dificuldades de implementar as DME (2012) na prática docente .....	165
Figura 13 – Árvore máxima sobre três contribuições que as DME (2012) ajudaram a colocar em prática .....	172
Figura 14 – Árvore máxima sobre as três dificuldades que os profissionais encontraram para colocar em prática as DME (2012).....	174
Figura 15 – Nuvem lexicográfica das contribuições das DME (2012) para a prática docente.....	181

Figura 16 – Árvore máxima que apresenta os impactos que as DME (2012) têm no trabalho docente.....	183
Figura 17 – Árvore máxima da superação das dificuldades de implementação das DME (2012) .....	187

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores dos anos iniciais que realizaram um curso de pós-graduação .....	139
Gráfico 2 – Trabalham fora da Rede Municipal de Educação de Araucária... ..	142
Gráfico 3 – Carga horária semanal dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Araucária .....	143
Gráfico 4 – Participação dos professores dos anos iniciais em relação ao grupo de estudos para a reescrita e produção das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).....	146
Gráfico 5 – Níveis de leitura das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) dos professores dos anos iniciais .....	154
Gráfico 6 – Utilizam as DME (2012) de Araucária para planejar o trabalho docente .....	155
Gráfico 7 – Incidência da resistência dos professores à implementação das DME (2012) no contexto escolar.....	158
Gráfico 8 – Autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfação e dúvidas em relação às DME (2012) .....	160
Gráfico 9 – Pressão sobre os professores dos anos iniciais para implementarem as DME (2012) de Araucária .....	163
Gráfico 10 – Suporte para implantar as DME (2012) .....	164
Gráfico 11 – Incidência de participantes com dúvidas para entender o texto das DME (2012).....	168
Gráfico 12 – Acessibilidade e compreensão das orientações nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).....	175
Gráfico 13 – Contribuição das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) para o trabalho docente .....	179
Gráfico 14 – As DME (2012) contribuíram para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social .....	189
Gráfico 15 – Índices da insatisfação dos participantes em relação às DME (2012).....	194

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crescimento da população de Araucária/PR, Paraná e Brasil de 1991 a 2010. ....	45
Tabela 2 – Dados gerais do município de Araucária/PR - 2012.....	46
Tabela 3 – Número de alunos e de escolas na Rede Municipal de Araucária/PR (2005, 2009 e 2012).....	47
Tabela 4 – Docentes por níveis de ensino na Rede Municipal de Araucária/PR, Paraná e Brasil (2012) .....	47
Tabela 5 – Número de matrículas em relação ao nível de ensino na Rede Municipal de Araucária/PR, Paraná e Brasil (2012).....	48
Tabela 6 – Número de escolas por nível de ensino na Rede Municipal de Araucária/PR (2012).....	48
Tabela 7 – Número de Profissionais/Professores da Educação por função na Rede Municipal de Araucária/PR (2012 e 2016).....	49
Tabela 8 – Número de escolas por nível de ensino na Rede Municipal de Ensino de Araucária (2012-2016).....	49
Tabela 9 – Número de alunos atendidos por ano pelas unidades educacionais do município de Araucária/PR de 2012 a 2016 (março/2016).....	50
Tabela 10 – IDEB do Brasil, Paraná e Araucária do estado do Paraná para a 4. <sup>a</sup> série/5. <sup>o</sup> ano.....	51
Tabela 11 – IDEB do Brasil, Paraná e Araucária do estado do Paraná para a 8. <sup>a</sup> série/9. <sup>o</sup> .....	51
Tabela 12 – Número de professores participantes da pesquisa por categoria vinculada ao Ciclo de Políticas.....	52
Tabela 13 – Datas da coleta de dados com os professores dos anos iniciais.....	59
Tabela 14 – Perfil de idade dos Professores Coordenadores de Área – Idade .....	126
Tabela 15 – Tempo de formação dos professores coordenadores de área na graduação e pós-graduação.....	126
Tabela 16 – Tempo de atuação dos professores coordenadores de área na Rede Municipal de Araucária .....	127

Tabela 17 – Perfil dos professores participantes da pesquisa quanto ao gênero .....	137
Tabela 18 – Perfil dos professores – idade .....	137
Tabela 19 – Número de professores quanto à sua formação acadêmica .....	138
Tabela 20 – Tempo de formação da graduação e pós-graduação dos professores.....	140
Tabela 21 – Área de atuação dos professores pesquisados dos anos iniciais .....	142
Tabela 22 – Tempo de atuação dos professores dos anos iniciais na Rede Municipal de Araucária.....	143
Tabela 23 – Percepção dos professores dos anos iniciais em relação ao entendimento pelo termo Diretrizes Curriculares .....	149
Tabela 24 – Recebimento das DME (2012) nas escolas municipais de Araucária.....	151
Tabela 25 – Sentidos mais recorrentes em relação às principais dificuldades em implementar na prática docente dos professores dos anos iniciais as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).....	166
Tabela 26 – Percepção dos professores dos anos iniciais em relação à avaliação do seu trabalho realizado nas escolas municipais .....	184
Tabela 27 – Grupos específicos contemplados pelas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).....	188
Tabela 28 – Sentidos das principais dificuldades em implementar as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) na prática docente dos professores dos anos iniciais .....	193

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislação educacional e suas normatizações a partir de 1996....	74
Quadro 2 – Caracterização da Rede Municipal de Ensino (2004).....	81
Quadro 3 – Equipe de Organização das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).....	96
Quadro 4 – Ações coletivas na escola e gestão democrática.....	106
Quadro 5 – Objetos de estudo das disciplinas presentes nas DME (2012)....	116
Quadro 6 – Dimensão, categorias e subcategorias de análise das respostas dos questionários dos 100 professores dos anos iniciais.....	145
Quadro 7 – Depoimento dos professores dos anos iniciais em relação ao entendimento do termo Diretrizes Curriculares.....	150
Quadro 8 – Depoimento dos professores dos anos iniciais em relação à utilização das DME (2012) para o planejamento docente.....	106
Quadro 9 – Sentidos dos professores dos anos iniciais em relação às dificuldades em colocar em prática as DME (2012).....	175
Quadro 10 – Depoimentos dos professores dos anos iniciais em relação as contribuições das DME (2012) para o trabalho docente.....	181
Quadro 11 – Depoimento do Professor B sobre nove itens em relação ao trabalho nas escolas.....	199



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAEDA	Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual
CAEE's	Centros de Atendimentos Educacionais Especializados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	<i>Compact Disk</i>
CEB	Câmara da Educação Básica
CHA	Classificação Hierárquica Ascendente
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CIAR	Centro Industrial de Araucária
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
CME	Conselho Municipal em Educação
CMEI's	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCELPA	Companhia de Celulose e Papel do Paraná
COPIS	Coordenação de População e Indicadores Sociais
CP	Conselho Pleno
DME (2012)	Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)
DPE	Diretoria de Pesquisas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT-DME (2012)	Grupo de Trabalho das Diretrizes Municipais de Educação (2012)

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IRAMUTEQ	<i>Interface do R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master of Business Administration</i> (Mestrado em Administração de Negócio)
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PCCV	Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro S.A.
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
POFORS	Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REPAR	Refinaria Presidente Getúlio Vargas
RH	Recursos Humanos
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
RMD	Regentes de Modalidade Diferenciada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Araucária

SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCEs	Unidade de Contexto Elementar
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>1. CAMINHOS DA PESQUISA E O CICLO DE POLÍTICAS</b> .....	<b>34</b>
1.1 ABORDAGEM DA PESQUISA .....	34
1.2 CICLO DE POLÍTICAS .....	36
1.3 ASPECTOS DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA .....	42
<b>1.3.1 Um olhar para a rede municipal de ensino da cidade de Araucária/PR</b> ....	<b>46</b>
1.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	51
1.5 CONSTRUÇÃO E PROCESSO DE COLETA DE DADOS .....	54
<b>1.5.1 Processo de coleta de dados da pesquisa</b> .....	<b>58</b>
1.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	61
<b>2 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)</b> .....	<b>66</b>
2.1 POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL .....	67
2.2 POLÍTICAS CURRICULARES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA .....	77
2.3 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA PELA PERCEPÇÃO DE UM PROFESSOR GESTOR SOBRE AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012) .....	91
<b>3. A PRODUÇÃO DO TEXTO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)</b> .....	<b>95</b>
3.1 DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012) .....	95
<b>3.1.1 Introdução às Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)</b> .....	<b>98</b>
<b>3.1.2 Caracterização do município e de sua rede de ensino</b> .....	<b>102</b>
<b>3.1.3 Concepções e fundamentos nos processos pedagógicos e administrativos da educação da rede municipal de ensino</b> .....	<b>102</b>
<b>3.1.4 Níveis de ensino</b> .....	<b>110</b>
<b>3.1.5 Modalidades da educação básica</b> .....	<b>118</b>
<b>3.1.6 Referências bibliográficas das diretrizes municipais de educação de Araucária (2012)</b> .....	<b>125</b>

3.2 PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012).....	125
<b>4. O CONTEXTO DA PRÁTICA DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012) NAS UNIDADES EDUCACIONAIS .....</b>	<b>136</b>
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	136
4.2 ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: OLHAR DO PROFESSOR.....	144
4.3 ENTRE O PROPOSTO E O EFETIVADO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: OLHAR DE UM GESTOR .....	195
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>238</b>

## INTRODUÇÃO

As reformas da educação no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, apresentam forte vinculação com documentos orientadores emanados por organismos multilaterais<sup>1</sup>.

Os países, ao atenderem a tais recomendações, têm formulado normas e mecanismos de regulação para seus processos educativos, muitos dos quais se traduzem em determinações (resoluções e diretrizes de âmbito nacional) que atingem a formação e o trabalho docente em espaços/tempos de responsabilização do professor pelo que acontece na escola. Isso reproduz, nessas instituições, a competitividade, a flexibilidade e a descentralização, as quais nem sempre contribuem para solucionar problemas como os da exclusão social.

Entre os documentos decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estão as Diretrizes que regulam todas as etapas de ensino: desde a Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, até o final do Ensino Médio. Elas são produzidas pelos setores federais, estaduais e municipais responsáveis pela respectiva etapa. Portanto, realizar uma pesquisa tendo como objeto de investigação o documento que contém as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária/PR implica examiná-lo e ao mesmo tempo refletir sobre como, para quê, para quem e por que se construiu esse documento.

É um documento que expressa uma intencionalidade em suas orientações quanto às exigências do perfil dos profissionais professores “[...] de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, proativos e eficientes [...]” (SHIROMA, 2011, p. 4), além de, como explica a autora, “premiar” o estado capitalista com um dilema: o de formar esses professores.

As Diretrizes Municipais de Educação de Araucária contêm seis capítulos, sendo que o primeiro apresenta a introdução, que caracteriza o documento e o seu processo de atualização. No segundo, caracteriza o município e sua rede de ensino; no terceiro, apresenta as concepções e os fundamentos nos processos pedagógicos e administrativos da educação da

---

<sup>1</sup> Tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

rede municipal de ensino; no quarto, indica os níveis de ensino<sup>2</sup> (educação infantil e ensino fundamental); no quinto capítulo, define as Modalidades da Educação Básica (Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos) e, por fim, as Referências utilizadas em todo o documento.

Esse documento municipal do setor de educação regulamenta os caminhos a serem percorridos no espaço escolar, ao estabelecer os princípios que orientam as escolas municipais em relação à organização, à articulação, ao desenvolvimento e à avaliação de suas propostas pedagógicas. Ele também reflete as influências política e social dos níveis micro e macro, ou seja, segue os princípios das diretrizes nacionais e estaduais, além de, ao se debruçar sobre o espaço/tempo da sala de aula, desenhar um conjunto de crenças e valores acerca do professor<sup>3</sup>, que desde os primeiros anos escolares é aquele que tem o contato direto com a sua profissão por meio da caminhada escolar experienciada.

A Diretriz Curricular é um documento que regulamenta a organização da escola e a ação do professor e define o contexto de sua prática a partir de declarações intencionais e operacionais. Dessa forma, essa tese tem como objeto de pesquisa as Diretrizes Municipais de Educação (2012), no seu processo de produção, implementação e recriação no contexto da prática, doravante DME (2012), do município de Araucária, situada na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), capital do estado do Paraná.

O interesse pelo estudo das DME (2012) justifica-se pela história profissional e acadêmica da autora, por ser moradora do município e ter realizado seus estudos do Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas do município, sendo que os anos finais do Ensino Fundamental realizou em escolas municipais. Nesse caminhar, realizou o curso de Magistério como Ensino Médio e os estágios em escolas municipais. Esse foi o seu primeiro contato profissional com o documento das Diretrizes no município. Começou atuando na Rede Municipal de Araucária no ano de 2002, já licenciada em Letras, ano esse em que se iniciou o processo de escrita das DME (2004).

---

<sup>2</sup> Nesse momento estão descritos os fundamentos das disciplinas, objeto de estudo, encaminhamentos didáticos-metodológicos, organização dos quadros de conteúdos e critérios gerais de avaliação.

<sup>3</sup> Nessa tese será denominado de professor, indiferentemente de seu gênero, todo o profissional da Rede Municipal de Ensino de Araucária que atue com um trabalho pedagógico nas Unidades Educacionais, incluindo professores, pedagogos e diretores.

Naquele momento, como professora dos anos iniciais e, em 2003, dos anos finais com a disciplina de Língua Inglesa, teve a oportunidade de participar ativamente tanto nas discussões que conduziram à construção das Diretrizes, como na implementação delas em sala de aula, na rede municipal. No ano de 2010, teve início um processo de reescrita e produção<sup>4</sup> das Diretrizes, sendo então produzido o documento das DME (2012), objeto de pesquisa dessa tese, processo do qual participou durante o ano de 2010 como professora da rede nos grupos de trabalho. Nos anos de 2011 e 2012, atuou como coordenadora dos anos finais na disciplina de Língua Inglesa, tendo a função de organizar os grupos de trabalho com os professores e contribuir com o processo da escrita das Diretrizes da disciplina de Língua Inglesa.

É importante salientar que enquanto atuava como professora, tinha uma visão micro em relação a essa política curricular. No entanto, após assumir a coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, essa visão se ampliou, o que permitiu uma nova leitura e análise de todos os envoltos. Dessa forma, colaborou na produção desse documento (ARAUCÁRIA, 2012), em diversos momentos, na função de professora de sala de aula e participante dos grupos de trabalho. Posteriormente, conduziu o processo de formação de outros professores, na função de coordenadora de área na disciplina de Língua Inglesa. Foi o período em que um olhar da sua prática profissional, tanto em relação à produção da escrita, quanto na implementação de novas proposições em sala de aula se confundiam. Desse modo, não foi possível precisar o momento em que surgiu a necessidade de compreender o documento do qual participou da escrita e, de certa forma, o qual experienciou em sala de aula. Esse aspecto, comum aos que se propõe investigar, segundo afirma Dias (2008, p. 41),

[...] não se pode definir com precisão o momento em que um processo de pesquisa se inicia, dada a complexidade de elementos que influenciam a relação do investigador com um determinado objeto de estudo (valores, experiência anterior, projetos de vida).

---

<sup>4</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Araucária, esse processo de reescrita e produção também é conhecido como um processo de atualização do referido documento. Nessa tese, optou-se em trabalhar com o termo reescrita e produção por acreditar que houve alterações significativas nesse documento em relação às Diretrizes Municipais de Araucária (2004).



Nesse tempo, ingressou no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), concluindo no ano de 2012 com a dissertação sobre “Representações sociais de professores da escola básica sobre o *bullying* no espaço escolar”, assunto que no momento fazia parte de suas inquietações em sala de aula (GERONASSO, 2012).

Concluído o Mestrado em Educação, deu continuidade à participação do Grupo de Pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), vinculado à linha de pesquisa História e Políticas da Educação (PPGE/PUCPR). Foram momentos de estudos nesse Grupo que oportunizaram reflexões sobre o percurso profissional, bem como inquietações que, discutidas e partilhadas com o grupo, instigaram-na a continuar.

No decorrer dessas discussões, surgiram alguns questionamentos em relação ao objeto de estudo, entre os quais se podem elencar: Quais foram os contextos micro e macro que influenciaram no processo de reescrita e produção de texto das DME (2012)? Como se efetivou o processo de sua construção? Quem são os professores atuantes nos anos iniciais nessa rede? Como esse documento está se efetivando no contexto da prática das salas de aula? Dessa forma, decidiu fazer uma análise do documento, que é considerado pelos professores que fazem parte da gestão da Rede Municipal de Educação como o fio condutor para o trabalho docente, isto é, as DME (2012).

Em face dessas inquietações, optou por realizar uma disciplina isolada no PPGE/PUCPR, no segundo semestre de 2012, e no final desse mesmo ano, submeteu-se ao processo seletivo, no qual foi aprovada para o curso de Doutorado em Educação, que iniciou no ano de 2013. Em dezembro de 2014, tornou-se Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os seus projetos de pesquisa de Mestrado e Doutorado vinculam-se à linha de Pesquisa de História e Políticas da Educação, a qual

[...] investiga o pensamento educacional brasileiro na sua relação com a história da educação e com as políticas educacionais. Compreende a formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais. Estuda o processo histórico dessas políticas e sua manifestação nas concepções, saberes e práticas educacionais (PUCPR, 2016).

Por fazer parte do Grupo de Pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), integra o Projeto: “Políticas de Formação de Professores: Representações Sociais sobre Inserção, Trabalho Docente e Profissionalização no Espaço Escolar”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/PUCPR, na linha de pesquisa: “História e Política da Educação”. Esse projeto tem como foco investigar políticas de formação de professores, profissionalização e trabalho docente no espaço escolar, com fundamentos teóricos nas políticas educacionais e na teoria das representações sociais. Vincula-se ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais/Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC) e à Cátedra da Unesco sobre Profissionalização Docente e à Cátedra Serge Moscovici (2016), com sede na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo.

Dentro dessa linha de pesquisa, optou por continuar os estudos nesse grupo e seguir com sua orientadora do mestrado, por acreditar que essa professora seria a mais adequada devido a sua autoridade intelectual e seu pertencimento a esse grupo de pesquisa, pois seria o melhor para analisar o objeto da tese: o documento das DME (2012). Pesquisar políticas de formação do professor e o trabalho docente requer analisar e compreender documentos que definem e regulamentam a organização das escolas e conseqüentemente o trabalho do professor, buscar o contexto em que foram produzidos, em que medida fazem parte do trabalho do professor, traduzindo a realidade das escolas, ou seja, examinar o processo de formulação, implementação, resultados, efeitos na formação e no trabalho do professor.

Portanto, visualizar o documento dessas diretrizes como uma das Políticas Educacionais que organizam as escolas municipais instigou-a a procurar compreender como os professores que atuam no Ensino Fundamental dos anos iniciais, da Rede Municipal de Educação de Araucária, efetivam essas Diretrizes no contexto da escola e da sala de aula, acreditando que essa

pesquisa parte da hipótese de que as DME (2012) não se efetivam na prática devido à ausência de diversos elementos pedagógicos e materiais.

Estudos e pesquisas apontam à necessidade do desenvolvimento de pesquisas que priorizem espaços para dar voz àqueles professores que são os profissionais que irão traduzir as políticas para o espaço da sala de aula, pois como afirmam Mainardes e Gandin (2013, p. 146), apesar de serem recentes no Brasil, as pesquisas no campo das políticas educacionais vêm crescendo de forma significativa nos últimos anos.

Em face desses aspectos, a presente pesquisa levanta o seguinte questionamento: “Como os professores que atuam no Ensino Fundamental dos anos iniciais, da Rede Municipal de Educação de Araucária, efetivam as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) no contexto da escola e da sala de aula?”. Na busca de responder ao questionamento que norteia essa tese, foi delineado como objetivo geral: Compreender como os professores que atuam no Ensino Fundamental dos anos iniciais, da Rede Municipal de Educação de Araucária, efetivam as Diretrizes Municipais de Educação (2012) no contexto da escola e da sala de aula.

Para alcançar o objetivo geral proposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- identificar as influências políticas na reescrita e produção das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012);
- relatar o processo de reescrita e produção do texto das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012);
- analisar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental recontextualizam as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) na sua prática.

Para que fossem atingidos os objetivos propostos, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, para compreensão e interpretação de como a equipe municipal e os professores de 1.º ao 5.º ano dessa rede caminharam na reescrita e produção do texto das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária/PR para colocá-las em prática, visto que, segundo Ens (2006, p. 38),

[...] a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa é consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc.

A presente pesquisa teve como ponto de partida o contato contínuo e direto da pesquisadora com os profissionais no próprio espaço, já que a interpretação do fenômeno foi realizada a partir dos dados coletados no campo de pesquisa, num determinado tempo/espaço, para identificar como os professores participantes colocam em prática as DME (2012).

Como meio de compreender o caminho percorrido para a reescrita e produção desse documento, optou-se pela abordagem teórico-analítico do Ciclo de Políticas, a qual possibilita, ao pesquisador, compreender em que contextos deram-se a reescrita e a produção do documento, que influências os responsáveis pela produção tiveram, bem como se essa diretriz está sendo colocada em prática nas escolas municipais e que resultados e efeitos ela apresenta.

O Ciclo de Políticas é um método para a análise de políticas educacionais, formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores: Corbitt, 1997; Vidovich, 1999; Walford, 2000; Looney, 2001; Kirton, 2002; Vidovich, O'Donoghue, 2003; Lopes, 2004, utilizado em diferentes países como referencial para examinar o percurso de políticas sociais e educacionais, segundo Mainardes (2006).

Esse método oferece as condições necessárias a uma análise do processo de reescrita e produção dessa política pública e da colocação em prática do documento em análise pelos atores envolvidos, pois como o autor ainda destaca (2006, p. 49),

[...] a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Essa abordagem trata as políticas sociais de forma articulada a todo um contexto e, ao relacionar seus processos macro e micro, aponta inicialmente três contextos a serem focados pelo papel fundamental que desempenham

para que se compreenda a política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, os quais não são fixos, mas mantêm uma inter-relação entre si.

Em seus estudos, Ball ampliou o Ciclo de Políticas para mais dois contextos<sup>5</sup>.

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006, p. 54).

O primeiro contexto, denominado contexto de influência, compreende o processo de como as ideias são pensadas e elaboradas nos discursos: “O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Para Ball (2001, p. 102),

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”: um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994)<sup>6</sup>.

O contexto da produção do texto está imbricado e constitui-se das tentativas de negociação, acordos e ajustes, com vistas à construção do texto, no qual se expressam interesses gerais e específicos, no caso da construção das diretrizes, objeto dessa investigação. Esse momento é também resultante tanto de limitações como de possibilidades.

---

<sup>5</sup> Essa pesquisa não abordou o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

<sup>6</sup> Ball (2001), para discutir o processo de ‘bricolagem’, apoia-se na obra de BALL, S. J. *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

Vale lembrar que na presente pesquisa, apesar de se constituírem grupos democráticos de trabalhos com os professores e coordenadores<sup>7</sup> da rede municipal de ensino, muitas vezes são ouvidas, mas por vezes podem predominar ideias divergentes da visão da maioria, “[...] como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

Em relação ao contexto da prática, entende-se o trabalho do professor na sala de aula, que é quem lê o texto, reinterpreta-o e, principalmente, vivencia-o.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Esses profissionais serão aqueles que irão vivenciar essa política e, dessa forma, não são meros reprodutores por serem os responsáveis por colocar em prática o documento que materializa as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária-PR. Portanto, com o uso desse aporte teórico/analítico para a análise do objeto dessa tese, considera-se uma dimensão micro e macro, pois essas políticas influenciam a constituição do trabalho desse profissional e atendem às recomendações de Souza (2013, p. 13-14) no sentido de que “[...] esta discussão oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade destacável com a luta pelo poder”.

A análise das DME (2012), por meio do método do Ciclo de Políticas, possibilita que se extraiam elementos para que os professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais da Rede Pública Municipal de Araucária, ao refletirem sobre essa política educacional, apontem sua efetividade ou não no contexto prático.

---

<sup>7</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Araucária, por meio do Departamento de Ensino Fundamental, em sua organização interna, convida professores concursados para assumirem a função de coordenação de área.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários (Apêndice A) com 100 professores concursados da Prefeitura Municipal de Araucária, atuantes nos anos iniciais e que representam aproximadamente 10% dos profissionais atuantes nessa função na rede de ensino. As entrevistas foram realizadas com dois professores que estavam em função de gestores na Secretaria Municipal de Educação, sendo um no momento da reescrita e produção do documento das Diretrizes (Apêndice B) e outro, no momento da realização da pesquisa, com os professores dos anos iniciais, focalizando-se em informações voltadas ao contexto da prática das DME (2012) (Apêndice C).

Para complementar as informações sobre o contexto da reescrita e produção do texto das diretrizes, realizou-se um questionário (Apêndice D) com os professores que atuavam como coordenadores das áreas de ensino dos anos iniciais das disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, e os coordenadores responsáveis pelo processo de Alfabetização e Educação Especial. O conjunto de dados assim coletados foram categorizados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e do *software Interface do R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ).

Essa tese está estruturada apresentando a introdução, na qual é descrito o processo da escolha do objeto de estudo e uma breve caracterização dela e em mais quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo, intitulado “Caminhos da Pesquisa e o Ciclo de Políticas”, é descrito o caminho percorrido, com suas etapas da abordagem qualitativa, como metodologia articulada ao aporte teórico-analítico do Ciclo de Políticas, para analisar o objeto de pesquisa em questão, ou seja, as DME (2012) no seu processo de produção, implementação e recriação no contexto da prática.

Ao detalhar o processo de delimitação do campo de pesquisa, é apresentada uma breve síntese histórica do Município de Araucária, bem como um olhar acerca da organização da Rede Municipal de Ensino, com base em uma análise documental do Plano Municipal de Educação de Araucária (2008) e das DME (2012), além de outros indicadores sociais, como o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros.

Também foram utilizados os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento do Ensino Fundamental, Departamento de Gestão de Pessoas e do Departamento do Planejamento e Estatística. Além da caracterização dos grupos de participantes e da construção e do processo de aplicação dos instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, foi traçado o caminho percorrido à categorização e análise dos dados, apoiando-se na Análise de Conteúdo e no *software* IRAMUTEQ.

No segundo capítulo, “Contexto da Influência e as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)”, é realizada uma reflexão sobre políticas educacionais, bem como um enfoque sobre as políticas curriculares. Também foram apresentadas algumas características históricas do município de Araucária em relação à constituição curricular de sua Rede Municipal de Ensino, dados importantes no sentido de contextualizar o local de onde está o objeto de estudo. O capítulo finaliza com uma entrevista a um professor que estava em uma função de gestão na Secretaria Municipal de Educação, instrumento esse que apresentou elementos importantes que influenciaram o processo da reescrita e produção das DME (2012).

No terceiro capítulo, “A Produção do Texto das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)”, foi feita uma análise documental da estrutura das DME (2012), mediante uma leitura criteriosa do referido documento, fazendo com que o capítulo se subdividisse igualmente como estão dispostas as DME (2012). Foi realizado também um resgate do processo histórico de sua construção, considerando suas influências e uma análise do processo de sua produção, pautado na própria Diretriz e em um questionário respondido pelos coordenadores de área que dirigiam os grupos de trabalho.

No quarto capítulo, “O contexto da prática das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) nas Unidades Educacionais”, foram descritos os resultados dos dados coletados com os questionários realizados com 100 professores da Rede Municipal de Educação de Araucária dos anos iniciais. Foram feitas a análise e a discussão dos dados obtidos para a identificação sobre como os professores analisam as DME (2012) em relação ao contexto da prática e elaboradas categorias de análises, definidas pelos depoimentos dos professores, para que fosse possível estabelecer relações entre o que foi relatado por eles e, a partir dessa análise, realizar uma interpretação dos dados



indicados. Com isso, as questões iniciais puderam ser respondidas. Para a realização dessa análise, utilizou-se o apoio do *software* IRAMUTEQ, para a categorização das questões abertas e da Análise de Conteúdo.

Por fim, seguem as considerações dessa pesquisa, que trazem as reflexões acerca dos resultados obtidos e apontam para algumas questões após a análise dos dados, com foco para a resposta da problemática proposta no início do trabalho, bem como seus objetivos. Nesse momento, são mostradas as principais interpretações dos dados coletados, os principais resultados e as conclusões das análises.

## 1. CAMINHOS DA PESQUISA E O CICLO DE POLÍTICAS

Nesse capítulo, é descrito o caminho percorrido, com base na abordagem qualitativa de pesquisa, como metodologia articulada ao aporte teórico-analítico do Ciclo de Políticas, para analisar o objeto de pesquisa dessa tese, ou seja, as DME (2012) no seu processo de produção, implementação e recriação no contexto da prática.

Ao relatar o processo de delimitação do campo de pesquisa, apresentam-se o cenário do Município de Araucária/PR, a partir de um olhar na organização da Rede Municipal de Ensino, com base em análise documental do Plano Municipal de Educação de Araucária (2008) e das Diretrizes Municipais de Educação (2012), além de dados fornecidos por indicadores sociais, como IPARDES e IBGE.

Aqui também estão descritos dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento do Ensino Fundamental, do Departamento de Gestão de Pessoas e do Departamento do Planejamento e Estatística. Além da caracterização do grupo de participantes, da construção e do processo de aplicação dos instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, foi traçado o caminho percorrido para a categorização e a análise dos dados, apoiando-se na Análise de Conteúdo e no *software* IRAMUTEQ.

Nesse capítulo, o presente estudo fundamenta-se em Ball (1994, 2011), Bardin (2011), Bowe, Ball e Gold (1992), Camargo (2005), Camargo e Justo (2013), Chizzotti (2001), Evangelista (2012), Faria (2003), Gil (1991, 2008), Lage (2011), Lüdke e André (1986), Mainardes (2006, 2007, 2009), Mainardes e Gandin (2013), Mainardes e Marcondes (2009), Oliveira et al. (2003) e Severino (2010).

### 1.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar as políticas que orientaram a (re)construção curricular das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) desde a sua reescrita e produção, sistematização e interpretação/reinterpretação no contexto da prática, optou-se em utilizar a abordagem qualitativa, cujo

referencial teórico é fundamentado pelos autores Lüdke e André (1986) e Chizzotti (2001).

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Uma das características dessa abordagem está em considerar as percepções dos pesquisados. Segundo Chizzotti (2001, p. 83), “[...] na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”, ou seja, buscam entender o sentido e o significado que essas pessoas atribuem aos fatos, lembrando que os professores/participantes dessa pesquisa, cujo objeto o próprio pesquisador tem um contato direto, estão inseridos em um contexto cultural, político, social e econômico.

Dessa forma, desenvolvem uma história de vida que não pode ser controlada pelo pesquisador, assim como o contexto em que o próprio pesquisador está inserido. Tal aspecto é destacado por Lüdke e André (1986, p.3) ao explicarem a pesquisa

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [...] a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas [...] os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Nessa pesquisa, foram utilizados diferentes indicadores não frequenciais e realizadas diversas formas de inferências das falas dos professores profissionais entrevistados e que responderam ao questionário. O trabalho apoia suas análises em informações coletadas e experienciadas, via análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica.

Tem como ponto de partida uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (1991, p. 45), “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”, ou seja, permite uma maior

análise do pesquisador. De acordo com Selltiz<sup>8</sup> (1967, *apud* Gil, 1991, p. 45), esse tipo de pesquisa possibilita: “[...] a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’”, elementos que tornam o caminho da investigação mais intuitivo e flexível.

Os dados sistematizados em um *corpus* para análise foram analisados com base no método do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball (1994) e pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

## 1.2 CICLO DE POLÍTICAS

Essa pesquisa uniu o uso da abordagem qualitativa ao aporte teórico/analítico denominado de “*a policy cycle approach*” ou “abordagem do Ciclo de Políticas”, proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores Richard Bowe e Anne Gold. Esse método foi utilizado para a realização da investigação e da análise da produção da política curricular<sup>9</sup> do município de Araucária, com o propósito de identificar as coerências, contradições, articulações, lacunas e rupturas presentes.

O Ciclo de Políticas apresenta cinco contextos em sua abordagem: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política. Em uma entrevista, Ball (2009) afirma que a abordagem do Ciclo de Políticas como um método é, pois, “[...] uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas [...] de pensar as políticas e saber como elas são “feitas” [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Esse método, explica Ball (2009), permite ao pesquisador entender o caminho em que a política passa, desde a sua formulação, sistematização de sua escrita e sua reinterpretação e recriação no contexto de sua prática, em relação a seus efeitos.

O uso do método do Ciclo de Políticas possibilita ao pesquisador identificar como ocorre a relação entre a visão micro e macro da política, pois, segundo Mainardes (2009, p. 7), “[...] diversas pesquisas sobre políticas

---

<sup>8</sup> Gil (1991), ao explicar a pesquisa do tipo exploratória, apoia-se na obra de: SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1967.

<sup>9</sup> Expressa no documento das DME (ARAUCÁRIA, 2012).

educacionais específicas enfatizam ou supervalorizam os processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo (falta uma visão de totalidade)". Nessa proposta, é fundamental considerar todos os aspectos relacionados a essa Diretriz Municipal de Educação de Araucária (2012) e também dar voz a diferentes professores que nela estão envolvidos, principalmente no espaço/tempo delimitado para o estudo. Analisar políticas nas duas últimas décadas é visualizar um campo da análise

[...] bastante incipiente, padecendo de grande fragmentação organizacional e temática e tendo uma institucionalização ainda precária (MELO, 1999)<sup>10</sup>. Esse caráter incipiente é comprovado, por exemplo, pelo fato de qualquer exame de produção brasileira recente evidenciar a quase inexistência de análises mais sistemáticas acerca dos processos de implementação de políticas (FARIA, 2003, p. 22).

Pesquisas em políticas educacionais no Brasil são relativamente novas e, "[...] ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes"<sup>11</sup> (MAINARDES, 2006, p. 48). A abordagem do Ciclo de Políticas vem fazer esse exercício de olhar a relação entre o local, o nacional e o global, assim como a compreensão sobre os aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais que compõem os diversos contextos que constituem as políticas. Nesse processo, também é importante considerar o que dizem os textos sobre o currículo, as políticas educacionais em relação ao currículo e compreender o contexto no qual elas estão sendo formadas e vivenciadas.

Na proposta do método do Ciclo de Políticas, Bowe, Ball e Gold (1992) inicialmente previram três facetas políticas: a política proposta (*intended policy*), a política de fato (*actual policy*) e a política em uso (*policy-in-use*).

A primeira é a política oficial, aquela que contém todas as intenções dos grupos em relação à disputa de espaço e poder; a segunda refere-se à concretização da política em textos escritos, legislações e documentos normativos, elementos esses que suportam a política para ser posta em

<sup>10</sup> MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo/Brasília, Sumaré, ANPOCS/CAPES. (v. 3, Ciência política).

<sup>11</sup> Ao fazer essa afirmação, Mainardes (2000) apoia-se em AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: INEP, 1999. p. 43-51.

prática; a última é a em uso, na qual estão contidos os discursos e as práticas decorrentes de sua implementação (MAINARDES, 2007, p. 27-28). Os autores entendiam esse processo muito fechado e rígido, tendo em vista a dinâmica das políticas educacionais:

Nós tivemos que romper com essa formulação porque a linguagem introduziu uma rigidez que nós não desejamos empregar, por exemplo, há muitas intenções competindo que lutam para influenciar, não apenas, uma '**intenção**' e um '**real**' que parecem para nós sinalizar um texto congelado, completamente o oposto de como nós queríamos caracterizar este aspecto do processo político (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 19, grifos dos autores; tradução nossa)<sup>12</sup>.

Propuseram, então, a formulação do Ciclo de Políticas, do qual se extraem três contextos principais: o da influência, o da produção de texto e o da prática. No entanto, “[...] esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50). A presente tese, por uma organização didática, está dividida em sua análise pelos ciclos. Dessa forma, individualmente, possuem características peculiares, mas que ao mesmo tempo relacionam-se e dialogam, formando, assim, um ciclo dinâmico.

O **contexto da influência** (*context of influence*), de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), é aquele em que o discurso é construído e tem influências políticas e de diferentes grupos, é “[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado [...]” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nessa etapa, atuam os representantes de diversas associações e entidades, de partidos políticos, de organismos nacionais e internacionais e também podem ser consideradas todas as informações que estão presentes nos meios de comunicação, nos congressos acadêmicos, nos livros e nos periódicos científicos.

---

<sup>12</sup> *We have broken away from this formulation because the language introduced a rigidity we did not want to imply, e.g. there are many competing intentions that struggle for influence, not only one “intention” and “actual” seemed to us to signal a frozen text, quite the opposite to know we wanted to characterize this aspect of the policy process* (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 19).

O **contexto da produção do texto** (*context of policy text production*) é a concretização da política e, assim, o resultado de suas disputas e acordos, já que os diversos grupos que atuam têm o interesse de colocar a sua representação política no texto final. É nesse momento que ela materializa-se por meio dos textos e dos documentos políticos, “[...] por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas [...]” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154).

No **contexto da prática** (*context of practice*) estão os sentidos atribuídos aos textos políticos e como eles recebem vida na realidade, ou seja, como se processam as suas interpretações e, dessa forma, é a ocasião em que podem haver mudanças e transformações no texto original. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992, p. 21),

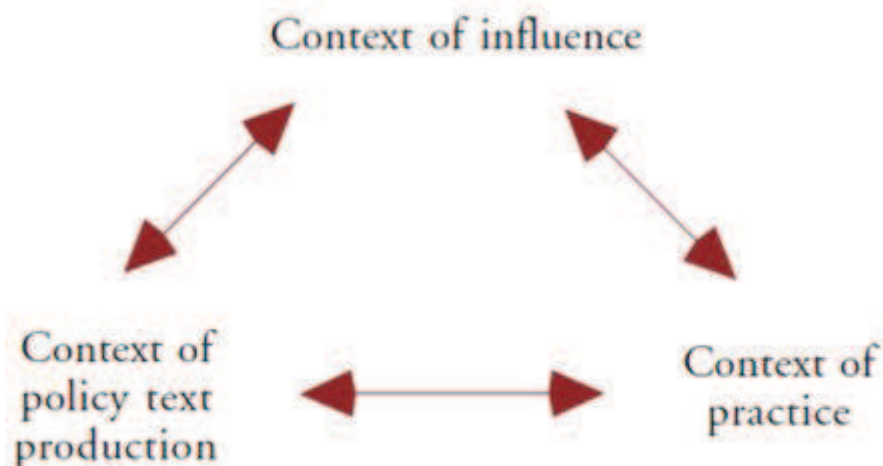
Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática, a qual a política se encaminha, que é endereçada (tradução nossa).<sup>13</sup>

Nesse contexto, as políticas são reinterpretadas e criadas, ao mesmo tempo em que as articulações, as evidências e as resistências são identificadas. Esse estudo compreende o espaço das escolas municipais, em que as políticas são reinterpretadas e recriadas pelos gestores, professores e alunos, esses que exercem um papel ativo na sua leitura e interpretação do texto político. Devido a essas diferentes interpretações, as políticas podem ser implementadas totalmente, em partes ou não efetivadas. Além disso, elas podem ser recriadas em um contexto envolvido por resistências ou conflitos (Figura 1).

---

<sup>13</sup> *Policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have “real” consequences. These consequences are experienced within the third main context, the context of practice, the arena of practice to which policy refers, to which it is addresses.*

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)



Fonte: BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20.

Ball (1994) acrescentou ao Ciclo de Políticas outros dois contextos: o de efeitos e o da estratégia política. O **contexto de efeitos** (*context of outcomes*) ou o **contexto de resultados**, segundo Mainardes (2007, p. 31), é “[...] a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”. Os efeitos da política podem ser de primeira ou de segunda ordem. Os de primeira ordem são mais evidentes e consistem em mudanças na prática ou na estrutura, já os de segunda ordem constituem os impactos dessas mudanças para a igualdade e a justiça social (BALL, 1994; MAINARDES, 2007). O **contexto da estratégia política** (*context of political strategy*) é o conjunto de atividades políticas e sociais necessárias para lidar com as desigualdades da política investigada. Assim, “[...] esse é um componente essencial do que Harvey (1990) chama pesquisa social crítica ou do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, que é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas”<sup>14</sup> (tradução nossa).

Para Ball (1994), os cinco contextos dos quais se caracterizam o percurso das políticas apresentam características distintas (MAINARDES,

<sup>14</sup> This is an essential component of what Harvey (1990) calls critical social research or the work of those Foucault calls “specific intellectuals”, which is produced for strategic use in particular social situations and struggles. (BALL, 1994, p. 27).



2006). Em relação aos contextos de resultados e de estratégias política, Ball (2009), em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), posicionou-se da seguinte forma:

[...] Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência.

A abordagem do Ciclo de Políticas, segundo Mainardes e Gandin (2013, p. 150), contribui para as pesquisas no campo da política educacional à medida que elas fundamentam

[...] uma análise das políticas educacionais em uma perspectiva de totalidade (contextos de influência, produção de texto e contexto da prática), bem como por inspirar uma análise que contempla o espaço escolar e o social como espaços de produção de sentidos sobre as políticas, de criação e recriação das políticas oficiais, e não apenas como espaços de implementação de políticas [...]

Nesse método de análise de uma política educacional, é preciso ter em mente que

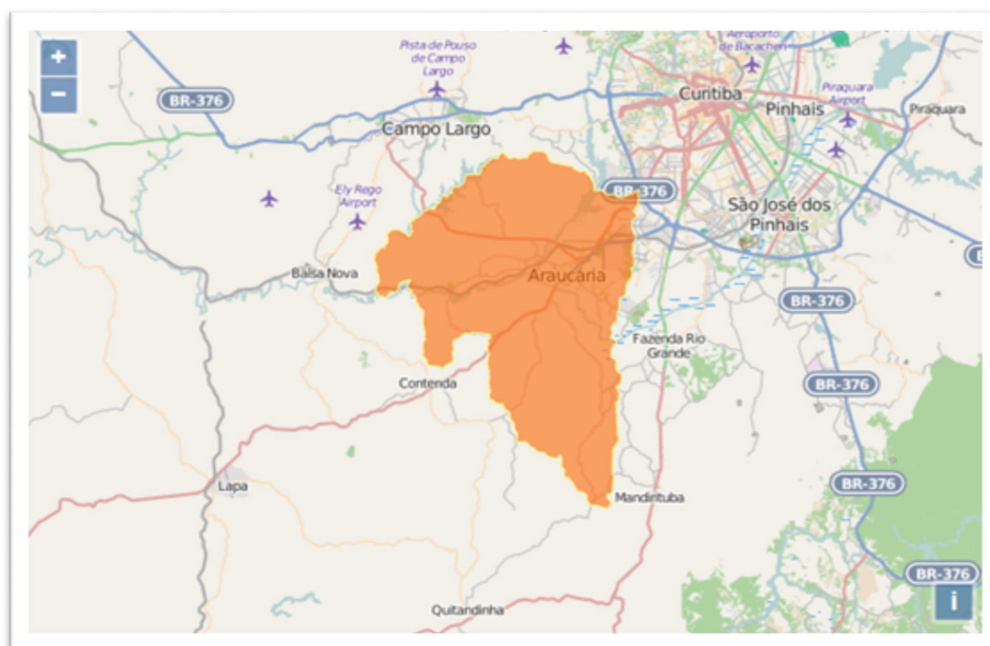
[...] pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa – o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas (BALL, 2011, p. 47).

Tendo em vista essa ampla gama de questões que precisam ser analisadas nessa pesquisa, é necessário conhecer o contexto local e histórico em que é aplicado, bem como os participantes que darão vozes para esse estudo.

### 1.3 ASPECTOS DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

A cidade de Araucária localiza-se na Região Metropolitana de Curitiba, a 27 km da capital do estado do Paraná. O município, de acordo com o Iparde<sup>15</sup>, possui 460,85<sup>16</sup> km<sup>2</sup> em sua área total, sendo 84 km<sup>2</sup> (18,23%) de área urbana e 376,85 km<sup>2</sup> (81,77%) de área rural, apresentando uma densidade demográfica de 253,86 habitantes por km<sup>2</sup>. Araucária limita-se ao norte com o município de Campo Largo; ao sul com Contenda e Quitandinha; a leste com Curitiba, Mandirituba e Fazenda Rio Grande e a oeste com Campo Largo, Contenda e Balsa Nova (ARAUCÁRIA, 2008, p. 35) (Figura 2).

Figura 2 – Mapa do município de Araucária com os municípios limítrofes



Fonte: IBGE (2015).

Em relação à história do município, desde a época do Descobrimento do Brasil, a região em que hoje se localiza Araucária era conhecida como Tindiquera, sendo que no ano de 1668, o capitão-mor Gabriel de Lara doou uma sesmaria a Domingos Rodrigues da Cunha e seus filhos na região de Tindiquera. No ano de 1837, a Capela de Nossa Senhora da Luz de Tindiquera

<sup>15</sup> Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), 2014. Disponível em: <[www.ipardes.gov.br](http://www.ipardes.gov.br)>. Acesso em: 26 maio 2016.

<sup>16</sup> De acordo com o IBGE, a área territorial de Araucária consta em 469,24 km<sup>2</sup>, dado que difere do Iparde (2014).

foi elevada a Capela Curada. Um ano depois, teve início a divisão dos primeiros bairros e, gradativamente, a população foi mudando das margens do Rio Iguaçu, enquanto a sede do curato de Tindiquera passou para o local em que estava a capela de Nossa Senhora dos Remédios do Yguassú.

Pela Lei Provincial n.º 21, de 28 de fevereiro de 1858, foi criada a Freguesia do Iguassú<sup>17</sup> que, em 1868, foi desligada de Curitiba e anexada como distrito de São José dos Pinhais até 1888, quando voltou a ser administrado por Curitiba. O município foi constituído até o século XIX por descendentes luso-brasileiros, indígenas, negros africanos e após 1876 por, principalmente, imigrantes poloneses, seguidos por italianos, ucranianos, sírios, alemães, ingleses e franceses e, em 1950, pelos japoneses.

O município foi elevado à categoria de vila, com a denominação de Araucária, pelo Decreto Estadual n.º 40, de 11.02.1890, desmembrando-se, assim, da cidade de Curitiba. No ano de 1911, em uma divisão administrativa, o município foi constituído do distrito sede. Pela Lei Estadual n.º 2, de 10-10-1947, foi criado, então, o distrito de Guajuvira (ex-povoado), anexando-o ao município de Araucária. Em divisão territorial datada de 1-VIII-1960, o município constituía-se por dois distritos: Araucária e Guajuvira, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007 (IBGE, 2015).

Araucária foi instituída como município na data de 11 de fevereiro de 1890, com uma área territorial maior que a cidade de Curitiba e o seu nome foi sugerido pelo médico Victor Ferreira do Amaral, autor do texto de uma petição em forma de abaixo-assinado, encaminhada pelo chefe político da região, o major Sezino Pereira de Souza (o primeiro administrador de Araucária, assumindo o cargo intendente), ao governador do Estado, o contra-almirante José Marques Guimarães. Nessa solicitação constava que a Freguesia do Iguassú fosse elevada a Vila e, logo em seguida, fosse criado o município de Araucária (ARAUCÁRIA, 2008, p. 41).

Entre os anos de 1933 e 1949, houve uma grande devastação das reservas locais, o que fez com que o comércio de madeira diminuísse. Dessa forma, a atividade econômica que começou a prevalecer foi a produção de massa de tomate e de pimentão. Houve também outras atividades geradoras

---

<sup>17</sup> A escrita da palavra Yguassú e Iguassú apresentam essas duas formas de escrita na referência original.

de renda, como as olarias, cerâmicas, moinhos, fábricas de caixas de madeira, linho, fósforo, balas, bolachas e torrefação de café. No ano de 1972, foi instalada a Refinaria Presidente Getúlio Vargas e criado também o Centro Industrial de Araucária (CIAR), com o intuito de abrigar um complexo de indústrias. Com a chegada dessas novas fábricas e de novos meios de transporte, ocorreu uma inversão do quadro populacional, econômico e social, pois antes a economia tinha como base a agropecuária e agora prevalecia a população urbana, com seu foco econômico industrial (ARAUCÁRIA, 2008, p. 41-42).

A partir da década de 1970, a industrialização encarregou-se de atrair migrantes vindos de diversas regiões do país (Norte do estado do Paraná, Norte e Nordeste do Brasil). O município apresenta-se como um importante polo industrial, que comporta indústrias de médio e grande porte, entre elas a Refinaria Presidente Getúlio Vargas (REPAR), a Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRAS), a Vale Fertilizantes e a Companhia de Celulose e Papel do Paraná (COCELPA). Esse processo de industrialização do município consolidou-se a partir dos anos 70 (ARAUCÁRIA, 2012, p. 21).

O município de Araucária apresenta hoje como principal fonte de arrecadação do Produto Interno Bruto (PIB) primeiramente os serviços, seguindo pela indústria e, por fim, a agropecuária

O Município possui o maior estabelecimento industrial do Estado, a Refinaria de Petróleo de Araucária – REPAR, o que, em conjunto com as demais indústrias, configura o segundo centro de indústrias do Paraná, com o Valor Adicionado Industrial de R\$ 3,9 bilhões. É ainda o segundo maior arrecadador de ICMS do Paraná e o terceiro município do Estado na arrecadação geral de impostos (R\$ 665 milhões, em 2003). Destaca-se na economia paranaense pela presença de importantes indústrias de bens intermediários e empresas de comércio atacadista, distribuição de gás e combustíveis, e, mais recentemente, como centro logístico para a indústria alimentícia (ARAUCÁRIA<sup>18</sup>, 2008, p. 120-121).

Essa crescente instalação das indústrias desencadeou a vinda de um grande contingente populacional de diversos pontos do país e fez surgir muitos loteamentos, o que fez expandir cada vez mais o município. Hoje em dia, grande parte da população é formada por moradores que migraram de várias regiões, sendo que muitos alunos da rede municipal de ensino são procedentes

---

<sup>18</sup> Dados constantes no Plano Municipal de Educação de Araucária, em 2008.

desse fluxo. Devido à grande presença de indústrias no município, o crescimento populacional apresentou um aumento significativo nos últimos anos (Tabela 1).

Tabela 1 – Crescimento da população de Araucária/PR, Paraná e Brasil de 1991 a 2010

Ano	Araucária	Paraná	Brasil
1991	61.889	8.448.713	146.825.475
1996	76.498	8.942.244	156.032.944
2000	94.258	9.563.458	169.799.170
2007	109.943	10.284.503	183.987.291
2010	119.123	10.444.526	190.755.799

Fonte: IBGE: Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007 e Censo Demográfico 2010.<sup>19</sup>

Araucária pertence à Região Metropolitana de Curitiba desde 2 de janeiro de 1974 e ocupa, desde 2012, a 4.<sup>a</sup> posição no estado do Paraná, em termos de montante populacional, com 119.123 habitantes (IBGE/IPARDES, 2010)<sup>20</sup>, dos quais 110.205 residem na zona urbana e 8.918 residem na zona rural (ARAUCÁRIA, 2012, p. 21).

Em 2012, o município apresentava características como as especificadas na Tabela 2.

Os dados das Tabelas 1 e 2 correspondem ao mapeamento do município de Araucária/PR no ano de publicação das atuais Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2012).

<sup>19</sup> O último censo oficial publicado pelo IBGE é o de 2010.

<sup>20</sup> A população estimada para o ano de 2015 consta em 133.428 habitantes. Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas (DPE) e Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS).

Tabela 2 – Dados gerais do município de Araucária/PR – 2012<sup>21</sup>

<b>Características do Município de Araucária-PR</b>	<b>TOTAIS</b>
Estabelecimento de Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS)	21 estabelecimentos
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – 2010	0,740
PIB <i>per capita</i> a preços correntes – 2012	108.094,42 reais
População Residente	119.123 pessoas
População Residente – Homens	59.606 pessoas
População Residente – Mulheres	59.517 pessoas
População Residente alfabetizada	104.725 pessoas
População Residente que frequentava creche ou escola	39.276 pessoas
Valor do rendimento nominal mediano mensal <i>per capita</i> dos domicílios particulares permanentes – Rural	500,00 reais
Valor do rendimento nominal mediano mensal <i>per capita</i> dos domicílios particulares permanentes – Urbana	625,00 reais
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Rural	2.008,14 reais
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Urbana	2.807,46 reais

Fonte: A autora, com base no *site* do IBGE (2015).

### 1.3.1 Um olhar para a rede municipal de ensino da cidade de Araucária/PR

O crescimento populacional fez surgir uma grande demanda educacional. Na década de 1980, o município atendia cerca de 6.000 alunos, em 32 escolas municipais, 21 escolas estaduais e 2 particulares, o que totalizava 55 instituições. No ano de 1987, houve o processo de consolidação das escolas rurais em Araucária. Em 1997, havia 54 escolas nas três dependências administrativas (Municipal, Estadual e Privada), atendendo em torno de 25.854 alunos. No final da década de 1990, três escolas que atendiam aos anos finais do ensino fundamental foram estadualizadas.

Uma característica educacional no município de Araucária é o não crescimento das escolas em consonância com sua população, que aumentou e

<sup>21</sup> Utiliza-se o ano de 2012 nos dados presente nesse capítulo por ser o ano de publicação das DME (2012).

o número de escolas diminuiu, consolidando algumas escolas rurais e aumentando o número de alunos por turma (Tabela 3).

Tabela 3 – Número de alunos e de escolas na Rede Municipal de Araucária/PR (2005, 2009 e 2012)

<b>ANO</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de escolas</b>
2005	27.841	138
2009	29.725	110
2012	30.385	110

Fonte: IBGE (2015).

A Educação no Município de Araucária era ofertada para a população, em 2012, por meio da Rede Municipal de Educação, da Rede Estadual e Particular de Ensino, conforme as DME (2012), sendo que a Rede Municipal atende à Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos) nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e Pré-Escola; o Ensino Fundamental (crianças de 6 a 14 anos); a Educação Especial, que atende por meio das Escolas Especiais e dos Centro de Atendimento Especializados; além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona no período diurno e noturno (ARAUCÁRIA, 2012, p. 21).

Os dados da educação no município de Araucária, no ano de 2012, em relação aos seus docentes, pode ser visualizado pela Tabela 4.

Tabela 4 – Docentes por níveis de ensino na Rede Municipal de Araucária/PR, Paraná e Brasil (2012)

<b>Nível de ensino</b>	<b>Número de professores</b>		
	<b>Araucária</b>	<b>Paraná</b>	<b>Brasil</b>
Pré-escolar	348	134.050	2.812.320
Fundamental	1.098	840.930	15.412.470
Médio	155	382.360	5.388.600

Fonte: MEC/INEP (2012).

Os dados em relação às matrículas do ano de 2012, considerando todas as dependências administrativas da educação, podem ser visualizados pela Tabela 5.

Tabela 5 – Número de matrículas em relação ao nível de ensino na Rede Municipal de Araucária/PR, Paraná e Brasil (2012)

Nível de ensino	Número de alunos		
	Araucária	Paraná	Brasil
Pré-escolar	2.346	2.008.160	47.547.210
Fundamental	22.010	15.417.360	297.024.980
Médio	6.029	4.846.070	83.768.520

Fonte: MEC/INEP (2012).

Frente ao número de alunos atendidos no Ensino Fundamental até março de 2011, nas três esferas (Municipal, Estadual e Privada) de ensino, havia um total de 22.587 alunos, enquanto na Educação Infantil, o número de alunos era de 3.408, dos quais 2.721 eram atendidos na Rede Municipal de Ensino e 687 na Rede Privada<sup>22</sup> (ARAUCÁRIA, 2012, p. 21). Na Tabela 6 é indicado o número de escolas, por nível de ensino, no ano de 2012.

Tabela 6 – Número de escolas por nível de ensino na Rede Municipal de Araucária/PR (2012)

Nível de ensino	Número de escolas		
	Araucária	Paraná	Brasil
Pré-escolar	40	43.890	1.077.910
Fundamental	58	60.180	1.447.050
Médio	21	18.810	271.640

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Censo Educacional 2012.

A Rede Municipal de Educação de Araucária (Tabela 7), de acordo com o Departamento de Planejamento e Estatística/2016, considerando-se o ano de 2012 (publicação das DME), confirma que trabalhavam na rede 1711 professores e no ano de 2016 (publicação dessa pesquisa), 1775 professores trabalham na rede.

<sup>22</sup> O diagnóstico da Educação no Município de Araucária considera como fonte de pesquisa os dados publicados pela Secretaria Municipal de Educação, pelos Departamentos de Estrutura e Funcionamento, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Infraestrutura, as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2004) e o Plano Diretor Participativo de 2006, além dos órgãos governamentais de pesquisa, como IPARDES, IBGE, MEC, INEP e PDE (ARAUCÁRIA, 2012, p. 21).



Tabela 7 – Número de Profissionais/Professores da Educação por função na Rede Municipal de Araucária/PR (2012 e 2016)

<b>PROFISSIONAL/PROFESSOR</b>	<b>2012</b>	<b>2016</b>
Professor Docência I	1065	1098
Professor Docência II	382	402
Pedagogos	173	188
Diretor de Escola	40	35 <sup>23</sup>
Diretor Auxiliar de Escola	18	19
Diretor de CMEI's	33	33
<b>Total</b>	<b>1711</b>	<b>1775</b>

Fonte: A autora, com base nos dados fornecidos pela SMED – Departamento de Gestão de Pessoas – Abril/2016.

O número de profissionais/professores indicados na Tabela 7, que exercem suas funções em unidades educacionais no município de Araucária-PR, pode ser verificado pela Tabela 8.

Tabela 8 – Número de escolas por nível de ensino na Rede Municipal de Ensino de Araucária (2012-2016)

<b>Nível de atendimento das escolas</b>	<b>Número de unidades educacionais por ano</b>				
	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Escolas do 1º ao 5º ano	37	37	37	35 <sup>24</sup>	35
Escolas do Pré II ao 5º ano					(do 1º ao 5º) 22
Escolas do 1º ao 9º ano	19	19	19	15 <sup>25</sup>	15
CMEI's	33	33	33	33	33
Escolas Especiais	02	02	02	02	00 <sup>26</sup>

Fonte: A autora, com base nos dados fornecidos pela SMED – Departamento de Planejamento e Estatística – Abril/2016.

Essas unidades educacionais atendem, em 2016, a um total de 19.790 alunos, conforme distribuição verificada na Tabela 9.

<sup>23</sup> O número de diretores diminuiu devido à estadualização de duas escolas (Escola Fonte Nova e Escola David Carneiro) e pela redução do número de alunos nas unidades educacionais.

<sup>24</sup> Nesse ano, houve um processo de estadualização de duas escolas (Escola Fonte Nova e Escola David Carneiro).

<sup>25</sup> Reduziram-se quatro escolas, sendo duas estadualizadas (Escola David Carneiro e Escola Fonte Nova) e duas ficaram somente com os anos iniciais (Escola Planalto dos Pinheiros e Escola Deputado João Leopoldo Jacomel).

<sup>26</sup> Essas duas escolas transformaram-se em Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área Intelectual (Os Centros de Atendimento Educacional Especializados que orientam quanto à utilização e organização de recursos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular, de forma não substitutiva à educação básica) (ARAUCÁRIA, 2012, p. 275).

Tabela 9 – Número de alunos atendidos por ano pelas unidades educacionais do município de Araucária/PR de 2012 a 2016 (março/2016)

Nível de atendimento das escolas	Número de alunos por unidades educacionais por ano				
	2012	2013	2014	2015	2016
Educação Infantil					
Creche	1.431	1.563	1.459	1.703	CMEI's -3.810
Pré-escola	1.907	2.131	2.161	1.525	Escola -291
Anos iniciais do Ensino Fundamental	10.533	10.370	10.207	10.020	10.421
Anos Finais do Ensino Fundamental	6.530	6.509	6.330	5.191	5.163
Educação de Jovens e Adultos	302	259	145	161	105
<b>TOTAL</b>	<b>20.703</b>	<b>20.832</b>	<b>20.302</b>	<b>18.600</b>	<b>19.790</b>

Fonte: A autora, com base nos dados fornecidos pela SMED – Departamento de Planejamento e Estatística de Araucária – Abril/2016.

As unidades educacionais presentes na Rede Municipal de Educação de Araucária estão descritas no Apêndice E, iniciando-se pela escola de menor porte para a de maior porte. Essa classificação aconteceu conforme o número de alunos (Apêndice F) presentes nessas escolas. Os CMEI's estão denominados conforme o Apêndice G, também segundo o seu porte, partindo do menor para o maior, sendo que essas Unidades Educacionais também estão classificadas de acordo com o seu porte, seguindo o Apêndice H.

Outro dado que interfere nas decisões municipais sobre os caminhos da educação no município de Araucária é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme se pode verificar pela Tabela 10 (IDEB da 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano) e Tabela 11 (IDEB DA 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano). Nessas tabelas, é possível observar o IDEB experienciado pelo município e as metas projetadas.

Tabela 10 – IDEB do Brasil, Paraná e Araucária do estado do Paraná para a 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano

	Resultados do IDEB experienciado pelo município <sup>27</sup>			Metas Projetadas		
	Brasil	Paraná	Araucária	Brasil	Paraná	Araucária
2005	3.4	4.6	4.3	3.5		
2007	4.0	5.0	4.8	3.8	4.7	4.4
2009	4.4	5.4	4.8	4.2	5.0	4.7
2011	4,7	5.6	5.0	4.5	5.4	5.1
2013	4.9	5.9	5.1		5.6	5.4
2015					5.9	5.7
2017					6.2	5.9
2019				5.7	6.4	6.2
2021					6.6	6.4

Fonte: MEC-INEP/IDEB (2005/2021).

Tabela 11 – IDEB do Brasil, Paraná e Araucária do estado do Paraná para a 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano

	Resultados do IDEB experienciado pelo município <sup>28</sup>			Metas Projetadas		
	Brasil	Paraná	Araucária	Brasil	Paraná	Araucária
2005	3.1	3.6	3.9			
2007	3.4	4.2	3.8	3.1	3.6	3.9
2009	3.6	4.3	4.0	3.3	3.7	4.1
2011	3.8	4.3	4.1	3.5	4.0	4.4
2013	3.8	4.3	4.2	3.9	4.4	4.8
2015					4.8	5.1
2017					5.1	5.4
2019					5.3	5.6
2021				5.1	5.6	5.9

Fonte: MEC-INEP/IDEB (2005/2021).

Os resultados do IDEB para o ano de 2013 não podem ser considerados como um efeito das DME (2012), já que esse documento foi impresso no final de 2012 e começou a ser colocado em prática somente no início de 2013.

#### 1.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para delimitação do número de participantes da pesquisa, inicialmente procurou-se selecionar professores do quadro da Rede Municipal de Araucária,

<sup>27</sup> IDEB observado na dependência administrativa em nível municipal.

<sup>28</sup> IDEB observado na dependência administrativa em nível municipal.

levando-se em conta os contextos do Ciclo de Políticas e a inserção desse professor como vinculado a um dos contextos (Tabela 12).

Tabela 12 – Número de professores participantes da pesquisa por categoria vinculada ao Ciclo de Políticas

<b>Categorias de análise<sup>29</sup></b>	<b>Número de professores participantes na pesquisa</b>
Contexto de influência	01
Contexto de produção do texto	09
Contexto da prática	101
<b>Total</b>	<b>111</b>

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

Para compreender o contexto da influência, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice B) com um dos professores da Rede Municipal de Ensino que exerciam a função de gestão no momento da reescrita e produção das Diretrizes. Essa entrevista teve como objetivo trazer elementos para o entendimento do contexto da influência, que oportunizou a reescrita e a produção das DME (2012). Os dados coletados e sistematizados contribuíram para compreender como a SMED articulou o processo de reescrita e produção do documento.

Em relação ao contexto da produção do texto, foram colhidas informações por meio de um questionário (Apêndice D) de nove coordenadores de área de ensino, de um total de 15 coordenadores (Apêndice I) que participaram do processo de reescrita/elaboração das DME (2012). Entre os participantes dessa etapa de coleta de dados, estavam a coordenadora dos anos iniciais, responsável pela coordenação da Alfabetização, e a coordenadora da Educação Especial.

Vale salientar que os coordenadores não participantes eram de áreas ou disciplinas que não tinham relação direta com os anos iniciais ou que não foram localizados para a pesquisa. Esses profissionais foram considerados de extrema importância no processo da reescrita e produção das DME (2012), por conduzirem o processo, coordenando e orientando os Grupos de Trabalho das

<sup>29</sup> Por uma organização didática, estabeleceu-se a divisão por ciclos da coleta de dados, considerando que esses dados não são lineares e estão inter-relacionados.

Diretrizes Municipais de Educação<sup>30</sup> GT-DME (2012)<sup>31</sup>, momentos de estudo com os professores da área e outros profissionais da educação, como pedagogos e gestores.

Além de coordenar e orientar os GT-DME (2012), esses coordenadores também foram responsáveis pela articulação dos GT-DME (2012) com a equipe de sistematização das Diretrizes Municipais (Apêndice J), lembrando que essa comissão foi diferente entre o ano de 2010 e 2011.

A Comissão de Sistematização Interna da Secretaria Municipal de Educação (SMED) foi composta por pedagogos de todos os Departamentos de Ensino e de um professor dos anos finais e contou com a assessoria externa da Professora Dr.<sup>a</sup> Naura Syria Carapeto Ferreira, professora aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e atualmente Professora Titular da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), no Programa de Pós-Graduação em Educação. Ela coordenou e orientou a sistematização do material produzido nos GT-DME (2012), adequando-os para fazer parte das Diretrizes e para atender à linha teórica da Rede Municipal de Ensino, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica.

Para coletar os dados da pesquisa, tendo como foco o contexto da prática, foram utilizados questionários (Apêndice A) com os professores dos anos iniciais – Docência I<sup>32</sup> da Rede Municipal de Educação de Araucária, com a opção por trabalhar com 10% do universo dos professores, de um total de 985 professores de Docência I.

Para a delimitação do número de entrevistados, nesse quesito foi solicitado ao Departamento de Gestão de Pessoas, no mês de agosto de 2014, o número total de professores da Docência I, que informou ter a rede de ensino um total de 1.188 matrículas docentes. Desse total, chegou-se ao número de

---

<sup>30</sup> Como metodologia de trabalho, foram estabelecidos Grupos de Trabalho das Diretrizes Municipais de Educação (GT-DME - 2012), compostos por integrantes do quadro próprio: diretores, pedagogos, professores e atendentes da Rede Municipal de Ensino de Araucária e por profissionais dos Departamentos de Ensino da SMED: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Avaliação Psicoeducacional e Tecnologia Educacional, os quais mediarão este processo (ARAUCÁRIA, 2012, p. 17).

<sup>31</sup> No corpo do documento das DME (2012) encontra-se também abreviada na forma de GT-DME (2012) e GTD's, mas neste estudo será utilizada somente a nomenclatura de GT-DME (2012).

<sup>32</sup> Docência I: conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil e do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais) (ARAUCÁRIA, Lei n.º 1.835/2008).

985 professores, já que muitos, cerca de 203, apresentaram dobra do padrão. A opção foi trabalhar com aproximadamente 10% dos profissionais/professores da Docência I, ou seja, 100 professores.

O levantamento e a conferência do número de professores que atuam na Docência I foi feito por meio do *site* da Prefeitura Municipal de Araucária<sup>33</sup>, no mês de agosto do ano de 2014, no *link* do Recursos Humanos “(RH) 24”. A escolha pela coleta de dados com professores da Docência I, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pautou-se na necessidade de manter maior distanciamento da pesquisadora em relação ao grupo de pesquisados, uma vez que, durante o processo de reescrita e produção das DME (2012), esta foi responsável pelo GT-DME (2012) da Disciplina de Língua Inglesa, professores esses que fazem parte da Docência II<sup>34</sup>. Essa disciplina, cabe destacar, não está inserida no currículo dos alunos da Educação Infantil ao 5.º ano.

Em relação à entrevista (Apêndice C), foi entrevistado um dos professores que atuava na função de gestão na SMED, naquele momento da coleta de dados. Essa entrevista foi substancial para trazer elementos à compreensão de como a rede de ensino no momento atual entendia/aceitava/percebia o documento da DME (2012) sob a ótica da gestão da Secretaria Municipal de Educação em relação ao resultado dessa política na Rede Municipal de Ensino, uma vez que este foi proposto na gestão anterior.

## 1.5 CONSTRUÇÃO E PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Como essa pesquisa está norteada pela abordagem teórico/analítico do Ciclo de Políticas, é exigido do pesquisador que ele conheça bem o seu campo de pesquisa para fazer uma escolha criteriosa dos instrumentos de coleta de dados e fontes de pesquisa.

---

<sup>33</sup> *Site* do portal da transparência. Disponível em: <<http://giig.araucaria.pr.gov.br/giig/portais/portaldatransparencia/Templates/wfrmPaginaPublicacoes.aspx?IdLinkItem=60>>. Acesso em: 26 maio 2014.

<sup>34</sup> Docência II: conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da Educação Básica, compreendendo do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (séries finais) (ARAUCÁRIA, Lei n.º 1.835/2008).

É fundamental, conforme orienta Evangelista (2012), analisar e articular as informações que vêm dos diferentes contextos do ciclo. A autora explica que pesquisadores e semeadores se assemelham, pois:

[...] devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quanto o momento propício; devem saber que o que colheram é uma das possibilidades inscritas objetivamente naquela terra e que só suas intervenções intencionais permitiram tal colheita (EVANGELISTA, 2012, p. 70).

Complementando, a autora alerta que o pesquisador “[...] não abrirá mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa” (p. 70). À vista disso, inicialmente, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de tomar conhecimento de estudos já realizados acerca da temática investigada e procurou-se, como indica Severino (2010, p. 6), “[...] um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares”.

Na sequência, partiu-se para a escolha dos diferentes instrumentos/procedimentos de coleta de dados, os quais ajudam a compreender as políticas docentes e seus diferentes contextos.

Também foi empregada a análise documental, em consonância com o que afirmam Lüdke e André (1986, p. 38.), de que esta “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, bem como para verificar os diversos caminhos pelos quais as políticas curriculares, com enfoque nas Diretrizes, caminham.

Analisar os movimentos das políticas curriculares foi importante no sentido de considerar os aspectos que influenciaram e ainda influenciam essas políticas, considerando as repercussões dos documentos apresentados. Conceber a análise e a leitura desses documentos envolve a interpretação do pesquisador, pois

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa acender à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2012, p. 59-60).

Entretanto, na análise de políticas, às vezes fica difícil perceber outros contextos e movimentos pelos quais a política passa. É preciso, então, ir além dessa leitura documental e bibliográfica e entender as entrelinhas nas quais estão presentes a política como um todo.

Além da análise documental, foi utilizada, nessa pesquisa, a entrevista semiestruturada com dois gestores da Secretaria Municipal de Educação, além de questionários para os coordenadores que atuavam nesse órgão na ocasião da escrita das DME (2012) e para os professores dos anos iniciais, para que se pudesse perceber como esses profissionais veem esse documento no contexto de sua prática.

O questionário, que é “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passado etc.”, contou com questões abertas, fechadas e dependentes (GIL, 2008, p. 121).

No instrumento de pesquisa “questionário”, há uma primeira parte em que é feita a coleta de informações sobre a caracterização dos participantes, na qual são tratadas questões relacionadas à idade, à formação acadêmica, à titulação, ao tempo de experiência como professor, à carga horária de trabalho, entre outras relacionadas ao perfil.

Em um segundo momento, as questões são abertas e abrangem a temática do estudo. No questionário aplicado aos coordenadores (Apêndice D), focou-se o contexto da produção das DME (2012); no que foi aplicado para os professores dos anos iniciais (Apêndice A), priorizou-se o contexto da prática das DME (2012).

Em relação às entrevistas, Gil (2008, p. 111) entende-as quanto ao seu nível de estruturação, podendo ser classificadas em “informais, focalizadas, por



pauta e formalizadas”. Nessa pesquisa, foi adotada a entrevista formalizada, que focaliza a entrevista estruturada, a qual, segundo Gil (2008, p. 113), “[...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”. Esse instrumento para coleta de dados é importante para verificar as percepções dos entrevistados em relação ao objeto analisado. A vantagem em utilizar as entrevistas é que:

[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Esses dois instrumentos (os questionários e as entrevistas estruturadas) tiveram como fundamentação teórica o artigo de Mainardes (2006), intitulado *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Nesse artigo, o autor traz “Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de Políticas”, as quais auxiliaram na construção dos instrumentos de pesquisa, pois “[...] construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121), portanto, esse texto foi substancial para a elaboração dos instrumentos de pesquisa.

Antes da aplicação do instrumento de pesquisa com os profissionais da educação, foi protocolada, sob o número 9.082/2014 (Anexo A), na Prefeitura Municipal de Araucária, a solicitação de autorização para a realização da pesquisa, a qual foi deferida.

O questionário aplicado aos profissionais da Docência I foi submetido a um pré-teste no dia 15 de setembro de 2014, em que estiveram presentes duas professoras da rede. Após o pré-teste, este foi encaminhado para validação pelo Assessor Pedagógico da SMED e pela orientadora da tese, professora Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, para as últimas considerações e aprovação final do instrumento, para que posteriormente pudesse iniciar a sua aplicação com os professores da Rede Municipal de Educação, obedecendo aos critérios elencados por Gil (2008, p. 134):

[...] depois de redigido o questionário, mas antes de aplicado definitivamente, deverá passar por uma prova preliminar. A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.

O instrumento também passou por uma correção de Língua Portuguesa. As etapas pelas quais passou o questionário foram fundamentais à revisão de equívocos e à reescrita de questões, com vistas a torná-las mais claras e objetivas, pois “[...] o pré-teste de um instrumento de coleta de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão” (GIL, 2008, p. 134).

A presente investigação articula-se ao projeto de pesquisa “Políticas de formação de professores: representações sociais sobre inserção, trabalho docente e profissionalização no espaço escolar”, aprovado pelo Parecer n. 535.602/2014, do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR. Vincula-se à linha de pesquisa do PPGE/PUCPR “História e Políticas da Educação” e integra os esforços do Grupo de Pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS” e dos trabalhos do CIERSed/FCC sobre Profissionalização Docente, coordenado pelo CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação da Fundação Carlos Chagas).

### **1.5.1 Processo de coleta de dados da pesquisa**

A coleta de dados, por meio de questionário (Apêndice D) com os coordenadores e das entrevistas com os gestores da Secretaria Municipal de Educação (Apêndices B e C), foi realizada de forma individual e durante o ano de 2015. Antes da entrega do instrumento de coleta de dados e/ou da realização das entrevistas, havia uma explicação do objetivo da pesquisa e cada participante realizava a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

O processo de coleta de dados com os participantes, professores da Docência I, num total de 100 professores dos anos iniciais (Apêndice A), teve início em momentos de formação continuada com esses professores. Esse procedimento, com os professores dos anos iniciais, ocorreu entre 17 de setembro a 16 de novembro de 2014. Antecedendo ao processo de cada

aplicação do questionário, foi feita a apresentação da pesquisadora como Doutoranda da PUCPR e do objetivo da coleta das informações.

Após esse momento, os participantes recebiam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e caso desejassem participar da pesquisa, assinavam-no. Era explicado aos profissionais sobre a não obrigatoriedade de participação, ocasião em que vários deles optaram por não participar da pesquisa. Posteriormente, foi entregue o questionário, que levou em média de 20 a 40 minutos para ser preenchido. O processo de coleta de dados em formação continuada englobou um total de 90 participantes da pesquisa e para os outros 10 professores, a pesquisadora foi *in loco* nas escolas, momento em que entregou o questionário aos professores para preencherem em casa e comprometeu-se a buscá-los posteriormente, o que totalizou 100 professores dos anos iniciais participantes.

Para a coleta de dados, a pesquisadora teve o cuidado para que cada professor respondesse uma única vez o questionário. Esse processo seguiu a organização prevista na Tabela 13.

Tabela 13 – Datas da coleta de dados com os professores dos anos iniciais

<b>Data</b>	<b>Questionários Válidos</b>	<b>Questionários não válidos<sup>35</sup></b>
17/09/2014 (Manhã)	23	02
17/09/2014 (Tarde)	21	01
18/09/2014	24	04
23/09/2014 (Manhã)	04	00
23/09/2014 (Tarde)	18	02
06/10/2014	02	00
21/10/2014	01	00
28/10/2014	01	00
29/10/2014	01	00
02/11/2014	01	00
03/11/2014	03	00
16/11/2014	01	00
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>09</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo.

Um dos momentos de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária selecionado para realizar a coleta de dados foi organizado e executado pela mantenedora, que atendeu às

<sup>35</sup> Esses questionários não foram validados, pois os entrevistados responderam somente a algumas questões.

orientações do Governo Federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>36</sup>, destinado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa fase de formação do PNAIC, com a temática tecnologia, aconteceu a primeira etapa da coleta de dados, no dia 17/12/2014, logo após o intervalo do período da manhã. Estavam presentes 31 professores, sendo que 25 responderam e os questionários válidos foram 23. A coleta do dia 17/09/2014 foi realizada antes do intervalo da tarde, mas muitos professores saíram para o café, o que prejudicou o processo. Dos 47 professores presentes, 22 responderam, sendo 21 questionários válidos.

Durante a Quinta Formação Continuada com os professores de Regência de Modalidade Diferenciada (RMD)<sup>37</sup> Arte, Literatura e Bibliotecas, no dia 18 de setembro de 2014, no período da manhã, com a temática “Arte e Literatura Indígena”, curso esse realizado pelo Departamento do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Araucária. Nesse encontro, a professora coordenadora dos Anos Iniciais, responsável pela Formação, fez a apresentação da pesquisadora e informou o motivo da coleta de dados devido à pesquisa de doutorado. Havia na sala 28 professores, sendo que desse total foram 24 questionários válidos e 4 não válidos. Destaca-se o relato de uma professora que estava presente na formação, pois mencionou que é a única professora da rede que trabalha com o Ensino Religioso e como essa temática não está contemplada nas Diretrizes, não conseguiu preencher o presente instrumento de pesquisa.

No dia 23 de setembro foi realizada a última coleta de forma coletiva com uma turma do PNAIC, na terça-feira pela manhã. Havia 11 professores, sendo que 4 responderam e 7 não quiseram participar. No período da tarde, estavam presentes 22 professores, sendo que 20 responderam e dois não; uma alegava problema de saúde e outra, por opção. Dos 20 questionários respondidos, 18 foram válidos. Após término, chegaram mais 5 professoras,

---

<sup>36</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 26 maio 2016.

<sup>37</sup> No Município de Araucária, os professores de Arte da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental são denominados de Regentes de Modalidade Diferenciada – RMD (ARAUCÁRIA, 2012, p. 101).

ficando inviável a aplicação do instrumento com essas profissionais/professoras.

Os outros dez questionários foram preenchidos e entregues durante o ano de 2014, mas em circunstâncias particulares, quando a pesquisadora foi às escolas ou às residências das professoras.

Em relação aos questionários dos coordenadores dos GT-DME (2012), esses foram respondidos no primeiro e segundo semestres de 2015, sendo que a pesquisadora entregou cada um pessoalmente e recolheu-os individualmente. Por sua vez, as entrevistas com os dois professores que estavam em função de gestores na SMED foram realizadas no dia 15 de dezembro de 2015.

## 1.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Existem inúmeras técnicas para organizar e analisar os dados de uma pesquisa qualitativa. A análise dos instrumentos dessa pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos teóricos que a fundamentam, ou seja, a Análise de Conteúdo, técnica muito utilizada para analisar textos.

Segundo Oliveira et al. (2003, p. 2), a análise de conteúdo é um:

[...] instrumento de análise interpretativa, é uma das técnicas de pesquisa mais antigas – os primórdios de sua utilização remontam a 1787 nos Estados Unidos, e sua emergência como método de estudo aconteceu nas décadas de 20 e 30 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais, quando a ciência clássica entrava em crise. Como se sabe, a atitude interpretativa faz parte do ser humano que deseja atingir o conhecimento. Desde a hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, o homem praticava a interpretação como forma de colocar a sua observação sobre um dado fenômeno.

Para Bardin (2011, p. 50), a análise de conteúdo “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens”. Nesse sentido, existem saberes nos conteúdos das mensagens dos participantes da pesquisa que precisam ser identificados. A Análise de Conteúdo, portanto, é aquela que consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Essa técnica busca, além de uma simples leitura e interpretação dos dados, o rigor de análise e quando ela apoia-se em uma abordagem qualitativa, vai em busca das inferências que estão nos conteúdos das mensagens dos pesquisados, para identificar pontos convergentes e divergentes das respostas. A análise de conteúdo fornece elementos que permitem ao pesquisador fazer a leitura das entrelinhas do texto, “[...] uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano [...]” (BARDIN, 2011, p. 47).

Dessa forma, foi considerado o contexto no qual esses profissionais estão inseridos e levado em conta seu tempo e seu espaço, já que, após a leitura e a análise dos dados, foi feita a interpretação de suas respostas advindas dos questionários.

Para a realização de uma Análise de Conteúdo, Oliveira et al. (2003, p. 5-6) esclarecem que

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisando e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido – palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas – são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto.

Para a análise dos instrumentos aplicados nessa pesquisa, foram utilizadas as etapas da técnica proposta por Bardin (2011) para a realização da análise. As etapas são organizadas em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira fase consiste na organização do material coletado.

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador [...] (BARDIN, 2011, p. 125).

Nesse momento, após a coleta dos dados, todas as respostas foram digitadas inicialmente em um documento do *Word*. Para preservar a identidade do professor pesquisado, cada um recebeu um código. Os dados dos professores dos anos iniciais precisaram ser novamente digitados em uma versão no *Open Office*, já que esses seriam tabulados pelo *software* IRAMUTEQ.

A pré-análise tem por objetivo a organização e apresenta a formulação de hipóteses, ou seja, a leitura flutuante que, segundo Bardin (2011, p. 126), corresponde ao primeiro contato com os documentos da análise.

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Foi feita, então, uma leitura criteriosa de todos os dados coletados para a fase denominada de exploração do material, que segundo Bardin (2011, p. 131), é “[...] a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador [...]”. Um outro momento é a codificação, que

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2011, p. 133).

A codificação é uma organização sistemática que se realiza para que depois se possa classificar e categorizar. Para a análise dos dados coletados dos 100 professores, foram identificados os seus conteúdos por meio de uma análise textual, a qual foi codificada e tabulada pelo IRAMUTEQ<sup>38</sup>. Camargo (2005) afirma que o programa tem como objetivo fazer análises estatísticas ou análise de dados sobre *corpus* textuais e utiliza também a Classificação

---

<sup>38</sup> O IRAMUTEQ é um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (LAHLOU, 2012; RATINAUD; MARCHAND, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no *software* R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e na linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org)) (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 1)

Hierárquica Descendente (CHD), baseado no método de Reinert. O resultado obtido pela análise de dados pelo *software* é lexical, por meio da CHD, que é obtida pelas unidades de texto iniciais (UCIs), as quais se estruturam de acordo com os dados coletados e analisados. O conjunto de UCIs que compõem o *corpus* de análise são separadas por temática e estruturadas de acordo com o padrão do programa IRAMUTEQ, que divide o *corpus* em segmentos de textos, denominadas Unidades de Contexto Elementar (UCEs).

As análises textuais são divididas em quatro etapas:

Primeira etapa – é criado um dicionário com o intento de uniformizar todas as palavras semelhantes;  
Segunda etapa – são criadas as matrizes de dados juntamente com classificação de cada UCEs, através da CHD;  
Terceira etapa – são geradas as descrições das UCEs, sendo nessa etapa o dendograma para a CHD;  
Quarta etapa – é a responsável pela geração de cada CHA (Classificação Hierárquica Ascendente) (CAMARGO, 2005).

Esse *software* produz uma nuvem lexicográfica de palavras e uma árvore máxima.

[...] nos últimos anos foi possível observar o lançamento de diversos pacotes de *software*, para diferentes finalidades, com escopo de funcionalidades variando desde a mais simples, como contagem de palavras, até as mais complexas, como a geração de mapas conceituais a partir das informações analisadas (LAGE, 2011, p. 200).

O uso do *software* IRAMUTEQ para a análise das respostas dos questionários dos 100 professores deu-se devido à grande quantidade de dados. Dessa forma, foi preciso uma análise dos dados qualitativos de forma mais estruturada.

Após esse trabalho envolvendo o uso do *software* IRAMUTEQ, houve um processo de categorização, que é quando ocorre o tratamento dos resultados: “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significados e válidos”. Nesse momento, cabe ao pesquisador “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

É de extrema importância o trabalho do pesquisador em relação aos dados, pois os *softwares* não fazem a relação deles com o objeto de estudo da pesquisa. Nesse movimento, cabe ao pesquisador realizar o tratamento da



informação para chegar à solução dos objetivos e do problema, propostos no início da pesquisa.

## **2 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)**

Nesse capítulo, propõe-se fazer uma reflexão inicial sobre o que se entende por políticas educacionais, bem como focar o processo educacional em nível macro para que, posteriormente, seja possível classificá-las no âmbito municipal e estabelecer as relações existentes entre esses eixos.

Para tanto, será delimitado o período pós-Constituição de 1988 até os dias atuais e apresentadas algumas características históricas do município de Araucária em relação à constituição curricular de sua Rede Municipal de Ensino. Esses dados são importantes para contextualizar o local do objeto de estudo.

Dessa forma, será realizada uma análise da legislação fundamental: em nível nacional pautou-se na Constituição 1988, LDBEN n.º 9.394/1996, nas Leis nacionais n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 e no Plano Nacional de Educação (2014), em relação à legislação municipal, baseou-se no Plano Curricular de Araucária (1992,1996), no Plano Municipal de Educação de Araucária (2008 e 2015), nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2004, 2012) e nas Leis municipais de Araucária n.º 673/1986, n.º 1.527/2004, n.º 1.528/2004 e n.º 1.835/2008. Também seguiu-se a orientação do Conselho Municipal de Educação de Araucária, por meio dos Pareceres n.º 01/2008 e n.º 07/2008, e de suas Resoluções n.º 01/2007 e n.º 08/2006.

Ainda foram analisados os Cadernos Pedagógicos do Município de Araucária n.º 1 e n.º 2 e os seguintes autores: Aranha (1996), Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008), Brzezinski (2008), Ens e Gisi (2011), Ferreira (2000), Filgueiras (2006), Freire (2001), Gatti, Barreto e André (2011), Gentili (1998), Gracindo (2007), Lopes (1999), Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006), Mainardes e Gandin (2013), Mainardes e Marcondes (2009), Noronha (1998), Oliveira (2009), Puiggrós (1997), Romanelli (2001), Santos (2012), Saviani (2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Torres e Santomé (2003), Valle e Ruschel (2010). Por fim, o capítulo termina com a entrevista de um professor que estava em uma função de gestão na Secretaria Municipal de Educação, instrumento que apresenta elementos importantes que influenciaram o processo da reescrita e produção das DME (2012).

## 2.1 POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

A palavra “política” apresenta diversos significados, dependendo do seu contexto e do seu tempo histórico. Bobbio (2008, p. 954) apresenta um significado clássico do termo “[...] derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. Explicita o que assinala Bobbio, em seu verbete sobre “política”, Shiroma, Moraes, Evangelista (2007, p. 7), que assinalam ter havido um deslocamento “[...] do conjunto das relações qualificadas pelo adjetivo ‘político’, para constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações” e política passa “[...] a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado”.

Na busca de esclarecer o termo “política” como fundante na compreensão das Diretrizes Curriculares, as autoras explicam que “[...] na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (p. 7). Frente às demandas do estado capitalista, a proposta é analisar Diretrizes de um Município do Estado do Paraná, Brasil, construídas num espaço-tempo, em que se corrobora com Santos (2012, p. XII) quando este afirma “[...] tratar de política educacional é tarefa dobrada, pois poucos são os termos que admitem uma gama tão vasta de significados quanto a Educação”. Esses aspectos confirmam os dilemas gerados pelas políticas educacionais no Brasil, no interior e entorno das escolas, uma vez que como afirma Santos (2012, p. XII), no Brasil, “[...] as configurações do campo político [educacional] são das mais contraditórias e conflituosas”.

As políticas públicas referentes à educação são denominadas de políticas educacionais, cujo significado corresponde à

[...] toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade (SANTOS, 2012, p. 3).

As políticas ocorrem no sentido de regular as relações entre o Estado e a sociedade, por meio das instituições escolares ou daquelas que estão relacionadas à educação formal, de modo que o definido pelo governo, no âmbito de programas, ações ou normas, espera-se que se efetivem nos espaços e tempos escolares de forma plena. Essas políticas têm sido decisões orientadas por organismos multilaterais e que não atendem à realidade escolar.

Os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), desempenham um papel importante no que se refere às reformas econômicas e políticas que são realizadas em países como o Brasil.

Esses organismos oferecem assistência técnica e financeira, mas em contrapartida exigem relações de dependência e subordinação dos países periféricos. Quando isso ocorre, as políticas educacionais sofrem essas influências externas, pois como precisam de subsídios financeiros, essas organizações definem as diretrizes e as exigências das quais as reformas educacionais dos países precisam seguir. Segundo Torres Santomé (2003, p. 19), “[...] os organismos econômicos de caráter mundial também financiam a elaboração de discursos que estejam de acordo com os seus interesses privatistas e de exploração, que divulgam de forma insistente e contínua”.

A partir do século XX, as políticas educacionais são muito influenciadas, principalmente no final dos anos de 1980, conforme o Consenso de Washington (1989), organizado em um encontro pelo BM, por funcionários do governo dos Estados Unidos e por economistas latino-americanos, com o apoio do FMI e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As questões debatidas nesse encontro foram relativas às reformas econômicas postas em prática na América Latina, a fim de que os países devedores adotassem reformas econômicas que garantissem uma economia segura para o capital transnacional, como avaliação em relação aos empréstimos feitos aos países da América Latina – entre eles o Brasil – e suas dívidas externas e o delineamento de diretrizes e ações a serem implementadas a partir do panorama econômico no qual esses países se encontravam.

Essa renegociação de dívidas fez com que as diretrizes estabelecidas fossem a orientação da economia e da política do Brasil, lembrando que essas

diretrizes foram pautadas com um pano de fundo de um modelo neoliberal, sob a ótica economicista. O neoliberalismo pode ser conceituado como uma

[...] doutrina político-econômica mais geral, formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros - a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo (FILGUEIRAS, 2006, p. 179).

No Brasil, esse processo iniciou-se nos anos de 1990, configurando-se, entre outras formas, por meio da privatização de empresas estatais, da abertura ao capital internacional e da precarização da condição de trabalho. Intensificou-se a partir do governo de Fernando Collor, sendo que na educação, como afirma Gentili (1998, p. 15), “[...] existe um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais [...]”. O interesse das políticas neoliberais pelo campo da educação está na aposta de

[...] que o sistema educacional pode desempenhar um papel importante na atual reestruturação do capitalismo [...] as instituições são um espaço privilegiado para a construção das novas subjetividades economicistas, para a formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas [...] (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 31).

Nesse contexto neoliberal, o Estado desenvolve o papel de formulador e regulador das políticas educacionais e as ações voltadas aos professores assumem uma proposta meritocrática, em que o sucesso ou o fracasso escolar depende exclusivamente do esforço individual do aluno, do professor ou da unidade educacional. As avaliações externas do Ensino Fundamental que instituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tornam-se um instrumento que legitima a competição e os resultados dessas avaliações não são analisados, mas vistos como um processo que chegou ao resultado final. Valle e Ruschel (2010, p. 79) explicam que

[...] ao preconizar a igualdade de oportunidades, a meritocracia acaba reforçando as desigualdades sociais e legitimando o domínio de uma elite bem-nascida, pois são as camadas privilegiadas que definem os princípios de reconhecimento do mérito e colocam em prática processos de avaliação, de classificação e de seleção que, teoricamente, têm por objetivo promover os mais aptos aos diferentes níveis das hierarquias institucionais.

Segundo as autoras, o termo meritocracia foi criado por Michel Young, em 1958, com a finalidade de fazer uma denúncia de quando o governo justifica a exclusão e a desigualdade social devido ao mérito. Acredita-se, portanto, que

[...] a educação deve ser compreendida, portanto, como um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Pautando-se na ideia de Oliveira (2009), pode-se destacar que a escola tem como objetivo o acesso e a permanência dos estudantes. Nesse sentido, as políticas curriculares têm um papel fundamental para que esses objetivos se concretizem.

O processo histórico das políticas curriculares no Brasil, enfocando a influência desse processo na efetivação da reescrita e produção das DME (2012), é de extrema importância, pois não é possível realizar uma análise concisa ao pensar em política educacional sem pensar na sua contextualização, como é elaborada e a que modelo econômico responde.

As políticas de currículo, explicam Gatti, Barreto e André (2011, p. 35), “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída autoridade institucional para dar cumprimento a ela” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 35).

Essas reflexões a respeito de como se constituiu o processo das Políticas Educacionais Curriculares no Brasil e suas influências sociais, econômicas e políticas são muito importantes para a construção do referido documento. Para Mainardes e Marcondes (2009), pautados na metodologia do Ciclo de Políticas, o contexto da influência é o início das políticas públicas e contempla a arena de disputas entre os diferentes grupos da sociedade e também dos organismos nacionais e internacionais.

As políticas surgem em um determinado momento histórico e para se compreender como se iniciou o caminho da política curricular no município de Araucária, é fundamental voltar-se à história dela no âmbito nacional para, posteriormente, chegar ao municipal.

As políticas educacionais são elaboradas em um determinado tempo histórico, social, político e econômico, quando cada gestão apresenta um interesse e desenvolve influências na elaboração de suas políticas. A abordagem do Ciclo de Políticas, segundo Mainardes (2006, p. 48), “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”.

No século XX, ocorreram transformações na sociedade brasileira, principalmente no campo político, social e econômico, quando se inicia uma busca para garantir os novos postos de trabalho, conforme afirma Noronha (1998, p. 128):

A produção do conhecimento vai sendo exigida numa velocidade cada mais intensa. E tal produção precisa ser registrada por escrito e difundida. Além disso, é preciso tomar conhecimento dela. Por essa e outras razões, cada vez mais o saber ler e escrever se impõe como necessidade a um número cada vez maior de pessoas. O saber ler e escrever vai deixando de ser um luxo, uma coisa de quem dispõe do ócio, como em tempos passados.

A escola passa a ocupar um espaço maior na sociedade e surge com isso o ideário da Escola Nova, que diferentemente da rigidez da Escola Tradicional, em relação aos conteúdos, havia agora o “aprender a aprender”, em que o aluno era respeitado, assim como seus ritmos de aprendizagem. A escola assume “[...] uma escola que prepare para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social” (ARANHA, 1996, p. 168).

Na década de 1920, no Brasil,

[...] o emergente processo de industrialização demanda políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo (SHIROMA, 2007, p. 19).

Em relação ao Manifesto dos Pioneiros, este foi um período que

[...] representou o auge da luta ideológica, porque, se de um lado definiu e precisou a ideologia dos reformadores, de outro, acabou aprofundando os debates e a polêmica que continuou durante a V Conferência Nacional de Educação, reunida no mesmo ano e durante os anos seguintes [...] sobretudo por ocasião da elaboração dos projetos das Constituições de 1934 e 1937. Esses debates se fizeram

públicos através de jornais e publicações várias (ROMANELLI, 2001, p. 144).

Um ponto muito claro na história das políticas curriculares nacionais é o início tardio dos estudos acadêmicos sobre a temática.

As políticas curriculares ainda não têm sido destacadamente investigadas. Na Inglaterra, é possível identificar trabalhos importantes na segunda metade dos anos 1980. Mas o nascimento desse campo, com questões próprias, no Brasil e nos Estados Unidos, pode ser situado apenas no início dos anos 1990, quando se ampliam os estudos sobre o tema, mesmo em autores com foco nas investigações em política educacional. Em parte, isso pode ser explicado pelo fato de terem se multiplicado as pesquisas voltadas para o entendimento do impacto dos vários documentos curriculares produzidos em um período interpretado como o auge de reformas neoliberais (LOPES, MACEDO, 2011, p. 233).

Com a Constituição de 1988 e a LDBEN n.º 9.394/1996, o governo federal chamou para si a incumbência de formular referenciais curriculares capazes de consolidar a concepção de educação básica como um processo contínuo, regido pelos mesmos princípios educacionais e voltado para atender à população desde os primeiros meses de vida até os 17 anos. Foram então elaborados, entre 1997 e 1998, os chamados Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 36).

A Constituição de 1988, em seu artigo 205, aponta que a “[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Sendo assim, o cidadão que perde o direito à educação também perde sua identidade enquanto um cidadão de direitos.

A LDBEN n.º 9.394/1996, em seu artigo 2º, também traz essa garantia: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em relação ao currículo, a Constituição Federal explicita:

Art. 210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1988).



A partir de 1990, as políticas educacionais no Brasil partem de um modelo econômico apoiado em flexibilização dos processos de trabalho e exigem dos trabalhadores um novo perfil. Surge, então, o ideário neoliberal, em que termos como “competição”, “eficiência” e “qualidade total” ganham força nesse contexto.

A atual política neoconservadora recomenda reduzir gradualmente os investimentos públicos em educação até chegar à sua completa eliminação. Considera que o estado açambarcou funções que cabiam à iniciativa privada e aconselha reverter essa relação, especialmente nos países pobres (PUIGGRÓS, 1997, p. 224).

É importante delimitar-se o contexto histórico e político do qual as DME (2012) estão inseridas, pois “[...] fundamenta-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente [...]” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154). Nesse momento é que ocorre o contexto, de modo especial, da influência e para isso faz-se necessária uma compreensão de como ela se dá em relação à questão econômica pela qual passa o país.

Em relação às políticas curriculares educacionais, é necessário compreender que após a LDBEN n.º 9.394/1996 ocorreram mudanças e surgiram normatizações e legislações (Quadro 1), pautadas em políticas neoliberais, com base na pedagogia por competências e não por uma vertente da qual a rede de ensino de Araucária preza, que é a Pedagogia Histórico-Crítica.

O quadro 1 apresenta a legislação educacional e os seus desdobramentos do ano de 1996 até 2016 em relação à formação de professores, bem como as políticas educacionais e, conseqüentemente, as políticas curriculares pautadas em um cunho mercadológico, tendo como foco o desenvolvimento das competências dos alunos, uma vez que

No âmbito da política neoliberal, as reformas educacionais têm como características principais a regulação e o controle em decorrência da nova configuração do papel do Estado, correspondendo às exigências dos organismos internacionais (ENS; GISI, 2011, p. 29).

Quadro 1 – Legislação educacional e suas normatizações a partir de 1996

Legislação	Ementa
Lei n.º 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei n.º 10.172, de 09/01/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 15/05/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de <u>Graduação em Pedagogia</u> , licenciatura.
PDE – 04/04/2007 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado ao país em abril de 2007 como um projeto federal	Tem como objetivo maiores investimentos na educação básica, educação profissional e ensino superior. O plano conta com mais de 40 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. É um plano de governo que visa operacionalizar uma política de Estado, o PNE. Os Programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: 1. Alfabetização; 2. Educação básica; 3. Educação profissional; 4. Educação superior.
Decreto n.º 6.094, de 24/04/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Resolução n.º 4 de 13/07/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
Lei n.º 13.005, de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
Resolução CNE/CP nº2 de 01/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto n.º 8.752, de 09/05/2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Elaborado por Ens; Gisi (2011, p. 33-35) e complementado pela autora<sup>39</sup> (2016).

As políticas curriculares brasileiras procuram atender a uma sociedade com uma “[...] ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1151). Segundo Ens e Gisi (2011), o Estado desempenha um papel de regulador e avaliador das ações voltadas à educação, inclusive na diminuição de recursos para as disciplinas educacionais.

Assim, podemos dizer que as políticas educacionais foram conduzidas de forma velada por organismos internacionais, visando a atender unicamente ao crescimento econômico, sem medir as consequências que trariam à esfera da educação; muito pelo

<sup>39</sup> O quadro foi adaptado pela autora, que manteve somente a legislação pertinente às Diretrizes Curriculares.

contrário, o objetivo principal é submeter a escola às exigências do mercado, buscando direcioná-la ao modelo empresarial com o objetivo de adequar o modelo educativo ao novo sistema produtivo (ENS; GISI, 2011, p. 27).

Um exemplo de elaboração de políticas educativas pelo Governo Federal foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1997, os quais tinham como objetivo estabelecer uma linha de referência curricular nacional para o ensino básico. Esse documento contava com uma flexibilização da proposta e viabilizava autonomia para as escolas na elaboração do projeto político-pedagógico.

Nos parâmetros nacionais, a concepção de currículo estrutura-se em torno de área de conhecimento. Elas comportam não apenas os conhecimentos que derivam das disciplinas de referência, mas também os saberes de natureza diversa, como os do cotidiano, dos discentes e dos professores. Também foram introduzidos temas transversais [...] diversidade cultural, gênero, sexualidade, preservação do meio ambiente, ética e cidadania (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 36).

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais serem documentos oficiais, eles não se apresentaram, inicialmente, como obrigatórios para sua aplicação, sendo que

Os sistemas estaduais e municipais de ensino, inclusive as escolas, possuem, em princípio, considerável margem de autonomia para tomá-los em conta e deles fazerem uma releitura, elaborando próprias orientações curriculares de acordo com as suas demandas específicas. Daí, o caráter aberto e flexível das orientações curriculares brasileiras (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 36-37).

Outro documento de grande importância são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, da qual se tenta abarcar as diversas concepções pedagógicas presentes nacionalmente.

Diante das mudanças ocorridas na última década, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, em particular, as diretrizes para o ensino fundamental tentam conciliar as orientações de diferentes tradições políticas e pedagógicas das quais decorrem as políticas atuais de currículo (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 45).

Outra política educacional é a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Nessa legislação, que prevê dez diretrizes, há ao total 20 metas com suas

respectivas estratégias. Podem-se elencar algumas que têm relação direta ao currículo escolar, sendo que a meta 7 estabelece fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (BRASIL, 2014).

A estratégia 7.1 do PNE (2014) aponta para

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Em relação à meta 7, está sendo proposto o documento da Base Nacional Comum Curricular, que indica conhecimentos que devem ser fundamentais para todos os estudantes brasileiros. O seu princípio orientador é que haja a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento em todo o território nacional, visando superar a fragmentação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A estratégia busca, sobretudo, a integração e a contextualização dos componentes curriculares das diferentes áreas.

Outros pontos definidos pelo presente Plano Nacional de Educação (2014), de acordo com a Estratégia 7.25, é o da garantia nos currículos escolares dos conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena e, conforme a Estratégia 7.27, desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas de campo e as comunidades indígenas e quilombolas.

Em relação à Meta 19, esta prevê:

[...] assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Uma de suas estratégias, a 19.6, é “[...] estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de

gestão escolar e regimentos escolares” (PNE, 2014). Essas legislações são muito claras no que se refere a uma educação pautada em políticas neoliberais para o ensino no Brasil.

## 2.2 POLÍTICAS CURRICULARES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA

A Rede Municipal de Educação de Araucária, em relação à construção de seus Planos Curriculares, não apresenta um histórico oficial anterior à data de 1991.

A Proposta do Plano Municipal de Educação de 2000 cita que na década de 80 houve um trabalho chamado “Projeto Integração”, que consistia na capacitação dos profissionais de cada área do conhecimento, através do qual se discutia questões referentes a concepções, metodologias, conteúdos e sistemas de avaliação. Nesse período, a SMED ainda não tinha em sua estrutura as coordenações de área e não foram encontrados relatos escritos oficiais desse período (ARAUCÁRIA, PARECER CME n.º 07/2008).

Essa Rede apoiava-se no Currículo Básico do Estado do Paraná. A história curricular no Município de Araucária iniciou-se de forma gradativa, sendo que no ano de 1991 os profissionais da educação organizaram-se para a elaboração de um Plano Curricular para a Rede Municipal de Ensino. As discussões ocorreram por meio de encontros dos profissionais envolvidos do Pré à 8ª série (professores, pedagogos e diretores), uma vez que “[...] o objetivo era estruturar um currículo para Araucária, garantindo a unidade de concepção, encaminhamento metodológico e avaliação” (ARAUCÁRIA, 2004, p. 5). Essas discussões culminaram com a produção do documento denominado Proposta Curricular, que contemplava todas as disciplinas e séries do Ensino Fundamental, publicado no ano de 1992.

Em 1994, “[...] aconteceram discussões também para a Educação Especial, culminando numa Proposta Curricular para essa modalidade” (ARAUCÁRIA, 2004, p. 5). No ano de 1996, foi sistematizada, pelo município, outra Proposta Curricular para a atualização da Proposta de 1992, que continha textos preliminares às disciplinas, indicando os pressupostos teóricos e metodológicos e os conteúdos. No documento, foram incluídos os

pressupostos teóricos e metodológicos da pré-escola<sup>40</sup>. Nesse mesmo ano também ocorreu a organização do programa próprio para a EJA.

No ano de 2000, a partir de estudos da nova legislação educacional, com a instituição da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/96) e de discussões de novas tendências curriculares, foi sistematizado um documento preliminar do currículo. Paralelamente às discussões curriculares, nos anos de 1999 a 2002 houve a elaboração de uma proposta do Plano Municipal de Educação, o qual não foi aprovado como Lei Municipal (ARAUCÁRIA, PARECER CME Nº 07/2008).

Com a implantação da LDBEN n.º 9.394/1996, em 2000, teve início a exigência de que os órgãos municipais de educação elaborassem Propostas Pedagógicas nas Unidades Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino. Em cumprimento à legislação, esclarecem:

No período que compreende 2000 a 2002, as escolas – no interior de suas unidades – elaboraram coletivamente a Proposta Pedagógica e os Regimentos Escolares. As que possuíam o programa de Educação de Jovens e Adultos produziram suas Propostas e Regimentos específicos, atendendo a exigência legal. Com relação à Educação Infantil, em 2002 elaboraram-se coletivamente os Regimentos e, em 2003, as Propostas Pedagógicas destas Unidades. A construção de todas essas, demonstraram a necessidade de uma Diretriz que fundamentasse e fornecesse subsídios para a mediação do conhecimento no interior das Unidades Educacionais (ARAUCÁRIA, 2004, p. 5).

Após esse movimento de elaboração das Propostas Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino, que aconteceu no final de 2002, iniciou-se o processo de sistematização da primeira Diretriz Municipal de Educação, a qual foi publicada no ano de 2004.

É importante salientar que a LDBEN n.º 9.394/1996 apresenta um cunho ideológico de descentralização, com uma mudança de flexibilização no que se refere ao planejamento. Com essa lei, o controle deixa de ser exercido na base – via currículo mínimo – o que pode ser percebido pela leitura do artigo 9.º, inciso IV, da legislação, que aponta ser responsabilidade da União

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

---

<sup>40</sup> Na atual nomenclatura, é denominada 1.º ano do Ensino Fundamental.

A partir desse momento, acontece um processo de descentralização. Os estados e os municípios começam, então, a apresentar maior autonomia em atendimento ao definido em Lei, ou seja,

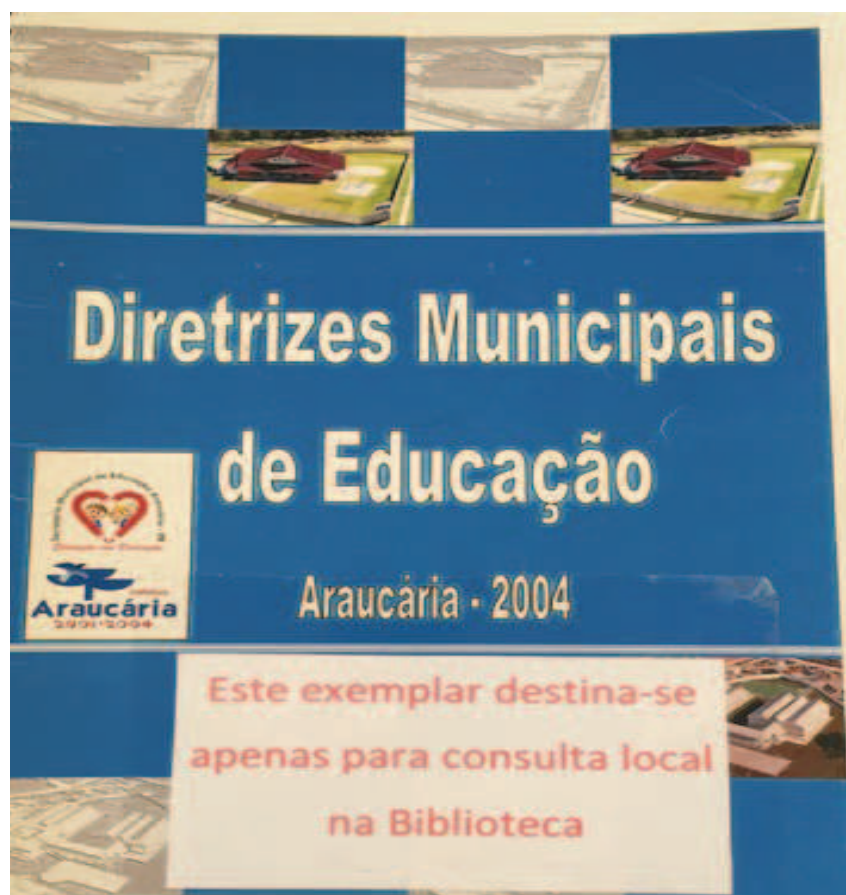
[...] com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o município passa a ter atribuições e responsabilidades não experienciadas anteriormente. Nesse sentido, torna-se fundamental, para o êxito dessa gestão, o conhecimento detalhado de toda a legislação pertinente à educação e suas consequentes responsabilidades (GRACINDO, 2007, p. 213-214).

O município de Araucária conta com o seu próprio Sistema Municipal de Ensino, elaborado por meio das Leis Municipais n.º 1.527/2004 e n.º 1.528/2004, criando, assim, o Conselho Municipal de Educação e o Sistema Municipal de Ensino, respectivamente.

Ao definir-se como responsável pela educação que se desenvolve em seu município, o Sistema Municipal de Educação deve organizar os níveis e modalidades de ensino a serem atendidos, contemplando pelo menos dois aspectos: organização administrativa e organização curricular (GRACINDO, 2007, p. 216).

Em relação a essa organização curricular para a realização das DME (2004), seus estudos e análises iniciaram-se em 2000, pautando-se em mudanças de aspectos econômicos, políticos e sociais e em legislação específica para a educação, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Parecer da Câmara de Educação Básica para a EJA (2000), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Plano Nacional de Educação (2001) e pareceres, resoluções nacionais e deliberações estaduais específicas para os níveis e modalidades de ensino. Vêm à tona, então, novas tendências curriculares. As Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2004) – (Figura 3) é a última diretriz antes das DME (2012) (ARAUCÁRIA, 2012), objeto de pesquisa dessa tese.

Figura 3 – Capa das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2004)



Fonte: A autora (2014).

A Diretriz Municipal de Educação de 2004 apresenta a organização do seu sumário presente no Anexo C. Em sua apresentação, são retomados os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da educação no município nos últimos vinte anos e são indicados os princípios da Secretaria Municipal de Educação, gestão de 2001 a 2004, que foram:

Gestão Democrática;  
Apropriação do Conhecimento Comprometido com a Transformação Social;  
Prática Educativa Dialógica;  
Educação como processo de Formação Permanente de Sujeitos Autores da História (ARAUCÁRIA, 2004, p. 3).

A Rede Municipal de Ensino, naquele momento, atendia aos níveis de Educação Infantil (0 a 6 anos), compreendendo Berçário, Maternal, Pré I, Pré II,



Pré III, Ensino Fundamental de Pré a 8.<sup>a</sup> série e as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (Quadro 2).

Quadro 2 – Caracterização da Rede Municipal de Ensino (2004)

<b>Educação Infantil – Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's)</b>	<b>Ensino Fundamental – Pré a 8.<sup>a</sup> série</b>
26 CMEI's – atendem de 0 a 6 anos, em tempo integral; 01 Escola de Educação Infantil – atende de 4 a 6 anos; 4 horas diárias.	37 Escolas: - 7 escolas rurais - 30 escolas urbanas * 15 de Pré a 8. <sup>a</sup> série * 1 de 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série * 20 de Pré a 4. <sup>a</sup> série 1 Oficina de Artes 1 Clube de Ciências
<b>Educação Especial</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos (EJA) – fase I</b>
3 Escolas Especiais 2 Centros Especializados: Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo (CAEDA) e Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual (CAEDV) 20 Classes Especiais 18 Salas de Recursos - 15 Salas de Recursos (Dificuldade de Aprendizagem) - 3 Salas de Recursos (Condutas Típicas) - 1 Serviço de Avaliação Psicoeducacional - 1 Serviço de Apoio à Inclusão no Trabalho	40 turmas, distribuídas em 26 escolas municipais e 3 centros sociais

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2004, p. 4).

De acordo com o documento “Diretrizes Municipais de Araucária” (2004), os profissionais da Rede Municipal de Educação são concursados e exercem as seguintes funções: professores, pedagogos, babás, serventes, cozinheiras, assistentes administrativos e guardiões. Cada escola é administrada por diretores e diretores auxiliares e os CMEI's por coordenadores (ARAUCÁRIA, 2004, p. 4).

A concepção de educação que fundamentou as diretrizes de 2004 foi a pedagogia histórico-crítica por indicar “[...] a clareza dos determinantes sociais, compreendendo o grau em que as contradições da sociedade marcam a educação, posicionando-se diante destas contradições e decidindo coletivamente qual a direção dos encaminhamentos educacionais” (ARAUCÁRIA, 2004, p. 7). Para o desenvolvimento dessa concepção, o município pautou-se na concepção sócio-histórica de autores como Vygotsky

(2001) e Leontiev (1991)<sup>41</sup>, que fundamentam as preposições da proposta de currículo pautada na gestão democrática

O currículo a ser organizado em nível municipal e escolar necessita, em primeiro lugar, identificar seus objetivos, ou seja, onde ele deseja chegar e o que quer alcançar. Nesse sentido, torna-se necessário identificar o que a LDB determina em termos gerais para a educação nacional e, a partir daí, acrescentar seus objetivos específicos e singulares (GRACINDO, 2007, p. 217).

A gestão democrática entendida pela “participação efetiva, coletiva de todos os profissionais e segmentos da sociedade, bem como, o respeito às diferenças, com vistas à transformação social” (ARAUCÁRIA, 2004, p. 18). No município, as ações democráticas acontecem por meio das seguintes atividades

- \* Escola que Queremos;
  - \* Eleição de Diretores;
  - \* Representatividade (pais, alunos, funcionários, professores);
  - \* Organização de Conselhos de Classe com participação de pais e alunos;
  - \* Seminários de Alunos, de Professores, Funcionários, Pais;
  - \* Grupos de Estudos;
  - \* Formação Continuada;
  - \* Autonomia na Utilização de Verbas (Regionais);
  - \* Elaboração e execução da Proposta Pedagógica;
  - \* Hora-Atividade na Escola e Coletivas;
  - \* Conferências;
  - \* Discussões Coletiva e Regionais;
  - \* Escrita das Diretrizes Municipais
  - \* Conselho Escolar
- (ARAUCÁRIA, 2004, p. 19).

Atendendo à proposta de gestão, as ações democráticas definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária, em uma das ações voltadas à educação, foca na escrita das Diretrizes Municipais, pautada em relação ao currículo, sendo este definido no documento como

[...] um processo dinâmico, passível de análise e transformação à medida em que vai sendo praticado, mediado pela reflexão cotidiana das ações decorrentes deste processo, envolvendo um conjunto de elementos: cultura, conteúdos, planejamento, avaliação, mediação do professor, bem como, a apropriação e a intervenção do aluno, visto que, todos são sujeitos de múltiplas relações recíprocas (ARAUCÁRIA, 2004, p. 20).

---

<sup>41</sup> VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 2001. LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

A escrita do currículo no bojo das DME (2012) acontece por meio de diversos fatores, como indica Lopes (1999, p. 1), pois é fundamental a

[...] a compreensão do processo de construção e reconstrução de uma disciplina escolar, em uma dada escola, exige a consideração dos contextos sócio-histórico, institucional e biográfico nos quais o processo se desenrola, os quais são capazes de condicionar diferentes processos de apropriação dos discursos derivados do pensamento pedagógico mais amplo e do pensamento sobre ensino da disciplina em particular.

É possível constatar que nesse município a proposta curricular tem como base um currículo pautado no conhecimento sistematizado, em que procura realizar uma transformação na sociedade para que não ocorram mais práticas excludentes. No que se refere à concepção de avaliação, esclarece o documento ser

[...] necessário superar a prática excludente e, para isso, os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Araucária, numa gestão democrática, vêm realizando discussões sobre a concepção que norteia os princípios de uma avaliação dialética emancipatória, tendo em vista a ressignificação das práticas avaliativas. Esta ressignificação requer de todos os profissionais o compromisso político em transformar essa realidade, realizando procedimentos que possibilitem ao professor e ao aluno refletir sobre suas ações, dimensionando para a direção desejada, pois, avaliação é perceber e reconhecer as necessidades e se comprometer com sua superação (ARAUCÁRIA, 2004, p. 23).

Pela proposta de avaliação, entendida como diagnóstica, contínua e mediadora, informa o documento que os professores profissionais

[...] vêm revendo os conselhos de classes, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e alunos, instrumentos e critérios de avaliação, a fim de redimensionar a prática pedagógica, entendendo a avaliação como parte integrante do processo educativo, visando uma prática emancipatória para todos os sujeitos envolvidos (ARAUCÁRIA, 2004, p. 24).

Nesse documento, a parte que contempla a Educação Infantil é muito breve e apresenta somente quatro páginas, nas quais traz um breve histórico da Educação Infantil, que antes era responsabilidade da Secretaria Municipal da Ação Social e passou para a Secretaria Municipal de Educação no ano de 2002, em detrimento ao cumprimento da LDBEN n.º 9.394/1996. Ele traz concepções de trabalho dessa parte de ensino visando ao desenvolvimento de “[...] práticas pedagógicas desafiadoras que possibilitam a apropriação do

conhecimento, com o lúdico e a inter-relação entre conteúdos e disciplinas” (ARAUCÁRIA, 2004, p. 28).

Os conteúdos necessários a esse nível de ensino não são especificados, sendo dada uma relação de conteúdos, com um alerta para “[...] o trabalho da Educação Infantil como continuidade no Ensino Fundamental, no que se refere aos pressupostos teóricos-metodológicos e organização dos conteúdos” (ARAUCÁRIA, 2004, p. 31).

No que tange ao Ensino Fundamental, é dividido em suas oito disciplinas e cada uma delas traz sua fundamentação teórica, os conteúdos para cada ano em quadros e suas referências. Essa organização curricular orienta-se pelos artigos 26 e 27 da LDBEN n.º 9.394/1996, que definem o ponto de partida dos currículos:

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

É importante salientar que os conteúdos curriculares dessas disciplinas propostas, segundo o artigo 27, da LDBEN nº 9.394/1996, precisam observar:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996).

Nessa Diretriz está presente a modalidade da EJA, com uma seleção de conteúdos que contemplam a sua especificidade, uma vez que

Araucária optou por um programa próprio presencial, com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, com certificação própria, possibilitando educação para todos, sem limite de idade para terminalidade, com turmas heterogêneas, matrícula e conclusão do curso em qualquer época do ano letivo e organização por Unidade Curricular (ARAUCÁRIA, 2004, p. 168).

Em relação à Educação Especial, há uma parte dedicada especialmente a essa modalidade, em que primeiramente é feita uma retomada de seu processo histórico. Também é falado sobre a avaliação psicoeducacional como prática interventiva no processo de ensino e aprendizagem e, depois, dos Espaços de Serviços Especializados (a classe especial e as escolas especiais) e de Apoios Especializados, como o Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual (CAEDV), o Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo (CAEDA), as Salas de Recurso, o Apoio à Inclusão no Trabalho. Ainda, é feita referência aos aspectos organizacionais do Departamento de Educação Especial/Ações e Implementações.

Por fim, o documento cita os nomes dos profissionais da educação, como da secretária municipal de Educação, Maria José Basso de Paula Lima Dietrich, da diretora-geral, Arlete do Rocio Lopes Fatturi, da assessora pedagógica, Lucy Moreira Machado, e dos integrantes das equipes de ensino da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Também constam, em ordem alfabética, os nomes da comissão de análise e sistematização, dos consultores externos, da diagramação e de todos os profissionais que participaram dos estudos e análise das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2004).

No ano de 2004, mesmo ano da implementação dessa Diretriz, são publicados em Araucária os Cadernos Pedagógicos números 1 e 2 (Figuras 4 e 5), tendo como título: “Araucária. Identidade, registro de sua história”. O primeiro caderno teve como coordenação editorial a pedagoga Lucy Moreira Machado e como revisora, Zélia Maria Perdigão Maia. No segundo caderno, a coordenação editorial de Lucy Moreira Machado, a editoração de Frederico Bittencourt e a revisão de Zélia Maria Perdigão Maia. Esses documentos tinham como função primordial a apresentação do trabalho dos profissionais de educação do município de Araucária. “As produções aqui apresentadas foram geradas no interior das escolas, dispondo de referenciais teóricos que estão sustentando uma prática diferenciada” (CADERNOS PEDAGÓGICOS 1, p. 3).

O primeiro caderno pedagógico conta com dezoito artigos de autores locais e nacionais e no segundo caderno, com vinte artigos.

Os textos reunidos se constituem, de alguma forma, como pontos reveladores da vida escolar em Araucária. São textos que abordam questões presentes no cotidiano escolar, resultantes de frequentes e promissores momentos vividos por educadores e alunos. E, além disso, apresentam perspectivas diversas e a abertura para novas produções (CADERNOS PEDAGÓGICOS 1, p. 3).

Figura 4 – Cadernos Pedagógicos 1: Araucária. Identidade, registro de sua história



Fonte: A autora (2015).

Figura 5 – Cadernos Pedagógicos 2: Araucária. Identidade, registro de sua história



Fonte: A autora (2015).

No início de 2006, iniciam-se as discussões da implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública Municipal de Araucária. Após muitas mobilizações nas Comissões Permanentes de Ensino Fundamental e na Gestão Democrática do Conselho Municipal de Educação, gestores da SMED, gestores e profissionais das Unidades Educacionais, com a assessoria da professora Rita de Cássia Freitas Coelho, a SMED implantou o Núcleo de Alfabetização, que contava com um grupo de profissionais com o objetivo de orientar a implantação das séries iniciais do Ensino Fundamental (PARECER CME/ARAUCÁRIA, n.º 07/2008).

Devido a esse movimento, no ano de 2007, inicia-se a implantação da 1.ª série do Ensino Fundamental de nove anos, de acordo com as Resoluções CME n.º 08/2006 e 01/2007.

Um ponto importante na construção dos documentos curriculares do município de Araucária é a instituição da hora-atividade na rede, pois ela garante aos professores que 20% de sua carga horária fiquem destinadas ao planejamento, estudo e formação. Essa garantia foi regulamentada pela Lei n.º 673/1986, que “Disciplina o provimento de pessoal nos quadros do Magistério Público Municipal em regime estatutário e toma outras providências”, sendo cumprida dentro das unidades educacionais, momento esse conduzido pelo pedagogo com o intuito de estudo e planejamento, ou em uma atividade esporádica de formação continuada.

Desde 1990, com o projeto da SMED, denominado de Projeto Integração, houve a concentração do dia de hora-atividade, de acordo com a disciplina e a série de atuação dos professores (ARAUCÁRIA, 2008). Tal mudança permitiu os encontros com a coordenação de área ou de assessoria externa<sup>42</sup>. Os coordenadores de área eram os profissionais que tinham como atribuição a responsabilidade de realizar a formação continuada para os professores, de acordo com as metas estabelecidas para cada gestão.

Essa organização de funcionamento das escolas tem como benefício pedagógico a socialização das experiências, o que permite que o grupo pense

---

<sup>42</sup> As assessorias eram realizadas na década de 1990 por profissionais que eram convidados de acordo com a disciplina, que poderiam ser vinculados à UFPR ou à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, lembrando que essa formação estava pautada na Pedagogia Histórico-Crítica que estava sendo implantada no município.

em novas práticas no cotidiano da escola. Esse método de organização nas escolas municipais foi de extrema importância, pois possibilitou a realização dos GT-DME (2012) para a realização da reescrita e produção das DME (2012).

Nesse período, quando se iniciou a hora-atividade, começou também o Projeto Regente de Modalidade Diferenciada (RMD). Antes, na ausência dos professores regentes das séries iniciais no dia de sua hora-atividade, os alunos ficavam com uma professora recreacionista; agora, ficam com a professora de RMD. O intuito do projeto era de formar os professores que iriam substituir os regentes, com formações que envolviam as disciplinas de Educação Física e Educação Artística<sup>43</sup>.

Outro fator que contribuiu com as mudanças na Rede Municipal de Ensino é que na década de 1990 ocorreram regulamentações em âmbito federal com alcance municipal, como a LDBEN n.º 9.394/1996. Mas a Emenda Constitucional 14 e a Lei Federal n.º 9.424/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação Básica n.º 3, de 08/10/1997, que regulamenta essa Lei Federal, foram especialmente prejudiciais ao Sistema Municipal de Ensino por causarem a diminuição de recursos destinados à educação nos municípios produtores<sup>44</sup> de impostos, como o ICMS. Isso ocorreu pois o Fundef é um fundo constituído de recursos de impostos, principalmente de ICMS, de estados e municípios e depois dessa coleta, esse dinheiro é repassado conforme o número de alunos atendidos aos municípios produtores, sendo que estes apresentam uma perda em relação a esses recursos, que beneficiam os municípios não produtores.

Mais um evento importante de cunho pedagógico para a Rede Municipal de Ensino é que desde 1990 realiza-se anualmente no município a Semana Pedagógica, em que são abordados temas mais gerais da Educação, com a participação de conferencistas de referência na Educação Nacional. Nesse acontecimento, os profissionais perfazem um total de 20 horas, sendo que em

---

<sup>43</sup> Atualmente, essa disciplina denomina-se Arte.

<sup>44</sup> Municípios produtores são aqueles que possuem um parque industrial superior à sua população e seus impostos, portanto, são superiores.



alguns casos são realizadas 16 horas, completando-se a carga horária com conferências no decorrer do ano (ARAUCÁRIA, 2008).

Uma política que tem destaque no município de Araucária é o Plano de Carreira e Vencimentos do Quadro Próprio do Magistério de Araucária (Lei n.º 1.835/2008), que prevê avanços na carreira e salário, constituindo assim um incentivo para que o professor busque sua formação continuada (ARAUCÁRIA, 2008).

Em relação ao quesito de Planos Municipais de Educação (Figura 6), esse processo nasceu na construção das comissões de trabalho, ocorridas entre os anos de 2005 e 2008, para estudos e sistematizações do texto. O texto final produzido por essas comissões foi apresentado em audiência pública, com a finalidade de levar à população do município de Araucária às discussões realizadas. Esse documento foi impresso e distribuído nas escolas municipais.

Figura 6 – Capa do Plano Municipal de Educação. Araucária construindo uma Educação com qualidade social – 2008



Fonte: A autora (2015).

O Plano Municipal de Educação de 2008 apresenta sete capítulos, sendo eles: Introdução, Níveis de Ensino, Modalidades de Ensino, Formação Continuada, Financiamento e Gestão, Inclusão Social e Acompanhamento e Avaliação do Plano.

No ano de 2015, sob a Lei n.º 2.848/2015, da Câmara Municipal de Araucária, foi publicado o Plano Municipal de Educação de Araucária, vigente no momento, no qual estão presentes dez diretrizes. São elas: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos profissionais da educação e, por fim, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. O plano conta com dezessete metas, sendo que cada uma tem estratégias específicas para se atingir o que está proposto no plano (ARAUCÁRIA, 2015).

O município pode ser considerado como uma referência educacional, pois constantemente tem discutido e reelaborado as propostas pedagógicas, suas diretrizes, planos municipais de educação e o planejamento referencial coletivamente, permitindo a construção permanente de suas políticas educacionais locais, coerentes com as transformações que ocorrem fora de sua estância municipal.

Essas modificações são necessárias para que se obtenha uma qualidade de ensino. Nesse sentido, pensar em políticas educacionais para o currículo escolar é pensar nas Diretrizes Curriculares em que a escola básica está pautada. Para isso, quando se pensa no que ensinar nas escolas, precisa levar em conta toda a sua contextualização no momento da elaboração dessas políticas, não deixando de considerar que elas estão baseadas no modelo econômico que influencia a sociedade atual.

### 2.3 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA PELA PERCEPÇÃO DE UM PROFESSOR GESTOR SOBRE AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)

Frente ao contexto educacional, as DME (2012) tiveram uma influência muito forte desses aspectos em sua reescrita e produção. Muitos elementos vieram à tona com a entrevista realizada com o professor<sup>45</sup> que estava atuando em uma função de gestão administrativa no momento em que foi realizada a reescrita e produção das DME (2012). Esse processo iniciou-se no ano de 2010 e, conforme o depoimento do Professor A, foi devido à grande complexidade do trabalho pedagógico que envolvia naquele momento histórico, já que as Diretrizes que estavam atuantes no município naquele período eram ainda as de 2004. Dessa forma,

[...] muitas coisas tinham mudado inclusive questões legais por exemplo a questão das etnias, sobre a africanidade, a questão da educação especial também, da inclusão então precisava devido a todas essas políticas públicas assim a nossa Diretriz que estávamos trabalhado precisava ser reorganizada, em função disso, foi o que nos motivou mesmo a reunir o grupo, os grupos de trabalho e intensificar as discussões e a sistematização desse trabalho (Professor A).

O trabalho pedagógico, nesse momento histórico, precisava considerar a Lei n.º 10.639/2003, que “Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências” (BRASIL, 2003) e a Lei n.º 11.645/2008, que “Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Ambas as leis são criadas no intuito de apresentar contribuições nas áreas social, econômica e política da história do Brasil.

Em relação a outros fatores que motivaram a reescrita e a produção desse documento, fora as influências das políticas educacionais nacionais, na fala do Professor A foi indicada a atuação dos grupos de professores que

---

<sup>45</sup> Doravante esse professor será denominado de Professor A.

estavam dentro da SMED, representando seu segmento para que essas políticas nacionais fossem implementadas na íntegra na Rede Municipal de Ensino de Araucária. O professor citou como exemplo o grupo de Educação Especial e sua preocupação em relação à inclusão dos alunos especiais na rede regular de ensino.

[...] na época foi o grupo [...] como posso dizer que estava à frente mesmo solicitando essas inclusões por exemplo no próprio documento (Professor A).

Essa preocupação justifica-se, uma vez que, nesse momento

O Brasil promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto n.6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização (ARAUCÁRIA, 2012, p. 280).

Para essa retomada das Diretrizes, foi necessária a realização de estudos desde o ano de 2010, conforme constatado neste depoimento:

[...] a equipe de ensino tinha a diretora do departamento de ensino e os coordenadores de área na época. [...Eles] vinham nas horas atividades fazendo toda a discussão dentro de cada área do conhecimento... Em função de todo esse trabalho... foi se fortalecendo a necessidade de reelaborar e de reorganizar as nossas diretrizes, pois estavam muito aquém na época. Assim foi muito forte essa questão dos estudos, das horas-atividades então desse compromisso profissional com a equipe que fazia parte da SMED então isso facilitou bastante (Professor A).

Após esses estudos, que começaram em 2010, entre os anos de 2011 e 2012, surgia o processo de produção do documento que começou nas formações continuadas, que ocorriam nas horas-atividades. Dessa forma, foi eleita uma coordenadora para esse trabalho, que na época era a diretora-geral da Secretaria Municipal de Educação, a professora Criceli Luczysyn Wolski Araucária (2012, p. 4). Ela era a responsável por criar grupos de trabalho dentro das áreas de conhecimento, com os coordenadores de área à frente, direcionando a escrita desse trabalho com os professores que faziam a

discussão e a sistematização desse documento. É importante salientar que os nomes de todos os profissionais que fizeram sua contribuição estão registrados nas páginas iniciais das DME (2012). O professor A enfatiza que

[...] também foram proporcionados vários seminários para que essa discussão tomasse essa amplitude mesmo da gestão democrática para que todos estivessem sabendo o que estava sendo feito para que, de alguma forma, também se posicionassem a respeito (Professor A).

Com base na fala do Professor A, pode-se dizer que a gestão democrática parece estar presente na forma de conduzir a educação do município, pois esta

[...] é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (FERREIRA, 2000, p. 169).

Além das discussões, como aponta o Professor A, as pessoas envolvidas tinham o conhecimento da necessidade da reescrita e da produção das DME (2012), uma vez que a última versão datava do ano de 2004, conforme salienta.

[...] já fazia quase 10 anos, então assim a educação infantil não estava fazendo parte da educação, na anterior a educação infantil ainda [...] fazia parte da Ação Social. Então assim, foram muitas as mudanças legais em função disso também motivou essa inclusão do trabalho na área da educação infantil (Professor A).

Destaca-se, nesse processo, a nova legislação vigente nesse período, já citada nesse estudo, com a implantação do ensino de nove anos para o ensino fundamental e da inclusão, trazendo elementos para essa reescrita e produção. Um ponto questionado pelos participantes foram as decisões nesses GTDs, já que as sugestões advindas das discussões eram várias, mas era preciso decidir por uma só. Eram discussões que balizavam os debates no próprio Grupo de Trabalho e, na sequência, os coordenadores levavam as alterações para discussão na Comissão de Sistematização. Para o respaldo desse trabalho, levou-se em conta as palavras de Paulo Freire (2001, p. 89) de que

[...] a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate.

Com base nessa proposta democrática, foram destacados os pontos positivos à construção da reescrita e da produção da Diretriz (2012), conforme destaca o Professor A:

[...] só o fato do envolvimento de toda rede nessa ampla discussão acho que isso foi muito enriquecedor sabe porque nós estávamos discutindo com que conteúdo e o que trabalhar com o aluno, o porquê de trabalhar com aquele determinado conteúdo dentro dessa escola pública, que tipo de alunos que nós queremos, que gestão é essa que está aí, o que está proporcionando se isso é possível ou não é então qualquer debate que façamos que esteja a educação em pauta eu vejo assim que é muito enriquecedor para a própria categoria vendo essa participação do sindicato, do conselho municipal de educação, desses segmentos todos então eu vejo assim que foi uma grande oportunidade de exercitar essa gestão democrática.

Em relação ao ponto negativo, é enfatizado o tempo político, determinado pelo período de quatro anos, quando ocorrem novas eleições e por ser muito curto para a realização da atividade, ao esclarecer

[...] eu acho que o ponto negativo [...] foi sendo bastante tarde, nós estávamos no final da gestão, quando tudo isso foi para impressão então na verdade esse tempo político mesmo que foi eu vejo assim que foi não sei se foi negativo mas que poderia não sei se nós tivéssemos mais tempo... acho que acaba empobrecendo bastante (Professor A).

Essa descontinuidade ainda está muito presente nas políticas educacionais:

[...] o problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores (SAVIANI, 2008, p. 128).

Dessa forma, percebe-se que a maior influência presente na reescrita e na produção desse documento ocorreu devido às novas políticas educacionais em âmbito nacional, com suas influências externas, que se fortaleciam e contribuíram para aflorar o processo.

### **3 A PRODUÇÃO DO TEXTO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)**

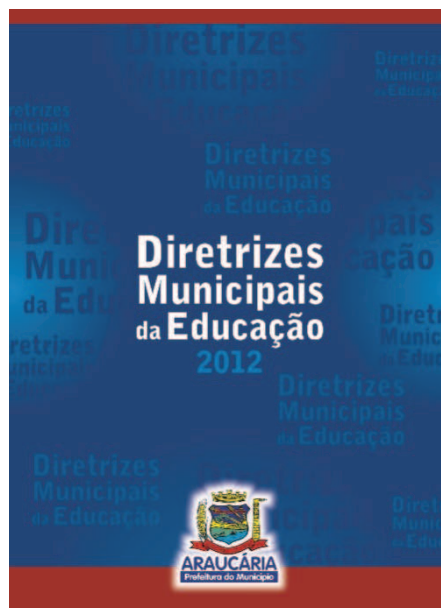
Esse capítulo tem por base a análise documental das Diretrizes Curriculares do município de Araucária/PR do ano de 2012. Inicialmente, realizou-se a leitura das páginas iniciais das DME (2012), as quais contêm os nomes dos profissionais que contribuíram com o processo de reescrita e produção das Diretrizes, assim como os agradecimentos, a carta aos profissionais da educação e uma homenagem prestada à professora Lucy Moreira Machado. Na sequência, apresenta-se a descrição dos seis capítulos que compõem as DME (2012), com destaque aos adicionais, até o desenrolar de influências e de características presentes no contexto de sua produção, bem como aspectos que oportunizaram o processo de sua reescrita e produção, finalizada no ano de 2012.

O resgate do processo histórico de sua construção é um movimento construído entre a análise documental das DME (2012) e o depoimento colhido por meio de um questionário (Apêndice A), respondido pelos coordenadores de área que dirigiam os grupos de trabalho na época da reescrita desse documento. Para aprofundar o entendimento das questões aqui apresentadas, fundamentam-se as análises em legislações educacionais nacionais e municipais. As Leis n.º 8.069/1990, a LDBEN n.º 9.394/2006, a Lei n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 de âmbito nacional e Araucária (2008, 2010 e 2012), Resoluções do CME de Araucária n.º 02/2007, n.º 03/2008 e n.º 02/2010, Pareceres do CME de Araucária n.º 10/2010 e n.º 12/2010. Complementaram as análises autores como Ens (2006), Frigoto (2010), Lopes e Macedo (2011), Saviani (1994, 2005) e Shiroma, Campos e Garcia (2005).

#### **3.1 DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)**

As DME (2012), objeto dessa pesquisa, têm sua última versão atualizada no ano de 2012 e apresentam-se em forma de um livro impresso em sua primeira edição, com 347 páginas, das quais foram entregues exemplares físicos para cada unidade educacional do município e em forma de *Compact Disk* (CD), disponibilizando-se uma cópia a todos os profissionais de educação do município no ano de sua publicação (Figura 7).

Figura 7 – Imagem da capa das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)



Fonte: Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).

A reescrita e a produção desse documento contou com profissionais que exerciam função na Secretaria Municipal de Educação de Araucária e participaram da sua organização (Quadro 3).

Quadro 3 – Equipe de Organização das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)

Função	Profissional
Coordenação	Criceli Luczysyn Wolski
Assessoria Pedagógica	Lucy Moreira Machado ( <i>in memorian</i> )
Consultoria	Naura Syria Carapeto Ferreira
Revisão	Ana Laura Avila Queiroz
Digitação	Maria Margarete da Silva
Diagramação	Lia Aust
Bibliotecária	Márcia Patricia Kuligovski

Fonte: A autora, com base nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).

No início do documento, há uma relação dos profissionais que participaram da Comissão de Organização e Sistematização das Diretrizes Municipais de Educação dos anos de 2010 e 2011, com indicação dos nomes dos coordenadores dos Grupos de Trabalhos, bem como o nome dos profissionais que participaram desses GT-DME (2012). Após essa apresentação, o documento traz um agradecimento aos profissionais do município que, de uma forma ou outra, contribuíram ao participar das discussões, das leituras críticas e com sugestões para a efetivação do referido



documento. Na sequência, está a carta que a Secretária Municipal de Educação, Maria José Basso de Paula Lima Dietrich, dirigiu aos profissionais da educação, com destaque à necessidade da demanda educacional no município para a reescrita e a produção das Diretrizes, com vistas a atender à legislação vigente que indicava a inclusão nela de um detalhamento para a Educação Infantil, tendo em vista a proposta do Ensino Fundamental de nove anos<sup>46</sup>. Esse novo documento atenderia ao definido pela Lei nº 11.274/2006

Art. 5º O Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública Municipal de Ensino se organizará na forma seriada, tendo a seguinte nomenclatura: Anos Iniciais Anos Finais: 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano 5º Ano 6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano (BRASIL, 2006).

Além desses aspectos, a reescrita e a produção desse documento precisava contemplar itens da inclusão, tecnologia educacional, educação para as relações étnicorraciais, entre outros elencados pela Secretaria Municipal de Educação. O cunho central dessa carta é um agradecimento ao empenho de todos que se comprometeram e contribuíram para esse trabalho coletivo, por meio do qual foi possível refletir e ampliar os conhecimentos. A carta enfatiza e responsabiliza os profissionais da educação ao definir que o princípio da elaboração desse documento está em superar os limites até aqui postos e, dessa forma, tornar esse documento exequível nos locais de trabalho, como nas escolas, nos Centros de Atendimentos Educacionais Especializados (CAEE's) e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's).

Um aspecto desse documento que não se pode deixar de registrar é a homenagem à assessora pedagógica Lucy Moreira Machado, que iniciou esse trabalho e, infelizmente, não pôde concluir devido ao seu falecimento no decorrer do processo. Portanto, a conclusão dessa Diretriz é uma homenagem a ela, que já via o processo de reescrita e produção das Diretrizes como uma das principais metas pedagógicas de gestão da qual participava.

Após os textos introdutórios de agradecimentos, o documento apresenta o sumário, com os seguintes itens: 1. Introdução, com duas páginas; 2. Caracterização do Município e da Rede de Ensino, com uma página; 3. Concepções e Fundamentos nos Processos Pedagógicos e Administrativos da

---

<sup>46</sup> Em 2005, a Lei n.º 11.114 determinou a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, o qual foi normatizado pelo Conselho Municipal de Educação a partir da Resolução do CME/ARAUCÁRIA n.º 02/2010 e do Parecer n.º 12/2010.

Educação da Rede Municipal de Ensino, com trinta páginas; 4. Níveis de Ensino, com duzentas e vinte e uma páginas; 5. Modalidades da Educação Básica, com trinta e duas páginas, e 6. Referências, com dezessete páginas. Esses itens foram descritos nesse capítulo, conforme estão organizados nas DME (2012).

### **3.1.1 Introdução às Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)**

O primeiro capítulo, denominado Introdução, é subdividido em Diretrizes Municipais<sup>47</sup> e Atualização das Diretrizes Municipais<sup>48</sup>. No item Diretrizes Municipais, é descrito o resgate histórico do processo de reescrita e produção das Diretrizes Municipais de Educação, que iniciou no ano de 2009, “[...] em processos de formação continuada com orientações para constituição de Grupo de Trabalho nos diversos níveis e modalidades de Ensino, atendidos pela Educação Municipal” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 17).

Esses grupos de trabalho das disciplinas nos anos de 2010 e 2011 foram conduzidos pelos coordenadores de área de Arte, Matemática, Ciências, Geografia, Educação Especial, Língua Inglesa, Educação Física, Língua Portuguesa, Avaliação Psicoeducacional, História e Educação Infantil. Nos encontros, as discussões do coletivo dos profissionais da educação eram sistematizadas e validadas durante os processos de formação continuada como hora-atividade e reunião pedagógica (ARAUCÁRIA, 2012, p. 17).

Nesse mesmo período, o processo ganhou força com a constituição dos grupos de trabalho que realizaram estudos e reflexões por meio de protocolos de trabalho, organizados pelos Departamentos de Ensino da SMED e de textos de fundamentação teórica criados por todos os profissionais de Educação do Município. A reescrita e a produção do referido documento ocorreu nesse momento histórico, pois

---

<sup>47</sup> No sumário está descrito Diretrizes Municipais, mas no corpo do texto elas se subdividem também em Percurso das Diretrizes Municipais, em que primeiro é apresentada uma introdução ao capítulo.

<sup>48</sup> Os itens “Diretrizes Curriculares Municipais” e “Atualização das Diretrizes Municipais” tratam-se de textos elaborados pela assessora pedagógica Lucy Moreira Machado no início do ano de 2010, com o objetivo de orientar e encaminhar os trabalhos para o processo de reescrita e produção das Diretrizes Municipais. Constituíram-se em parâmetro inicial, contemplando fundamentos teórico-metodológicos presentes nesse processo de atualização e elaboração das Diretrizes Municipais de Araucária (ARAUCÁRIA, 2012, p. 17).

[...] objetiva contemplar elementos presentes na legislação educacional e fundamentar os processos pedagógicos da Educação Municipal. Esses objetivos culminam com a escrita de um documento norteador de organização e orientação curricular para as Escolas, CMEI's (Centro Municipais de Educação Infantil) e Centros de Atendimento Educacional Especializados (ARAUCÁRIA, 2012, p. 17).

Conforme já mencionado, como metodologia de trabalho, foram adotados os GT-DME (2012), compostos por profissionais do quadro próprio, como

[...] diretores, pedagogos, professores e atendentes da Rede Municipal de Ensino de Araucária, e, por profissionais dos Departamentos de Ensino da SMED: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Avaliação Psicoeducacional e Tecnologia Educacional, os quais mediaram esse processo (ARAUCARIA, 2012, p. 17).

É importante salientar que todas as formações continuadas realizadas entre os anos de 2010 e 2011 tinham como objetivo abordar conteúdos pautados na reescrita, na produção e na reorganização das Diretrizes, entre eles a fundamentação teórica, os encaminhamentos metodológicos, o conteúdo e a avaliação. Nesse momento, também ocorria a atualização das Propostas Pedagógicas das Escolas, CMEI's e Centros Especializados, sendo que esses processos pautam-se em trabalho democrático com os profissionais da educação.

O item denominado Diretrizes Municipais registra o primeiro texto escrito pela assessora pedagógica Lucy Moreira Machado, que traz reflexões para os profissionais da educação sobre o contexto histórico daquele momento. Nesse texto, a autora explicita as transformações do mundo em relação à política e à educação, ou seja, o faz sob a forma de mostrar a necessidade de os profissionais professores ficarem atentos às mudanças ao afirmar:

[...] é preciso pensar e planejar ações que efetivamente contemplem um currículo que objetive a formação humana para a promoção de uma sociedade que forme pessoas íntegras e com condições de gerir seus projetos de vida e de trabalho (MACHADO *apud* ARAUCÁRIA, 2012, p. 18).

Outro ponto que Machado assume nesse texto é o de resgatar a relação entre a teoria e a prática no bojo da Pedagogia Histórico-Crítica. Para justificar, apoia-se em Saviani (2008, p. 126), que esclarece:

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática (SAVIANI, 2008, p. 126 *apud* ARAUCÁRIA, 2012, p. 18).

Machado reforça que a fundamentação teórica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica “[...] considera e estimula as atividades e iniciativas dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor, que favorece o diálogo dos alunos entre si e com o professor, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente” (*apud* ARAUCÁRIA, 2012, p. 18). Dessa forma, a filosofia e a metodologia assumida pela Diretriz, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta um caráter mediador, diz Machado, que de acordo com Saviani (2008, p. 130),

A natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tendo como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade e uma inserção crítica e intencional (SAVIANI, 2008, p. 130 *apud* ARAUCÁRIA, 2012, p. 19).

Frente a isso, não se pode esquecer que o trabalho educativo do professor precisa estar vinculado à prática social dos alunos, com foco na relação entre teoria e prática.

Em seu segundo texto, “Atualização das Diretrizes Municipais”, a assessora Lucy Machado faz uma reflexão sobre a importância do processo de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação ao procurar esclarecer para os professores que

Elaborar diretrizes curriculares municipais exige uma análise de identidade conceitual da natureza da educação e realizar uma abordagem das questões que estão presentes no cotidiano educacional. Faz-se necessário ter o conhecimento da realidade histórica compreendendo a como processo de apropriação teórica (MACHADO *apud* ARAUCÁRIA, 2012, p. 19).

Nesse processo, também não se pode deixar de lado questões como as políticas públicas de gestão, de formação dos profissionais professores e as mudanças do mundo contemporâneo e da sociedade. A autora enfatiza a

importância de se tornar o homem mais humano, a partir de uma compreensão de sua própria realidade, ao afirmar:

A atuação do homem na prática social produz significados ao que encontra e ao que originalmente cria. Conforme suas ações que traduzem sua concepção de vida e de sociedade, assim, produzirá impactos positivos ou negativos na construção dessa sociedade mais humana ou mais bárbara. O homem se realiza objetivamente como unidade de sujeito histórico social, constituindo-se enquanto ser humano nessa interação consciente sobre o social e a partir dele (MACHADO, *apud* ARAUCÁRIA, 2012, p. 20)

Os dois textos iniciais tinham como finalidade orientar os leitores (professores) para refletir sobre o contexto em que esse documento estava sendo reescrito, bem como possibilitaram o levantamento de questões norteadoras que auxiliaram nos estudos que conduziram às proposições curriculares, uma vez que, conforme explica Machado, “[...] trabalhar a especificidade do campo curricular e sua conexão com a prática educacional” exige que se reflita sobre:

O que se entende por currículo?  
 Que tradições existem no campo curricular?  
 Quais as implicações de um currículo como construção cultural e social?  
 O que caracteriza um currículo como construção histórica?  
 Considerar os estudos curriculares associados a interdisciplinaridade.  
 Analisar as posições teóricas em relação ao conhecimento (comportamental, cognitiva, construtiva, Histórico cultural).  
 A quem cabe a responsabilidade de selecionar e distribuir o conhecimento?  
 Como e quem controla o conhecimento?  
 Que conteúdos selecionar ou privilegiar?  
 Como colocar o conhecimento ao alcance dos alunos?  
 Como ligar o conhecimento curricular à biografia dos alunos?  
 Analisar os condicionantes econômicos, políticos, sociais, culturais.  
 Analisar o conjunto arquitetônico das escolas e CMEI's.  
 Realizar estudos sobre os tempos escolares – (lógica seriada – ciclos).  
 Como organizar a participação dos profissionais da educação, pais, alunos no processo de atualização das Diretrizes?  
 Como considerar nas Diretrizes o aluno “que revela dificuldades”?  
 Analisar os determinantes que conduzem o currículo a ser um instrumento ideológico.  
 O que contempla um currículo inclusivo?  
 Como tratar os níveis de ensino sem justaposição?  
 Como tratar a diversidade?  
 Elencar prioridades de estudo e trabalho (MACHADO, *apud* ARAUCÁRIA, 2012, p. 20).

Machado ainda esclarece que as questões elencadas são pontos que, no estudo, na análise e na colocação em prática das DME (2012), podem

auxiliar como elementos primordiais e norteadores para que o professor verifique se foi possível colocar em prática a referida proposta, de forma que esse documento promova realmente nos alunos dessa rede de ensino um domínio da cultura produzida coletivamente (ARAUCÁRIA, 2012, p. 21).

### **3.1.2 Caracterização do município e de sua rede de ensino**

No capítulo das DME (2012), denominado “Caracterização do Município e da Rede de Ensino”, o documento apresenta, em relação à cidade de Araucária, como se constituiu a sua população, a importância das indústrias para a economia do município, questões de sua localização geográfica, da quantidade de habitantes e uma breve constituição de sua Rede Municipal de Ensino. Descreve também a “Demanda, Diagnóstico e Indicadores da Educação em Araucária”, mostra quais os indicadores são utilizados para o diagnóstico do município e indica a quantidade de alunos atendidos. Devido a esse capítulo das DME (2012) conter dados de forma simplificada, somente uma página, realizou-se uma caracterização mais aprofundada do município nos Capítulos 1 e 2 dessa tese. Essa decisão em conhecer melhor o município em seu contexto político, econômico, social, cultural e educacional vincula-se à busca pela compreensão do contexto de influência, produção do texto e colocação em prática das DME (2012).

### **3.1.3 Concepções e fundamentos nos processos pedagógicos e administrativos da educação da rede municipal de ensino**

Para analisar os aspectos pedagógicos-administrativos que fundamentam e orientam as DME (2012), seguiu-se à subdivisão estabelecida no documento, ou seja: a) Educação; b) Gestão Educacional; c) Sujeitos da Educação; d) Currículo; e) Avaliação Educacional; g) Formação Continuada.

Inicialmente, em relação à Educação, é realizado um resgate histórico sobre a concepção de educação presente na Rede Municipal de Ensino desde 1992, a Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] considerando que esta pedagogia tem como objetivo o trabalho com o conhecimento sistematizado a partir de uma realidade social, propondo interação entre conteúdo e realidade concreta,

visando à transformação da sociedade” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 22). O estudo sobre a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica faz-se apoiada em seu precursor, o professor Dermeval Saviani (1994, p. 94), que estabelece que essa pedagogia parte do pressuposto de que “[...] uma educação que não seja necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante”. Desse entendimento, no documento foi estabelecido que

[...] o professor terá que ter domínio dos conhecimentos científicos e trabalhar na concepção de quem é esse aluno, qual é a função social que a escola tem para ele, do nível de aprendizagem de cada um e até mesmo do potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto todo o processo de ensino e aprendizagem, bem como da avaliação assumem um caráter mediador pois, ao analisar e refletir o processo educativo, o professor intervém agindo constantemente no nível de desenvolvimento proximal do aluno, buscando a superação, nas diferentes dimensões intelectual, social, psicológica, filosófica, política, tornando-o crítico, capaz de interagir e interferir conscientemente na sociedade onde está inserido (ARAUCÁRIA, 2012, p. 23).

Complementando e esclarecendo, de acordo com o documento das DME, em consonância com a proposta teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, está a Psicologia Histórico-Cultural, já que esta perspectiva entende o desenvolvimento como resultado das interações do indivíduo com o meio físico e social e o papel da educação no desenvolvimento como resultado das interações do indivíduo com o meio físico e social. Aspectos indicativos de que o papel da educação no desenvolvimento humano e nas mudanças qualitativas não ocorre de forma natural, mas mediada pelo conhecimento cultural (ARAUCÁRIA, 2012, p. 23).

Nesse sentido, de acordo com o documento das DME (2012)

[...] o homem aprende a ser homem, porque o que a natureza lhe dá em termos biológicos não é suficiente para se viver em sociedade. O homem precisa adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (ARAUCÁRIA, 2012, p. 24).

Em consonância, o trabalho pedagógico do professor como mediação entre o conhecimento e o aluno é essencial, por ser nesse momento que o

saber espontâneo do aluno é transformado em saber sistematizado do conhecimento científico.

Ao especificar os sentidos e significados da educação em Araucária, o documento das DME (2012) trata da “Tecnologia Educacional”, colocando-a como um complemento à educação. Inicialmente, apresenta uma reflexão sobre a conceituação teórica e uma retrospectiva da tecnologia no Brasil e da presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação. Na sequência, indica a compreensão das tecnologias educacionais para o trabalho no espaço da escola no município de Araucária,

[...] a tecnologia é compreendida como um recurso auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem e para atender à demanda de atingir escolas, professores e alunos, no segundo semestre de 2003 se iniciou o planejamento e execução do projeto intitulado como Tecnologia Educacional para as escolas municipais. O nome surgiu de pesquisas relacionadas na área por profissionais da Secretaria Municipal de Planejamento, Departamento de Informática e Secretaria Municipal de Educação, com a preocupação de formação para os profissionais da educação para o uso das tecnologias existentes na escola (ARAUCÁRIA, 2012, p. 27).

O trabalho com tecnologias educacionais já havia iniciado no município de Araucária, pois, no momento da reescrita/elaboração das Diretrizes (2012), o setor de educação tinha na sua organização o Departamento de Tecnologia Educacional, o qual era responsável por

[...] uma estrutura física de 39 laboratórios de informática em escolas do Ensino Fundamental, dois laboratórios de informática específicos para formação dos profissionais da educação, um laboratório itinerante (20 notebooks) que destina atender os alunos do Pré I e II dos CMEI's, 12 mesas pedagógicas disponibilizadas para 12 salas de recursos multifuncionais (ARAUCÁRIA, 2012, p. 27).

Nesse período, o município desenvolvia o projeto “Um Computador por Aluno em Araucária (UCCA)”, planejado desde 2009, com a utilização de *laptops* pelos alunos de forma individualizada, adotando a modalidade chamada 1:1 (um por um) por turno, que possibilitava a mobilidade e a imersão digital de alunos e professores (ARAUCÁRIA, 2012, p. 27). Outro projeto também presente foi



[...] uma parceria com o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) que possibilitou a criação do Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM (homologado pelo MEC em abril/2009), com o objetivo de promover a formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (ARAUCÁRIA, 2012, p. 27).

Com base nessas informações, conforme informa o documento das DME (2012), o processo de formação continuada para os professores dessa rede de ensino era muito importante, por redimensionar possibilidades de comunicação e interação, bem como proporcionar “[...] reflexão, crítica e análise do próprio trabalho que desenvolve, com vistas à superação, construção e melhoria de sua própria história, enquanto sujeito histórico que pensa, modifica e contribui com a sociedade moderna” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 27).

A gestão educacional presente na SMED, informa os documentos da DME (2012), é a gestão democrática estabelecida pelo artigo 3.º da LDBEN n.º 9.394/1996, que determina que o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios, sendo que o inciso VII prevê: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Outro aspecto, declarado no documento das DME (2012), é de que, em Araucária, em virtude da proposta pedagógica adotada e colocada em prática pelo setor de educação, foi possível observar que a presença do Sistema Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, como apoio às escolas, possibilitou

[...] a progressiva autonomia das unidades educacionais na gestão pedagógica, administrativa, financeira com transparência e descentralização das decisões sobre o processo educacional, bem como liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar em associações, grêmios ou outras formas (ARAUCÁRIA, 2012, p. 30).

Outros aspectos que podem ter contribuído para a progressiva autonomia das unidades educacionais foi a presença de organizações coletivas que contribuem com o funcionamento das Unidades Educacionais do município, como o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Associação de Pais, Professores e Funcionários, a Assembleia Escolar, a Eleição de Diretores e a Representatividade Estudantil e Grêmios Estudantis. É importante salientar

que essa forma de organização precisa estar contida na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar para que ela se regularize nas unidades de ensino. O documento das DME (2012) define as ações coletivas que fazem parte da organização da gestão escolar e contribuem para uma gestão democrática (Quadro 4).

Quadro 4 – Ações coletivas na escola e gestão democrática

Ações coletivas na escola = gestão democrática	Como se concretizam?
Proposta Pedagógica	É um documento que constitui a identidade da unidade educacional, norteia e legitima todas as ações da escola, além de explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e os meios de implementação e avaliação da escola, num processo de permanente discussão, com a participação efetiva da comunidade escolar.
Eleição de Diretores	Em Araucária esse processo já acontece desde 1994, sendo que a direção das Unidades Educacionais é exercida pelo Diretor e Diretor Auxiliar eleitos dentre candidatos devidamente registrados, mediante eleição na forma da lei.
Conselhos Escolares	São órgãos colegiados representativos da comunidade escolar, responsáveis pela gestão das Instituições de Educação Básica mantidas pelo Poder Público, com funções de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora em questões pedagógicas, administrativas e financeiras.
Associação de Pais, Professores e Funcionários	É um órgão de representação dos pais, professores e funcionários da unidade educacional, não tendo caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados seus dirigentes ou conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado.
Conselho de Acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica	Tem a finalidade de controle social sobre a destinação e aplicação de recursos públicos na educação. Ele precisa ser composto por integrantes das Secretarias Municipais de Educação e Finanças, Conselho Municipal de Educação e Tutelar e da sociedade, representando, assim, diretores, professores, profissionais administrativos, pais e alunos das Unidades Educacionais.
Fórum Municipal	É um órgão da sociedade civil, suprapartidário, sem fins lucrativos e de duração indeterminada, que reúne entidades e instituições educacionais comprometidas com a defesa da escola pública.

Fonte: A autora, com base nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).

Após apresentar as concepções de Educação e Gestão Educacional que orientam a Educação Municipal de Araucária, desde 1992, o documento das DME (2012), no item sobre os sujeitos da educação, trata das crianças, dos adolescentes e dos adultos, ou seja, parte dos sujeitos da educação como sendo os envolvidos no processo de aprendizagem e que pertencem à rede de ensino pública municipal de Araucária.

Uma vez que ao fundamentar sobre “sujeitos da educação” nas DME (2012) estabelece que “[...] o homem é compreendido como sujeito concreto,

como ser social que interage dinamicamente com a realidade e com outros homens, que compreende o conjunto das relações sociais em que está inserido, que se humaniza nesse movimento real, produzindo cultura e a si mesmo” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 37). Fundamentam seu posicionamento dizendo que os alunos que estão inseridos nesse processo educativo “[...] são entendidos como seres sociais em processo de humanização, históricos e de direitos, entre eles o direito ao conhecimento” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 37).

O professor, esclarece o documento das DME (2012) ao trabalhar com o conhecimento, realiza um encaminhamento metodológico para que aconteça a “[...] compreensão de si, do outro, do mundo físico, natural, social e cultural, permitindo compreender e agir sobre essas realidades e se humanizar nesse processo” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 37).

É importante salientar que a responsabilização no espaço/tempo do processo educativo não envolve somente o professor e/ou atendente infantil, mas todos os profissionais da escola, pois como diz o documento das DME (2012), “[...] têm a responsabilidade de direcionar o trabalho educativo, por meio do planejamento coletivo que compreende também a organização dos tempos e espaços” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 37).

O currículo, nesse documento, é entendido como “[...] um processo deliberado e sistemático que necessita ser organizado, traduzindo essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços sejam coroados de êxito” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 41). Destarte, o currículo escolar é tomado como

[...] a seleção dos conhecimentos e valores a serem transmitidos às novas gerações também sofre e traduz uma pressão de diferentes tipos de interesses e de grupos sociais. Dessa forma há interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que se expressam no espaço escolar, por meio do currículo e dos artefatos a ele relacionados – como diretrizes, programas e manuais escolares – bem como por meio das práticas que configuram os processos escolares (ARAUCÁRIA, 2012, p. 41).

Para isso, a organização curricular das DME (2012) define como objetivo um trabalho com

[...] uma atitude interdisciplinar que promova a integração entre prática e teoria na sala de aula, levando em consideração as demandas da diversidade de acordo com as leis 10.639/2003 e

11.6452008. Considerando ampliar as possibilidades de entendimento das relações entre escola, currículo, professor e sociedade, contribuindo para a formação integral dos sujeitos educativos (ARAUCÁRIA, 2012, p. 43).

A metodologia adotada na Rede Municipal de Educação de Araucária, de acordo com o documento da DME (2012), é fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, o que pressupõe uma educação realizada por meio de uma atividade intencional no interior da escola. Essa escola existe, segundo Saviani (2005, p. 15), “[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Por meio dessa proposta, o trabalho do professor é pautado na mediação do conhecimento científico de forma planejada, intencional e sistematizada.

A avaliação educacional, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, exige clareza quanto ao processo ensino e aprendizagem, sendo definida no documento das DME (2012) como um processo que envolve

[...] um aspecto da totalidade do trabalho pedagógico que não pode estar dissociada dos elementos que compõem o sistema de ensino, que precisam constantemente estar em processo avaliativo, envolvendo os componentes essenciais do ensino e da aprendizagem como objetivos, conteúdos, metodologias e a própria avaliação, estes em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (ARAUCÁRIA, 2012, p. 45-46).

É preciso compreender o processo de avaliação que se propõe a ser base para a qualidade social do processo ensino e aprendizagem em Araucária. Destaca-se, por exemplo, o que estabelece as DME (2012) quanto à questão de a avaliação do 1.º ano do Ensino Fundamental não ter caráter seletivo, sendo registrada somente por meio de parecer descritivo, com aprovação automática para o 2.º ano, quando a avaliação tem caráter seletivo e é registrada em parecer descritivo durante o ano, com registro de notas para o 3.º e 4.º bimestre.

Na Educação Especial, a avaliação acontece por meio de pareceres descritivos semestrais, conforme orientação da Resolução do CME/ARAUCÁRIA n.º 03/2008 (ARAUCÁRIA, 2012). Outro processo que

ocorre na Rede Municipal de Ensino é a avaliação psicoeducacional<sup>49</sup>, que define os alunos que irão frequentar os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE's). Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a avaliação é definida pela Resolução n.º 02/2007 do CME, que estabelece ser essa avaliação contínua, por meio de parecer descritivo e nota (ARAUCÁRIA, 2012, p. 49).

Além da avaliação da aprendizagem, o documento das DME (2012) trata da avaliação institucional, de acordo com a Resolução n.º 01/2008 do CME, definindo que ela será na forma contínua nas Unidades Educacionais e envolverá toda a comunidade escolar. Seus resultados buscam orientar o redimensionamento da prática no interior da escola.

Por fim, o documento das DME (2012) aborda o processo de formação continuada para os professores, justificando que esse processo se faz

[...] em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos, e nessa direção, deve ser realizada em momentos periódicos de estudo, reflexão, planejamento e avaliação, de modo a garantir a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, político e ético (ARAUCÁRIA, 2012, p. 53).

A partir do que estabelece o documento das DME (2012), pode-se dizer, como afirma Ens (2006, p. 20), que o processo de formação continuada do professor pode ser tomado “[...] como um aprendizado que se faz num *continuum*, que possibilita ao mesmo tempo a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo professor. Em síntese, o processo de formação colocado nessa Diretriz procura trazer para dentro dos muros das escolas de Araucária a superação da dicotomia teoria e prática, a transformação da realidade social e a possibilidade de os professores realizarem uma análise criteriosa de sua prática, com vistas à superação do próprio documento das DME (2012).

---

<sup>49</sup> A avaliação psicoeducacional é realizada por uma equipe multidisciplinar e “destinada aos alunos que encontram dificuldades no seu processo de escolarização” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 51).

### 3.1.4 Níveis de ensino

O documento das DME (2012), em seu quarto capítulo, trata dos Níveis de Ensino que a rede municipal de Araucária é mantenedora. Essa rede, de acordo com as DME (2012), é dividida em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sobre a Educação Infantil, a Diretriz (2012) toma como ponto de partida o atendimento à Lei 9.394/1996 e aos documentos decorrentes, apresentando uma explicação sobre o tratamento a ser dado a esse nível de ensino:

- Compromisso com o ato de ensinar e educar cuidando;
- A criança de 0 a 3 anos de idade;
- A criança de 4 a 5 anos de idade;
- O Brincar na Educação Infantil;
- O Trabalho Pedagógico da Educação Infantil;
- Linguagem Oral, Leitura e Escrita;
- Linguagem Matemática;
- Linguagem e Expressão Corporal;
- Linguagem do Mundo Físico, Social e Natural;
- Linguagens da Arte.

Ao justificar o “[...] compromisso com o ato de ensinar e educar”, cuidando e educando as crianças menores de 5 anos, esclarece ser essa uma proposta recente no Brasil, haja vista que

[...] com a Constituição Federal de 1988 esse direito foi reconhecido e estudos vem sendo realizados, legalizando e afirmando a importância do trabalho educativo e direitos fundamentais para esse período da vida humana (ARAUCÁRIA, 2012, p. 54).

Outra legislação, de acordo com o documento das DME (2012), é a instituição das Leis n.º 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e da LDBEN n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Esse é o primeiro momento, no Brasil, em que a Educação Infantil é reconhecida com uma legislação específica da educação para a primeira etapa da Educação Básica, com a troca de responsabilidade da Educação Infantil da Assistência Social para a Educação. Nesse documento, há a informação de que

No município de Araucária, essa passagem iniciou em 1997 e concluiu-se no ano de 2002. No ano de 1998, foi escrito o primeiro documento que direcionou a Educação Infantil, denominado Projeto

Político Pedagógico. Em 2003 foi escrita coletivamente a primeira Proposta Pedagógica das Unidades, envolvendo todos os profissionais da Educação Infantil das vinte e cinco Unidades Educacionais existentes (ARAUCÁRIA, 2012, p. 54).

O processo curricular, voltado à Educação Infantil, ainda no ano de 2004, a partir do qual foram escritas as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2004), de acordo com as informações das DME (2012), foi um “[...] momento de uma intensificação em relação aos estudos com a legislação, no cunho de entendimento das mudanças da função educativa nesses espaços de ensino” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 54). Além disso, esclarece o documento que “[...] essa compreensão de educar cuidando e, que ensinar é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, perpassa pela necessidade de compreender como se dá o desenvolvimento infantil, e nesse sentido como precisa ser organizado e planejado o ato de ensinar” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 54).

Com base nesse entendimento, a equipe que sistematizou as DME (2012), conforme apresenta o documento, diz:

Atualmente os espaços de Educação Infantil da Rede Municipal de Araucária são constituídos com a finalidade de direcionar o trabalho pedagógico nas dimensões do educar e cuidar como processos indissociáveis, de forma que bebês e crianças aprendam e se desenvolvam em sua totalidade, pois é necessário que se cuide educando. Nesse sentido, cuidar não se restringe a realizações de procedimentos técnicos em relação às necessidades físicas e fisiológicas dos bebês e crianças, mas fazer desses momentos situações de aprendizagem, associados aos cuidados físicos, o afeto e a linguagem, ou seja, pensar o cuidado com o corpo como algo que se aprende na e pelas relações sociais como um processo cultural (ARAUCÁRIA, 2012, p. 54).

É informado, ainda, que a Educação Infantil, nas DME, atende ao estabelecido pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5/12/2009 CNE/CEB), em seu artigo 5º trata a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino, e, no artigo 6º estabelece os princípios fundamentais às instituições de educação infantil, que são:

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípio políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (ARAUCÁRIA, 2012, p. 55).

Cabe aqui endossar que é, em 2012, a primeira ocasião em que a Educação Infantil tem uma Diretriz formalizada na rede, sendo considerado pela equipe responsável pela discussão/sistematização do documento das DME (2012) um grande avanço pedagógico. Os conteúdos propostos para essa etapa de ensino são colocados em quadros (Anexo D), os quais apresentam a divisão em: Berçário I, Berçário II, Maternal, Pré I e Pré II. O objeto de estudo para todos esses anos são: conhecimento de si, dos objetos, dos outros e dos elementos do mundo natural e cultural. A justificativa para a inclusão da Educação Infantil como parte das DME (2012) está no respeito

[...] a legislação, a concepção de educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil que fundamentam o trabalho educativo na Rede Municipal de Educação de Araucária, e o que aponta Saviani (2005, p. 15) “é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” que a atualização dessa Diretriz organiza o currículo da Educação Infantil por linguagens: Linguagem Oral, Leitura e Escrita; Linguagem Matemática; Linguagem do Mundo Físico, Social e Natural; Linguagens da Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) e Linguagem da Expressão Corporal (ARAUCÁRIA, 2012, p. 55).

Os conteúdos e os critérios estão dispostos em forma de quadros (Anexo D), que contemplam os conteúdos propostos para os alunos do Berçário I e o Anexo E indica os critérios para cada conteúdo do Berçário I.

Na sequência de cada ano, é apresentado um quadro com os critérios para cada área de conhecimento, que contempla os fundamentos em relação aos conhecimentos científicos e artísticos dessas linguagens com o objeto de estudo de cada disciplina<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Língua Portuguesa: a própria língua; Matemática: os conceitos matemáticos na inter-relação existente entre as categorias: Números, Grandezas e Medidas, Geometria e Tratamento da Informação; História: A Experiência Humana no Tempo; Geografia: a Organização do Espaço Geográfico; Ciências: Ecossistema; Arte: Artes Visuais: a Forma; Teatro: a Representação;



Para o Pré I e Pré II, além do quadro de conteúdos e dos critérios, também é apresentado um quadro adicional para os conteúdos das disciplinas de Educação Física (Anexo F), para o trabalho com os professores Regentes de Modalidade Diferenciada (RMD). Essa disciplina apresenta o objeto de estudo “a Cultura Corporal” e, como eixo, “a Linguagem da Expressão Corporal”, com as seguintes categorias do desenvolvimento corporal: diversidade cultural, saúde, mídia e tecnologia e trabalho e lazer, sendo que todas são permeadas em jogos e brincadeiras. É importante salientar que ao final do quadro são apresentados os indicativos<sup>51</sup> para o auxílio no trabalho educativo do professor.

Também há quatro quadros da disciplina de Arte, de acordo com cada eixo: Dança (objeto de estudo: movimento), Música (objeto de estudo: som), Teatro (objeto de estudo: representação) e Artes Visuais (objeto de estudo: forma), como, por exemplo, o Anexo G. Todos os quadros apresentam como categorias os períodos, os movimentos e os elementos<sup>52</sup>, além da contextualização da apreciação e da produção e, ao final, os indicativos.

O cuidado e a preocupação com o desenvolvimento do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, de acordo com informações da equipe sistematizadora, fez com que fosse acrescentado um subitem, denominado “A criança de 0 a 3 anos de idade”. Essa caracterização, conforme indica o documento, faz-se necessária uma vez que

[...] nesse período do desenvolvimento, a atividade objetiva manipulatória, bem como a apropriação da linguagem formam a base para o desenvolvimento psíquico da criança, portanto, faz-se necessário que o professor/atendente infantil realize as mediações necessárias para a compreensão das ações, socialmente convencionadas (ARAUCÁRIA, 2012, p. 56).

Já para as crianças de 4 a 5 anos de idade, é apresentado um novo subitem: “A criança de 4 a 5 anos de idade”, fase em que ocorre, por exemplo, “[...] o desenvolvimento da função simbólica e da aquisição da linguagem num processo gradativo de compreensão do significado das palavras e da formação

---

Música: Som e Dança: Movimento; Educação Física: Cultura Corporal (ARAUCÁRIA, 2012, p. 55).

<sup>51</sup> Os indicativos presentes nos quadros de conteúdo são orientações adicionais para o trabalho pedagógico do professor.

<sup>52</sup> O quadro que tem como objeto de estudo o som contempla os elementos sonoros.

de conceitos” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 56) e da consciência de si e de seu entorno, justificando que

[...] o trabalho com crianças deve propiciar a ampliação das experiências já vivenciadas por elas, mostrando a diversidade do meio social e natural, a pluralidade de fenômenos, as diversas formas de explicar e representar o mundo e, nesse processo planejado e mediado intencionalmente pelo professor/atendente infantil, fundamentados em conhecimentos científicos, possibilitando a apropriação de conhecimentos e novas formas de pensar e agir, em que a criança aprende e se desenvolve em sua totalidade (ARAUCÁRIA, 2012, p. 57).

Outro item para esse nível de ensino, e que está preconizado na Diretriz, é “O Brincar na Educação Infantil”. O documento das DME (2012) destaca ser a brincadeira infantil uma atividade exclusivamente humana e, por não ser instintiva,

[...] toda atividade lúdica provém de uma referência vivida ou observada a partir da convivência com os adultos e com as crianças mais experientes. A criança brinca, representa ou imita a partir destas referências. Desta forma, não existe jogo ou brincadeira desvinculada da realidade vivida e experimentada pela criança (ARAUCÁRIA, 2012, p. 57).

Com base no explicitado sobre o brincar, é possível dizer que a atividade do brincar precisa sempre estar mediada por relações humanas, uma vez que, como indica o documento,

[...] nos jogos e nas brincadeiras sempre estará presente um diálogo com a história de desenvolvimento do próprio homem, pois se trata de uma construção histórica, realizada a partir de condições sociais concretas, na e pela apropriação de técnicas e instrumentos produzidos pela humanidade (ARAUCÁRIA, 2012, p. 57).

Para tanto, o trabalho pedagógico desenvolvido pela mediação do professor/atendente infantil é essencial para esse processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no brincar com intencionalidade e sistematicidade, pois, como orienta Martins<sup>53</sup> (2006, p. 40),

A brincadeira tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio

---

<sup>53</sup> MARTINS, Lúgia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alexandra; DUARTE, Newton. (Org.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social (MARTINS, 2006, p. 40 *apud* DME, 2012, p. 59).

Ainda, com relação à Educação Infantil, as DME (2012) esclarecem que “O Trabalho Pedagógico da Educação Infantil” tem suas particularidades, primeiramente no que tange às especificidades de suas faixas etárias, pois devido a essa evolução, cada ano de estudo tem uma relação particular com seu objeto de estudo.

Por fim, a base teórica dessa etapa de ensino termina com uma explicação de cada item do currículo para a Educação Infantil: a linguagem oral, leitura e escrita (entendida como qualquer processo utilizado na comunicação do ser humano); a linguagem matemática (elementos fundamentais como contar, classificar, seriar, juntar, separar, etc.); a linguagem e a expressão corporal (esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora, etc.); a linguagem do mundo físico, social e natural (conhecimento científicos considerando os objetos de estudo das disciplinas de Ciências, História e Geografia) e, finalmente, a linguagem da Arte (dança, música, teatro e artes visuais).

No que se refere ao Ensino Fundamental, o documento das DME (2012) inicia apresentando a sua obrigatoriedade para crianças e jovens entre 6 e 14 anos, organizado em 9 anos de escolarização, atendendo à regulação definida na legislação brasileira para essa etapa da educação básica. Estabelece, ainda, que essa etapa tem por finalidade desenvolver “[...] a capacidade de aprendizado do aluno, por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Após a conclusão, o aluno será capaz de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 94).

Para essa etapa da educação básica, as DME (2012) seguem as diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) e subdivide-se em oito áreas do conhecimento: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa<sup>54</sup>, Língua Portuguesa e Matemática. O texto do documento da DME (2012) para cada disciplina apresenta as orientações subdivididas em: fundamentos da

---

<sup>54</sup> Contemplada somente nos anos finais (6º ao 9º ano).

disciplina, objeto de estudo, encaminhamentos didático-metodológicos, organização dos conteúdos e critérios gerais de avaliação<sup>55</sup>.

No quesito da fundamentação de cada disciplina, é apresentado, em geral, um contexto histórico da disciplina até os dias atuais, enfocando aspectos que mostram a área do conhecimento no Brasil. Após essa contextualização, o documento apresenta um breve histórico da disciplina no município, justificando sua inclusão nas legislações que pautam a disciplina em questão. Os objetos de estudo estão indicados no Quadro 5.

Quadro 5 – Objetos de estudo das disciplinas presentes nas DME (2012)

<b>Disciplina</b>	<b>Objeto de Estudo</b>
Arte	Dança – Movimento Música – Som Teatro – Representação Artes Visuais – Forma
Ciências	Ecosistema
Educação Física	Cultura corporal
Geografia	Formação do espaço geográfico
História	Experiências humanas no tempo
Língua Inglesa	A língua inglesa e suas relações socioculturais
Língua Portuguesa	A língua que se materializa por meio de gêneros textuais (orais e escrito)
Matemática	Os conceitos matemáticos na inter-relação existente entre as categorias: números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação.

Fonte: A autora, com base nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).

Em relação aos encaminhamentos metodológicos, o documento especifica a ação pedagógica que se espera que o professor desenvolva em sala de aula diante de cada disciplina, contemplando também os alunos na modalidade EJA, sugestões de encaminhamentos que envolvem as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, encaminhamentos para alunos inclusos e a utilização das novas tecnologias como recursos pedagógicos para o acesso a informações.

Sobre a organização dos conteúdos, o documento das DME (2012) respeita as especificidades de cada disciplina e apresenta-os sob a forma de quadros, como o exemplo da Figura 8. Cada quadro segue a estrutura seguinte: ano de trabalho, objeto de estudo, categorias, contextualização e indicativos. Por fim, os critérios gerais de avaliação de cada disciplina, sendo

<sup>55</sup> Esse subitem é parte integrante do documento Pressupostos de Avaliação por Critérios (ARAUCÁRIA, 2008).

as ações que o aluno precisa alcançar em relação aos conteúdos dos anos escolares. Esses critérios são o início para que o professor tenha a autonomia de formular critérios mais específicos relacionados ao conteúdo de cada ano/turma.

Figura 8 – Quadro de conteúdos da disciplina de Ciências do 1.º ano do Ensino fundamental – exemplo de como são apresentados os conteúdos nas DME (2012)

1º ANO				
OBJETO DE ESTUDO				
ECOSSISTEMA				
CATEGORIAS	UNIVERSO E PLANETA TERRA	MATÉRIA E ENERGIA	AÇÃO HUMANA	
MÉTODOS CIENTÍFICOS	AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>O sol.</li> <li>A Terra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O sol como fonte de energia: luz e calor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Importância do sol para os seres vivos.</li> <li>Proteção contra variações de temperatura: o calor e frio.</li> </ul>
	BIODIVERSIDADE	Caracterização dos seres vivos na natureza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seres vivos: Animais e Vegetais (Principais características, diferenças e semelhanças).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preservação e cuidados com a natureza.</li> <li>Uso de vegetais e animais para a produção de alimentos, bens e serviços.</li> </ul>
	SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>O ser humano inserido dentro do planeta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução ao Corpo Humano.</li> <li>Órgãos dos sentidos e suas funções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Higiene corporal e bucal.</li> <li>Alimentação.</li> <li>Hábitos saudáveis: qualidade de vida.</li> </ul>
	TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extração e transformação da matéria prima (madeira, pedra, argila, petróleo, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de Tecnologia.</li> <li>O uso da Tecnologia no nosso dia a dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos para melhorar, facilitar e proteger a vida.</li> <li>Implicações do uso da tecnologia no nosso cotidiano (pontos positivos e negativos).</li> </ul>
INDICATIVOS	<p>No 1º ano realizar a Introdução ao Ecossistema enfatizando conteúdos básicos sobre Astronomia (Terra e Sol), Seres Vivos (Animais e Vegetais) e o Ser Humano (Sentidos e Percepção).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar sempre de maneira prática com brincadeiras, jogos, imagens, músicas e experiências.</li> <li>Confeccionar painéis, sucatas, maquetes, móveis, brinquedos, dobraduras, cartazes, histórias, desenhos e pinturas.</li> <li>Utilizar recursos multimídias como o Laptop Educacional, DVDs, CDs, Apresentações, Vídeos e Jogos Educativos Infantis.</li> <li>Fazer a leitura de histórias relacionadas com a disciplina de Ciências e explorar revistas com foco científico, gibis, cartilhas, folders informativos, jornais e livros infantis.</li> <li>Explorar o espaço interno e externo da escola para realizar aulas práticas.</li> <li>Solicitar pesquisas envolvendo vivências e experiências da família para explorar as práticas.</li> <li>Sugestões de atividades práticas: plantação do feijão no algodão para observar as fases de germinação, acompanhar o crescimento de algum inseto para demonstrar a metamorfose e quando trabalhar os órgãos dos sentidos utilizar materiais que possam ser percebidos e testados por meio de cada sentido do corpo humano.</li> </ul>			
OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alguns conteúdos mais específicos podem ser trabalhados na oralidade ou com trabalhos práticos.</li> <li>Quando trabalhar com os seres vivos retratar somente os organismos que são mais próximos da realidade dos alunos.</li> <li>Neste ano sugere-se trabalhar alguns temas da Educação Inclusiva, quando se abordar os órgãos dos sentidos, como, por exemplo, a surdez, cegueira e deficiências motoras.</li> </ul>			

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2012, p. 147).

Para os fundamentos da disciplina de Língua Portuguesa, há um texto que descreve “O Processo Inicial de Aquisição da Escrita”, “Gêneros Textuais” e “Literatura” e no encaminhamento metodológico a divisão é feita em “Leitura, Oralidade e Escrita”. Para a disciplina de Matemática, o objeto de estudo

subdivide-se em: “Números e Operações”, “Geometria”, “Grandezas e Medidas” e “Tratamento da Informação”.

### 3.1.5 Modalidades da educação básica

Para que o trabalho pedagógico efetive-se plenamente na Rede Municipal de Ensino, é necessário que se contemplem as diversas modalidades da Educação Básica, definidas na LDBEN n.º 9.394/1996 a sua obrigatoriedade para os municípios que são a Educação Especial, a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Especial é considerada

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Atualmente a Educação Especial se dá pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) que disponibiliza Salas de Recursos Multifuncionais e Centros de Atendimento Educacional Especializados que orientam quanto à utilização e organização de recursos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular, de forma não substitutiva à educação básica (ARAUCÁRIA, 2012, p. 275).

Nesse capítulo, é realizada uma contextualização histórica e social dessa modalidade de ensino no Brasil, a qual sempre se apresentou com uma característica de exclusão desses alunos no ensino regular. Além de um histórico da legislação, esclarecendo que

[...] essas questões indicam o caráter histórico do fenômeno que pretende-se abordar, o qual inclui a superação de uma concepção de mundo fundamentada no pressuposto estático, linear e harmônico. Trabalhar a categoria de inclusão, em uma perspectiva histórica, demanda compreender o conceito como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ARAUCÁRIA, 2012, p. 280).

A Educação Especial possui, no município de Araucária, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>56</sup>, sendo que o ingresso dos alunos (com

---

<sup>56</sup> Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertada em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de AEE da rede pública.

necessidades especiais, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação) atendidos pelo departamento de Educação Especial obedece à estrutura própria (Anexo H).

A mediação pedagógica desse aluno no AEE é realizada por um professor com formação inicial para docência e formação específica na modalidade de Educação Especial, o qual “[...] tem como atribuição realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as necessidades específicas dos alunos que serão atendidos na modalidade” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 283).

Desse modo, o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE “[...] considera os conteúdos curriculares, as funções psicológicas superiores, o cotidiano escolar e do aluno e os recursos pedagógicos e tecnológicos na orientação do planejamento” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 283). A organização do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado em cada área considera os conteúdos curriculares, as funções psicológicas superiores, o cotidiano escolar e do aluno e os recursos pedagógicos e tecnológicos na orientação do planejamento (Anexo I).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) estão localizadas nas unidades educacionais que atendem aos alunos que “[...] comprovadamente apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física e intelectual, cujas barreiras de diferentes ordens, dificultam a participação efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas necessitando assim de complementação curricular” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 285).

Outro local de atendimento para esses alunos são os Centros de Atendimentos Educacionais Especializados nas áreas de Surdez<sup>57</sup>, Visual<sup>58</sup> e de Transtorno Global de Desenvolvimento<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> O Centro de Atendimento Educacional Especializado-Surdez (CAEE's) oferece serviço de apoio especializado, de natureza pedagógica, fundamentado no Bilinguismo, proposta que pressupõe a utilização de duas línguas na escolarização: a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais L1 (oficial sob a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002) e a Língua Portuguesa L2, na sua forma escrita e/ou falada. No CAEE's objetiva criar condições para a pessoa surda e o deficiente auditivo bilateral desenvolver-se linguisticamente, manifestar sua identidade, promover-se culturalmente e incluir-se no processo de apropriação do conhecimento humano (ARAUCÁRIA, 2012, p. 285).

<sup>58</sup> O Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área Visual (CAEE-AV) é um serviço de apoio pedagógico destinado a alunos que apresentam deficiência visual (cegos e baixa visão), matriculados ou não nas unidades educacionais do município. O CAEE-AV tem como objetivo a efetivação de apoio pedagógico aos alunos que apresentam deficiência visual e que

Nesse momento, ainda contavam, na Rede Municipal de Ensino, as Escolas Especiais, sendo a primeira a Escola Municipal de Educação Especial Joelma do Rocio Túlio. Essa escola atendia a alunos na faixa etária de 6 meses a 14 anos,

[...] estruturando seu trabalho através de programas específicos conforme o nível de desenvolvimento, conhecimento e idade cronológica dos educandos (Educação Especializada – Educação Infantil, Letramento, TEACCH (Tratamento e Educação para Alunos Autistas ou com Distúrbios Relacionados à Comunicação) e Comunicação Alternativa (para atender às necessidades dos alunos com dificuldades de fala e de escrita); buscando uma proposta de trabalho significativo e que atenda às reais necessidades dos educandos desenvolvendo suas potencialidades, tendo uma perspectiva inclusiva que possibilite futuros encaminhamentos quando possível para outras Unidades Educacionais da Educação Básica (ARAUCÁRIA, 2012, p. 292).

A segunda escola para atender a essa modalidade de ensino, a Escola de Educação Especial Agrícola Padre José Anusz, recebe alunos com deficiência mental nos períodos matutino e vespertino. Nessa escola são atendidos adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental associada a deficiências neuromotoras e sensorial e que

[...] têm como objetivo educar para a vida através de vivência e experiências concretas respeitando a diversidade, investindo na potencialidade dos educandos e tendo como princípios o desenvolvimento humano que por meio da arte e suas linguagens (artes visuais, dança, música, teatro, contação de história), corporalidade e atividades de vida diária tem como objetivo desenvolver o processo criativo e expressivo dos educandos, criando situações envolventes, estimuladoras e motivadoras para o processo de aprendizagem (ARAUCÁRIA, 2012, p. 293).

Com base na situação descrita no documento das DME (2012) sobre a modalidade “Educação Especial”, são traçados os “pressupostos viabilizadores para o processo de inclusão”, enfocando que ele somente irá se efetivar

---

necessitam de um atendimento especializado mediante programas diversificados que visam a apropriação do conhecimento por meio de metodologia diferenciada, objetivando a formação de sujeitos críticos, participativos, autônomos, independentes e responsáveis em relação à coletividade, como também a garantia do seu acesso e permanência na Educação Básica (ARAUCÁRIA, 2012, p. 287).

<sup>59</sup> O Centro de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global de Desenvolvimento (CAEE-TGD) disponibiliza apoio de natureza pedagógica, direcionado ao educando que apresente Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e/ou Transtorno de Conduta matriculados na Educação Básica. O objetivo principal é oportunizar que o aluno chegue à idade adulta com o máximo de autonomia possível, por meio do desenvolvimento da comunicação e da apropriação do conhecimento científico, utilizando-se de metodologia diferenciada (ARAUCÁRIA, 2012, p. 290).



quando for repensada a prática pedagógica em todos os níveis e modalidades de ensino, para que o trabalho com o conhecimento de cada disciplina atenda à necessidade de compreensão de seu objeto de ensino com os alunos inclusos.

Para isso, é preciso que o professor tenha diversidades em seu encaminhamento metodológico, como recursos visuais, imagens, filmes, pesquisas, maquetes, visitas orientadas/mediadas, sorobã, material concreto, blocos lógicos, entre outros.

Na continuidade, o documento responsabiliza o professor da Educação Básica que trabalha com esses alunos pelo processo de inclusão no município, definindo que cabe ao professor das turmas regulares, ao receber alunos considerados de inclusão, procurar apoio e orientação nos AEE's, nas Salas de Recursos Multifuncionais e nos Centros de Atendimento Especializado, uma vez que nesses locais encontrará profissionais que irão auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

A modalidade de Educação do Campo tratada nesse documento é considerada pela primeira vez na LDBEN n.º 9.394/1996, com um artigo específico (Art. 28) para tal, com a possibilidade de organização escolar própria, adequação curricular, adequação de calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Art.28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Em Araucária, informa o documento das DME (2012), essa modalidade inicia-se na década de 1920, com 20 escolas isoladas e no decorrer das décadas dos anos 1930 e 1940 o número de escolas duplicou, chegando a aproximadamente 40 escolas isoladas. A partir de 1970, com a criação do polo industrial, inicia-se o processo de êxodo rural, ocorrendo entre os anos de 1991

e 2000 o processo chamado de “consolidação” das escolas rurais, processo esse que ocasionou transtornos para os alunos. As escolas eram distantes de suas comunidades e os alunos precisavam ficar muito tempo em deslocamento e em transporte escolar.

Para atender à especificidade dessa modalidade, desde o momento do processo de “consolidação” das escolas denominadas rurais (anos 1970 e 1980), são realizadas pela mantenedora cursos de formação, denominados, a partir dos anos 1990, de formações continuadas para promover a formação e a valorização dos profissionais que trabalham no campo, pautando-se sempre em um trabalho cujo ponto de partida é a cultura dos sujeitos do campo, não se esquecendo da articulação com a formação urbana, priorizando as DME (2012).

Em 2012, existiam seis escolas municipais consideradas do campo, sendo elas Andréa M<sup>a</sup> S. Dias, na localidade do Tietê; Presidente Castelo Branco, no Capinzal; Rui Barbosa, na Lagoa Grande; Edvino Nowak, no Rio Verde; João Sperandio, no Rio Abaixo; e Rosa Picheth, no Guajuvira, sendo que todas atendiam aos anos iniciais e somente as duas últimas, os anos finais (ARAUCÁRIA, 2012, p. 298).

Ao final das informações sobre essa modalidade, o documento da DME (2012) apresenta uma distinção em educação para o campo, no campo e do campo que, segundo Frigoto (2010, *apud* DME, 2012, p. 299), tem características específicas conforme a história e as concepções políticas. Segundo o autor, “[...] a educação escolar para o campo consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade dos processos sociais, produtivos e culturais da vida do campo” (p. 299). A educação no campo mostra uma “[...] visão de que as crianças e jovens e adultos do campo estão destinadas a uma educação menor, destinada as operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo” (p. 299), que também “[...] engendra um sentido que busca confrontar a perspectiva colonizadora extencionista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentaria” (p. 299).

Por fim, o documento salienta que há um grande desafio em contemplar essas particularidades do sujeito do campo para que superem esses

paradigmas de educação rural, sendo preciso cultivar a identidade desses povos com a valorização de sua cultura e sua história, mas não deixando de lado o acesso e a construção do conhecimento universal (ARAUCÁRIA, 2012, p. 299).

Na modalidade do EJA, é realizada inicialmente a contextualização de sua história no Brasil, com destaque pelo documento das DME (2012) que essa modalidade está “[...] intimamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam determinados momentos históricos no país” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 299). O documento das DME (2012) informa que no município de Araucária, o atendimento à modalidade EJA iniciou a partir da década de 1970, pelo registro do MOBREAL.

No ano de 1994, a SMED, com base em um levantamento de dados, iniciou a abertura de cinco turmas dessa modalidade de ensino, criando o projeto Programa de Educação Básica para Jovens e Adultos (PEBJA) para suprir a demanda. O número de turmas foi ampliado, surgindo a necessidade de elaboração de uma Proposta Pedagógica específica para a EJA, pautada em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI<sup>60</sup>, 2008), nas contribuições da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKI<sup>61</sup>, 2005) e nos estudos de Paulo Freire. A partir de 2001 houve um crescimento significativo em relação à demanda da EJA, sendo que em 2004 ela já estava presente nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2004), com um capítulo específico para ela (ARAUCÁRIA, 2012, p. 300-301).

O documento das DME (2012) sobre essa modalidade de ensino apresenta um subitem que trata sobre “As formas de trabalho com o conhecimento na EJA”, para as quais a mantenedora vem realizando um trabalho na formação continuada desses professores. Os estudantes dessa modalidade são muito heterogêneos, considerando suas idades, concepções de mundo e saberes, e muitos apresentam baixa autoestima. Dessa forma, o encaminhamento dos conteúdos, de acordo com as DME (2012), precisa ocorrer

---

<sup>60</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2008.

<sup>61</sup> VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

[...] em níveis progressivos de aprofundamento. Devido à multiplicidade de níveis de aprendizado, os professores são orientados a trabalhar os conteúdos primeiramente por meio de texto oral para que todos tenham acesso à nova informação. Os registros subsequentes são indispensáveis, uma vez que através deles, sedimentam-se os novos aprendizados (ARAUCÁRIA, 2012, p. 302).

Outro item aqui posto é em relação à “Organização do Trabalho Didático Pedagógico”, uma vez que “[...] o município de Araucária desenvolve um programa próprio presencial com processo de ensino-aprendizagem de qualidade, com certificação própria, possibilitando educação para todos, sem limite de idade para conclusão” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 304). Para tanto, para a organização do trabalho pedagógico, inicialmente o aluno da EJA é classificado, seguindo a Resolução 02/2007 do CME de Araucária, que no art. 22 estabelece:

Art. 22. A classificação tem caráter pedagógico centrada na aprendizagem e é o procedimento utilizado pela Unidade Educacional para classificar o aluno no nível de aprendizagem compatível com seu nível de letramento, adquiridos por meios formais ou informais, não comprovados por histórico escolar (ARAUCÁRIA, 2007, p. 6).

Essa classificação é realizada por meio de um diagnóstico mediado pela ação do professor, mediante uma avaliação elaborada pela equipe pedagógica da escola. Outra forma de realizar a regulamentação desse aluno na EJA é a sua reclassificação

Art. 24. Reclassificação é o processo pelo qual a Unidade Educacional avalia o educando matriculado, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo ao período de estudos compatíveis com seu desenvolvimento e nível de letramento, independente do que registre o seu histórico escolar (ARAUCÁRIA, 2007, p. 6).

A EJA estrutura-se em duas etapas (Anexo J), organizadas de forma contínua, com os conteúdos curriculares específicos para essa modalidade, tendo como base os anos iniciais do Ensino Fundamental, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. No ano de 2011, foram inseridas as disciplinas de Arte e Educação Física. Para essa etapa de ensino, são contempladas quadros específicos de cada conteúdo.

O processo de avaliação da EJA tem o princípio de ser formativa e continuada, em que “[...] o professor na organização das ações pedagógicas, pautada na observação, na reflexão e no diálogo, tendo em vista a relação de

cada educando com o conhecimento mediado pelo professor, no acompanhamento do cotidiano escolar” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 305).

### **3.1.6 Referências bibliográficas das diretrizes municipais de educação de Araucária (2012)**

As referências bibliográficas estão descritas no final do documento e divididas em duas partes. Na primeira, são aquelas que fundamentaram as DME (2012) em relação às reflexões e aos estudos das comissões de sistematização e de todos os integrantes dos GT-DME (2012), englobando todos os níveis e modalidades da Educação Municipal. Entre os autores citados, todos sob a base epistemológica da Pedagogia Histórico-Crítica, como Newton Duarte (1995, 2001, 2003, 2000), Marilda G. Dias Facci (2004, 2007), Dermeval Saviani (1997, 1997, 2003, 2005, 2008, 1991, 2002) e L. S. Vygotsky (2009, 1991, 1991, 2005). Também estão descritos autores que fundamentaram os estudos em Educação Infantil, Tecnologia e nas modalidades de ensino que fazem parte das DME (2012). Há também um trabalho de pesquisa em documentos da Câmara Municipal de Araucária, do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Nacional de Educação, de leis, decretos, planos, diretrizes e currículos de âmbito nacional, estadual e municipal.

Na segunda parte estão listadas todas as referências específicas de cada disciplina (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática) que foram utilizadas para a elaboração do capítulo “Níveis de Ensino”.

## **3.2 PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)**

Para complementar as informações obtidas pela análise documental das DME (2012), realizou-se um questionário com os nove coordenadores que participaram dos Grupos de Trabalho que sistematizaram o material para a reescrita/produção das DME (2012). Esse grupo, formado por nove profissionais/professores da Rede Municipal que atuam na Secretaria Municipal

de Educação de Araucária, participou da pesquisa. São oito professores do gênero feminino e um do gênero masculino, com idades entre 31 e 50 anos (Tabela 14).

Tabela 14 – Perfil de idade dos Professores Coordenadores de Área – Idade

<b>Idade</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>Percentual</b>
31-40	03	33,5%
41-50	05	55,5%
51-60	01	11%
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em relação à formação acadêmica, um professor é formado em magistério de nível médio, um magistério de nível superior, dois profissionais em licenciatura Pedagogia e quatro em magistério de nível médio e graduação. Os demais professores/profissionais são formados em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), Matemática (Licenciatura), Licenciatura em Artes Visuais, História, Educação Física, Geografia e Letras Português/Inglês.

Destes, seis profissionais possuem especialização sob a forma de formação continuada, um em Genética Humana/Biologia Molecular, um em Matemática e Expressão Gráfica, um em Metodologia de Ensino, um em Linguística Aplicada e dois em Educação Especial. Desse total, cinco possuem o Curso de Mestrado, um em Genética, dois em Educação, um em Políticas e Gestão da Educação e um em Educação e Tecnologia. Desses profissionais, três estavam realizando Doutorado em Educação no momento da pesquisa.

O tempo de formação no ensino superior e na pós-graduação (Tabela 15) está entre 1 e 25 anos.

Tabela 15 – Tempo de formação dos professores coordenadores de área na graduação e pós-graduação

<b>Na graduação</b>		<b>Na pós-graduação</b>	
<b>Tempo de Formação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Tempo de Formação</b>	<b>Quantidade</b>
0 a 5 anos	00	0 a 5 anos	03
6 a 10 anos	01	6 a 10 anos	00
11 a 15 anos	02	11 a 15 anos	02
16 a 20 anos	01	16 a 20 anos	01
21 a 25 anos	03	21 a 25 anos	01
Mais de 26 anos	00	Mais de 26 anos	00
Sem resposta	02	Sem resposta	02
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>Total</b>	<b>09</b>

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

Os processos de formação continuada em que esses coordenadores participam atualmente são os oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; três participam de cursos de pós-graduação em nível de doutorado; e um informou realizar outros cursos de formação continuada. Os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação são Formação para as Disciplinas dos Anos Finais e Iniciais, para os Pedagogos, para a Direção, para a Educação Infantil, para a Educação Especial, para o Programa Saúde na Escola, para o Programa Ação Saudável e para o PNAIC. Como alguns professores coordenadores também trabalham na Rede Estadual de Ensino, estes participam em Grupos de Trabalho realizados pela Secretaria Estadual de Educação.

Em relação à atuação na Rede Municipal de Araucária, há dois profissionais atuantes na Docência I como professores regentes, sete em Docência II e um como pedagogo. Vale salientar que na soma desses profissionais, obtém-se o número de 10, devido ao fato de haver um professor que trabalha tanto na Docência I como na Docência II. Quanto aos profissionais que desenvolvem atividades além das realizadas na Rede Municipal de Araucária/PR, temos sete que trabalham somente em Araucária e dois que trabalham fora do município, sendo que um deles atua no Ensino Superior, em estabelecimento privado, com a função de professor e com uma carga horária de oito horas e outra como professora no ensino público estadual, com uma carga horária de 20 horas.

O tempo de atuação como professor na Rede Municipal de Araucária dos coordenadores está entre 1 e 25 anos (Tabela 16).

Tabela 16 – Tempo de atuação dos professores coordenadores de área na Rede Municipal de Araucária

Anos de Trabalho	Número de Professores	Porcentagem
00 a 10 anos	03	33,5%
11 a 20 anos	01	11%
21 a 25 anos	04	44,5%
Sem resposta	01	11%
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

A carga horária semanal no município de Araucária, desses professores, está entre 20 e 40 horas.

A partir desse dado, demonstra-se que seis professores desse universo pesquisado dedicam-se exclusivamente ao município. A respeito do uso atual das DME (2012), todos foram unânimes em afirmar que as utilizam no planejamento de seu trabalho, tanto com os alunos como com o trabalho de formação continuada com os professores, o que é confirmado pelo depoimento de alguns professores coordenadores<sup>62</sup>.

Atualmente utilizo principalmente na elaboração dos processos de Formação Continuada para professores e pedagogos, nas discussões dos planejamentos referenciais e na criação de materiais didáticos (PC1).

A Diretriz é um documento norteador das minhas práticas em sala de aula, é uma referência que utilizo para seleção e organização de conteúdos, bem como, para critérios de avaliação e de preposição metodológica (PC3).

Faço utilização para refletir com os professores sobre o planejamento: elencando os conteúdos, discutindo encaminhamentos metodológicos e aspectos avaliativos (PC8).

Sobre o entendimento do termo Diretrizes Curriculares, os coordenadores apresentam muito clara a sua definição, como se observa nos depoimentos a seguir:

Conjunto de normas/instruções da Educação Básica com orientações para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, concepções de ensino, planejamentos curriculares e critérios específicos (PC 01).

É o documento que norteia o trabalho dos profissionais da educação, pois nele deve constar da concepção a avaliação, indicando como deve ser vivido o currículo na escola e em todos os ambientes educacionais da Rede Municipal (PC4).

Ao explicarem como iniciaram no processo de participação na (re)construção do texto das Diretrizes, os coordenadores informaram terem sido inicialmente convidados para ser coordenadores de área e, desse modo, desafiados à realização dessa complexa tarefa, como mostram os depoimentos a seguir:

---

<sup>62</sup> PC é a abreviação de Professor/Coordenador.



Como coordenadora de área fui convidada a participar do processo. Foram organizadas reuniões para sistematização, grupos de estudos com os principais temas da concepção pedagógica e leitura analítica das últimas versões das Diretrizes Municipais. Na minha opinião este processo foi muito útil para construção dos textos (PC1).

Teve um professor que comentou que participa desse processo de elaboração das Diretrizes desde a década de 1990,

Participei na elaboração do documento realizado em 1990 e depois de todos os demais documentos que o atualizaram. Participar deste processo e do resultado do último documento foi uma grande oportunidade de rever todo este processo de aperfeiçoar por meio do estudo e do diálogo (PC4).

Em relação a esse processo de 2012, alguns iniciaram no ano de 2009, outros em 2010 e outros auxiliando professores coordenadores de outras áreas na construção da escrita do texto da disciplina e dos quadros de conteúdo. Entretanto, um ponto em destaque de coordenadores foi em relação ao desafio que esse convite provocou.

Foi desafiador, no momento da construção do texto das Diretrizes [...] depois que a equipe pedagógica da SMED definiu e discutiu com os coordenadores o referencial teórico e o encaminhamento com grupos de trabalho, fui responsável para organizar o grupo da disciplina que atuava (PC2).

O processo para mim foi um desafio que era retomar uma discussão e rever o trabalho que já estava construído e trazer algo novo que acrescentasse no trabalho dos docentes (PC9).

No que se refere a qual grupo eles coordenaram no processo da produção do texto, foram elencadas as áreas em que eles eram coordenadores de área: Alfabetização, Arte, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Eles também evidenciaram o trabalho com os professores, mas que também participaram desses GT-DME (2012) os pedagogos da rede, tanto da Docência I como da Docência II, representantes de profissionais da SMED, integrantes da comissão de sistematização, da Educação Infantil, da Educação Especial, Tecnologia Educacional e EJA.

Sobre a participação dos professores da rede municipal, os coordenadores afirmaram que nenhum grupo foi excluído, uma vez que o processo foi pensado antes e aberto a todos os profissionais que a rede possui

e por ter sido realizado nas horas-atividades, como corrobora o depoimento do professor coordenador 9:

Todos foram convidados, foram formados grupos de trabalho e a discussão e escrita foi durante a hora-atividade, permitindo, assim, que todos que tivessem interesse participassem.

Portanto, conforme destacam as autoras Lopes e Macedo (2011, p. 247), “[...] o contexto de produção de um texto político é aquele que produz os textos que representam – ou tentam representar – para as escolas o que é política como um todo” e para que isso ocorra é preciso da participação de todos ou pelo menos da maioria dos profissionais que fazem parte da Rede Municipal de Educação de Araucária.

No entanto, a realização, nesse momento de hora-atividade, também foi apontada pelos coordenadores como ponto negativo, tendo em vista a pouca participação de professores da rede em determinadas áreas, como, por exemplo, declara o professor coordenador 4

Todos os grupos<sup>63</sup> participaram da elaboração do documento, porém nestes grupos não houve a participação, em alguns casos, de um número significativo de profissionais daquela disciplina ou área de atuação.

No entanto, esclarece o professor coordenador 4 que “Todos foram convidados a participar, mas também nem todos tiveram as condições ideais de participar (tinham aulas nos dias das reuniões de elaboração, por exemplo)”. Já no trabalho dos GT-DME (2012), houve a participação de todos os profissionais que fazem parte da SMED, pois como esclarece o professor coordenador 1

[...] foram organizados grupos de trabalho com profissionais de todas as áreas da Secretaria Municipal (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Avaliação Psicoeducacional, Tecnologia) além de professores, atendentes, pedagogos e diretores.

Um ponto levantado pelo professor coordenador 3 foi da não obrigatoriedade da participação, esvaziando, desse modo, muitas vezes os espaços de discussão, como explica:

---

<sup>63</sup> Esses grupos referem-se aos Grupos de Trabalhos das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012).

O processo foi aberto à participação de todos os profissionais da rede. Conquanto não houve obrigatoriedade de participação, alguns segmentos foram poucos participativos na elaboração do documento, como os pedagogos, por exemplo, mas a opção pela não participação coube aos profissionais da rede, não houve exclusão (PC 03).

Os professores coordenadores esclareceram que mesmo sendo propiciado espaço para participação ativa dos professores/profissionais envolvidos na (re)construção do texto, aqueles que tiveram condições de participar fizeram-no nas reuniões de discussões presenciais em grupos de trabalho GT-DME (2012), além do contato também via *e-mail*, que foi usado no decorrer do processo. A participação dos professores nos GT-DME (2012) é descrito pelo professor coordenador 3, o que mostra a diferença entre a participação dos professores da rede quando da (re)escrita do texto e das discussões do texto pronto, dizendo:

Na escrita do texto base houve menos participação, quando do texto já concretizado o mesmo foi lido nas reuniões com os GT's. Posteriormente, na seleção de conteúdos ano a ano, os GT's puderam sugerir exclusões, inclusões e a própria organização dos mesmos. Quando da finalização do documento os professores de cada ano foram reunidos nas respectivas horas-atividades para que o documento fosse explicado, disciplina a disciplina, com os coordenadores de área, considerando a forma como os quadros deveriam ser lidos. Nesse momento, foi aberto espaço para que os profissionais que quisessem se manifestar, acrescentar ou suprimir elementos do documento participassem (PC3).

Quanto à construção do texto das Diretrizes (2012), este foi elaborado com base nas DME (2004) já existentes, explicou o professor coordenador 01 "O texto foi construído com base nas versões anteriores das Diretrizes e acrescentando temas, conteúdos e conceitos recentes às disciplinas". Nesse processo, participaram os professores das disciplinas integrantes dos grupos de trabalho, pedagogos e professores de diferentes modalidades, integrantes de sindicato, representantes da SMED, das escolas e CMEI's. Os professores coordenadores acreditam que poderiam ter tido a colaboração de outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento, o que foi inviabilizado por falta de recursos. Em relação à escrita do documento, o professor coordenador 2 explicou:

No primeiro momento foi construído o texto (coletivo) [...] No final de cada encontro eu finalizava a sistematização com mais ideias que o grupo tinha proposto e enviada por e-mail o texto sistematizado. No

encontro seguinte, fazíamos uma leitura do texto como havia ficado até o momento e arrumávamos o que precisava e continuávamos a escrita para o que ainda faltava. Quando o texto ficou pronto o segundo momento foi levá-lo aos professores de iniciais (grupo do 5º ano) e finais para conhecimento deles. Obs.: antes da escrita do texto houve alguns momentos de discussão dos referenciais teóricos propostos pela rede com o grupo de representantes (PC2).

Pelos depoimentos dos professores/coordenadores, o texto final das DME (2012) apresentou sua construção centrada nos coordenadores. As propostas para o texto final da DME (2012), após terem sido discutidas pelos membros do GT-DME (2012), foram encaminhadas à comissão de sistematização da SMED e, por derradeiro, voltou aos professores para as últimas modificações. Sobre esse processo, o professor coordenador 3 comentou:

O texto foi uma construção coletiva da equipe SMED da época, dos GT's e da comissão. Talvez o texto pudesse ter sido compartilhado com todos os profissionais da rede durante a construção, para que fosse lido e estudado nas horas atividades pois até o presente conheço profissionais que nunca leram os textos de fundamentação teórica das disciplinas o que leva a uma interpretação equivocada dos quadros dos conteúdos (PC3).

O professor coordenador 3 ainda esclareceu que os participantes professores da rede, dos GTDs, trouxeram contribuições de acordo com a especificidade de formação de cada um e do olhar destes dentro da sala de aula em relação a alguns conteúdos e encaminhamentos. Os encaminhamentos das discussões selecionados devido à pertinência à proposta eram sistematizados pelo coordenador.

Em geral as discussões foram polêmicas, principalmente no que concerne às etapas iniciais do Ensino Fundamental. Houve intensa participação dos professores de 1º, 2º e 3º anos. Houve contribuições importantes dos profissionais envolvidos no sentido de definir os elementos essenciais do processo de alfabetização para cada ano, elementos esses presentes nos indicativos do quadro de cada ano. (menciono aqui a etapa final de apresentação do documento aos professores da rede) (PC3).

O professor coordenador 9 destaca que “Os participantes trouxeram ideias sobre a construção e havia várias discussões, pois havia níveis diferenciados de conhecimento até mesmo de formações dos professores e pedagogos”. Complementando, explicou que era preciso haver consenso para

a construção do texto final de cada uma das sugestões. Entretanto, esse processo não foi fácil, tendo vista que

Houve divergências várias ao longo do processo, por diferenças de compreensão acerca da concepção (histórico-crítica) e também em relação ao próprio objeto de estudo de cada disciplina, as mesmas foram superadas ao longo do processo de escrita, com estudo sistemático de textos de fundamentação, discussões com a equipe pedagógica e GTs e em alguns casos com intervenção direta no texto pela comissão geral (PC3).

Porém, é destacado pelo professor coordenador 4 que esse consenso concretizava-se “[...] entre os que escreveram [...]”. Mas quando era apresentado ao grupo maior de professores (que não participaram tão ativamente do estudo e escrita) nem sempre havia consenso. Prevaleceu a compreensão da maioria”.

A linguagem das DME (2012) é colocada por todos os entrevistados como uma linguagem acessível, com cunho pedagógico, sendo assim de fácil compreensão ao público para o qual esse documento está destinado, conforme depoimento do professor coordenador 2: “Uma linguagem formal, mas clara ao público de educadores”.

Com relação ao texto, os professores coordenadores ficaram divididos quanto às inconsistências, contradições e ambiguidades, pois aqueles que acreditam que o texto contém divergência assim se posicionaram:

Talvez possa existir pequenos pontos divergentes pois cada “capítulo” foi construído por um profissional e depois unido em um documento único surgindo leves ambiguidades, como que feita a análise integral do texto antes da publicação (PC1).

Sim. O texto da Diretriz é um texto coletivo e por isso existe ao longo do mesmo, lacunas, contradições. Não saberia apontar diretamente quais são (PC3).

Sempre ocorre, pois acredito que o documento deve ser revisado a cada ano, o que não ocorre, principalmente ao conteúdo, pois a cada momento vivemos um tempo histórico (PC6).

Sem dúvida deve haver sim, naquele momento buscou-se a coesão e a coerência. Porém a ciência não se dá assim e principalmente a interpretação do que se propõe e a contradição faz parte do trabalho coletivo (PC9).

Entre os professores coordenadores que acreditam não haver divergências no texto, justificaram sua resposta em:

Não. Quando concluímos o texto, consideramos que tínhamos avançado muito em relação aos documentos anteriores. Hoje relendo, sei que sempre há o que aperfeiçoar, já que o currículo é dinâmico. E as Diretrizes também (PC4).

No texto final de todo o documento alguns conceitos como a Pedagogia Histórico-Crítica não compareceram, tais como prática social, lutas de classe, etc. (PC5)

Não o texto muito bem fundamentado na proposta histórico-crítica (PC7).

O texto elaborado foi destinado a todos os professores/profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Araucária e áreas afins, uma vez que, como diz o professor coordenador 9,

Os destinatários são todos os agentes e atores que participam da educação, pais, professores, pedagogos, diretores, comunidade, do município e para além dele.

Os professores/coordenadores acreditam que os textos com as orientações presentes nas DME (2012) são acessíveis e compreensíveis, pois essa foi uma grande preocupação do grupo que organizou as Diretrizes, “[...] ser compreensível aos leitores” a que se destinam. Justificam esclarecendo:

Sim, pois os textos foram analisados, avaliados e tiveram contribuições de diversos profissionais da área específica e de outras áreas para atingir a melhor compreensão possível (PC1).

O texto usa uma linguagem de fácil entendimento e os conteúdos são de conhecimento da graduação dos profissionais da área (PC6).

Um professor colocou que essa leitura é importante:

Para uma compreensão completa seria necessário que todos os profissionais da rede aprofundassem as leituras acerca da concepção de educação do município (PC3).

As reflexões realizadas pelos professores coordenadores corroboram com a análise documental das DME (2012) ao explicarem o caminho percorrido para a (re)construção das Diretrizes de Araucária/PR, ou seja, como ocorreu o processo da escrita das DME (2012), bem como a polifonia de diversas vozes está registrada nesse texto. No entanto, para compreender como ocorreram as múltiplas leituras desse texto, principalmente, no espaço/tempo da escola e da sala de aula, concordamos com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433) de que “[...] os textos de políticas não são simplesmente recebidos e

implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”. A partir desse entendimento, no próximo capítulo, busca-se analisar como as DME (2012) efetivam-se na prática das unidades educacionais do município de Araucária/PR.

#### **4 O CONTEXTO DA PRÁTICA DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012) NAS UNIDADES EDUCACIONAIS**

Nesse capítulo, são apresentados e analisados os resultados dos dados coletados por meio de questionários realizados com cem professores da Rede Municipal de Educação de Araucária, dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de verificar como eles analisam as DME (2012) em relação ao contexto da prática.

Complementando os dados coletados, realizou-se uma entrevista com um professor que atuava na SMED na função de gestão, quando a pesquisa com esses professores foi realizada. Pela entrevista, buscou-se analisar sob a ótica da gestão como estão se efetivando as DME (2012) no contexto da prática.

Para a realização dessa análise, utilizou-se o *software* IRAMUTEQ na sistematização dos dados coletados, o que contribuiu para a categorização das questões abertas. Na reflexão sobre os dados coletados e sistematização, fez-se uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Fundamentaram a presente análise de dados os seguintes autores: Brzezinski (2008), Camargo, Justo (2013), Cruz (2007), Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), Gimeno Sacristán (2000), Lopes (2004), Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006), Shiroma, Campos e Garcia (2005), bem como a legislação nacional: Resolução do CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, Lei n.º 11.738/2008 e na legislação municipal, a Lei Municipal n.º 1.835/2008 e as DME (2012).

##### **4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

O universo de investigação dessa pesquisa envolveu 100 professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Araucária, ou seja, aproximadamente, 10% de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A sistematização e a análise das informações fornecidas por esse grupo de 100 professores relacionadas ao perfil dos professores dos anos iniciais indicam, quanto ao gênero, que 97% são do gênero feminino (Tabela 17).



Tabela 17 – Perfil dos professores participantes da pesquisa quanto ao gênero

<b>Gênero</b>	<b>Número de professores</b>	<b>Percentual</b>
Feminino	97	97%
Masculino	03	03%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Esse aspecto permite constatar a feminização do magistério, principalmente com as professoras atuando na Docência I, dados esses já comprovados em pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009) no livro *Professores do Brasil: impasses e desafios*, que atestam essa predominância de profissionais femininas atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

[...] a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prerrogativa das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI, 2010, p. 1362-1363).

Os dados da Tabela 18 revelam que a maioria dos professores está entre 31 e 40 anos e que possuem certa experiência docente. Mostram também que há 31 professores na faixa etária entre 41 a 50 anos, 10 entre 20 e 30 anos e 8 acima dos 50 anos atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 18 – Perfil dos professores – idade

<b>Idade</b>	<b>Número de professores</b>	<b>Percentual</b>
20-30	10	10%
31-40	51	51%
41-50	31	31%
51-60	08	08%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Quanto à formação acadêmica, a maioria (51 professores) é licenciada em Pedagogia (Tabela 19), dado esse justificado pela legislação vigente ao estabelecer, no art. 61, da Lei 9394/1996 e no art. 2.º da Resolução do CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006.

Art. 2.º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Não participou da pesquisa nenhum professor formado somente em magistério nível médio. A formação acadêmica dos professores dos anos iniciais, participantes da pesquisa, está toda no nível superior (Tabela 19).

Tabela 19 – Número de professores quanto à sua formação acadêmica

Formação acadêmica	Número de professores
Formado(a) em magistério nível médio	00
Formado(a) em magistério nível superior	01
Formado(a) em Pedagogia	51
Formado(a) em magistério nível médio e graduação em licenciatura	31
Formado em magistério nível médio e em Pedagogia	10
Diversos	07
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

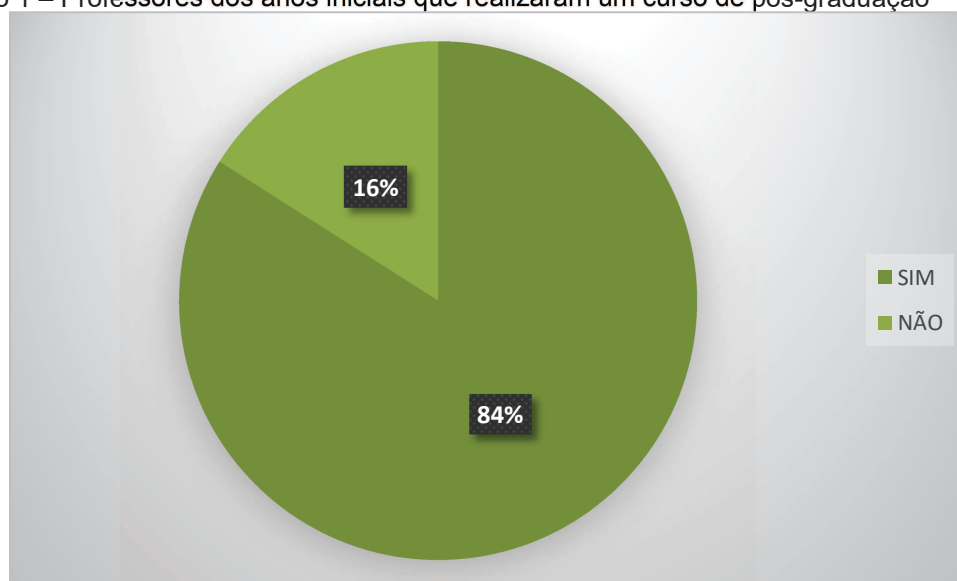
O item Diversos, da Tabela 19, inclui um total de 7 professores, sendo 1 formado em magistério de nível médio, graduação em Pedagogia e licenciatura em Matemática, 1 em Biblioteconomia, 1 em magistério de nível médio e graduado em Desenho; 1 em magistério nível médio e graduado em Pedagogia e em Letras Português/Inglês; 1 em magistério de nível médio e graduado em Educação Física; 1 em Pedagogia, com Licenciatura em Música; e 1 em magistério de nível médio, com graduação em Arte, ênfase em Computação Gráfica.

Os 31 profissionais com outra licenciatura, que não a de Pedagogia, são formados em Letras (4 professores), Letras Português/Inglês (7 professores), História (6 professores), Matemática (3 professores), Arte (3 professores),

Curso Normal Superior com Mídias Interativas (1 professor), Ciências Biológicas (1 professor), Bacharel em Biblioteconomia (1 professor), Curso Superior de Professores (1 professor), Licenciatura em Desenho (1 professor), Educação Física (1 professor), Licenciatura em Música (1 professor) e Arte com Ênfase em Computação Gráfica (1 professor). Esses professores justificaram que essa formação acadêmica contribuiu para o seu trabalho na Docência I ou pode-se inferir que buscaram essa formação após terem prestado concurso público e, dessa forma, ficaram restritos a essa função, pois no município não há concursos internos para mudança de função, conforme estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV), previsto na Lei n.º 1.835/2008 (ARAUCÁRIA, 2008).

Dos professores dos anos iniciais, participantes da pesquisa, 84% possuem pós-graduação (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Professores dos anos iniciais que realizaram um curso de pós-graduação



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Dos 84 professores que possuem pós-graduação, há 1 professor com Mestrado concluído e 2 realizando, como mostram os depoimentos a seguir.

Prática Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental e Cursando Mestrado Profissional na Universidade Federal do Paraná (UFPR) (P5).

Alfabetização e Letramento e cursando Mestrado em Ciências da Educação (P7).

Língua Portuguesa e Construção do Texto e Mestrado em Educação na UFPR (P93).

As pós-graduações, nível especialização, descritas pelos participantes da pesquisa, estão colocadas no Apêndice K. Para o tempo de formação que esse professor apresenta em relação à graduação e à pós-graduação, apresenta-se a Tabela 20.

Tabela 20 – Tempo de formação da graduação e pós-graduação dos professores

<b>ANOS DE CONCLUSÃO</b>			
<b>Graduação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Quantidade</b>
0 a 5 anos	15	0 a 5 anos	23
6 a 10 anos	28	6 a 10 anos	31
11 a 15 anos	27	11 a 15 anos	11
16 a 20 anos	15	16 a 20 anos	03
21 a 25 anos	06	21 a 25 anos	01
Mais de 26 anos	02	Mais de 26 anos	03
Sem resposta	07	Sem resposta	28
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>100</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Sobre os cursos de Formação Continuada que os professores dessa pesquisa estão participando, as informações indicam que 99 professores<sup>64</sup> participam das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Desse universo, os profissionais estão realizando os cursos do PNAIC (58 profissionais) e Formação Continuada em RMD, sendo que 6 citaram RMD, 10 em Formação Continuada em Artes, 6 em Literatura e 5 em Educação Física.

Esses dados comprovam-se pela coleta de dados, na sua maioria, já que ela foi realizada na ocasião da Formação Continuada com os profissionais. Em relação a outros cursos que podem ou não ser realizados pela mantenedora, os professores citaram os cursos de Tecnologia e Transtorno de Condutas, Espanhol, de cursos “Escola que Protege”, Literatura Infantil, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Transtorno de Conduta,

<sup>64</sup> Apesar de uma professora não ter marcado o item “Oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação”, pode-se considerar que esse professor participa de formações ofertadas pela mantenedora devido à coleta de dados ter sido realizada em um momento dessa formação, em parceria com o Governo Federal, por meio da UFPR, em parceria com a SMED.

Suporte Pedagógico, Mediação em Diferentes Disciplinas, Fórum de Educação Infantil, Tecnologia e Capacitação em Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na formação, nível de pós-graduação, 15 estão cursando, sendo que duas estão realizando pós-graduação *stricto sensu*, o Mestrado. Entre as pós-graduações *lacto sensu* que estão sendo realizadas, foram citadas *Master of Business Administrations* – Mestrado em Administração de Negócios (MBA), em Gestão das Organizações Educacionais, Educação, Educação nas Relações Étnico-Raciais (2 profissionais), Distúrbios da Aprendizagem (2 profissionais), Didática e Ensino Especial, Educação Especial, Literatura Infantil e Contação de Histórias, Educação Inclusiva, Alfabetização Matemática, Alfabetização, Contação de Histórias, entre outras. Das profissionais pesquisadas, 6 estão cursando uma segunda graduação, sendo 1 em Teologia, 3 em Contação de Histórias, 1 em Desenho, pela Secretaria do Estado do Paraná, e 1 em Pedagogia.

A respeito dos tipos de formação realizados pelos professores, o VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) traz o entendimento de que a formação continuada precisa:

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (ANFOPE65, 1996, p. 23 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 1148).

Ainda em relação à busca por diferentes tipos de formação, 4 estão realizando um curso de extensão pela UFPR (Prevenção ao Uso de Drogas, Literatura Infantil, Relações Étnico-Raciais) e 1 está realizando outros cursos, que no caso é a Língua Estrangeira do Espanhol.

Quanto à área de atuação (Tabela 21), para o item “Outros”, foram considerados os professores que possuem mais de uma área de atuação, ou seja, informam atuar em: regente e apoio<sup>66</sup>, regente e corregente<sup>67</sup>, regente e

---

<sup>65</sup> O documento da ANFOPE (1996), citado por Brzezinski (2008), é o Documento Final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996 (mimeo).

<sup>66</sup> Professor de apoio é aquele que faz atendimento a alunos de inclusão. Conforme o art. 12, da Resolução CNE-CEB n.º 04/2009, esse professor deve ter formação inicial para o exercício da docência e formação específica para a modalidade da educação especial.

pedagogo, regente e RMD, RMD Especial e corregente e RMD. Os 13 participantes da pesquisa atuam em duas áreas por possuírem segundo padrão ou uma substituição no município.

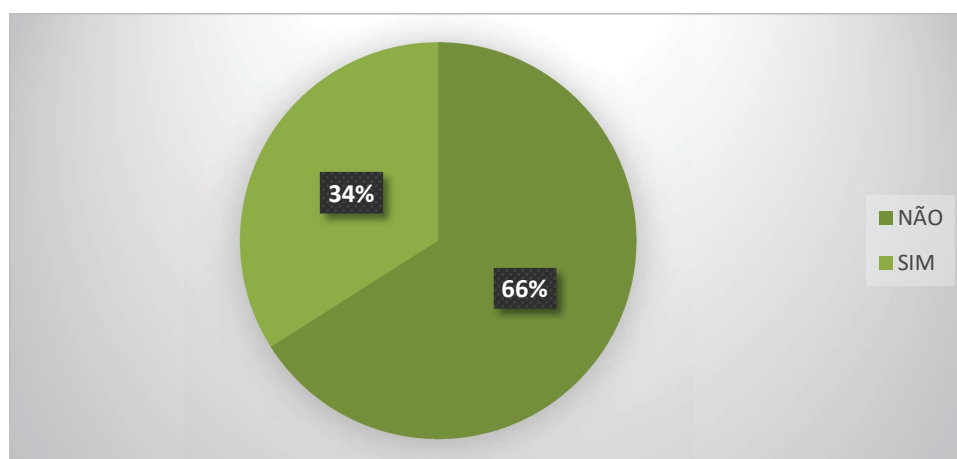
Tabela 21 – Área de atuação dos professores pesquisados dos anos iniciais

Área de atuação	Quantidade
Docência I	99
Docência II	00
Pedagogo(a)	03
Diretor(a)	00
Professor(a) Regente	29
Professor(a) Corregente	05
Professor(a) RMD	12
Educação Especial	05
Outros	13

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Dentre os professores participantes da pesquisa, 34 possuem um segundo trabalho na área da educação, sendo que 33 atuam no serviço público, tanto municipal como estadual, e 3 no serviço privado, sendo que desse total 2 professores atuam tanto no público como no privado (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Trabalham fora da Rede Municipal de Educação de Araucária



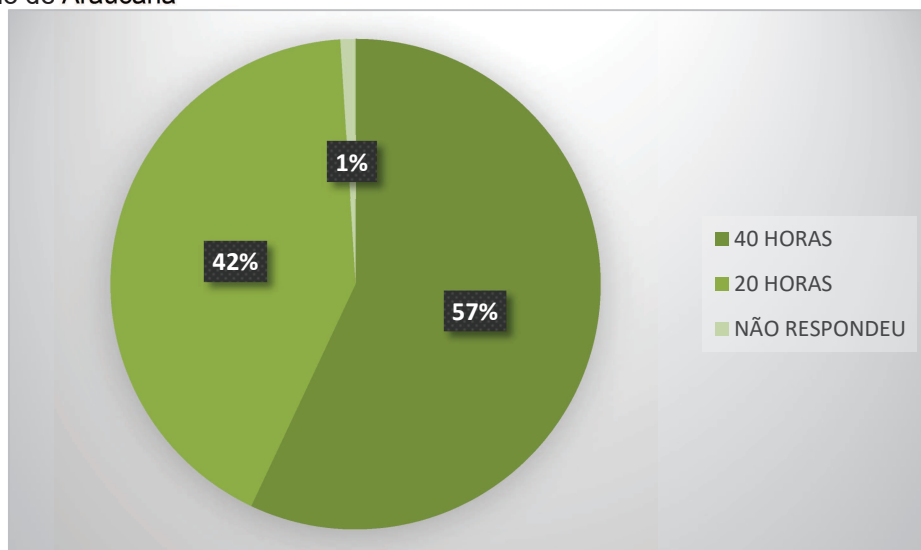
Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

<sup>67</sup> Professor corregente é o professor que acompanha o professor regente nas salas de alfabetização e pode atuar no 1.º, 2.º ou 3.º anos iniciais do Ensino Fundamental. Normatizado pela Instrução 02/2010, da Secretaria Municipal de Educação, condizentes com a Resolução do Conselho Municipal de Educação 02/2010 e o Parecer 12/2010 (ARAUCÁRIA, 2012, p. 94).

A carga horária de atuação, informada pelos 34 professores que possuem um segundo trabalho, está entre 40 e 60 horas de trabalho semanal. Dos 34 professores, 32 atuam 40 horas semanais, um dos professores possui carga horária de 60 horas semanais e atua em dois empregos públicos e um privado, um atua 2 horas semanais na Secretaria de Cultura e ministra aulas de dança e outra apresenta 12 horas em curso de pós-graduação.

Pela carga horária semanal no município de Araucária (Gráfico 3), os professores participantes da pesquisa atuam entre 20 e 40 horas.

Gráfico 3 – Carga horária semanal dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Araucária



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Em relação ao Gráfico 3, 57% dos professores participantes da pesquisa apresentam uma carga horária de 40 horas no município, fato esse que indica o maior envolvimento deles com as atividades nesse local de trabalho.

Os professores dessa pesquisa atuam na área de Educação, na função de Pedagogas, Professora de Educação Infantil, Professora de Docência I, Diretora, Professora de Arte, Professora de Dança, Professora de Educação Especial, Professora de Matemática, Professora de Português, Professora de Teclado e Professora de Pós-Graduação. O tempo de atuação como professor na Rede Municipal de Araucária está entre 1 e 40 anos (Tabela 22).

Tabela 22 – Tempo de atuação dos professores dos anos iniciais na Rede Municipal de Araucária

Anos de trabalho	Número de professores	Porcentagem
00 a 05 anos	31	31%
06 a 10 anos	16	16%
11 a 15 anos	19	19%
16 a 20 anos	17	17%
21 a 25 anos	07	07%
26 a 30 anos	05	05%
31 a 40 anos	02	02%
Sem reposta	03	03%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

A análise da Tabela 22 revela que a maioria dos professores possui de 0 a 5 anos de tempo de atuação (31%), sendo profissionais que estão ingressando na rede há pouco tempo. Há também um número significativo de professores entre 6 e 20 anos (52%).

#### 4.2 ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: OLHAR DO PROFESSOR

Para analisar o proposto nas DME (2012) e o vivido pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, participantes dessa pesquisa, foram sistematizados e analisados os depoimentos desses professores sobre “Como avaliam o trabalho que realizam na escola” (Apêndice A) e as questões da segunda parte de coleta de dados<sup>68</sup>.

Inicialmente, preparou-se o *corpus* dos dados coletados, organizando em documento do *Word* todas as respostas dadas pelos participantes. Após uma leitura dessas informações, optou-se por utilizar o *software* IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013) para a reorganização e sistematização dos dados, o que forneceu elementos para prosseguir com a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que provê recursos à interpretação dos sentidos das respostas dos participantes da pesquisa.

<sup>68</sup> A primeira parte é o perfil dos professores participantes da pesquisa e a segunda são as questões sobre como ocorre a relação do proposto e do vivido das DME (2012).



Para tanto, as respostas foram agrupadas em categorias e subcategorias (Quadro 6). Primeiramente, os depoimentos dos professores participantes da pesquisa foram agrupados em duas grandes dimensões: o proposto e o vivido pelos professores da rede em relação às DME (2012) e, a partir dessa análise, foram delimitadas categorias e subcategorias (Quadro 6).

Quadro 6 – Dimensão, categorias e subcategorias de análise das respostas dos questionários dos 100 professores dos anos iniciais.

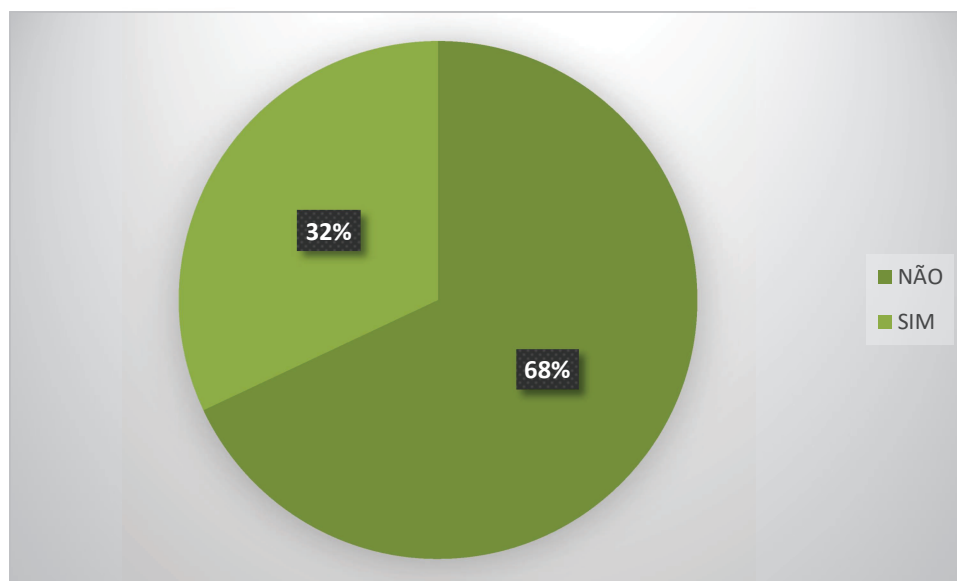
DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Proposto	Produção do texto das DME (2012)	Participação do docente na escrita
		Entendimento do Conceito de Diretrizes Curriculares
Vivido	Uso das DME (2012)	Recebimento
		Leitura
		Utilização para o planejamento docente
		Resistência para implementação
		Autonomia docente
		Pressão para implementação
		Suporte para implementação
		Dificuldade para implementação
		Dúvidas de entendimento
		Contribuição para a prática docente das DME (2012)
	Contribuições para a prática escolar	
	Dificuldades para a prática escolar	
	Acessibilidade e compreensão dos textos	
	Contribuições para o trabalho docente	
	Influências para a prática escolar	
	Impactos para a prática docentes	
	Avaliação das DME (2012)	Autoavaliação docente
		Superação de dificuldades de implementação
		Contemplação de grupos específicos
		Elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social
Aspectos a repensar e redimensionar		
		Insatisfação em relação as DME (2012)

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Os aspectos analisados, que revelam o contexto da prática na categoria “Produção do texto das DME (2012)”, estão ancorados nas respostas dos professores participantes a duas questões do questionário (Apêndice A): sua participação ou não no grupo de estudos para a atualização dessas DME e se participou, como foi esse processo (Questão 12) e na sua percepção do entendimento do termo “Diretrizes Curriculares (Questão 11).

Dos professores que participaram da pesquisa, 68% informaram que não participaram do processo de escrita das Diretrizes nos Grupos de Trabalho (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Participação dos professores dos anos iniciais em relação ao grupo de estudos para a reescrita e a produção das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Dos 32% que afirmaram ter colaborado com o processo, alguns avaliaram essa participação como muito importante, conforme os depoimentos:

Particpei quando tudo começou em 1992<sup>69</sup> (P4).

Participando dos grupos de reuniões (P12).

O processo foi democrático, onde os profissionais da educação participaram (P18).

Particpei dos grupos de estudos nas horas-atividades (P20).

Foi um processo muito rico, tinha acabado de entrar na rede e participar da atualização das Diretrizes ajudou-me a compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem na rede municipal (P40).

Participando de vários encontros estudando textos, escrevendo, compartilhando pressupostos teóricos e práticos para a elaboração (P48).

<sup>69</sup> Esse professor faz referência a sua participação também dos estudos dos Planos Curriculares do ano de 1992.

Percebe-se, nos depoimentos, que o processo envolveu tanto professores que já apresentavam uma carreira consolidada no município, como os que acabavam de entrar na rede.

Alguns professores relataram esse processo de participação com uma conotação negativa, conforme os depoimentos:

Foi uma leitura de uma grande parte, foi um trabalho em grupo e não foi dado tempo para estudar melhor as outras partes (P10).

Particpei da organização dos conteúdos de \*\*\*\*<sup>70</sup>. O início do trabalho foi bastante desorganizado e desarticulado (P34).

Pode-se destacar que, positiva ou negativamente, esse processo de participação na elaboração de documentos curriculares é importante, pois:

[...] os professores precisam participar mais do processo de reformulação curricular. É importante e necessário que eles assumam uma das posições de sujeitos construtores das diretrizes curriculares, como condição para o favorecimento de um trajeto menos conflituoso entre o que se propõe e o que se faz (CRUZ, 2007, p. 202).

Em relação a essa participação no processo de elaboração das DME (2012), a seguinte nuvem lexicográfica de palavras<sup>71</sup>, com base nas repostas dos professores (Figura 9), demonstra que essa participação dos profissionais da rede foi democrática, pois se desenvolveu mediante um processo de muito estudo, discussão, organização e leitura à elaboração do texto final dessas DME.

---

<sup>70</sup> Para proteger o anonimato dos participantes, foi excluída a disciplina que o professor declarou.

<sup>71</sup> *Nuvem lexicográfica de palavras* agrupa e organiza graficamente as palavras do material submetido ao *software* IRAMUTEQ em função de sua frequência (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Figura 9 – Nuvem lexicográfica sobre a participação do professor no grupo de estudos para a reescrita e a produção das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

A participação de diversos atores na elaboração de um texto político auxilia muito, visto que para aqueles que compreendem como complexa a codificação das políticas em representações

[...] os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Nessa citação, Mainardes (2006) apoia-se em Ball e torna claro que, quanto maior for a participação nesse processo, os textos tendem a ficar mais próximos de seus destinatários. Em relação ao entendimento sobre o que são as Diretrizes Curriculares, os professores disseram que este é um documento norteador dos conteúdos trabalhados em sala de aula, sendo assim, do total de entrevistados, as frequências de suas respostas em relação a esses três termos (norteador, documento e conteúdo) podem ser verificadas na Tabela 23.

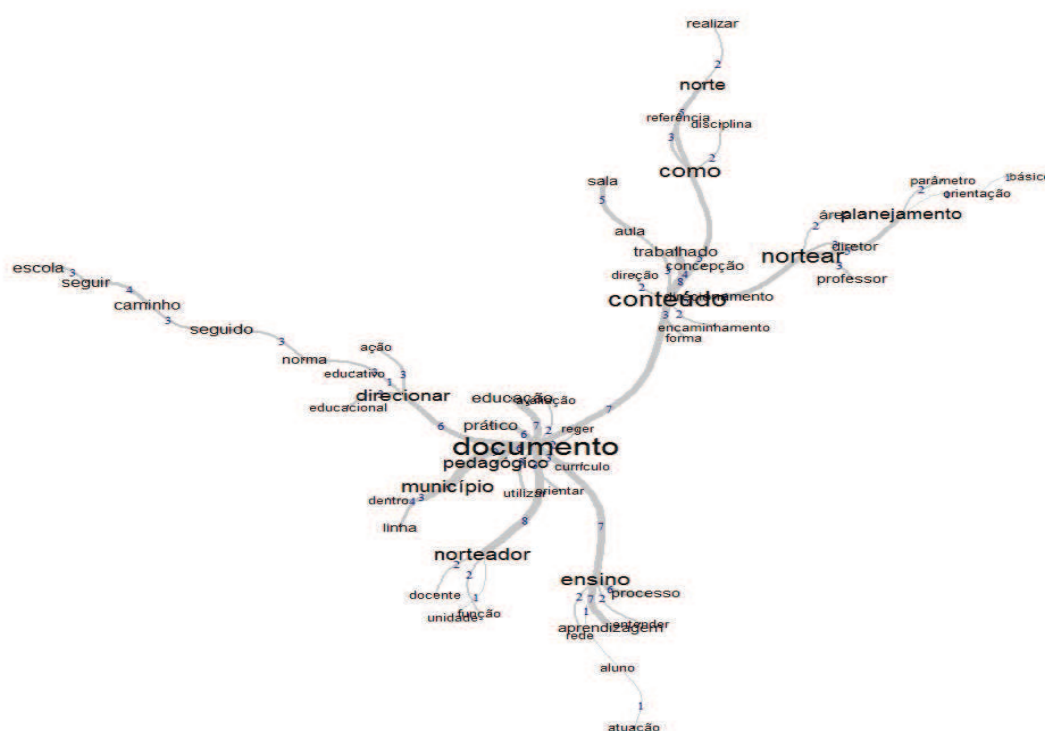
Tabela 23 – Percepção dos professores dos anos iniciais em relação ao entendimento pelo termo Diretrizes Curriculares

Categorias	Frequência das respostas
Norteador	73
Documento	34
Conteúdo	25

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Esses termos podem ser observados na árvore máxima (Figura 10), já que termo *documento* apresenta uma grande conexidade com as palavras conteúdo e norteador.

Figura 10 – Árvore máxima sobre o entendimento dos professores em relação às Diretrizes Curriculares



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

Essa grande conexidade entre os termos “norteador, documento e conteúdo” fica evidente nos depoimentos dos professores (Quadro 7).

Quadro 7 – Depoimento dos professores dos anos iniciais em relação ao entendimento do termo Diretrizes Curriculares.

DIRETRIZES CURRICULARES		
NORTEADOR	DOCUMENTO	CONTEÚDO
<p>As Diretrizes é que nos norteiam para a realização de todo o nosso trabalho. É um caminho para chegar a um objetivo comum (P04).</p> <p>São elas que norteiam o trabalho pedagógico de toda escola (P19).</p> <p>Eu entendo que é um fio condutor para o trabalho do professor, instrumento que mostra por onde devemos caminhar (P41).</p> <p>Uma rota, direção a seguir para se fazer um planejamento e trabalho pedagógico adequado (P58).</p>	<p>Documento norteador do trabalho pedagógico (P34).</p> <p>É um documento que irá direcionar o trabalho nas escolas, seguindo um padrão, mas levando em consideração a realidade de cada unidade educacional (P77).</p>	<p>Entendo que é um documento que norteará a minha prática em relação aos conteúdos que deverão ser trabalhados e também na forma de fazer o trabalho dentro da concepção de Ensino do município (P22).</p> <p>São as orientações básicas para poder organizar o planejamento que vão nortear os conteúdos mínimos a serem trabalhados (P98).</p>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

A categoria *norteador* abarcou outros termos que o professor utilizou em sua resposta, como caminho, normas, parâmetros, linha condutora, um norte, base, referência, direcionamento, diretriz, fio condutor, embasamento, rota, direção, encaminhamento, elementos norteadores, entre outros, com o mesmo sentido.

Na segunda dimensão da análise em relação ao vivido reportado pelos professores pesquisados nas respostas ao questionário (Apêndice A), isto é, quanto ao uso das DME (2012), essa subdividiu-se em três categorias: uso das DME (2012), contribuição à prática docente e às DME (2012) e avaliação das DME (2012). As questões trabalhadas na primeira categoria uso das DME (2012) foram respectivamente as questões 15, 13, 14, 20, 21, 22, 23, 24 e 32 do (Apêndice A).

Para saber como os professores perceberam essa política curricular, tendo em vista sua prática pedagógica, considerou-se importante saber como foi o recebimento desse documento nas Unidades Educacionais.

As informações das respostas revelam que a questão não foi bem entendida, uma vez que uma parcela dos profissionais entendeu esse recebimento como algo físico, outros como de cunho pedagógico à Rede Municipal de Ensino, além de outras interpretações categorizadas como “diversos” (Tabela 24).

Tabela 24 – Recebimento das DME (2012) nas escolas municipais de Araucária

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das Respostas</b>
Recebimento pedagógico	49
Recebimento físico	47
Diversos	09
<b>Total</b>	<b>105</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

O total de professores na Tabela 24 (105) ultrapassa o número de participantes (100), o que se deve ao fato de cinco deles terem evidenciado simultaneamente em sua resposta o recebimento pedagógico e o recebimento físico, conforme os seguintes recortes:

Como um documento norteador do trabalho pedagógico (CD e versão impressa) (P6).

Cada professor recebeu um CD e em horas-atividades foram feitas as leituras quando possível (P63).

Cada professor recebeu uma cópia num CD, sendo discutido em algumas horas-atividades (P98).

Em relação ao recebimento físico, citado por 47 professores, a maioria deles indicou seu recebimento via malote, por meio de arquivo digital gravado em um CD e para cada unidade educacional, cópias impressas, em formato de livro. Dos professores que informaram o recebimento físico, alguns relataram que esse documento apresenta um caráter obsoleto no ambiente escolar, como expresso no recorte “Foi recebido e arquivado” (P7).

Alguns professores relataram que apresentaram somente conhecimento parcial das diretrizes e indicaram como razões os modos como as pedagogas gerenciaram a entrega do documento:

As pedagogas retiraram (xerox) dos conteúdos e entregaram aos professores para separarem por trimestre (P10).

Não sei, conheço parte dele pelo xerox disponibilizado pelas pedagogas (P13).

Essa fragmentação realizada com o documento pela equipe pedagógica compromete o encaminhamento pedagógico nas escolas da Rede Municipal de

Araucária, pois somente a impressão dos conteúdos fica muito aquém do expresso nas DME (2012).

É importante que o professor tenha acesso e conhecimento de todos os conteúdos que compõem esse documento, bem como à proposta pedagógica da escola.

Sobre o recebimento pedagógico, após analisar as 49 respostas dos professores, pode-se dizer que eles posicionaram-se de forma positiva ao explicarem:

Houve um pouco de resistência, no início, por se tratar de mudanças, mas após estudos realizados junto à equipe docente passou a ser um instrumento de grande valia (P1).

Foi recebido com satisfação pois precisamos delas para nortear nosso trabalho (P30).

É possível concluir que esse bom recebimento é reflexo da participação dos Grupos de Trabalho das DME (2012) pelos depoimentos, por exemplo, de dois professores

A maioria dos profissionais faz parte de algum momento das discussões e da elaboração das Diretrizes, por isso sua aceitação foi tranquila (P35).

Foi bem aceito, pois é o resultado de uma construção coletiva (P37).

Alguns demonstraram em seus depoimentos a preocupação em adequar seu planejamento às Diretrizes, aspecto esse que pode, em parte, desvelar que as aceitaram, como mostram as respostas de P2 e P48.

A preocupação evidente era a de adequação dos planejamentos (P2).

Como um documento organizado e importante na elaboração do plano de trabalho docente (P48).

Entretanto, também foram cunhados aspectos negativos.

Geralmente não agrada e não contempla todos os conteúdos, dificuldades dos alunos, inclusão e recursos (P23).

Indiferente (P50).

Sempre com uma pequena rejeição (o não querer mudar, aceitar o novo) (P79).



Outros professores também caracterizaram essas Diretrizes como uma imposição, pois, de modo geral, perceberam seu recebimento “Sem questionamento e com o objetivo de ser cumprida na sua íntegra” (P62).

Cabe ressaltar que “[...] nos sistemas escolares organizados, a intervenção da burocracia no aparato curricular é inevitável em alguma medida, pois o currículo é parte da estrutura escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 33). Assim, é importante que haja conhecimento dos professores acerca dos diversos aspectos do documento.

No quesito “Diversos”, nove professores assim foram classificados, sendo que três informaram estar em outro local que não a escola quando esse documento foi recebido pelas unidades educacionais.

Nesse ano encontrava-me fora de sala de aula, com outra função (P51).

Não estava em escola/CMEI’s (P91).

Outros disseram não atuar, nessa época, na rede.

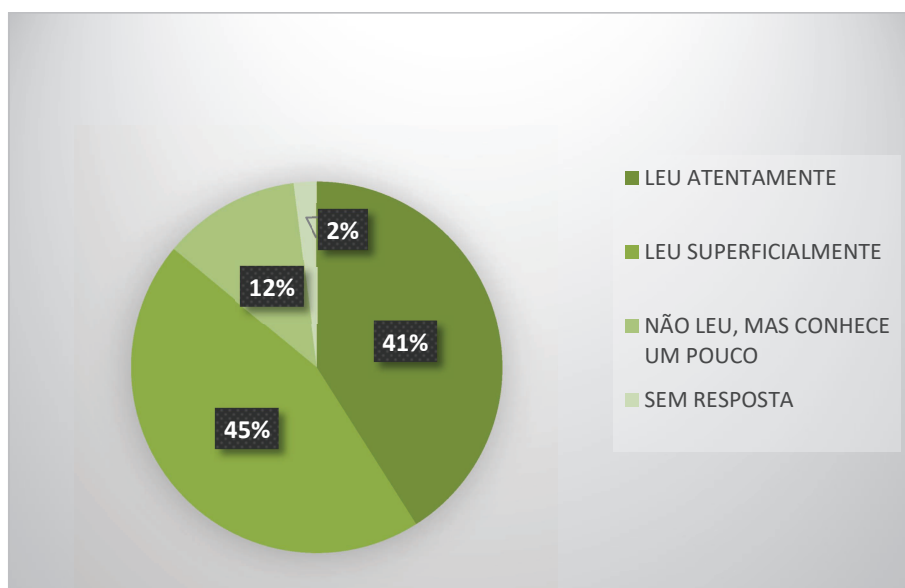
Quando entrei na rede já havia sido entregue o documento referido (P39).

Na época não fazia parte do quadro docente do município (P94).

Outros dois professores declararam não saber, um que não lembrava desse recebimento e outro que não respondeu.

Após o recebimento das DME (2012), por esses profissionais, é importante saber como se efetivou a leitura desse documento, aspectos esses que podem ser visualizados no Gráfico 5.

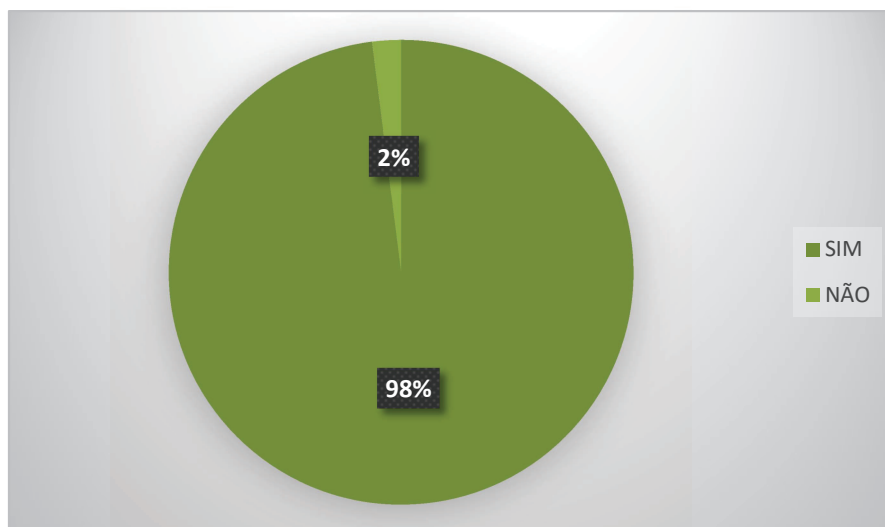
Gráfico 5 – Níveis de leitura das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) dos professores dos anos iniciais



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Apesar de todos os professores terem recebido em CD as DME (2012), os dados demonstram que menos da metade leu atentamente (41%), de modo superficial (45%) e ou mesmo não as leram (12%). Constata-se, dessa forma, que 86% dos profissionais interessaram-se pela leitura, mesmo que de modo superficial, e utilizaram-na para planejar seu trabalho docente (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Utilizam as DME (2012) de Araucária para planejar o trabalho docente



Fonte: Organizada pela autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo, tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

A maioria expressiva dos professores participantes da pesquisa (98%) utiliza as DME (2012) em seu trabalho docente (Gráfico 6), principalmente em relação à busca do conteúdo para a realização do planejamento. É importante relacionar que na questão anterior, sobre o nível em que realizavam a leitura do documento, somente 41% responderam que o leram atentamente, sendo que 57% realizaram-na superficialmente ou mesmo não leram, mas o pouco que sabem sobre elas parece que os ajudam no planejamento. Dessa forma, esse dado comprova que os professores somente recorrem ao documento em busca dos conteúdos de ensino.

Para identificar a forma de utilização das DME (2012), as categorias foram agrupadas conforme as respostas dos participantes, as quais podem ser visualizadas na Figura 11.

Figura 11 – Árvore máxima das respostas à utilização das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) para o planejamento do trabalho docente



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

O uso das DME (2012) para o planejamento docente (Figura 11) está representado nos depoimentos dos professores, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Depoimento dos professores dos anos iniciais em relação à utilização das DME (2012) para o planejamento docente

<b>USO DAS DME (2012) PARA O PLANEJAMENTO DOCENTE</b>	
<b>REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO</b>	<b>BUSCA DE CONTEÚDOS</b>
<p>Quando necessito realizar meu planejamento, pois as estratégias e os próprios textos de informação (P11).</p> <p>Organizamos todo o planejamento respaldado nesse documento (P34).</p> <p>Com orientação da pedagoga da escola, o planejamento é elaborado com base nas diretrizes (P54).</p>	<p>Fazendo a leitura dela, nos quesitos definição do sujeito, metodologia e conteúdos com os quais trabalho diariamente (P40).</p> <p>Consultando os conteúdos que precisam ser trabalhados (P68).</p> <p>Para fundamentar o trabalho desenvolvido, os conteúdos para direcionar o trabalho e os critérios para avaliar e retomar os encaminhamentos (P91).</p>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Essa busca pelo conteúdo do documento para a realização do planejamento explica-se, pois

[...] 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 (LOPES, 2004, p. 111-112).

Os dois profissionais que assinalaram a opção de não usar o documento para a organização do trabalho docente assim aludem:

O conteúdo que leciono não está previsto nas Diretrizes como uma disciplina, e sim prevista em vários conteúdos (P60).

Porque não tenho acesso (P100).

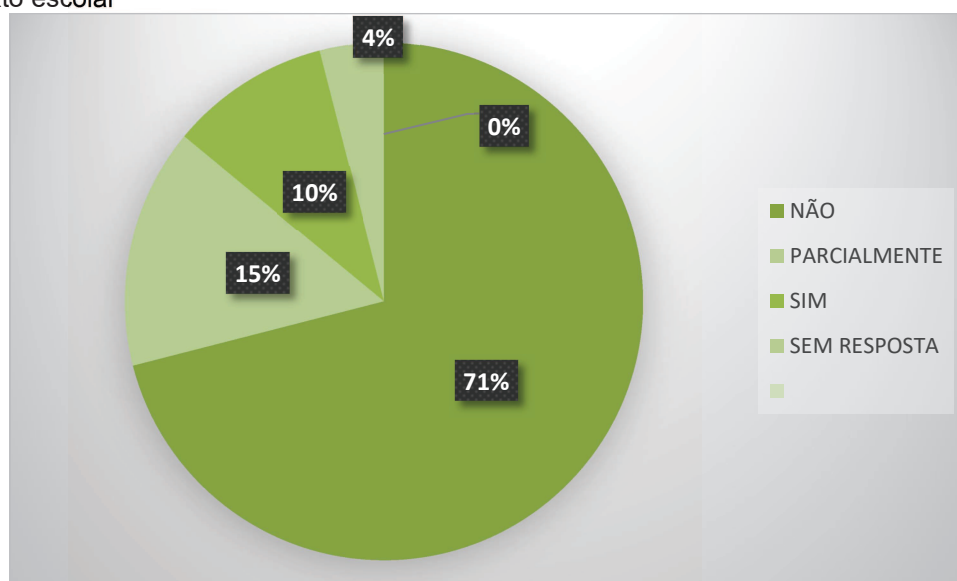
O depoimento da professora P60 justifica-se por esta lecionar o conteúdo de Ensino Religioso, não contemplado nas Diretrizes.

Em relação à resposta de P100, a inquietação que gera é a de como este desenvolve o trabalho pedagógico que dele se espera como profissional da rede municipal. Ao que parece, se por um lado ele não tem a preocupação de buscar esse documento à condução de suas aulas, por outro, gera a suspeita quanto à possível negligência por parte da gestão da sua unidade educacional, a qual não parece acompanhar de perto o processo pedagógico sob responsabilidade desse profissional. Qualquer um desses agentes

educadores é corresponsável pela condução da formação dos alunos na unidade educacional em que exerce seu ofício. Dessa forma, por suas negligências, podem comprometer a formação dos alunos sob sua responsabilidade.

No que se refere ao processo de implementação das DME (2012), 71% dos professores informaram que não tiveram resistência em colocá-las em prática nas escolas (Gráfico 7), porém 23% desses não justificaram.

Gráfico 7 – Incidência da resistência dos professores à implementação das DME (2012) no contexto escolar



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Dos professores que justificaram por que não resistiram à implementação das Diretrizes (2012), são apresentados alguns recortes de respostas:

Todos tinham ciência da realização deste trabalho e foi feito por representantes de cada nível de ensino (P6).

É um documento amparado por lei, portanto tem que ser aceito (P72).

As Diretrizes foram bem recebidas, pois foram entendidas como resultado de um trabalho com profissionais de várias áreas de conhecimento (P86).

Houve um estudo prévio e apesar de algumas ressalvas, todos “aceitaram” e a utilizavam como instrumento norteador de trabalho (P87).

Quando há a participação do grupo, dificilmente há resistência a ela (P98).

Algumas justificativas remetem a aspectos mencionados por professores que aceitaram, no entanto, demonstram não saber como usar as DME. Eis dois exemplos:

Na Instituição que atuo acredito que não, mas muitos professores não conseguem ainda usá-lo para organizar o seu planejamento (P48).

Todos sentem necessidade desse norte, mas nem todos sabem utilizá-las (P30).

Acredita-se que os professores que não sabem utilizar esse documento não o compreendem devido à forma como está escrito, principalmente quanto ao quadro dos conteúdos. Os 15 professores que assinalaram “parcialmente” assim justificaram:

Houve um pouco de resistência, no início, por se tratar de mudanças, mas após estudos realizados junto à equipe docente passou a ser um instrumento de grande valia (P1).

Alguns profissionais têm dificuldade em se adaptar e compreender (P28).

Apenas questionamos excessos em algumas áreas (P53).

Algumas pessoas consideram esta última versão um retrocesso (P54).

Dentre os 10 professores que confirmaram sentir resistência quanto à implantação dessas Diretrizes, isto é, assinalaram “sim” como resposta à questão 20 do instrumento (Apêndice A), assim se posicionaram:

Nem todos têm interesse em avançar na sua própria prática (P4).

Falta mais comprometimento dos professores visto que é um documento fundamental (P29).

Pois traz uma pedagogia inovadora e a escola normalmente fica desconfiada e prefere o tradicional (P82).

Outro aspecto a considerar está ligado à “resistência” no processo de implementação das DME, pois “[...] ao desvalorizarem as investigações sobre as práticas das escolas, por considerarem que se trata de trabalhos descritivos,

as teorias centradas no Estado desmerecem detalhes e silenciam sobre conflitos e ambivalências das práticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 246). Nesse sentido, é importante considerar como os profissionais recebem esse material dentro das unidades educacionais.

Dos quatro professores que não marcaram uma das opções de resposta, três justificaram:

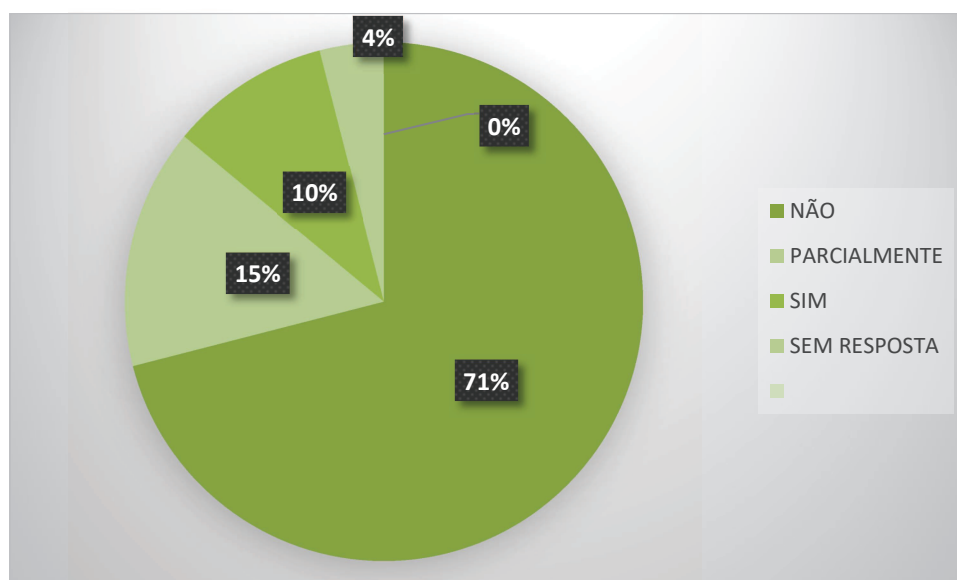
Não sei (P13).

Geralmente não agrada e não contempla todos os conteúdos, dificuldades dos alunos, inclusão e recurso (P23).

Não participei desse momento pela minha ausência no âmbito escolar (P51).

Em relação ao questionamento se o professor entende ter uma autonomia e oportunidade de discutir e expressar suas dificuldades, opiniões e dúvidas sobre as DME (2012), os dados permitiram compor o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfação e dúvidas em relação às DME (2012)



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Dos 71 professores que assumiram ter essa liberdade de expressão frente às DME (2012), 59 justificaram, sendo que alguns indicaram,



principalmente, o espaço e com quem podiam usufruir essa condição. Foram selecionadas algumas dessas respostas:

Na hora-atividades com colegas e pedagogos, diretores. Em assessoramentos de uma disciplina (P6).

O debate e discussões das questões pedagógicas são frequentes em meu ambiente de trabalho (P8).

A escola permite que a discussão aconteça em diversos momentos (P25).

Sempre coloco as minhas opiniões mesmo sabendo que muitas vezes não são aceitas, e isso faz “crescer”, pois também aceito ou discordo com as opiniões dos outros (P45).

Outros professores, em suas justificativas, caracterizam a sua escola contrapondo-a a outras quanto ao padrão democrático, por exemplo:

Na escola que atuo esse ano sim, mas já trabalhei em lugares (escolas) que não tínhamos direito a nada, muito menos a argumentar (P44).

Na escola não, se fizer algo diferente e não der certo é muito criticado (P82).

Outros apresentaram sua face positiva:

Durante os cursos ofertados pela escola e secretaria (P42).

Durante as formações continuadas e também com o setor pedagógico na escola tenho várias oportunidades de reflexão (P98).

Responderam negativamente quanto a esse aspecto 17 professores, sendo que 16 justificaram sua resposta mencionando a falta de tempo, como exemplificam as falas:

Muitas vezes por falta de tempo de sentar e expressá-las (P1).

Não há tempo de reunião na escola (P16).

Não tem momentos para isso (P27).

O apoio pedagógico que deveria atuar também em função da prática pedagógica acaba tendo que resolver muitas questões com os alunos e famílias, não sobrando tempo para os professores (P39).

Ou, ainda, pela ausência de flexibilização dentro do ambiente escolar e da mantenedora.

A direção é bastante inflexível, assim como a mantenedora (P2).

É complicado quando você tem ou quer questionar e é barrado, te cortam (P10).

Não há pessoas interessadas em ouvir nossos descontentamentos (P26).

Nos cursos de formação comentamos o que nos desagrada ou o que poderia mudar, porém não sabemos se as questões serão ao menos discutidas aos interessados (P38).

Grupo resistente (P47).

Em relação à falta de abertura da concepção educacional do município, destaca-se a seguinte resposta:

Pois a questão de concepção de ensino é muito fechada e não permite dialogar com outras teorias e concepções (P5).

Dos professores que responderam “às vezes”, somente um justificou a sua resposta ao dizer:

Porque depende do local de trabalho até há oportunidades de discutir mas fica só na fala, a prática deixa a desejar, ou então só no papel (P4).

O único professor que afirmou “nem sempre” justificou a sua resposta:

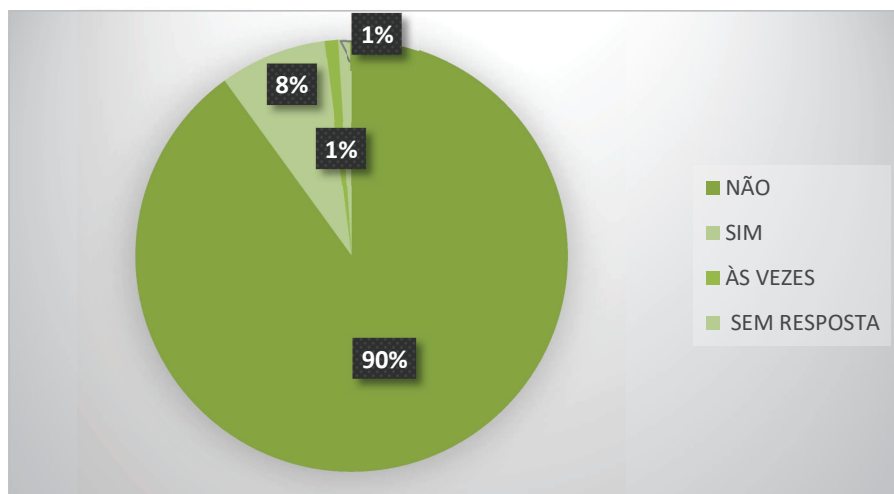
Sobrecarga de trabalho na escola, tempo escasso para cumprir todas as demandas (P22).

Dos profissionais que assinalaram “sem resposta”, somente um justificou e o outro deixou em branco.

Muitas vezes não há esta oportunidade ou quando há pode não ser uma coisa relevante aos olhos de algumas pessoas (P14).

Quanto à possível existência de algum tipo de pressão na implantação das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012), a maioria discordou, conforme se observa pelo Gráfico 9.

Gráfico 9 – Pressão sobre os professores dos anos iniciais para implementarem as DME (2012) de Araucária



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Foi solicitado aos professores que marcassem “sim” na resposta à questão 22 (Apêndice A), para que justificassem sua resposta. Seguem algumas dessas justificativas:

Tudo o que se vai fazer dentro do contexto escolar perguntam: está de acordo com as diretrizes? (P1).

As cobranças estão aí a todo tempo: PNAIC, portfólio, planejamento, tudo deve estar dentro das diretrizes (P23).

Só há este documento (oficial) para realizarmos o planejamento (P34).

Na medida que é um documento temos que segui-lo (P52).

Pois nos é cobrada essa participação (P67).

Sempre há muito debate em algo que não é aceito no grupo (P81).

O trabalho com o UCCA é visto como desnecessário e outros trabalhos diferenciados também (P82).

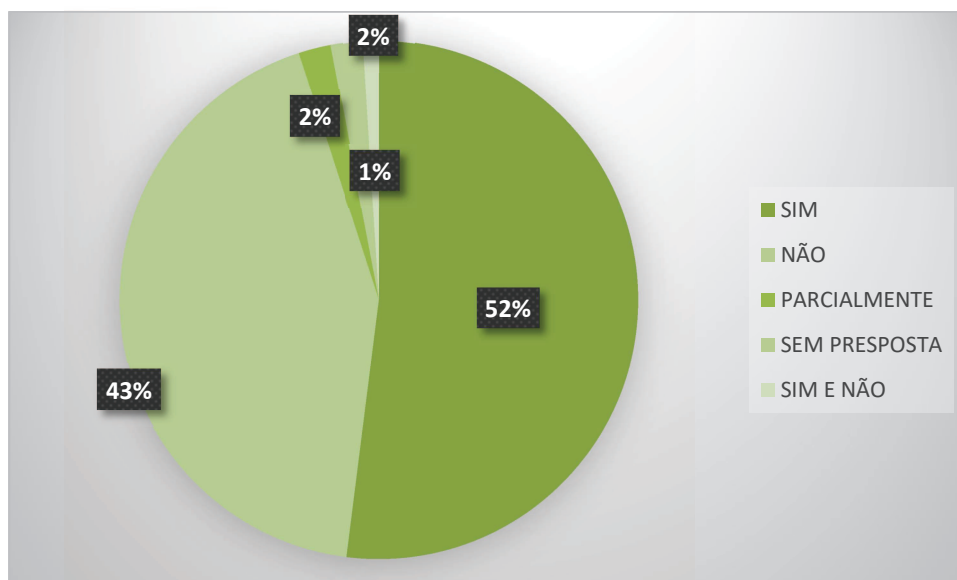
O planejamento deve seguir totalmente as diretrizes (P92).

A justificativa de um professor que marcou “não” foi a seguinte:

Porque a opinião é de cada um (P12).

Em relação ao suporte à implementação das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012), é apresentado o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Suporte para implantar as DME (2012)



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Aos que marcaram como “sim” sua opção de resposta, também foi solicitado que justificassem as suas respostas. Dos 52 que assim o fizeram, foram selecionadas as seguintes justificativas:

Através da formação continuada (P3).

A pedagoga vem fazendo a mediação e a SMED tentando disponibilizar formações embasadas nela (P9).

Apoio da equipe de gestores (P54).

Pesquisa do professor e conversa com colegas de trabalho (P63).

Nos cursos, assessoramentos, hora-atividade e reuniões pedagógicas (P71).

Nessa questão, 43/100 professores marcaram “não” e dois marcaram “parcialmente”, sendo que um assim justificou:

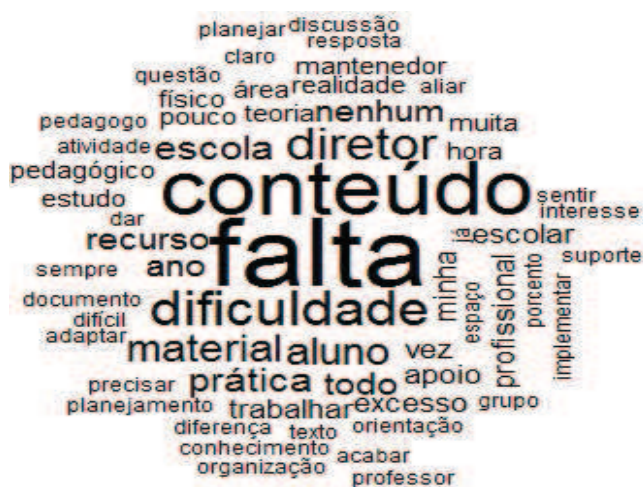
Na medida que ocorrem as formações. Na escola é eu e Deus! (P89).

Um professor marcou “sim” e “não”:

Recebemos o CD com as Diretrizes e os cursos são sempre voltados a ela. Não – Falta manutenção e investimento nas tecnologias (P75).

Em relação às principais dificuldades de implementar as DME (2012) em sua prática docente, apresenta-se na Figura 12 a nuvem lexicográfica de palavras mais frequentes nas justificativas que os participantes apresentaram.

Figura 12 – Nuvem lexicográfica que espelha as principais dificuldades de implementar as DME (2012) na prática docente



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

Essa nuvem lexicográfica, construída a partir das respostas dos entrevistados, viabilizou que fossem classificados os sentidos mais recorrentes em relação a essas dificuldades vividas pelos participantes nas unidades educacionais.

Tabela 25 – Sentidos mais recorrentes em relação às principais dificuldades em implementar na prática docente dos professores dos anos iniciais as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)

Sentidos	Recortes mais recorrentes	Frequência das respostas com esse sentido
Falta de...	Tempo; Estrutura das escolas; Acesso ao documento impresso; Assessoramentos; Apoio pedagógico; Conhecimento integral das Diretrizes; Recurso financeiro; Implementação dos 33% de hora-atividade; Para a elaboração de materiais pedagógicos; Apoio com os alunos inclusos; Sugestões de trabalho; Materiais didáticos; Recursos tecnológicos.	42
Conteúdos	Até onde aprofundar os conteúdos; Conteúdos repetitivos; Complementar alguns conteúdos; Excluir alguns conteúdos; Melhorar a disposição; Organização; Trabalhar as quatro linguagens; Uma organização dos conteúdos essenciais para serem trabalhados com os alunos da Educação Especial; Disponibilizar conteúdos sobre o município de Araucária.	17
Diversos	Número excessivo de crianças em sala; Nem todos os profissionais são comprometidos e acaba cada um fazendo o que quer; Diverge do PNAIC e do PROINFO; Organização de um trabalho mais junto a escola; Realidade das famílias e das crianças; Os novos professores não participaram do processo de elaboração; Os profissionais não fazem uso; Sala cheia; Alunos com dificuldade de aprendizagem e inclusão; Envolvimento de todos os segmentos para dar continuidade a mais discussões; Aliar teoria à prática; Trabalho coletivo; Respeito as diferenças de cada aluno; Conhecimento de toda a Diretriz.	29
Não tem dificuldade	Nenhuma, elas são aplicadas parcialmente.	12
Sem resposta		05
<b>Total</b>		<b>105</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Nessa classificação, cinco professores elencaram dois ou mais sentidos

A dificuldade maior é o pouco tempo que temos para sentar e esmiuçar o texto e contexto das Diretrizes. Número excessivo de crianças em sala (P1).

Salas cheias, alunos com dificuldade de aprendizagem, inclusão, falta de apoio pedagógico (recursos) para desenvolvimento de atividades diferenciadas para alunos inclusos (P23).

Tempo hábil e excesso de conteúdos (P83).

Faz parte de um coletivo escolar que na maioria das vezes não é interesse da gestão escolar, há poucos espaços para estudos produtivos (P93).

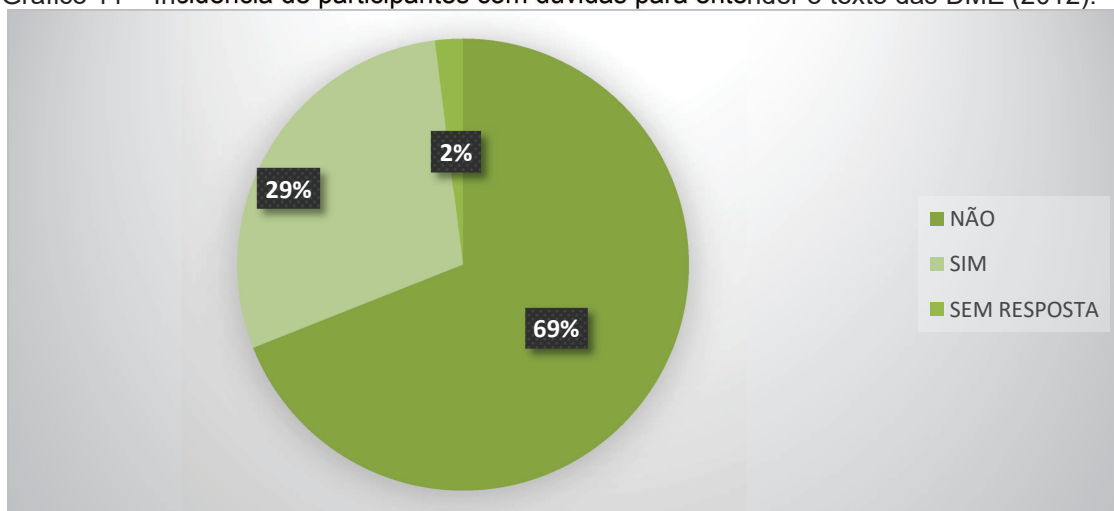
Outro ponto citado em relação a esse processo de implementação é o entendimento pelo professor dos anos iniciais acerca da linguagem contida nas diferentes disciplinas escolares, talvez porque essas

[...] organizam comunidades que têm formas de leitura próprias dos documentos curriculares e dos múltiplos textos das políticas. Suas concepções de conhecimento, de currículo e de pedagogia, por exemplo, fazem com que se amplifiquem os possíveis sentidos das políticas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248).

Nesse sentido, é importante o processo de Formação Continuada para os professores, dos anos iniciais, por especialistas em cada área de ensino e outros, para que auxiliem quanto ao entendimento do documento, a fim de que este se torne claro.

Em relação à incidência de participantes que declararam ter tido dificuldades para compreender o texto das DME (2012), (questão 32 do Apêndice A), o Gráfico 11 expressa esses resultados.

Gráfico 11 – Incidência de participantes com dúvidas para entender o texto das DME (2012).



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Na sequência dessa questão, foi solicitado aos que assinalassem “sim” que justificassem a sua resposta. Dos 100 professores, 2 não responderam, 29 argumentaram a razão que os levou a optarem por “sim”. Entre os argumentos, exemplificam-se:

Na forma de avaliar a aprendizagem. Se os conteúdos precisam ser vencidos (P1).

Na interpretação (P10).

Realmente é necessário sistematizar todos os conteúdos abordados (P23).

Em alguns momentos fico em dúvidas em aliar os conteúdos das Diretrizes com a formação oferecida no PNAIC (P39).

Como adaptar alguns conteúdos para o ensino especial com dificuldades e bem comprometidos (P48).

Muitos conteúdos não estão claros ou se repetem (P86).

Ainda torna-se necessário ir mais a fundo para conhecê-la como um todo (P92).

Dos 69 professores que assinalaram “não”, três justificaram:

Nos assuntos que precisei não tive, mas não li todo o documento (P22).

Apenas falta de estudo (P53).

Não tenho dúvidas (P98).



Ainda na dimensão do vivido, foi criada uma categoria sobre quais foram as contribuições para a prática docente das DME (2012). Para isso, foram trabalhadas as seguintes questões do instrumento de pesquisa: 16, 17, 18, 19, 26,29 e 30 (Apêndice A).

Sobre como os professores estão colocando em prática as DME (2012), 41 informaram que as utilizam na realização do planejamento, anual ou para cada aula

Acredito que na prática e na realização do planejamento (P3).

Ela fundamenta o trabalho curricular, o planejamento anual e do dia a dia em sala de aula (P5).

Em relação à sua aplicação, 19 professores as relacionaram com o quesito “conteúdos”.

Nos conteúdos trabalhados (P56).

Através de estudo realizado e reorganizando os conteúdos a serem abordados (P98).

Sobre a aplicação das diretrizes nos conteúdos, muitos professores colocaram a sua dificuldade nesse quesito.

Todos tentam utilizá-la no seu trabalho, mas percebemos que esta deve ser reformulada por existir uma complexidade na interpretação dos conteúdos a serem trabalhados, sendo muito ampla essa interpretação (P9).

Há muitas falhas e conteúdos que não se adequam ao contexto. Apenas seguimos os conteúdos apropriados (P53).

Da mesma forma, apontaram a dificuldade da inserção dos conteúdos em relação à Educação Especial.

Como atuo no ensino especial com crianças bem comprometidas, percebo que nem todos os conteúdos são contemplados, necessitando de mais formação específica (P48).

Outro, ainda, relacionou planejamento e conteúdo simultaneamente.

Nos planejamentos dos professores como forma de orientar os conteúdos a serem trabalhados (P60).

No entanto, nessas duas categorias – planejamento e conteúdo – muitos profissionais manifestaram a sua dificuldade em aplicar as DME (2012) na prática, sendo esse um problema que muitos profissionais enfrentam nessa recontextualização do documento dentro das unidades educacionais

Com certa dificuldade, pois fatores como o alto número de alunos por sala e o não cumprimento da hora atividade impedem o professor de planejar e aplicar o proposto pelas diretrizes municipais (P2).

Há muitas falhas e conteúdos que não se adequam ao contexto. Apenas seguimos os conteúdos apropriados (P53).

Sobre a dificuldade em relação ao seu entendimento, um dos professores assim se expressou:

Todos tentam utilizá-la no seu trabalho, mas percebemos que esta deve ser reformulada por existir uma complexidade na interpretação dos conteúdos a serem trabalhados e sendo muito ampla essa interpretação (P9).

Também é assinalada como razão o interesse do professor:

Depende do interesse do professor que quer melhorar a sua prática e faz a leitura, caso contrário é somente repassando os conteúdos específicos para cada professor (P45).

Quanto à importância da Formação Continuada para o entendimento das DME (2012), exemplifica-se com a resposta de P89:

Durante o planejamento, em alguns encaminhamentos. A formação também contribui para que consigamos visualizar melhor este documento na prática

Os outros 40 professores pontuaram inicialmente como razão de dificuldades de compreensão do texto dessas DME o interesse do professor para aplicá-las:

Alguns profissionais estão abertos a mudança e utilizam outros ainda estão a passos lentos para essa mudança (P4).

Com a máxima dedicação dos professores, embora outras questões muitas vezes não contribuam para uma efetivação com qualidade (P38).

Quanto ao uso das DME (2012), foram selecionadas as seguintes respostas exemplificadoras:

Está sendo efetivada (P8).

Sempre e de maneira eficaz (P26).

Na minha visão de forma positiva, uma vez que quanto mais profissionais fizerem uso dela estaremos trabalhando de uma forma mais “igual”, respeitando as individualidades (P40).

Ainda é pouco utilizada (P91).

No meu local de trabalho não está sendo colocada em prática (P100).

Em relação às razões que impedem de colocar em prática o proposto nas DME (2012), a resposta de P67 evidencia:

É utilizada pouco, pois muitas vezes não conduz com a nossa realidade.

A respeito da mantenedora, alguns assim se manifestaram:

Na medida do possível, pois a mantenedora não dá suporte financeiro para melhoria do ensino (P18).

Apenas quando vem orientação da SMED para algum estudo (P24).

Entretanto, reconhecem a contribuição oportunizada pelo processo de formação continuada:

Estão sendo fornecidos vários assessoramentos para que o que consta nas diretrizes seja aplicado (P35).

Os professores pontuam, em relação às DME (2012), três contribuições e três dificuldades para que essas Diretrizes efetivem-se na prática.

Primeiramente, são apresentadas as contribuições, sendo que as palavras mais frequentes na respostas a essa questão geraram a árvore máxima da Figura 13.

Figura 13 – Árvore máxima sobre três contribuições que as DME (2012) ajudaram a colocar em prática



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

Percebe-se que na árvore máxima da Figura 13, as palavras “conteúdo” e “planejamento” ocupam o seu eixo central e estão ligadas entre si pelo elemento “organização”. É importante salientar que os elementos “conteúdo e planejamento” já foram citados pelos professores na questão anterior, isto é, na que questionava de que forma as Diretrizes estão sendo colocadas em prática na rede.

O termo “planejamento” foi mencionado 23 vezes pelos profissionais (N=100), como demonstram, por exemplo, as afirmações a seguir:

Planejamento em grupo (P8).  
Auxilia no planejamento do professor (P23).  
Para melhorar o planejamento (P27).  
Organização de planejamento (P61).

Outro termo de grande importância, para esse grupo de professores, foi o de “conteúdo”, citado por 30 deles, conforme exemplificado nos recortes:

Rever os conteúdos (P1).  
Descrever os conteúdos (P5).  
Conteúdos apresentados não lineares (P21).  
Direcionamento de conteúdo (P40).  
Esclarecimento sobre os conteúdos (P55).  
Conteúdos da Educação Infantil. Especifica os conteúdos (P70).

O termo “organização”, citado 9 vezes, remete à questão do arranjo de conteúdos e à do próprio documento, que reforça a importância desse cuidado. Em relação a outras contribuições, os professores mencionaram inicialmente a palavra “atividade” em relação ao auxílio da viabilização do tempo, menos alunos em sala, 1/3 de hora-atividade, disponibilidade de materiais, melhoria da prática docente, elevações de padrões de acesso, oportunidade para mudança, estar aberto a essas mudanças, breve fundamentação, acesso fácil ao documento e fácil compreensão do documento, dedicação profissional, leitura, direção a seguir, conselho, quantidade de alunos, importância da docência, conhecimento das informações, uso do dia a dia, uso constante do documento, entre outras questões.

Treze profissionais não responderam a essa questão (número 17, do Apêndice A), isto é, a de citar três contribuições relacionadas em como colocar em prática as DME (2012).

Em relação às três dificuldades que os profissionais encontraram para colocar em prática o proposto nas DME (2012), a Figura 14 sumariza a árvore máxima quanto à frequência e à relação das palavras usadas pelos participantes em suas respostas:

Figura 14 – Árvore máxima sobre as três dificuldades que os profissionais encontraram para colocar em prática as DME (2012)



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

É importante registrar que 15 professores não responderam a essa questão. O sentido “falta” foi mencionado 42 vezes e o sentido “conteúdo”, 23 vezes.

Após uma leitura flutuante quanto a essa árvore máxima (Figura 14), foi possível perceber os sentidos recorrentes relativos aos termos mais usados, como informa o Quadro 9.

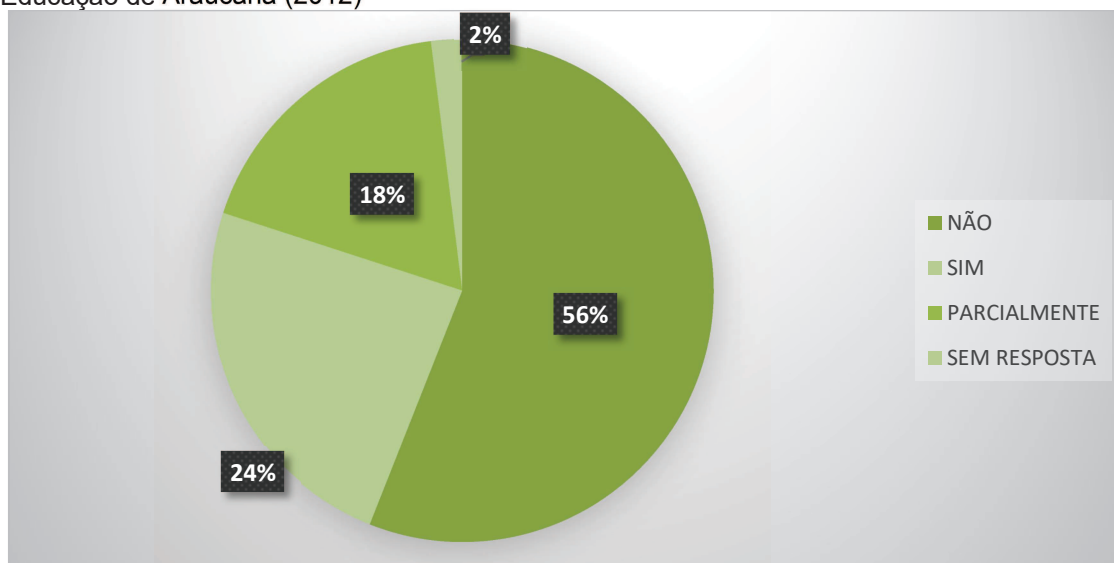
Quadro 9 – Sentidos dos professores dos anos iniciais em relação às dificuldades em colocar em prática as DME (2012)

Sentidos	Recortes associados mais recorrentes
Falta	Recursos; Estrutura; Materiais; Biblioteca; Laboratório; UCAA; Assessoramentos; Momentos de estudos para que fique mais clara a intenção das DME (2012); Participação da família e da comunidade; Professor de apoio para atender aos alunos com necessidades especiais; Compromisso dos pedagogos; Costume de uso; Acesso a uma cópia; Manutenção das escolas; Condição de trabalho desfavorável; Interesse de professores e pedagogos de não retomá-la; Incentivo; Unificação e sequência; Recursos humanos e professores; Internet; Materiais esportivos, jogos etc.; Estrutura nas visitas orientadas e Apoio da mantenedora.
Conteúdo	Muito conteúdo; Materiais para desenvolver os conteúdos; Forma como alguns conteúdos estão postos; Conteúdos superficiais; Conteúdos não adequados, não claros e não aprofundados; Conteúdos não divididos por bimestre e Conteúdos repetidos.
Diversos	Curto espaço de tempo; Acesso ao documento; Número de alunos em sala; Planejamento feito em casa; Todos os profissionais aceitarem e colocarem em prática; Envolver todos os profissionais; Divergência com documentos/Programa Nacionais que não estão relacionados com a mesma concepção de ensino; Tempo para usar como apoio; Recursos e estruturas inadequadas; Livro impresso para todos; Complexidade e Outros.

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Outro aspecto que os professores participantes informaram está relacionado às orientações contidas nas DME (2012), ou seja, quanto estas são acessíveis e compreensíveis.

Gráfico 12 – Acessibilidade e compreensão das orientações nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

De acordo com 56% dos professores (Gráfico 12), as DME (2012) são acessíveis, porém 15 deles não justificaram sua resposta. Entre os que atenderam ao solicitado, evidenciaram-se três dessas justificativas, já que 45 professores a justificam conforme os extratos a seguir:

Li a parte que cabe ao meu nível de ensino – 1º ano das séries iniciais e não tive dificuldade (P8).

Não tive problemas em entender o que está descrito no documento (P15).

Porque através da leitura se consegue fazer uma ligação entre a prática (P61).

Dentre os depoimentos dos professores, alguns deles deixam claro em suas falas que as DME apresentam uma linguagem acessível para os professores da Rede Municipal de Educação de Araucária.

Mas caso apresentem alguma dificuldade de entendimento, evidenciam que podem procurar auxílio com a pedagoga ou com os colegas do grupo:

Se houver algumas dúvidas nos são esclarecidas pelas pedagogas (P68).

Pelo menos quando são feitos os estudos na escola eu compreendo, pois qualquer dúvida as pedagogas esclarecem (P71).

Quando há dúvidas, é discutido e esclarecido com o grupo (P98).

Em relação à fundamentação teórica das DME (2012), comentam:

Faz uma breve fundamentação e está contextualizando (P5).

A fundamentação teórica dá a dimensão da importância da disciplina (P6).

Para quem compreende a concepção, se interessa, lê e conhece as discussões teóricas dos autores, são textos compreensíveis além do que são discutidos esses temas desde 1980/90 (P93).

Quanto à inteligibilidade do documento, destacam que sua linguagem:

Pois é a linguagem habitual do profissional da educação (P18).

São bem referenciados e numa linguagem acessível (P35).



Alguns professores aproveitam essa questão para denunciarem o não cumprimento da Lei nº 11.738/2008<sup>72</sup>, pois alegam que isso prejudica o trabalho pedagógico.

É compreensivo, não muito acessível porque não tem tempo hábil para estudo e leitura visto que o município não cumpre os 33% de hora-atividade (P13).

Dos 35 professores que assinalaram “parcialmente”, seis não justificaram e os que justificaram apresentaram as seguintes falas relacionadas, inicialmente, à questão de escrita e ao entendimento do texto das DME (2012):

Apesar de julgar o ensino na escola como algo complexo, creio que uma objetividade maior seja benéfica quanto às orientações citadas (P2).

Os conteúdos separados por ano são complexos e amplos e cada um interpreta do seu jeito (P9).

Em alguns momentos (disciplina) tenho dúvidas e outros são um tanto superficiais (P28).

Outros destacaram a estrutura do texto:

Textos longos (P32).

Em alguns momentos tornam-se repetitivos e não refletem a concepção adotada (P34).

Em algumas disciplinas o texto é subdividido e fica mais complicado agregá-lo na hora de utilizá-lo (P39).

Acho os artigos longos e técnicos demais (P57).

Outro ponto registrado é o da falta de leitura do documento pelo professor, como exemplificam algumas das afirmações:

Ainda não li na totalidade (P22).

Talvez a maior dificuldade para o professor é a falta de tempo para ler com atenção, pois somos engolidos pela rotina do trabalho e por se tratar de um material que não fica exposto aos olhos de todos (P23).

---

<sup>72</sup> A Lei nº 11.738/2008 prevê no § 4.º do art. 2.º que “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Porém, outros justificaram que a falta de leitura deve-se à dificuldade de acesso ao texto.

Nem sempre temos acesso a estes textos (P4).

Ficam guardados na biblioteca e/ou sala das pedagogas (P65).

Não tive acesso aos textos (P100).

Outros, ainda, mencionaram a dificuldade de entrosamento entre a equipe pedagógica e a SMED:

Falta uma atuação mais presente da equipe pedagógica no auxílio de como utilizar (P7).

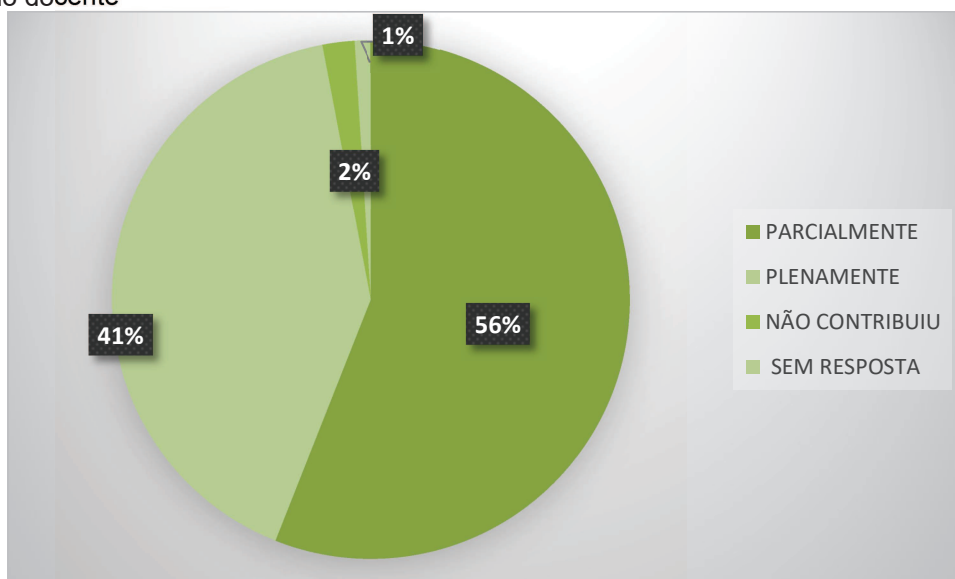
O professor que marcou “não” nessa questão (18), isto é, em relação à inteligibilidade do texto das DME, assim justificou:

Preciso sempre de orientação (P10).

Esse processo de reinterpretação das políticas curriculares pelos professores, no que pondera Lopes (2004, p. 116): “[...] no que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”, exige, por sua vez, que o texto seja acessível e compreensível a todos aqueles que precisam dele para a elaboração do seu trabalho cotidiano.

Ao mesmo tempo em que os professores consideram o documento das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) acessível, informam que sua contribuição não alcança plenamente o trabalho docente (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Contribuição das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) para o trabalho docente



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Dos 41% dos professores que assinalaram que as DME (2012) contribuem “plenamente”, nove deles não justificaram. Dos que justificaram, alguns deles assim relataram:

Sim, porque é na Diretriz que busco as informações para o meu planejamento (P6).

Sendo um documento norteador, é algo que não possa ser descolado do trabalho docente (P11).

Tendo um documento que norteia o trabalho pedagógico, a intervenção ou mediação do trabalho docente fica bem embasada (P35).

Apesar de não conseguir colocar cem por cento em prática, ela norteia meu trabalho pedagógico (P58).

Dos 56 professores que assinalaram “parcialmente”, oito não justificaram. Entre os que justificaram, alguns deles assim colocaram:

O rol de conteúdos para os primeiros anos é muito amplo, dificultando nosso trabalho, uma vez que nossas crianças são muito imaturas para compreender alguns conteúdos exigidos (P1).

O tempo para planejar nos deixa a desejar, pois há muitas coisas para fazer na hora-atividade e você acaba priorizando outras atividades e também a participação em cursos e ficamos fora da escola, que também acho muito importante a participação nesses cursos (P4).

Nem sempre o conteúdo está de acordo com o material disponível na escola, às vezes é necessária muita pesquisa (P15).

Ajuda a saber o que e como trabalhar, porém, deveríamos continuar discutindo-a e reelaborando quando necessário (P28).

Os dois professores que assinalaram “não” apresentaram as seguintes justificativas:

Como já disse, nossa realidade com o aluno é outra (P67).

Não faço uso das Diretrizes nas práticas pedagógicas (P100).

Por fim, um professor não respondeu (1%), sendo que esse trabalha com a disciplina Ensino Religioso no município e as Diretrizes (2012) não contemplam essa disciplina na grade curricular.

Em relação às contribuições das DME (2012) para a prática do professor das DME (2012), elencadas pelos participantes, suas respostas viabilizaram a construção da Figura 15.

Figura 15 – Nuvem lexicográfica das contribuições das DME (2012) para a prática docente



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

Nessa nuvem lexicográfica (Figura 15), duas palavras sobressaem: “conteúdo” e “planejamento” e estão interligadas com a palavra “organização”, pois quando essa palavra foi utilizada nas respostas, sempre foi citada com uma das duas palavras principais (*conteúdo* e *planejamento*)

Organização do trabalho pedagógico e a inclusão. Desenvolver atividades que possam ser realizadas por alunos inclusos e os não inclusos (P6).

Tenho como eixo e objeto de estudos e planejamentos o modelo de organização dos conteúdos do referido documento (P94).

A grande conexão entre essas palavras norteadoras é demonstrada nos depoimentos dos professores, conforme organizado no Quadro 10.

Quadro 10 – Depoimentos dos professores dos anos iniciais em relação às contribuições das DME (2012) para o trabalho docente

CONTRIBUIÇÕES DAS DME (2012) PARA O TRABALHO DOCENTE		
CONTEÚDO	TRABALHO	PLANEJAMENTO
Os conteúdos de forma clara, objetivos específicos, as sugestões de encaminhamentos (P12).  Orientação dos conteúdos a serem trabalhados (P50).	Orientam o meu trabalho (P68).  Ter um caminho para seguir. Não é uma receita, mas um documento que norteia o trabalho do professor (P88).	É um ponto de partida, para organizar o planejamento (P9).  Na realização do planejamento (P69).

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Outro ponto importante a considerar são as influências das DME (2012) que os 100 professores participantes ressaltam para a sua prática educativa: 76 indicaram a sua relação com o trabalho docente, 14 disseram não ter impacto significativo e 14 não responderam. Essas consequências ocorrem porque “[...] essa transposição não é linear, como nos modelos hierarquizados de política, na medida em que as políticas confrontam outras realidades e outras políticas que circulam no contexto da prática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 260). Desses 76 professores que mencionaram uma relação com seu trabalho pedagógico, destacam-se as seguintes respostas dadas como justificativas:

Sair da zona de conforto e buscar avanços significativos para a prática pedagógica (P4).

Facilitou na elaboração do planejamento (P5).

O primeiro foi a inclusão que foi bastante difícil (P10).

Esclarecimentos sobre a minha prática, norte para planejamento. Compreensão maior do processo de avaliação (P22).

Um trabalho mais organizado, com metodologia determinada (P40).

Como estou ainda no início de carreira, as DME (2012) contribuíram de modo efetivo e essencial na minha prática docente (P94).

O nível desse impacto pode ser demonstrado, por exemplo, nas justificativas dos que responderam com a opção “não” (n=35), ou mesmo pela recusa de seis professores em assinalar qualquer opção. Dos que negaram a influência desse documento para atingir a sua prática escolar, alguns deles assinalaram:

Não muito, o que transformou minha prática foi o modo de olhar meu aluno (P1).

Transformar não, mas auxilia no trabalho (P5).

Não transforma, agrega informações que orientam nossa prática (P11)

Não, não é meu norte, como relatei anteriormente a prática é junto com os colegas mais experientes, experiências anteriores, etc (P13).

A prática não depende somente das Diretrizes, precisamos também de suporte técnico e financeiro, o que não está sendo ofertado (P18).

Dos outros 59 professores que confirmaram o impacto das DME (2012) para a sua prática, foram selecionadas, para exemplificar, as seguintes justificativas:

Sim, a transformação foi na mudança, no trabalho pedagógico, no planejamento (P3).

Sim. Dar importância a todas as disciplinas na alfabetização, deixando de privilegiar apenas a Língua Portuguesa e Matemática (P6).

Tenho utilizado mais recursos tecnológicos (P8).

Sim, pois agora vejo a inclusão com outros olhos (P10).

Sim, sou mais pesquisadora e procuro levar coisas novas para sala de aula, mais dinâmica e interativa (P19).

A Figura 16 demonstra esse impacto das DME (2012) para o trabalho docente dos professores participantes dos anos iniciais, conforme frequência e força das palavras que usaram para justificar suas respostas.

Figura 16 – Árvore máxima que apresenta os impactos que as DME (2012) têm no trabalho docente



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

Em relação a esse impacto que o documento faz no contexto da prática dos professores, justifica-se pois “[...] são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados. Essas recriações e novas interpretações são decorrentes, basicamente, de duas dimensões: comunidades disciplinares e especificidades institucionais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 247).

Em relação à última categoria, avaliação das DME (2012) em relação à dimensão do “vivido”, as questões analisadas foram: 10, 25, 27, 28, 31, 33, do Apêndice A.

A leitura e análise da fala dos professores sobre como avaliam seu trabalho na escola indicam aspectos traduzidos nas categorias: autoavaliação; seu trabalho quanto ao desempenho e aprendizagem dos alunos; relação do seu trabalho com outras questões, como a mantenedora e pais de alunos (Tabela 26). Demais sentidos das respostas foram incluídos na categoria “diversos”.

Tabela 26 – Percepção dos professores dos anos iniciais em relação à avaliação do trabalho realizado nas escolas municipais

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Percentual das respostas</b>
Autoavaliação	55	55%
Relação do seu trabalho com o desempenho e aprendizagem dos alunos	19	19%
Relação do seu trabalho com outras questões (mantenedora e pais de alunos)	17	17%
Diversos	05	05%
Sem resposta	04	04%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Dos professores pesquisados, 55 declaram sua avaliação em relação ao trabalho que eles próprios desempenharam em sala de aula, sendo que a maioria considera esse trabalho como positivo e satisfatório.

Procuo realizar meu trabalho de forma muito profissional, com ética e comprometimento em tudo que faço (P4).

Tento realizá-lo da melhor maneira possível, tentando melhorar a cada dia (P24).



Considero acima da média. Sou pesquisadora e dedicada ao que faço (P80).

Outras avaliações foram realizadas, nas quais os participantes consideraram o desempenho do seu trabalho como satisfatório:

Satisfatório (P44).

Parcialmente satisfatório (P65).

Outros 19 professores remeteram a avaliação do seu trabalho à aprendizagem dos alunos, como exemplificam os seguintes depoimentos:

Pela aprendizagem do meu aluno. Se a turma está desenvolvendo e avançando é porque estou no caminho (P38).

Acredito que faço um bom trabalho, visando a aprendizagem dos alunos e o sucesso na aprendizagem deles (P41).

Desempenho da melhor forma possível atendendo às necessidades de cada turma/aluno (P49).

Avalio como um bom trabalho, pois faço com dedicação e procuro garantir aos estudantes um ensino de qualidade (P100).

Outros 17 professores fizeram a avaliação em relação ao trabalho desempenhado nas unidades educacionais e informaram que esse poderia ser melhor desempenhado, desde que as condições oferecidas pela mantenedora fossem satisfatórias:

Afetado pela complexidade do ambiente escolar, turmas lotadas e falta de material. Avalio meu trabalho como o possível dentro desta realidade (P2).

Satisfatório, pois vejo que o trabalho poderia ser realizado com mais eficácia se tivéssemos um maior apoio da mantenedora e se tivesse mais tempo de hora-atividade (P90).

Muito bom, apesar da falta de Internet e dos 33% de hora atividade (P95).

O item do cumprimento da hora-atividade é denunciado por diversos profissionais, que se pautam na Lei n.º 11.738/2008, a qual regulamenta a instituição do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, pelo § 4.º, do art. 2.º, que prevê “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois

terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Desse total de 17 professores também avaliaram o seu trabalho em relação à união da família e da escola.

Meu empenho é o meu melhor. Mas as circunstâncias e o compromisso das famílias em relação à frequência das crianças tomam o meu trabalho aquém do meu empenho (dedicação) (P6).

Em relação ao quesito “Diversos”, as respostas de cinco professores foram assim categorizadas. Uma delas porque o participante trabalhava na biblioteca, já que é nesse espaço que atua em sua unidade educacional.

Altamente necessário, pois coloco em prática toda a legislação pertinente sobre a biblioteca escolar, que inclusive está totalmente desatualizada no município (P57).

Os outros quatro professores alegaram o processo de avaliação dos alunos e relataram sobre o parecer descritivo e a avaliação contínua e eficiente.

Em relação às formas de superação das dificuldades para a implementação do documento, os resultados são apresentados na Figura 17, por meio da árvore máxima, na qual se destaca a centralidade da palavra “mais”, que apresenta conexão com as palavras estudo, formação, escola e professor.

O próprio estudo do documento é importante, segundo os participantes, para obterem maior clareza das Diretrizes Curriculares, como exemplificam as respostas:

Fazer estudos com algumas horas-atividades com docentes e pedagogas (P24).

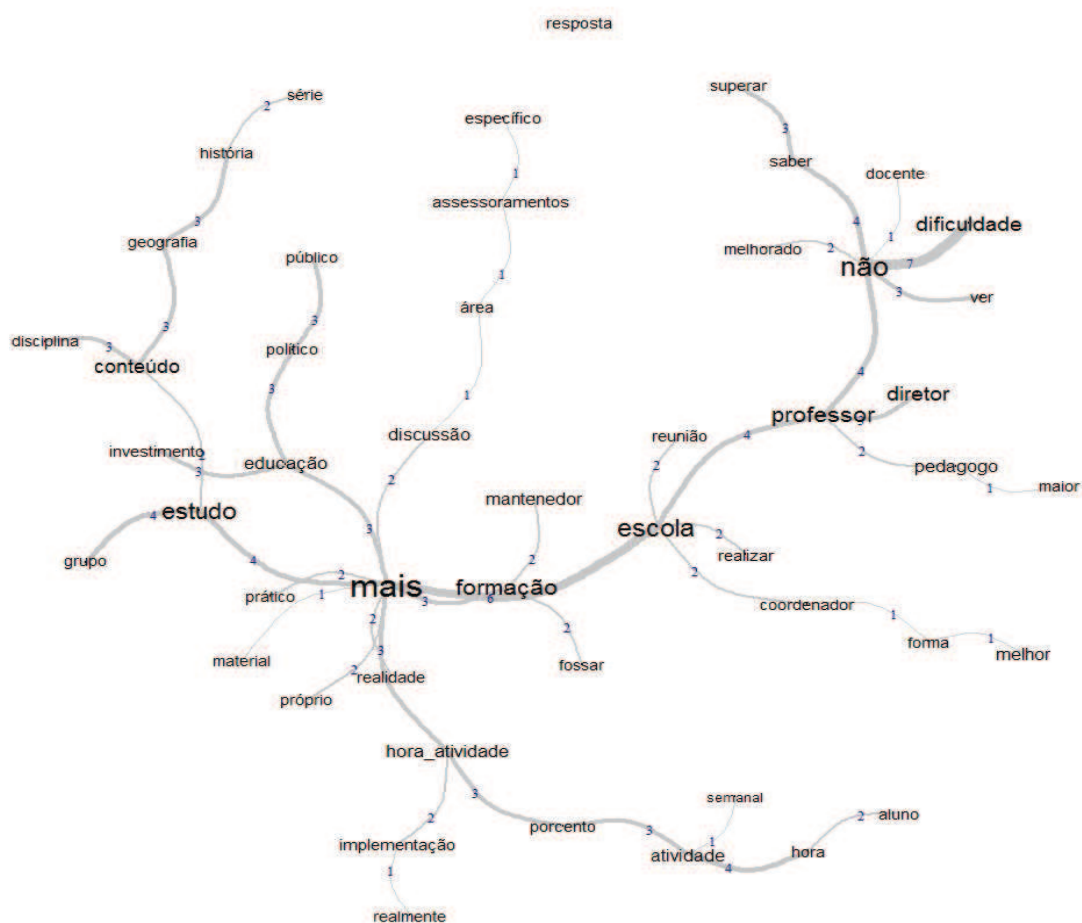
Realizar grupos de estudos com a devida orientação (coordenador de cada disciplina e dividir os conteúdos de forma bimestral (P32).

Deveríamos parar e discutir as Diretrizes onde todos opinassem e tivessem conhecimento real do que propõem as Diretrizes (P16).

Há um relato ainda que ressalta a importância de assessoramentos mais específicos:

Com assessoramentos específicos nas áreas de dificuldade encontradas (P62).

Figura 17 – Árvore máxima da superação das dificuldades de implementação das DME (2012)



Fonte: A autora, com base no *software* IRAMUTEQ (2009).

Outro ponto muito debatido é o que concerne às condições de trabalho ofertadas pela mantenedora.

O professor precisa de tempo e condições de trabalho adequadas para que essa implementação seja concretizada (P2).

Mais empenho das coordenadoras de área que não visitam as escolas para auxiliar os professores (P8).

Com investimentos por parte da mantenedora em materiais didáticos (P36).

Implementação de 1/3 de hora-atividade para mais tempo de leitura (P50).

Outras respostas destacam a importância da constante reelaboração desse documento, conforme se pode verificar a seguir:

Acredito que as Diretrizes é um documento que deva ser reelaborado constantemente, bem como discutido e melhorado (P34).

Uma espécie de apostila com conteúdos de história e geografia para ajudar na elaboração das aulas e atividades<sup>73</sup> (P78).

Reduzir os conteúdos nas séries iniciais nas disciplinas de História, Geografia e Ciências e dar maior ênfase à alfabetização e matemática (P83).

Os conteúdos elencados na alfabetização poderiam ser revistos e melhor distribuídos (P85).

Segundo os professores participantes (N=100), os grupos específicos contemplados pelas DME (2012) foram os seguintes (Tabela 27).

Tabela 27 – Grupos específicos contemplados pelas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012)

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>
Classe Social	42
Gênero	54
Raça/Etnia	72
Localidade (urbana/rural)	76
Localidade (áreas carentes/mais desenvolvidas)	30
Características pessoais dos alunos	35
Ritmos de Aprendizagem	49
Alunos Portadores de Necessidades Especiais	80

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Um professor, em sua resposta, citou raça/etnia e localidade (áreas carentes/mais desenvolvidas) e alegou que esses temas são em parte contemplados nas Diretrizes. Dois professores questionaram o uso do “termo portadores de necessidades especiais” por este ser um termo desatualizado<sup>74</sup>,

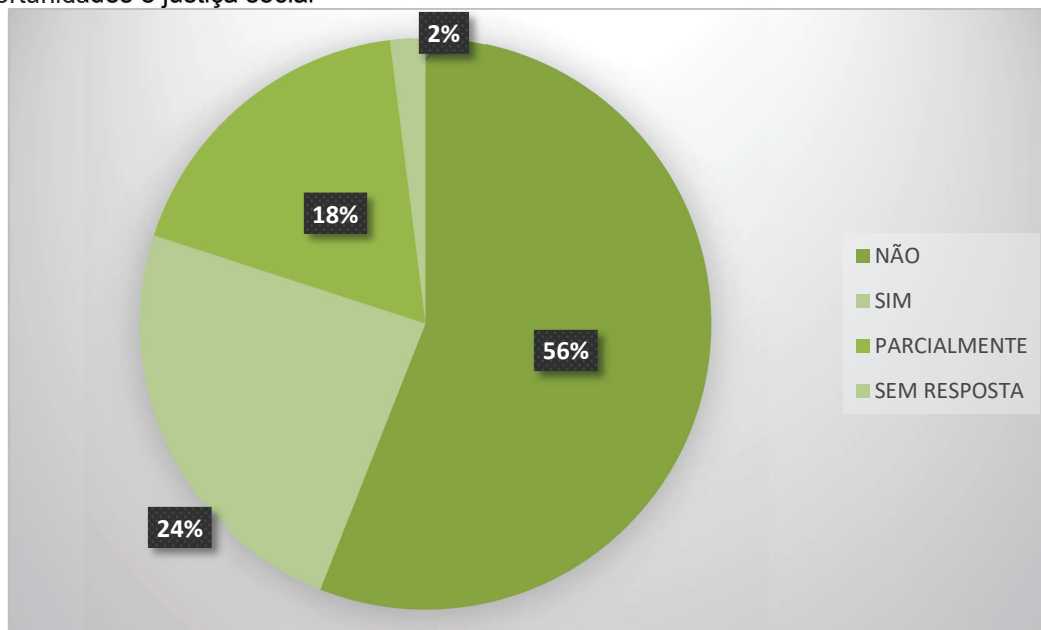
<sup>73</sup> Iniciado em 2015 e publicado no ano de 2016, o Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Araucária elaborou dois cadernos de atividades para professores do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo um para a disciplina de Geografia “O espaço geográfico de Araucária” e um para a disciplina de História “Araucária: uma história de todos nós”, com os conteúdos específicos dessa área, relacionados ao município de Araucária.

<sup>74</sup> Segundo a Convenção das Nações Unidas de 2006, o conceito de pessoa com deficiência define-se da seguinte maneira: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação

sendo utilizado nesse momento pessoa com deficiência. Dois professores não responderam a essa questão e um professor afirmou não saber.

Quanto à avaliação das DME (2012) relativa a oportunizar elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social, apresenta-se o Gráfico 14.

Gráfico 14 – As DME (2012) contribuíram para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Dos 56 professores que responderam “não”, 12 não justificaram sua resposta e os que responderam argumentaram inicialmente em relação à falta de condições propiciadas pela mantenedora, conforme os extratos a seguir:

As Diretrizes são um documento, este precisa de condições reais para se tornar uma intervenção real na nossa educação (P2).

Ainda falta maior conscientização do poder público na promoção da elevação social da população (P35).

Para os entrevistados, esse processo de elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social precisa de um tempo maior para se efetivar.

O processo é lento, pois acredito que o município necessita avançar muito nestas questões (P3).

---

com diversas barreiras, podem obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 1996).

Pois não se respeitam o processo de ensino-aprendizagem para os pequeninos e crianças com cinco anos no 1º ano, alunos inclusos, reprovação. Ainda precisamos avançar para garantir essa justiça social (P23).

A resistência de alguns professores, às vezes, impede essa evolução (P53).

Em relação à justiça social, padrões de acesso e oportunidades, eixos de reflexão de um dos mais citados sociólogos no campo das políticas públicas, S. J. Ball, vale lembrar aqui as palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 245): “[...] o propósito de Ball que é investigar as políticas de maneira que o compromisso com a eficiência e os resultados instrucionais não sejam considerados em detrimento do compromisso com justiça social”, visto que políticas curriculares também auxiliam na consecução dessas questões.

Nas respostas das participantes, a dificuldade de vincular a teoria à prática também é destacada, como atestam, por exemplo, as afirmativas que seguem:

Porque nem sempre é posto em prática o que elas nos mostram (P67).

Estão inseridos, mas na realidade (na prática) muitas vezes não acontece devido à falta de suporte das escolas (P71).

Os professores participantes também se manifestaram acerca da ausência ou falhas de um planejamento referencial<sup>75</sup>:

Alguns alunos que mudam de escola acabam perdendo oportunidade de acesso a conteúdos, por não haver na rede uma unidade comum bimestral de conteúdos a serem trabalhados em Ciências, Geografia e História (P9).

Dos 24 professores que responderam “sim”, seis não responderam e os que responderam, justificaram com o sentido focado nos conteúdos, conforme se pode observar a seguir:

Pelos conteúdos que precisam ser abordados com os alunos (P20).

---

<sup>75</sup> No ano de 2015 foi publicado o Planejamento Referencial para o ano de 2016. Esse documento tem por objetivo produzir uma unidade de rede por meio de uma inter-relação entre todos os seus componentes, tais como objeto de estudo, objetivos gerais, conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação (critérios e instrumentos), garantindo, assim, o direito de aprender de todos os alunos pertencentes a essa rede de ensino.

Sim, as Diretrizes focalizam conteúdos para formação de um cidadão crítico que busca viver interagindo com o outro (P36).

Outro aspecto pontuado foi o da inclusão:

O discurso do currículo contribui para a elevação do acesso e oportuniza a inclusão (P25).

Ao rever a inclusão e a valorização da escola do campo ela contribui para a formação de todos (P82).

Em relação à interdisciplinaridade, recortou-se a seguinte resposta:

Porque envolve a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento (P47).

Dois professores colocaram que o processo de relação das DME (2012) quanto à elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social pode melhorar se

Na teoria a preocupação com esses aspectos foram bem estudados e discutidos. Na prática isso acontece mais lentamente, mas já percebe-se avanços significantes (P57).

Penso que sim porém com alguns itens serem repensados e reformulados (P64).

Essa melhora acontece devido ao processo histórico da constituição das políticas curriculares, ao se levar em conta que:

[...] no início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Essas autoras alegam que atualmente as políticas educacionais focam outras questões, das quais algumas delas constam no documento da atualização das DME (2012). Dos 18 professores que assinalaram “não”, 15, ao justificarem, desenharam como espaço de sentido o de que as DME (2012) não têm de resolver todos os problemas presentes. Alguns recortes desse conjunto de dados:

Porque isto não depende só da Diretriz (P6).

Não é porque tem na Diretriz que é cumprido (P13).

Infelizmente não contribui pois faltam muitos itens para serem contemplados (P34).

Isso só ocorre por meio de uma escola verdadeiramente democrática, com recursos materiais e humanos adequados e condizentes com as reais necessidades da comunidade escolar (P68).

Outros informaram que ainda não perceberam essa contribuição no ambiente escolar:

Não percebo essas mudanças na comunidade (P8).

Outro professor pontuou que somente ocorre no acesso educacional:

De acesso à educação sim, porém oportunidade e justiça social ainda tem muito a avançar (P38).

Outro professor manifestou que

Acredito que ainda não seja possível realizar tal avaliação (P39).

As respostas dos professores apresentam aspectos que deveriam ser repensadas e redimensionadas nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012), dentre eles os destacados na Tabela 28.

Em relação aos conteúdos, os professores declararam que

A Literatura Infantil não está posto como Área do Conhecimento, mas nas escolas os RMD's trabalham com ela como disciplina, esta questão merece aprofundamento (P17).

O conteúdo. Pois o excesso de conteúdo para o primeiro ano prejudica o ensino-aprendizagem (P23).

Conteúdos coerentes com a realidade dos alunos (P60).

A inclusão foi pontuada por 18 participantes, por exemplo, em respostas como

A questão da inclusão, ter profissionais de apoio realmente preparados e a formação dos profissionais que está deficiente<sup>76</sup> (P28).

Discussão sobre gênero e raça, enfocando a demanda atual da sociedade. Abertura para que se possa contextualizar com a realidade dos alunos e comunidades (P34).

---

<sup>76</sup> Aqui o professor utilizou o termo “deficiente” para se referir que a formação dos profissionais não está sendo realizada de maneira efetiva.



Tabela 28 – Sentidos das principais dificuldades em implementar as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) na prática docente dos professores dos anos iniciais

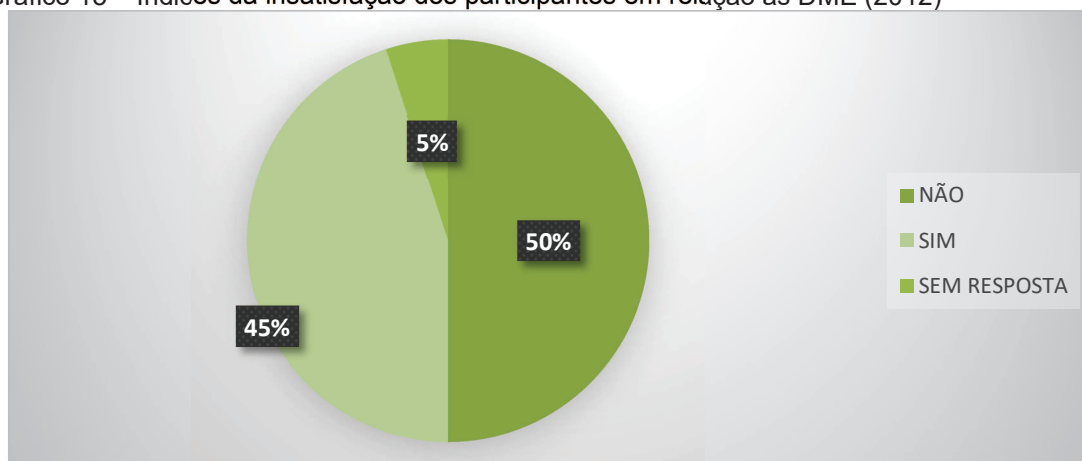
Sentidos	Recortes mais recorrentes	Frequência dos Sentidos
Conteúdos	Quantidade de conteúdos; Revisão dos conteúdos; Deixá-los claros e diretos; Literatura Infantil; Profundidade e repetição dos conteúdos; Excesso de conteúdos nos anos de alfabetização; Disposição; Conteúdos coerentes com a realidade dos alunos.	40
Inclusão de questões específicas nas Diretrizes	Classe social; Alunos portadores de necessidades especiais; Inclusão; Gênero e raça; Relações étnico-racial; Ritmos de aprendizagem; Educação do campo.	18
Mantenedora	Número de alunos; Ambientes adequados de acordo com a faixa etária; Oferta de recursos; Respeitar as diretrizes; Repensar na condução das políticas públicas. Tecnologia.	05
Diversos	Envolvimento e motivação dos professores; Encaminhamento metodológico e critérios de avaliação; Ensino de nove anos; Realidade da sociedade, Evasão escolar; Colocar ela em prática na íntegra; Atualizar com uma frequência maior; Relação teoria x prática; Tamanho do documento e das letras; Atendimento no contraturno	22
Nenhuma		08
Não sabe		07
Total		100

Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o *software* IRAMUTEQ, 2013.

Esse processo de reinterpretação realizado pelos professores pode ser denominado de recontextualização, o qual “[...] se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248). Por esse motivo, é importante sempre se fazer uma discussão de como esse documento se efetiva na prática.

Os índices de insatisfação dos professores em relação às DME (2012) são apresentadas no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Índices da insatisfação dos participantes em relação às DME (2012)



Fonte: A autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo e tendo como apoio o software IRAMUTEQ, 2013.

Como se constata, os participantes dividem-se quanto ao grau de satisfação que manifestam quanto às DME (2012).

Foi solicitado aos professores para que eles justificassem sua resposta em relação à questão “Você tem alguma insatisfação em relação às Diretrizes Municipais de Educação de Araucária?”. O registro das respostas quanto ao item/categoria “conteúdos” permitiu verificar que dentre os 15 participantes que assim o fizeram, alguns argumentaram como segue:

Rol de conteúdos por ano escolar (P1).

Os conteúdos de arte de séries iniciais, pois é difícil trabalhar as quatro linguagens, sendo que muitos RMD’s não têm formação e se têm a formação ela sempre é específica (P45).

Em relação ao comprometimento do corpo docente, quatro professores evidenciaram destacando o sentido de:

Que nem todos os profissionais estão comprometidos (P4).

Cinco participantes destacaram a importância/necessidade de disporem de uma versão impressa desse documento,

Gostaria que todos tivessem impressa, ou quem desejar, pois às vezes deixamos de consultá-la porque não há computador disponível, exigem tempo. Com o livro em mão fica mais fácil. Cada professor tem sua fatia, dependendo da turma (ano) que leciona e acaba não tendo acesso dela na íntegra. Também não gosto de ler na tela do computador (P8).

Dos 50 professores (50%) que marcaram “não” em relação à sua insatisfação quanto às DME, justificaram com um desses sentidos:

Faço meu trabalho sem me ater muito com as insatisfações (P13).

As Diretrizes não, mas para a implementação não houve o mesmo movimento como na atualização (P93).

Não há nenhuma insatisfação (P98).

Em relação aos conteúdos, esses são compreendidos no próprio documento das DME (2012) por sua importância, pois são

Critérios relacionados à essência dos conteúdos selecionados em cada disciplina e linguagens, é fundamentada no processo de ensino e aprendizagem como dimensão transformadora do conteúdo como conhecimento histórico, concreto, objetivo e crítico num processo pedagógico efetivo, onde ensino e avaliação associam-se na prática consciente do professor que conduz ao ato educativo, a fim de envolver o aluno na apropriação do saber (ARAUCÁRIA, 2012, p. 46).

Outro ponto também de grande preocupação é o processo de avaliação dos alunos inclusos e de como contemplar esse aluno na Rede Municipal de Ensino em todo esse processo educacional.

Ao que tudo indica, pela pesquisa realizada com os professores dos anos iniciais dessa rede, pode-se perceber que muitos avaliam que as DME (2012) não contemplam seus anseios e, principalmente, suas necessidades como profissionais das unidades educacionais em relação a essa política educacional, no que enunciam diversas questões que deveriam ser tratadas para que essa política se efetive na prática de cada um.

#### 4.3 ENTRE O PROPOSTO E O EFETIVADO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: OLHAR DE UM GESTOR

A partir desse panorama esboçado e das respostas dos professores participantes que atuavam naquela época nos anos iniciais na rede municipal de ensino, para a qual foram formuladas as DME (2016), vê-se como importante salientar que

[...] os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados. Essas recriações e novas interpretações são decorrentes, basicamente, de duas dimensões: comunidades disciplinares e especificidades institucionais (LOPES, MACEDO, 2011, p. 247).

Para entender melhor como se efetivava esse contexto da prática, foi realizada uma entrevista com um professor<sup>77</sup> que atuava em uma função de gestão/administrativa no ano de 2015, ou seja, três anos após a publicação das DME (2012). Essa entrevista foi realizada no intuito de entender, sob a visão de um gestor, os efeitos desse documento na rede. Para isso, inicialmente, foi perguntado ao professor quais tinham sido as propostas pensadas nessa gestão para efetivar as DME (2012) na Rede Municipal de Ensino de Araucária. Quanto a isso, esse Professor B relatou:

[...] era a de algum modo a implementar as DME (2012) embora fosse uma produção de uma outra gestão mas era de implementar [...] tornar ela uma realidade nas Unidades Educacionais nos processos de ensino e aí nós [...] pensamos em produzir então esse processo a partir da formação continuada dos professores de diferentes níveis e modalidades mas que o resultado, o processo e o resultado desta formação continuada pudesse cada vez mais materializar esse documento e aí nós começamos então a produzir algo que acabamos chamando de um planejamento referencial de ensino, ou seja, é um modo de tornar os pressupostos das diretrizes desde a sua concepção e recuperar algumas questões que não estão apontadas inclusive nas diretrizes nesse planejamento dando continuidade a mesma diretrizes mas de uma outra forma.

Em sua opinião, são necessários estudos para que os profissionais que atuam na rede de ensino ampliem seu entendimento e sua compreensão acerca do documento nas escolas, como se depreende de sua resposta:

Os estudos é... inicialmente foram realizados internamente pelas equipes [...] partir da base filosófica, teórico e metodológica da própria concepção de educação de homem e sociedade então começamos a estudar no âmbito do materialismo histórico dialético, o que fundamentava a Pedagogia Histórico-Crítica, o que é a realidade, questões que norteiam o que é a realidade, o que é a sociedade, o que é um indivíduo, qual é a relação do indivíduo e da sociedade, questões epistemológicas do conhecimento portanto o que é o conhecimento. Então foram estudos em torno de principalmente das obras de Dermeval Saviani, Karel Kosik, dialética do concreto, ampliamos alguns estudos em torno da relação entre a pedagogia histórico-crítica com a concepção de educação e as outras pedagogias a partir da leitura e dos estudos das obras do professor Newton Duarte então inicialmente para que daí pudéssemos dentro

---

<sup>77</sup> Doravante esse professor será denominado de Professor B.

desses estudos para dar consistência aquilo que chamamos de Planejamento Referencial [...] de modo que para os professores ainda no processo de formação continuada esses elementos foram sendo pontuados no próprio processo de produção do Planejamento Referencial e na realização da própria Diretrizes.

Em relação à implementação das Diretrizes, o Professor B defende a necessidade de mudanças na estrutura das escolas municipais:

Com relação à estrutura das escolas se você for observar a nossa estrutura física [...] ela é uma estrutura dos anos 90, é uma estrutura pouco condizente com o nosso tempo.

No que se refere à prática dos professores, aponta:

É o que se pode fazer, essa não tem como chamam os administradores custo financeiro, só emocional.

Indagou-se, ainda, a respeito de como as equipes de ensino da SMED foram orientadas para trabalhar com as Diretrizes Municipais de Educação nas unidades educacionais. Em relação à implementação desse documento, observa-se por sua resposta abaixo que ela acontece com a formação continuada, visto que:

Não há um outro processo que tenha como centralidade as Diretrizes a não ser a formação continuada. Diretamente com o grupo de pedagogos e de professores [...] (Professor B).

Sobre os pontos positivos e negativos das Diretrizes para o município de Araucária, levantadas pela equipe pedagógica no processo de formação continuada, o professor elencou primeiro os pontos positivos.

Em relação ao documento, a Diretriz que havia em 2004, minha avaliação é a seguinte, é que é um avanço desde o ponto de vista da compreensão da concepção da educação ao mesmo tempo não só da compreensão, mas da sua sistemática, da sua sistematização principalmente quando chegar na disciplina, nas questões relativas a conteúdos, então ponto positivo. Um outro ponto positivo é que ela reafirma a concepção de educação. A educação construída a concepção de educação construída historicamente em Araucária. Ela qualifica e reafirma, esse é outro ponto positivo (Professor B).

Em relação aos pontos negativos, informou que uma questão que precisa ser superada é a do

[...] entendimento da concepção de educação que tem a sua matriz na Pedagogia Histórico-Crítica [...] deveria dizer a questão da que é

importante nesta concepção de classe social. Classe social não aparece no documento das diretrizes [...] o composto de classe da pedagogia histórico crítica é uma pedagogia para a classe trabalhadora, não é da, e sim para. Isso desaparece então a gente tenta dentro da ideia do planejamento referencial não desqualificar as diretrizes mas ampliá-las trazendo esses elementos (Professor B).

Um ponto importante que esse professor assinalou refere-se à principal contribuição que ele percebe das Diretrizes Municipais para os alunos na rede municipal de ensino de Araucária, assim se manifestando:

[...] a principal contribuição, bem quando se pensa nas diretrizes na sua concepção de educação [...] a educação pensada como formação humana não relacionada diretamente das questões de mercado por exemplo, isso por exemplo, sua ideia de omilateralidade isso é uma contribuição embora não pareça, mas a gente tenta fazer com que seja (Professor B).

Como principal contribuição para os profissionais da educação, pontuou:

[...] para os profissionais auxilia na organização do seu trabalho entretanto só ela não garante, precisa de determinadas ações então relacionadas à formação continuada daí se apresenta outro problema em Araucária com relação à presença e à não presença dos professores nessa formação continuada não se realiza nenhuma política curricular sem ter esse vínculo e por outro lado também ela contribui mas ainda sempre precisa aprofundar (Professor B).

O Professor B esclareceu que o processo de Formação Continuada do município não é obrigatório, por isso prejudica-se o que em uma ação compartilhada poderia favorecer a implantação efetiva desse documento.

A entrevista chegou a um momento sobre o questionamento de nove itens, solicitando alguns elementos para a análise do trabalho das escolas pautada nas Diretrizes municipais. Para isso, a fala do professor foi organizada por itens, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Depoimento do Professor B sobre nove itens em relação ao trabalho nas escolas

CATEGORIA	FALA DO PROFESSOR B
Classe social	Nenhuma.
Gênero	Quando há, é sempre uma iniciativa individual, é da escola.
Raça e Etnia	A mesma coisa para gênero só que mais avançada porque são assuntos que os preconceitos sociais estão diferindo um pouco.
Localidade Urbana e Rural	Olha houve um avanço do rural em relação ao urbano, houve um avanço, mas um avanço pelos processos de formação continuada que tenham como pressuposto fundamental não a uma educação rural mas uma contraposição a ela de uma educação de campo é isso é uma questão que tem um bom desenvolvimento embora dificilmente consegue caracterizar muitas das nossas escolas do campo o nosso campo de Araucária como campo ainda há uma dificuldade aí.
Áreas mais carentes em relação às mais desenvolvidas	Aí perpassa uma série de questões [...] mas daí vou ter que chegar na questão de como os professores pensam essas questões, essa é uma questão complicada e as diretrizes e o interessante de ter ela é o fato de que ela permite que independente da classe social de escola os alunos têm os mesmos conteúdos, os mesmo acessos da mesma forma os alunos têm uma certa igualdade, mesmo relativo ao gênero étnica e raça perpassa também sobre a posição que o professor tem em relação a elas.
Vulnerabilidade social	Há algumas ações isoladas, até tentam fazer uma ação que se chama de rede de proteção <sup>78</sup> .
Características pessoais dos alunos	Olha na Diretriz tem um capítulo que trata dos sujeitos da educação, mas quanto as características pessoais não tem muito avanço não.
Ritmos de aprendizagem	O documento não abre muito essa, a concepção tem uma consideração a partir de Vygotsky da zona de desenvolvimento, mas o documento, ele não faz um trato de Vygotsky.
Portadoras de Necessidades Especiais <sup>79</sup>	Tem tanto que não é só a Diretriz tem lembrar também que um dos motivadores para a sua atualização de 2012 eram as questões relativas à legislação entre elas a lei que fala de raça e etnia, mas também os pareceres, notas técnicas e da legislação, normativas referente a uma educação inclusiva, sim daí há sem dúvida a relação de que esse trabalho ele é realizado mas porque existe uma legislação se você for pensar na escola daí você vai ter a IEE, essa legislação. A gente procura cobri-la, dar suporte, etc.
Igualdade social	Nas escolas não há.
Justiça social	Mas do ponto de vista dos conteúdos de ensino. Agora uma prática, olha nós vamos fazer uma atividade relativa isso na escola sobre isso, não há.

Fonte: A autora, com base na entrevista realizada com o Professor B.

<sup>78</sup> O artigo 227 da Constituição Federal e o artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) denominam rede de proteção social como “[...] conjunto articulado de ações governamentais, não governamentais, da União, dos Estados e dos Municípios”. Trata-se, portanto, de uma articulação de pessoas e instituições com a finalidade de compartilhar objetivos, experiências e responsabilidades no intuito de prevenir situações que podem causar violação de direitos e resgatar pessoas que estão em situação de vulnerabilidade.

<sup>79</sup> Esse termo foi utilizado baseando-se no Anexo 1 (Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de Políticas), do texto: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 maio 2016, publicado no mesmo ano da Convenção das Nações Unidas.

Foi questionado ao Professor B se as DME (2012) contribuíram para a elevação dos padrões de acesso, como oportunidade de justiça social na Rede Municipal de Educação de Araucária e obtida a seguinte resposta:

[...] ainda não, estão em processo isso vai depender de uma série de questões porque essa questão é difícil como que um documento que norteia a educação, depende de materialidade, lembra da questão das estruturas, depende disso (Professor B).

Nesse sentido, é importante salientar que para uma política educacional se efetive, é preciso muito mais do que um documento posto ou de conhecimento. É essencial, no mínimo, a presença de questões materiais para que ela se realize.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Necessário se faz ponderar, nesse capítulo, os resultados obtidos e algumas questões decorrentes das análises, tendo por norte responder à problemática proposta no início do trabalho, bem como a seus objetivos. Apresenta-se, assim, inquietações geradas com os principais resultados e com as interpretações realizadas, tendo por fundo a instigação que moveu a presente pesquisa, qual seja, a de estabelecer algumas reflexões acerca das DME (2012) do município de Araucária/PR, com o intuito de analisar as políticas que orientaram a (re)construção curricular das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) desde a sua reescrita e produção, sistematização e sua interpretação/recriação no contexto da prática, pautando essa análise no Ciclo de Políticas proposto por Ball (1994, 2001, 2011).

Considerando os cenários macro, micropolítico e econômico no Brasil, nomeadamente seus reflexos no campo da educação, alguns deles pautados pelas políticas educacionais posteriores à LDBEN n.º 9.394/1996, e as leituras realizadas das produções nesse campo, a proposta é a de compartilhar reflexões sobre os possíveis avanços que emergiram dessas análises e assinalar alguns limites, que em futuras investigações e proposições oficiais, poderão ser superados quanto à política curricular do município de Araucária/PR.

A análise acerca da formulação e da implementação das DME (2012) parte dos três contextos propostos por Ball (1994): contexto da influência, da produção do texto e da prática, tendo o olhar voltado às influências locais que agiram diretamente na (re)escrita desse texto final para o município de Araucária/PR. Esse processo envolveu professores responsáveis pela educação no município e os que atuavam nas escolas nas diferentes áreas do conhecimento e que faziam e muitos ainda fazem parte do processo histórico de construção desse município, bem como das influências que formatam o cenário neoliberal na educação brasileira e, conseqüentemente, a do município de Araucária/PR.

São influências dos organismos internacionais (BM, UNESCO, FMI), que a partir dos anos 1990, direcionaram as reformas na educação brasileira e

modelaram Leis e regulamentações decorrentes que se efetivaram nas diretrizes de formação e da atuação de professores, o que interferiu desde a organização da escola, disciplinando seu currículo, a gestão do espaço tempo escolar, as quais enfatizam e alimentam a força da relação entre educação e desenvolvimento econômico, em seu bojo.

Com base no contexto em que se deu a (re)construção do documento das DME (2012) de Araucária/PR, fez-se a opção por analisar essas diretrizes tendo como apoio a abordagem do Ciclo de Políticas, a qual exige do pesquisador que amplie a leitura que realiza de uma determinada realidade, de modo a observar e analisar o contexto no nível macro e micro.

Sugere, o proponente dessa análise, Ball (1994), que o pesquisador observe atentamente desde quando essas políticas são pensadas, sistematizadas e colocadas em prática, para fazer uma relação diante dos diferentes contextos nos quais a política específica se constitui.

O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou dar voz a professores que atuam nas escolas, que na época coordenaram os trabalhos em nome da Secretaria Municipal de Educação e, no momento, retornaram às escolas. Vozes essas que na escuta da pesquisadora permitiram identificar, pelo menos em parte, percepções, angústias, dúvidas em relação a essa política curricular, isto é, às DME (2012) do município de Araucária/PR.

Pode-se dizer, ainda, que o relato dessa pesquisa pode motivar a realização de futuras pesquisas que foquem a análise de diretrizes curriculares desse ou de outros municípios, pontuando aspectos considerados relevantes e abrir caminhos para novas investigações, pelas lições que uma pesquisa nos deixa por ora.

Partindo do contexto de influência, concluiu-se que a proposição das Diretrizes, foco desse trabalho, foi pensada a partir de políticas educacionais, influenciadas por legislações reguladas por influências nacionais, como as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e a Resolução n.º 8, de 26 de outubro de 2006, do Conselho Municipal de Educação de Araucária, que estabelece a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração na Rede Pública de Ensino.

Essas são algumas das legislações que contribuíram para que os grupos de profissionais que representavam seus segmentos dentro da Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR pudessem se articular para que a gestão se organizasse e assim iniciasse o processo de atualização do documento curricular do município. Lembrando que se “[...] o currículo torna-se, [...] essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253), não se pode ignorar que as legislações educacionais propostas nacionalmente buscam, pelo menos nos textos de suas propostas, construir uma melhor sociedade para os seus cidadãos.

No contexto da produção do texto, é importante sublinhar que as DME (2012) do município de Araucária/PR foram formuladas a partir da contribuição de diferentes atores que se fizeram presentes na arena da construção de seu texto, sendo que nesse processo a constituição dos Grupos de Trabalho foi uma estratégia positiva, principalmente quanto a tornar o processo de sua produção democrático, já que muitos puderam participar, tanto aqueles da própria Secretaria Municipal de Educação, como os das unidades educacionais.

No entanto, como descrito no capítulo anterior, algumas críticas foram levantadas por vários professores por considerarem que o tempo para esse trabalho foi curto demais devido à demanda de trabalho proposta e, à medida que às vezes somente a um sujeito foi dada a voz, este

[...] estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. [...] Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros (MAINARDES, 2006, p. 54).

Objetivando compreender como estava a apropriação das DME (2012) e como professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental percebiam a ação desse documento em seu trabalho docente, foi realizada a pesquisa de campo. Registrou-se, claramente, que a falta da efetivação dos 33% de hora-atividade foi elencada nos depoimentos dos participantes como

um elemento prejudicial, principalmente quanto à realização dos planejamentos, à elaboração de materiais para os alunos, à participação na formação continuada, entre outros.

Outro ponto que se evidenciou nos resultados foi o da falta de recursos materiais nas unidades educacionais, o que lesou claramente a relação da teoria com a prática, inclusive defendida nas Diretrizes, assim como o desrespeito à quantidade máxima de alunos em sala, o que prejudica o trabalho docente. Vale salientar que esse problema tende a ser resolvido no ano de 2016, como resposta a uma Ação Civil Pública, sob o processo 0013365-06.2015.8.16.0025, datado de 03/04/2016, com pedido liminar acolhido pelo Ministério Público do Estado do Paraná para a adequação da relação aluno/m<sup>2</sup>, restringindo desse modo o limite máximo de alunos por sala, conforme as Resoluções n.º 08/2006 e n.º 02/2010 do Conselho Municipal de Educação de Araucária.

Outro aspecto importante que por si poderia colaborar para alcançar a efetivação desse documento no contexto da prática seria o de que todos os professores pudessem ter a oportunidade de recebê-lo em versão impressa, a qual não foi possível devido à falta de orçamento para a impressão do documento quando de sua publicação.

Em relação aos conteúdos propostos nas Diretrizes, muitos professores declararam não saber como se realiza a leitura dos quadros, bem como indicaram que muitos desses conteúdos repetem-se no texto, além de que vários precisariam ser excluídos em razão do excesso dos sugeridos. Outros, ainda, indicaram a falta de conteúdos para o Ensino Religioso e Literatura Infantil, especialmente os professores de RMD.

Também foi enfatizado pelos participantes a falta de informações de como trabalhar com alunos inclusos e da Educação Especial, principalmente no que se refere ao processo de avaliação. Nesse sentido, é importante informar que no ano de 2016, foi elaborado um documento pelo Departamento de Educação Especial, denominado *Orientações para o trabalho pedagógico com crianças e estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação Inclusos no Sistema Municipal de Ensino*, cujo intuito é elucidar algumas dessas questões levantadas pelos professores.

Sobre os conteúdos, foi mencionada, também, a falta de conhecimentos sobre o município de Araucária, conforme já citado nessa pesquisa. Na busca de solução para esse problema, o Departamento do Ensino Fundamental produziu dois cadernos de atividades para os professores do 4.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a disciplina de Geografia, intitulado *O espaço geográfico de Araucária* e para a disciplina de História com o título *Araucária: uma história de todos nós*. É importante pontuar que em 2015 foi elaborado, por meio da SMED, com grupos de trabalhos com os professores do município, o Planejamento Referencial (2015). Esse documento busca uma padronização pedagógica da Rede de Ensino, pois contém o objeto de estudo, o objetivo geral da disciplina, os conteúdos, o encaminhamento metodológico, a avaliação que contempla os critérios específicos e os seus instrumentos, sugestões complementares específicas de cada disciplina e as referências bibliográficas. Vale lembrar que foi realizado um planejamento para cada disciplina proposta nas diretrizes, com vistas a contemplar o trabalho pedagógico.

Em relação à concepção pedagógica adotada por essa rede de ensino, a Pedagogia Histórico-Crítica, muitas críticas foram tecidas, possivelmente devido à Rede Municipal estar há muito tempo trabalhando somente com essa concepção de ensino, conforme alguns professores, já que estava na hora de serem iniciados estudos para pensar em outras concepções de ensino.

Em relação a essa concepção, as professoras pontuaram a dificuldade que vivenciam em relacionar os conteúdos das DME (2012) com os programas que vêm do governo Federal, como o do PNAIC e do PNLD, para a escolha dos livros didáticos, pois avaliam que esses programas estão pautados em outras concepções pedagógicas, o que dificulta poderem fazer a relação com a concepção de ensino adotada pelo município, isto é, a da Pedagogia Histórico-Crítica.

Percebe-se que antes de tudo é preciso um trabalho efetivo de formação continuada para que essa concepção torne-se clara a todos os profissionais da Rede Municipal, pois ainda há lacunas entre sua teoria e sua prática nas Unidades Educacionais.

Outro ponto é o da denúncia quanto à negligência dos pais em relação aos seus filhos, expressa por não os incentivarem a irem para a escola (pelo

alto índice de faltas), a realizar as tarefas escolares e a estudar em casa, o que prejudica, assim, o trabalho pedagógico em sala.

Por outro lado, muitos professores indicaram que a implantação das DME (2012) nas unidades educacionais foi e é muito positiva, pois entendem esse documento como um grande avanço na questão pedagógica do município. Para eles, os alunos da Rede Municipal de Educação de Araucária podem efetivar uma aprendizagem significativa, como a proposta em uma Pedagogia Histórico-Crítica, à medida que essa preza a (re)construção dialética do conhecimento com e pelos alunos, não só reconhecendo seus saberes, mas também o dos professores, visto que essa concepção entende que o ensino e a convivência humana só são possíveis na perspectiva democrática, que se objetiva com o fortalecimento dos sujeitos pertencentes à Rede Municipal.

Em relação à questão da disponibilidade de dados oficiais relativos à verificação do impacto dessa política na Rede Municipal de Ensino de Araucária, constatou-se que ainda não existe, até pelo pouco tempo de sua publicação. Quanto às consequências inesperadas no decorrer do uso das diretrizes municipais durante a gestão atual, são transcritas as palavras do Professor Gestor B, ressaltadas algumas das que ele destacou:

Entre o processo de produção, término do documento e sua divulgação na rede há uma perspectiva e essa perspectiva era a mesma de atualizar o documento, produzir uma unidade, orientar o trabalho do professor, tratar de questões históricas como de gênero e etnia [...] por isso algumas ações agora porque quando você produz um documento, dentro de uma concepção de educação que necessariamente requer daqueles que utilizam a superação de uma lógica formal para uma lógica dialética (Professor B).

Nesse depoimento, percebe-se quanto esse professor imputa como necessário compreender, em se tratando de políticas educacionais, que o movimento é sempre dialético, pois na educação nada é estanque, mas, sim, é preciso que os sujeitos que utilizam essa política lá na ponta (professores e alunos) tenham voz e vez para mostrar suas dificuldades, resistências e/ou rupturas, ou seja, que eles identifiquem e articulem o que deu certo e errado na inserção dessa política e possam propor alterações para que esse processo melhore a cada dia. Desse modo, é possível priorizar a aprendizagem dos

alunos de forma significativa e real, pois como afirmam Gatti, Barreto e André, “[...] a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso das políticas” (2011, p. 266).

Percebe-se que existe na recontextualização das DME (2012) um fosso muito grande entre a teoria e a prática, pois muitos entrevistados demonstraram que a ignoram no seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, esse trabalho de tese traz como preposições que esforços sejam feitos para que essa distinção entre a teoria e a prática diminua, pois os dados analisados permitem perceber que as Diretrizes não se efetivaram na prática devido à ausência de diversos elementos. Sob esse ângulo, entende-se que é preciso que o professor não trabalhe somente com os quadros de conteúdos, mas tenha conhecimento do documento como um todo, o que pode ser viabilizado com a realização da formação continuada para esses profissionais.

Reitera-se como fundamental que tal formação tenha um cunho teórico-prático, para que o profissional entenda, na íntegra, em qual concepção esse documento se efetiva e como poderá ser ensinado da melhor maneira para os alunos.

Outra proposição é a de que uma formação inicial de melhor qualidade para esses profissionais seja planejada e efetivada e não uma “formação rasa”, de cunho mercadológico. Ademais, nessas formações, é preciso que sejam analisadas as condições para a proposição e a implementação de políticas educacionais, frequentemente impostas de cima para baixo, algumas delas até compreensíveis pela falta de subsídios necessários da mantenedora para a realização de um trabalho efetivo das DME (2012) com os alunos.

Dessa forma, é essencial não responsabilizar somente os professores pelo não cumprimento dessa política curricular, já que a educação é colocada apenas como prioridade nos discursos, mas quando chega ao chão das escolas, observa-se que a situação do professor, dos alunos, da própria escola, enfim, da educação no Brasil, beira a uma situação caótica. É importante considerar que quando os professores buscam quaisquer diretrizes oficiais para a realização de seu trabalho pedagógico, como no caso dessa investigação das DME (2012), eles não podem deixar de considerar toda a sua história de vida, pessoal e profissional, uma vez que “[...] não enfrentam os

textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Asprella (2013), ao analisar as políticas educacionais públicas, considera que “[...] todos os debates e posições em políticas educativas incluem ‘algo para mudar’” (Grifo do autor), não sem antes assinalar que frequentemente “[...] o sentido comum das reformas consiste em supor que a intervenção equivale a progresso” (p. 92). Esse autor, para ressaltar a existência de evidências claras quanto à não produção de novos cenários educativos nos últimos anos, apesar da avalanche de tentativas de políticas públicas para mudarem a realidade educativa e escolar, remete às palavras de Zibas (1997) “[...] a distância entre o prescritivo e a realidade supera vários níveis hierárquicos e intervenções diversas nas aulas” (1997, *apud* ASPERELLA, 2013, p. 94).

Esclarece Asperella (2013, p. 95-96) que na estrutura do sistema educativo, diferem as avaliações dessas reformas educacionais, expressas pelos “[...] setores que definem os conteúdos da política educativa oficial e a realidade cotidiana nas escolas” (p. 95), visto que muitas das vezes as prioridades contrastam entre o proposto pelas “[...] ‘políticas educativas de cima’ [...e as] ‘políticas educativas ascendentes’ estreitamente relacionadas com a vida escolar cotidiana” (Grifos do autor).

Nesse texto, Gabriel Asperella sugere que se devem mudar os ângulos de nossa análise para discutir as políticas educativas, de modo que se possa responder: “Por que as reformas têm que chegar à *aula*, e não, *a aula*, dar-nos uma reforma?” (p. 95, grifos do autor).

Uma vez que “[...] as práticas escolares institucionalizadas estão inscritas em processos históricos complexos [...sendo que] o currículo constitui apenas um nível normativo” (ASPERELLA, 2013, p. 99) e como afirma Rockwell (2000 *apud* ASPERELLA, 2013, p. 99), “As políticas governamentais e as normas educativas influem no processo, porém não o determinam em seu todo”, há que se escutar as vozes dos docentes. As lições das práticas cotidianas que cada professor desenvolve com os alunos, família e gestores de sua escola, mesmo com a pauperização contínua da sua profissão, devem ser valorizadas e respeitadas quando da proposição de quaisquer documentos, políticas governamentais ou normas educativas para que entaves, alguns



deles exemplificados nesse trabalho, não tornem mais complexas as interações que ocorrem nas salas de aula.

Esse trabalho cumpriu o papel a que se propôs desde o seu início e acredita-se que pode ser tomado como um ponto de partida para novas investigações sobre a temática, para que esta ou outras propostas curriculares avancem em todos os quesitos, com vistas à melhoria do ensino público das escolas, no caso das escolas municipais de Araucária.

Como diz Garcia (1994, p. 61), “[...] temos que manter a chama da aventura acesa”, ao exorcizar a profecia de Nietzsche: “[...] aproxima-se o tempo em que o homem não mais arremessará a flecha do seu anseio para além do homem e em que a corda do seu arco terá desapreendido a vibrar” (s/d, p. 33-34 *apud* GARCIA, 1994, p. 61). Sim, pois é imprescindível “Aprender, reaprender constantemente, lançar a flecha para que o arco não desaprenda de vibrar” (p. 61).

Essa tese abre o campo para novas pesquisas sobre as DME (2012), incluindo inclusive o método do Ciclo de Políticas, assim como as sugestões de retomada da Pedagogia Histórico-Crítica com os professores da Rede Municipal de Ensino, para um estudo mais profundo dos fundamentos dessa proposta de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUCÁRIA. Câmara Municipal de Araucária. Lei Ordinária n.º 673, de 18 de dezembro de 1986. Disciplina o provimento de pessoal nos quadros do Magistério Público Municipal em regime Estatutário e toma outras providências. **Diário Oficial do Paraná Executivo**. Curitiba, PR, 18 de dez. 1986.

ARAUCÁRIA. Câmara Municipal de Araucária. Lei n.º 1.527, de 02 de dezembro de 2004. Institui a criação Conselho Municipal de Educação de Araucária. **Diário Oficial Paraná Executivo**, Curitiba, PR, n. 6875, p. 63-64, 16 dez. 2004.

ARAUCÁRIA. Câmara Municipal de Araucária. Lei Ordinária n.º 1528, de 02 de dezembro de 2004. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Araucária e dá outras providências. **Diário Oficial Paraná Executivo**, Curitiba, PR, n. 6875, p. 64, 16 dez. 2004.

ARAUCÁRIA. Câmara Municipal de Araucária. Lei n.º 1.835, de 03 de janeiro de 2008. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Araucária. **Diário Oficial Paraná Executivo**. Curitiba, PR, n. 7708, p. 174-177, 25 abr. 2008.

ARAUCÁRIA. Câmara Municipal de Araucária. Lei n.º 2.848, de 25 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, suas diretrizes, execução e metas. **Sistema de leis municipais**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr>>. Acesso em: 26 maio 2016.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Parecer n.º 07/2008. Resolução n.º 01/2008 (Anexo). **Normas para a elaboração da Proposta Pedagógica das Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Araucária**. Disponível em: <[http://www.araucaria.pr.gov.br/arquivos/cidadao-educacao/resolucoes-e-pareceres/parecer\\_cme\\_araucaria\\_no\\_07-2008-\\_normas\\_para\\_a\\_elaboracao\\_d.pdf](http://www.araucaria.pr.gov.br/arquivos/cidadao-educacao/resolucoes-e-pareceres/parecer_cme_araucaria_no_07-2008-_normas_para_a_elaboracao_d.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2016.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 08, de 26 de outubro de 2006. Norma para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração na rede pública de ensino. **Diário Oficial Paraná Executivo**. Araucária, PR, n. 7345, p. 27, 08 nov. 2006.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 02, de 03 de julho de 2007. **Normas relativas à Educação de Jovens e Adultos para a Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária**. Araucária, 2007.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 02, de 06 de julho de 2010. Alteração das Resoluções CME/Araucária n.º 08/2006 e n.º 01/2007. Araucária, 2010. Disponível em: <[http://www.araucaria.pr.gov.br//arquivos/cidadao-educacao/resolucoes-e- pareceres/resolucao\\_cme\\_araucaria\\_no\\_02-2010-\\_alteracao\\_das\\_resolucoes.pdf](http://www.araucaria.pr.gov.br//arquivos/cidadao-educacao/resolucoes-e- pareceres/resolucao_cme_araucaria_no_02-2010-_alteracao_das_resolucoes.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2016.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 03, de 01 de julho de 2008. **Normas para a Educação Especial, Modalidade da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/sandraluccas/resolucao-cme-araucaria-n-03-2008-10051312>>. Acesso em: 26 maio 2016.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Parecer n.º 12, de 06 de julho de 2010. Alteração das Resoluções CME/Araucária n.º 08/2006 e n.º 01/2007. Araucária, 2010. Disponível em: <[http://www.araucaria.pr.gov.br//arquivos/cidadao-educacao/resolucoes-e- pareceres/parecer\\_cme\\_araucaria\\_n.o\\_12-2010-\\_alteracao\\_das\\_resolucoes\\_.pdf](http://www.araucaria.pr.gov.br//arquivos/cidadao-educacao/resolucoes-e- pareceres/parecer_cme_araucaria_n.o_12-2010-_alteracao_das_resolucoes_.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2016.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n.º 01, de 24 de maio de 2007. Alteração da resolução do CME/Araucária nº 08/2006 e dá outras providências. Araucária, 2007. Disponível em: <[http://www.araucaria.pr.gov.br//arquivos/cidadao-educacao/resolucoes-e- pareceres/parecer\\_cme\\_araucaria\\_n.o\\_12-2010-\\_alteracao\\_das\\_resolucoes\\_.pdf](http://www.araucaria.pr.gov.br//arquivos/cidadao-educacao/resolucoes-e- pareceres/parecer_cme_araucaria_n.o_12-2010-_alteracao_das_resolucoes_.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2016.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Araucária. Identidade, registro de sua história**. (Cadernos Pedagógicos 1). Araucária: Prefeitura Municipal, 2003.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Identidade, registro de sua história**. (Cadernos Pedagógicos 2). Araucária: Prefeitura Municipal, 2003.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. Curitiba: Positivo, 2004.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. Araucária, 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Estatística Mensal**. Araucária, 2016.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Referencial** (Versão 2015). Araucária: SMED, 2015.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Curricular**. Araucária, 1996.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Curricular**. Araucária, 1992.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação: Araucária Construindo uma Educação com Qualidade Social**. Araucária: Prefeitura Municipal, 2008.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Pressupostos de avaliação por critérios do Ensino Fundamental: séries iniciais**. Araucária: SMED, 2008.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Recursos Humanos. RH 24 horas. **Portal da Transparência**. Disponível em: <<http://giig.araucaria.pr.gov.br/giig/portais/portaldatransparencia/Templates/wfrmPaginaPublicacoes.aspx?IdLinkItem=60>>. Acesso em: 26 maio 2016.

ASPRELLA, Gabriel. La interpelación de ló cotidiano as las políticas educativa (políticas educativas, reformas y voda escolar cotidiana). In: TELLO, César. (Coord.). **Epistemologias de La política educativa**: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 91-108.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras** [online] v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução Carmen C. Varriale et al. 13. ed. Brasília: UnB, 2008. v. 2. p. 954-962.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Lei n.º 10.639, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm)>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Lei n.º 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 11.738, 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 26 maio. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29. n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAMARGO, Brígido Vizeu; ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Eds.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 511-539.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: tutorial para uso do *software* de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 26 maio 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**. Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

DIAS, Mariana da Conceição. **Participação e poder na escola pública (1986-2004)**. Lisboa: Colibri, 2008. (Coleção Caminhos do Conhecimento).

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-50.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia**. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-71.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, Conhecimento e Políticas Públicas: Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev./2003, p. 21-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15984.pdf>>. Acesso em: 26 maio. 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática na educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique (Org.). **Neoliberalismo y sectores dominantes**: tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006. p. 179-206.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FRIGOTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. CONTE et al. (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 58-66.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GENTILI, Pablo. O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: \_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-39.

GERONASSO, Jociane Emília Silva. Representações sociais de professores da escola básica sobre o *bullying* no espaço escolar. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, Jurjo. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2007. p. 211-232.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

LAGE, Maria Campos. Utilização do *software* NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Educação temática Digital**. Campinas, v. 12, n. espe., p. 198-226, mar. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210/1225>>. Acesso em: 11 out. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n. 26, p. 109-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf> >. Acesso em 26 maio 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo de ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998)**: um estudo sócio-histórico. Rio de Janeiro: Faculdade de educação, UFPR, UERJ (relatório de pesquisa), 1999. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23850/16823>>. Acesso em: 26 maio 2016.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). p. 143-167.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade** [online]. v.27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas: Alínea, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Pesquisa e pós-graduação *Stricto Sensu*. Projeto Políticas Formação do Professor Trabalho Docente e Representação Social (POFORS). Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/grupospesquisa.php?id=46816>>. Acesso em: 26 maio 2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Pesquisa e pós-graduação *Stricto Sensu*. Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/areasconcentracao.php>>. Acesso em: 26 maio 2016.

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas, impactos. São Paulo: Cengage, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto filosófico**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Por que estudar políticas educacionais? In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2013, p. 13-22.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 26 maio 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), 3, p. 73-92, Enero, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS



ANO QUE LECIONA:  
 \_\_\_\_\_

Inicialmente agradeço por participar desta pesquisa. Solicito que responda às perguntas disponibilizadas neste instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de extrema importância para alcançar os objetivos propostos em minha pesquisa. Os dados coletados nesse instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato.

### Parte 1: Questionário de Perfil

1- Sexo:  feminino       masculino

2- Idade: \_\_\_\_\_

3- Qual sua formação acadêmica?

Formado(a) em magistério nível médio

Formado(a) em magistério nível superior

Formado(a) em Pedagogia

Formado(a) em magistério nível médio e graduação em licenciatura.

Qual? \_\_\_\_\_

Além dessa formação inicial você tem na pós-graduação?

Especialização. Qual? \_\_\_\_\_

Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_

Doutorado. Qual? \_\_\_\_\_

Outros. Qual? \_\_\_\_\_

4 - Quanto tempo você tem de formado(a)?

Na graduação:	Na Pós-Graduação:
<input type="checkbox"/> 0 a 5 anos	<input type="checkbox"/> 0 a 5 anos
<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> 11 a 15	<input type="checkbox"/> 11 a 15
<input type="checkbox"/> 16 a 20	<input type="checkbox"/> 16 a 20
<input type="checkbox"/> 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> 21 a 25 anos
<input type="checkbox"/> mais de 26 anos	<input type="checkbox"/> mais de 26 anos

5 – Quais processos de formação continuada você está participando?

Oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Quais? \_\_\_\_\_

Uma segunda graduação. Qual? \_\_\_\_\_

Pós-graduação. Qual? \_\_\_\_\_

Curso de extensão. Qual? \_\_\_\_\_

Outros. Qual? \_\_\_\_\_

6 - Atuação na Rede Municipal de Araucária:

Docência I

Docência II

Pedagogo(a)

Diretor(a)

Professor(a) Regente

Professor(a) Corregente

- Professor(a) RMD  
 Educação Especial  
 Outros

7- Trabalha em outro lugar?

- Sim  
 Não

Se sim, em que área?

---

Qual a carga horária nesse outro trabalho?

---

É público ou privado?

---

8 - Há quanto tempo atua como professor(a) na Rede Municipal de Araucária?

---

9- Qual sua carga horária semanal no Município de Araucária?

- 20 horas  
 40 horas

10- De que forma você avalia o trabalho que você realiza na sua escola?

---

---

## Parte 2 – Questionário

11 - O que você entende por Diretrizes Curriculares?

---

---

12 – Você participou do grupo de estudos para a atualização das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária:

- Sim  
 Não

Se participou, descreva como foi esse processo para você:

---

---

13 – Quanto às Diretrizes Municipais de Educação de Araucária você:

- leu atentamente  
 leu superficialmente  
 não leu, mas conhece um pouco dela  
 desconhece

14 – Você utiliza as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária ao planejar o seu trabalho docente?

- Sim

De que forma?

---

---

---

- Não

Por quê?

---

---

---

15 – De que forma o documento das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária de 2012 foi recebido na sua escola?

---



---

16 – Em sua opinião, de que forma as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária está sendo colocada em prática na sua escola?

---



---

17 – Sobre as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária e a sua prática docente, indique:

3 contribuições para colocá-las em prática	3 dificuldades para colocá-las em prática
1-	1-
2-	2-
3-	3-

18 – Os textos com as orientações nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária são acessíveis e compreensíveis?

- Sim  
 Não.  
 Parcialmente.

Justifique sua resposta.

---



---



---

19- Qual a contribuição das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária para o seu trabalho docente?

- Contribui plenamente.  
 Contribui parcialmente.  
 Não contribui.

Justifique sua resposta.

---



---



---

20 - Houve resistência na implementação das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária no seu contexto escolar?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

Justifique sua resposta.

---



---



---

21 – Você tem autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfação, dúvidas?

- Sim  
 Não

Justifique sua resposta.

---



---



---

22 - Você recebe algum tipo de pressão para implementar as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária?

Sim. Qual?

---

---

Não

23 - Você recebe algum tipo de suporte para implementar as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária?

Sim. Qual?

---

---

Não

24 - Quais são as principais dificuldades de implementar as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária em sua prática docente?

---

---

---

25 – Para você, de que forma poderiam ser superadas essas dificuldades de implementação?

---

---

---

26 - Que contribuições das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária influenciaram em sua prática?

---

---

---

27 - Favor assinalar os grupos específicos contemplados pelas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária.

Classe social

Gênero

Raça/Etnia

Localidade (urbana/rural)

Localidade (áreas carentes/mais desenvolvidas)

Características Pessoais dos Alunos

Ritmos de Aprendizagem

Alunos Portadores de Necessidades Especiais

28 - As Diretrizes Municipais de Educação de Araucária contribuíram para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Sim

Não

Parcialmente

Justifique sua resposta.

---

---

---

29 - Em sua opinião, quais os impactos das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária contribuíram no contexto de sua prática escolar?

---

---

---

30 - As Diretrizes Municipais de Educação de Araucária transformaram ou não a sua prática escolar. Explique o porquê e, se sim, quais foram essas transformações:

---

---

---

31 - Na sua opinião quais os aspectos das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária que deveriam ser repensadas e redimensionadas?

---

---

---

32 - Você tem dúvidas sobre as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária?

Sim

Não

Se sim, quais?

---

---

---

33 - Você tem alguma insatisfação em relação às Diretrizes Municipais de Educação de Araucária?

Sim

Não

Se sim, quais?

---

---

---

34 – Indique quatro (4) contribuições que você considera importantes em relação às Diretrizes Municipais de Educação de Araucária que se originaram a partir das Formações Continuadas:

---

---

---

---

35 – Indique quatro (4) aspectos das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária que você considera que devam ser contemplados nas formações continuadas?

---

---

---

Muito obrigada pela sua participação!

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens

Orientanda: Prof.<sup>a</sup> Ma. Jociane Emília Silva Geronasso

**Fonte:** Esse instrumento de pesquisa teve como base o anexo 1 (Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de Políticas) do texto: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2014.



## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR GESTOR A



- 1-) Quais as situações que motivaram a atualização das Diretrizes Municipais de Educação para o município de Araucária no ano de 2010?
- 2-) Que aspectos foram considerados para essa retomada das Diretrizes?
- 3-) Que estudos foram realizados para iniciar esse trabalho de retomada das Diretrizes Curriculares de Araucária?
- 4-) Você poderia contar-me como iniciou esse processo da construção das Diretrizes?
- 5-) Quem foram as pessoas envolvidas e por quê?
- 6-) As pessoas convidadas tinham conhecimento sobre as necessidades de retomada das Diretrizes Curriculares?
- 7-) Como eram tomadas as decisões para mudanças?
- 8-) Quais foram os pontos positivos e negativos de sua construção?

**Fonte:** Esse instrumento de pesquisa teve como base o anexo 1 (Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de Políticas) do texto: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR GESTOR B



- 1-) Inicialmente, na sua gestão, quais foram as propostas em relação às Diretrizes Municipais de Educação de Araucária do ano de 2012 para a rede Municipal de Ensino de Araucária?
- 2-) Você poderia contar-me como foi esse processo de dar continuidade ao trabalho com as Diretrizes Municipais de Educação para o município de Araucária?
- 3-) Que estudos foram realizados para ampliar o entendimento desse documento para a orientar às escolas?
- 4-) Foram necessárias mudanças na estrutura e na prática, na Rede Municipal de Ensino de Araucária para a implementação das Diretrizes Curriculares de 2014? Se sim, quais são?
- 5-) Como as equipes de ensino da SMED foram orientadas para trabalhar com as Diretrizes Municipais de Educação para o município de Araucária em relação às unidades educacionais?
- 6-) Quais foram os pontos positivos e negativos das Diretrizes Municipais de Educação para o município de Araucária que a equipe levantou nos processos de formação continuada?
- 7-) Qual a principal contribuição das Diretrizes Municipais de Educação nesse momento para os alunos da rede Municipal de Ensino? E para os profissionais da educação?
- 8-) Como você analisa o trabalho das escolas com as Diretrizes Municipais de Educação para o município de Araucária, em relação à:
  - 8.1. classe social
  - 8.2.gênero
  - 8.3.raça/etnia
  - 8.4.localidade (urbana/rural áreas carentes/mais desenvolvidas/de vulnerabilidade social)
  - 8.5.características pessoais dos alunos
  - 8.6.ritmos de aprendizagem
  - 8.7.pessoas portadoras de necessidades especiais
  - 8.8. igualdade
  - 8.9 justiça social
- 09- ) Na sua opinião, as Diretrizes Municipais de Educação contribuíram para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
- 10-) Há dados oficiais sobre o impacto da política? Se sim, o que eles mostram?
- 11-) Houve alguma consequência inesperada no decorrer do uso das Diretrizes Municipais de Educação? Se sim, quais?

**Fonte:** Esse instrumento de pesquisa teve como base o anexo 1 (Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de Políticas) do texto: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM OS COORDENADORES DOS  
GRUPOS DE TRABALHO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO  
DE ARAUCÁRIA (2012)**



ANO QUE LECIONA:  
\_\_\_\_\_

Inicialmente agradeço por participar desta pesquisa. Solicito que responda às perguntas disponibilizadas neste instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de extrema importância para alcançar os objetivos propostos em minha pesquisa. Os dados coletados nesse instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato.

Parte 1: Questionário de Perfil

1- Sexo:  feminino       masculino

2- Idade: \_\_\_\_\_

3- Qual sua formação acadêmica?

Formado(a) em magistério nível médio

Formado(a) em magistério nível superior

Formado(a) em Pedagogia

Formado(a) em magistério nível médio e graduação em licenciatura.

Qual? \_\_\_\_\_

Além dessa formação inicial você tem na pós-graduação?

Especialização. Qual? \_\_\_\_\_

Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_

Doutorado. Qual? \_\_\_\_\_

Outros. Qual? \_\_\_\_\_

4 - Quanto tempo você tem de formado(a)?

Na graduação:	Na Pós-Graduação:
<input type="checkbox"/> 0 a 5 anos	<input type="checkbox"/> 0 a 5 anos
<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> 11 a 15	<input type="checkbox"/> 11 a 15
<input type="checkbox"/> 16 a 20	<input type="checkbox"/> 16 a 20
<input type="checkbox"/> 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> 21 a 25 anos
<input type="checkbox"/> mais de 26 anos	<input type="checkbox"/> mais de 26 anos

5 – Quais processos de formação continuada você está participando?

Oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Quais? \_\_\_\_\_

Uma segunda graduação. Qual? \_\_\_\_\_

Pós-graduação. Qual? \_\_\_\_\_

Curso de extensão. Qual? \_\_\_\_\_

Outros. Qual? \_\_\_\_\_

6 - Atuação na Rede Municipal de Araucária:

Docência I

Docência II

Pedagogo(a)

Diretor(a)

- Professor(a) Regente
- Professor(a) Corregente
- Professor(a) RMD
- Educação Especial
- Outros

7- Trabalha em outro lugar?

- Sim
- Não

Se sim, em que área? \_\_\_\_\_

Qual a carga horária nesse outro trabalho? \_\_\_\_\_

É público ou privado? \_\_\_\_\_

8 - Há quanto tempo atua como professor(a) na Rede Municipal de Araucária?

\_\_\_\_\_

9- Qual sua carga horária semanal no Município de Araucária?

- 20 horas
- 40 horas

10- Como você usa as Diretrizes Curriculares, que você participou da elaboração, na escola em que você trabalha hoje?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Parte 2 – Questionário

11 - O que você entende por Diretrizes Curriculares?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12 – Quando você iniciou a sua participação na construção do texto das Diretrizes. Descreva como foi esse processo para você.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13- Qual era o grupo que você coordenou no processo da produção do texto?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14 - Você acha que algum grupo de profissionais da educação foi excluído?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15 – Houve espaço para participação ativa dos profissionais envolvidos na construção do texto? Descreva.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16 - Como o texto foi construído? Quem participou e quem você acha que poderia ter participado?

---

---

---

17 - Como foi a proposta que os participantes trouxeram? Houve discussão ou sempre havia um quem dominava a discussão?

---

---

---

18 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?

---

---

---

19 - Como é a linguagem do texto?

---

---

---

20 - Você acha que há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? Se sim, quais.

---

---

---

21 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?

---

---

---

22 – Os textos com as orientações nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária são acessíveis e compreensíveis?

[  ] Sim

[  ] Não.

[  ] Parcialmente.

Justifique sua resposta.

---

---

---

Muito obrigada pela sua participação!

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens

Orientanda: Prof.<sup>a</sup> Ma. Jociane Emília Silva Geronasso

**Fonte:** Esse instrumento de pesquisa teve como base o anexo 1 (Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de Políticas) do texto: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

## APÊNDICE E – NOME DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PRESENTES NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR

Porte	Nome das Escolas Municipais
<b>0</b>	Escola Rural Municipal Presidente Castelo Branco
	Escola Municipal Vitório Sfindrych
	Escola Rural Municipal Edvino Nowak
	Escola Rural Municipal Rui Barbosa
	Escola Municipal Professor Ambrosio Iantas
	Escola Municipal Professora Ceci Sueli da Silva Cantador
	Escola Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel
	Escola Rural Municipal Professora Andrea Maria Scherreier Dias
	Escola Municipal Arnaldo Maia
	Escola Municipal General Celso de Azevedo Daltro Santos
	Escola Municipal Professora Egipciana Swain Paraná Carrano
	Escola Municipal Elírio Alves Pinto
	Escola Municipal Prefeito Alderico Z. Ozório
	<b>1</b>
Escola Rural Municipal João Sperandio	
Escola Municipal Professora Silda Sally Wille Elhke	
Escola Municipal Professora Delani Aparecida Alves	
Escola Rural Municipal Rosa Picheth	
Escola Municipal Presidente Juscelino K. de Oliveira	
Escola Municipal Prefeito Aleixo Grebos	
Escola Municipal Sebastião Tavares da Silva	
Escola Municipal Professora Nadir Nepomuceno Alves Pinto	
Escola Municipal Ayrton Senna da Silva	
Escola Municipal Marcelino Luiz de Andrade	
Escola Municipal Senador Marcos Freire	
Escola Municipal Papa Paulo VI	
<b>2</b>	Escola Municipal Professora Elvira de França Buschmann
	Escola Municipal Professora Terezinha Mariano Theobald
	Escola Municipal Professora Balbina Pereira de Souza
	Escola Municipal Professora Eglé Cordeiro Machado Pinto
	Escola Municipal Professora Azurêa Busquette Belnoski
	Escola Municipal Archelau de Almeida Torres
	Escola Municipal Professora Maria Aparecida Saliba Torres
	Escola Municipal Ibraim Antonio Mansur
<b>3</b>	Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka

Fonte: A autora, com dados fornecidos pela SMED – Departamento de Planejamento e Estatística – Abril/2016.

**APÊNDICE F – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
ARAUCÁRIA/PR CONFORME O SEU PORTE POR NÚMERO DE ALUNOS  
ATENDIDOS**

N.º Porte	Porte Escolas	N.º Escolas	N.º Alunos	N.º Alunos (%)
0	0 a 300	13	2.271	14%
1	301 a 600	13	6.456	41%
2	601 a 1.000	8	5.827	37%
3	Acima 1.000	1	1.382	9%
Total		35	15.936	100%

Fonte: Elaborado pelo Departamento de Planejamento e Estatística – Abril/2016.

**APÊNDICE G – NOME DOS CMEI’S MUNICIPAIS PRESENTES NO  
MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR**

Porte	Centros Municipais de Educação Infantil
0	Tupi I
	Costeira
1	Barigui
	Aurora
	Capinzal
	Iguatemi
	Tietê
	Vila Angélica
	Guajuvira
	Gralha Azul
	Pequim
	Plínio
	Dalla Torre
2	Manoel Bandeira
	Tupy II
	Maranhão
	Maria Ferreira de Lima (Tinguis)
	Centro
	Fazenda Velha
	São Francisco de Assis
	Ipês
	Planalto
	Torres
3	Primavera
	Berneck
	Industrial
	Tindiquera
	Santa Clara
4	Jardim do Conhecimento
	Califórnia
	Estação
	Pré-escola Cachoeira
	Campina Barra
Total geral	

Fonte: A autora, com dados fornecidos pela SMED – Departamento de Planejamento e Estatística – Abril/2016.



**APÊNDICE H – DISTRIBUIÇÃO DOS CMEI'S MUNICIPAIS DE  
ARAUCÁRIA/PR CONFORME O SEU PORTE POR NÚMERO DE ALUNOS  
ATENDIDOS**

N.º Porte	Porte (crianças)	N.º Unidades	N.º Crianças	N.º Crianças (%)
0	até 50	2	74	2%
1	51 a 100	11	793	19%
2	101 a 150	10	1.217	29%
3	151 a 200	5	900	22%
4	acima de 200	5	1.192	29%
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>4.176</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelo Departamento de Planejamento e Estatística da Secretaria Municipal de Araucária – Junho/2015.

**APÊNDICE I – NOME DOS COORDENADORES E NÚMERO DE PROFESSORES PARTICIPANTES NO GT-DME (2012) – (2010-2011)**

Grupos de trabalho	Nome do(a) coordenador(a) e número de professores participantes			
	2010		2011	
	Nome do coordenador	N.º de professores	Nome do coordenador	N.º de professores
Arte	Jucimara Bengert Lima	19	Jucimara Bengert Lima	21
Avaliação Psicoeducacional	Adriana Martins Silva	23	Emília Bernardi	09
Ciências	Surian Persona Serbake	10	Thaís Jannuzzi Chaves	20
Educação Especial	Maria Isabel Buccio	25	Maria Isabel Buccio	16
Educação Física	Marta Terezinha Miot Moro	13	Marta Terezinha Miot Moro	20
Educação Infantil	Ana Maria Nobrega/Márcia das Graças Elíbio	18	Maria Irene Bora Barbosa	15
Geografia	Érica da Maia Alves da Silva	10	Érica da Maia Alves da Silva	21
História	André Luiz Batista da Silva	08	André Luiz Batista da Silva	20
Língua Inglesa	Clarice Maria Raimundo	16	Jociane Emídia Silva Geronasso	14
Língua Portuguesa	Maria José Pereira	14	Maria José Pereira	17
Matemática	Luciane Souza de Jesus Telles	14	Luciane Souza de Jesus Teles	22

Fonte: A autora, com base nas DME (ARAUCÁRIA, 2012, p. 6-10).

**APÊNDICE J – PROFESSORES PARTICIPANTES DAS COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS DME (2012)**

Comissão de Organização e Sistematização das Diretrizes Municipais de Educação/2010	Comissão de Organização e Sistematização das Diretrizes Municipais de Educação/2011
Adriana Martins Silva	André Luiz Batista da Silva
Ana Maria Nobrega	Emília Bernardi
Ida Hammerschmitt	Ida Hammerschmitt
Jaqueline Talamine	Maria Irene Bora Barbosa
Lucy Moreira Machado	Maria Isabel Buccio
Maria Isabel Buccio	Rosilene Caetano Lago
Tânia Mara Vitaczik Campanucci	Tânia Mara Vitaczik Campanucci

Fonte: A autora, com base nas DME (ARAUCÁRIA, 2012, p. 5).

## APÊNDICE K – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO REALIZADOS POR PROFESSOR ENTREVISTADO



Participante X Curso
02 – Gestão do Cuidado. Escola que Protege – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
03 – Língua Portuguesa
04 – EJA, Educação Infantil e Educação Especial
05 – Prática Pedagógicas em Educação Infantil e Ensino Fundamental e Cursando Mestrado Profissional na UFPR.
06 – Literatura Brasileira e a Construção do Texto
07 – Alfabetização e Letramento e cursando mestrado em Ciências da Educação (em curso)
08 – Master of Business Administration – MBA - Mestrado em Administração de Negócio – Gestão das Organizações Educacionais
09 – Educação Especial, Inclusão UFPR, Organização do Trabalho Pedagógico UFPR
11 – Anos iniciais, tecnologia TICs, Distúrbio de aprendizagem
12 – Educação Infantil
13 – Alfabetização
14 – Metodologia do Ensino da Língua Inglesa
15 – Educação Inclusivas
16 – Educação Infantil, inclusão e psicopedagogia
17 – Educação Infantil e tecnologias educacionais
18 – Educação especial área de surdez e mental
19 – Interdisciplinaridade e educação infantil
20 – Ensino Especial
21 – Genética Aplicada
24 – Psicopedagogia, alfabetização e letramento
25 – Infantil, especial e tecnologia
26 – Gestão Escolar
27 – Gestão Supervisão e orientação: alfabetização e letramento e relações étnico-raciais
29 – Didática e ensino especial
30 – Educação infantil, gestão da educação
31 – Educação Especial
32 – Psicopedagogia e Educação Especial
33 – Deficiência Mental e Condutas Típicas/Literatura Infanto-juvenil/Contação de Histórias
34 – Organização do Trabalho Pedagógico e Direito Educacional
36 – Educação Especial Inclusiva
37 – Educação Infantil e Gestão Escolar
38 – Práticas Pedagógicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental
39 – Produção e Recepção de Textos
40 – Alfabetização e Letramento
41 – Educação Especial
42 – Gestão
43 – O.T.P.
46 – Educação Especial
47 – Psicopedagogia, Educação Especial e Neuropsicopedagogia
48 – Educação Especial Inclusiva
49 – Gestão Pedagógica da educação infantil e ensino fundamental
50 – Alfabetização e letramento
51 – Educação Infantil
52 – Gestão Escolar e Alfabetização Inclusiva
53 – Neuropsicologia, Educação Especial e Inclusiva
54 – Metodologia do Ensino da Arte
55 – Ensino Especial e Artes
56 – Educação Infantil
57 – Gestão da Informação

58 – Educação Especial e educação étnico-raciais
59 – Metodologia do Ensino de Artes
60 – Educação Especial
61 –Psicopedagogia
63 – Ensino Especial e Alfabetização
64 – Psicopedagogia
65 – Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
68 – Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)
70 – Psicopedagogia – PUCPR
72 – Língua Portuguesa
73 – Educação Especial, Psicopedagogia, inclusão séries iniciais
74 – Psicopedagogia – interdisciplinaridade
75 – Organização do Trabalho Pedagógico
76 – Educação Infantil
77 – Ensino Especial e Psicopedagogia
78 – Literatura e Educação Infantil
79 – Tecnologias aplicadas à educação
80 – Interdisciplinaridade e Educação Especial
82 – Formação de Leitores, Educação Infantil e Gestão Escolar
83 – Educação Especial e Alfabetização
84 – Psicopedagogia e alfabetização
85 – Alfabetização
86 – Libras
87 – Alfabetização
88 – Psicopedagogia
89 – Organização do Trabalho Pedagógico
90 – Alfabetização
91 – Educação Infantil e tecnologias educacionais
92 – Séries Iniciais
93 – Língua Portuguesa e construção do texto e mestrado em Educação na UFPR em andamento
95 – Interdisciplinaridade, educação infantil e psicopedagogia
96 – História da arte
97 – Étnico-Racial e Contação de Histórias
99 – Educação Especial
100 – Educação especial

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

**ANEXOS**

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA PELO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA PARA A PESQUISA**

 <p>Cidade de <b>Araucária</b> Respeito por você</p>	<p>Prefeitura do Município de Araucária</p>	
<p>Secretaria Municipal de Administração</p>		
<p>FOLHA DE DESPACHO</p>		
<p>Encaminhamento Inicial</p>		
<p>DO PROTOCOLO</p>	<p>PROCESSO Nº <u>9083/14</u></p>	
<p>PARA: <u>SMED</u></p>	<p><u>Fabio Donadoni</u></p>	
<p>DATA: <u>13/09/14</u></p>		
<p>FUNCIONÁRIO</p>		
<p>Fabio H. M. Donadoni RG: 7.340.005-8 Protocolo Geral - SMAD</p>		
<p>Na SMED.</p>		
<p>A SMED não se opõe ao solicitado desde que as informações sejam tratadas e publicizadas de acordo com o objeto, finalidade e metodologia da linha de pesquisa, bem como de acordo com os princípios da administração pública.</p>		
<p><u>[Signature]</u> 20/08/14</p>		
<p>Janete M<sup>o</sup> Miotto Schiontek Secretária Municipal de Educação Decreto nº 27.215/2014</p>		
<p>Na SMED/CTA:</p>		
<p>Para ciência da requerente no presente processo. 20/08/14 <u>[Signature]</u></p>		
<p>Prof. Sérgio H. Hoffmann</p>		
<p>+ <u>[Signature]</u> REQUERENTE.</p>		
<p>Rua Pedro Druszczyk, 111 / CEP: 83702-080 / Araucária / Paraná / Fone: (041) 3614-1400</p>		

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, nacionalidade, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_ anos, estado civil \_\_\_\_\_, profissão, \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, documento de identidade (RG) sob o nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado: **“Diretrizes Curriculares na Perspectiva do Ciclo de Políticas: Um estudo na Rede Municipal de Educação de Araucária/PR”**, cujo objetivo geral é “ Analisar as Representações Sociais dos Professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais sobre as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária e a Prática dessa Política nas Escolas Municipais”.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário sobre meu perfil e questões relativas ao tema das Diretrizes Curriculares Municipais. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ter acesso às considerações finais contidas na tese ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Assim, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e Jociane Emília Silva Geronasso, Doutoranda da PUCPR e, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 9618-3348 e (41)3643-3829. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, **tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação**.

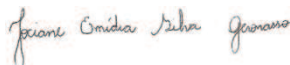
Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do sujeito da pesquisa



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens  
Pesquisadora Responsável - Orientadora



Jociane Emília Silva Geronasso  
Aluna Doutoranda - PUCPR



## **ANEXO C – SUMÁRIO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2004)**

Apresentação

Agradecimentos

1. Princípios
2. Caracterização da Rede Municipal
3. Histórico das Diretrizes Municipais
4. Concepção
5. Histórico dos Núcleos Regionais
6. Gestão Democrática
7. Currículo
8. Avaliação
9. Educação Infantil
10. Ensino Fundamental
  - 10.1 Língua Portuguesa
  - 10.2 Matemática
  - 10.3 História
  - 10.4 Geografia
  - 10.5 Ciências
  - 10.6 Educação Artística
  - 10.7 Educação Física
  - 10.8 Língua Inglesa
11. Educação de Jovens e Adultos
12. Educação Especial

Fonte: Diretrizes Municipais da Educação de Araucária (2004).

## ANEXO D – QUADRO DE CONTEÚDOS DO BERÇÁRIO I DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)

<b>BERÇÁRIO I</b> <b>Conhecimento de si, dos objetos, dos outros e dos elementos do mundo natural e cultural</b> <b>CONTEÚDOS</b>				
LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA	LINGUAGEM MATEMÁTICA	LINGUAGEM DA EXPRESSÃO CORPORAL	LINGUAGEM DO MUNDO FÍSICO, SOCIAL, NATURAL	LINGUAGENS DA ARTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicação por gestos, expressões, movimentos e palavras;</li> <li>- significação social de objetos, instrumentos e brinquedos;</li> <li>- gênero textual (canções).</li> <li>- contação e leitura de histórias;</li> <li>- função social da escrita: lendo histórias, cantando, registrando;</li> <li>- leitura de imagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deslocamento de objetos no espaço, de diferentes formas, tamanhos e cores: rolar, abrir, fechar, arrastar, encaixar, colocar (dentro, em cima, em baixo, ao lado), tirar e empilhar.</li> <li>- semelhanças e diferenças dos objetos.</li> <li>- função social do número em canções e brincadeiras.</li> <li>- estruturação temporal: relacionadas às atividades da rotina: horário do sono, alimentação, e atividades pedagógicas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- movimento do corpo em diferentes situações: engatinhar, andar, sentar, rolar, rastejar, arrastar-se, pegar;</li> <li>- diferentes posições corporais: sentado, deitado de lados, de costas, em pé...</li> <li>- locomoção com e sem mediação do adulto ou auxílio de objetos;</li> <li>- deslocamento no espaço transpondo obstáculos existentes ou propostos: pular, subir, descer, passar por baixo, por cima, equilibrar-se;</li> <li>- imitação e identificação de expressões e sentimentos;</li> <li>- movimentos amplos: jogar, apanhar, sentar, engatinhar, andar e correr com equilíbrio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alimentação saudável: desenvolvimento do paladar;</li> <li>- identificação das partes do seu corpo.</li> <li>- identificação de pessoas e objetos.</li> <li>- animais: identificar e imitar.</li> </ul>	<p><b>Artes visuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formas bidimensionais: fotos, pinturas, obras de arte, etc.;</li> <li>- formas tridimensionais: objetos, móveis, esculturas, brinquedos;</li> <li>- texturas táteis com diferentes asperezas e temperaturas.</li> </ul> <p><b>Música</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diferentes sons e estilos: da natureza, instrumental, com letra, clássica, popular, infantil;</li> <li>- brincadeiras cantadas, cantigas de roda, jogos com palavras, acompanhando-os com palmas, objetos sonoros...;</li> <li>- diferentes ritmos musicais acompanhados ou não de batidas de palmas, instrumentos, marcha.</li> </ul> <p><b>Teatro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imitação de pessoas, animais com ou sem objetos e movimentos com significados sociais: beijo, tchau, caretas...</li> </ul> <p><b>Dança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- movimentos a partir de diferentes ritmos no colo do adulto ou no chão, com apoio ou não de objetos ao ritmo da música, palmas, instrumentos.</li> </ul>

Fonte: ARAUCÁRIA, 2012, p. 65.

**ANEXO E – QUADRO DOS CRITÉRIOS PARA CADA CONTÉUDO DA ÁREA DE CONHECIMENTO DO BERÇÁRIO I DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)**

<b>BERÇÁRIO I</b>
<b>Conhecimento de si, dos objetos, dos outros e dos elementos do mundo natural e cultural</b>
<b>CRITÉRIOS</b>
<b>1 – LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA</b>
Relaciona e comunica-se através de gestos, expressões e movimentos (bater palma, acenar, dizer sim e não com a cabeça, apontar com o dedo);
Solicita objetos, atenção ou ajuda por meio do choro;
Solicita objetos, atenção ou ajuda por meio de sons;
Solicita objetos, atenção ou ajuda por meio de palavras;
Solicita objetos, atenção ou ajuda por meio de gestos;
Reconhece vozes comuns ao seu cotidiano;
Responde corporalmente ou com balbúrcios à comunicação oral dos adultos e/ou de crianças ao seu redor;
Atende quando chamada por seu nome;
Nomeia objetos;
Nomeia pessoas;
Participa e aprecia de momentos de leitura de histórias;
Aprecia a leitura de imagens;
Imita a postura de leitor;
Manuseia livros;
Participa de situações de leitura planejadas pelo (a) atendente.
<b>2 - LINGUAGEM MATEMÁTICA</b>
Manipula objetos na tentativa de abrir, fechar, arrastar, tirar, colocar, encaixar, empilhar; rolar;
Busca objetos que estão fora de seu alcance;
Procura os objetos ou adulto/crianças escondidos;
Demonstra interesse, curiosidade, em relação a objetos, brinquedos de formas e tamanhos variados;
Explora objetos e brinquedos de cores, formas, tamanhos e texturas diversificados;
Compreende noções temporais de maneira gradativa a partir da vivência da rotina (hora do sono, alimentação, higienização e atividades pedagógicas);
Participa e aprecia situações que envolvem a função social do número em canções e brincadeiras.
<b>3 - LINGUAGEM DA EXPRESSÃO CORPORAL</b>
Vivencia experiências diante do espelho e diante do outro;
Usa diferentes formas para expressar sensações e sentimentos;
Brinca com imitações, gestos e expressões;
Entra e sai de lugares de tamanhos diversos e estruturas variadas (caixas, túneis, tendas...)
Desloca-se com a mediação do adulto em diferentes direções;
Desloca-se com independência em diferentes direções;
Locomove-se com a mediação do adulto em direção a pessoas e/ou objetos desejados;
Locomove-se em direção a pessoas e/ou objetos desejados;
Experimenta diferentes posições corporais: rolar, sentar, engatinhar, andar, deitar, ficar em pé;
Joga e apanha objetos;
Amplia gradativamente suas possibilidades de ação corporal: pular, subir, descer, passar por baixo, por cima, equilibrar-se;

Realiza movimentos amplos (sentar, engatinhar, andar e correr) com harmonia;
Realiza movimentos amplos (sentar, engatinhar, andar e correr) com equilíbrio;
<b>4 – LINGUAGEM DO MUNDO FÍSICO, SOCIAL E NATURAL</b>
Come todos os alimentos oferecidos na rotina do CMEI;
Demonstra interesse em alimentar-se sozinha;
Identifica partes do seu corpo;
Observa detalhes visuais em si e no outro;
Demonstra estranhamento rejeição ou afeição e preferência por pessoas, objetos e espaços que lhe são ou não familiares;
Reconhece os adultos responsáveis por sua turma;
Locomove-se em direção a pessoas e/ou objetos desejados;
Identifica membros de sua família;
Interessa-se em brincar com os outros, de forma interativa;
Presta atenção quando chamado;
Desloca-se no espaço evitando esbarrar em pessoas e outros objetos;
Demonstra preferências sobre espaços e brinquedos;
Expressa desconforto relativo à presença de urina e fezes;
Explora diferentes brinquedos e espaços;
Demonstra autonomia para escolher brinquedos, objetos e espaços para brincar;
Joga e apanha objetos;
Participa de situações comunicativas em que possa expressar sua vontade, emoções e sentimentos diversos;
Reconhece seus pertences;
Ouve com atenção;
Pede ajuda em situações em que se sente ameaçada;
Participa e aceita as atividades;
Desloca objetos no espaço (levar nas mãos, arrastar e empurrar);
Explora o espaço deslocando-se para um destino proposto pela educadora;
Desloca-se no espaço transpondo obstáculos existentes ou propostos (subir, descer, passar por baixo, por cima ...);
Interage em canções e brincadeiras que exploram partes do corpo, numerais, elementos da natureza...;
Desenvolve noções de orientação em relação a pessoas e objetos, deslocando-se no espaço (arrastar, engatinhar, andar)
Conhece objetos;
Brinca com diferentes objetos, atribuindo-lhes significado conforme sua função social;
Identifica e imita animais de seu cotidiano.
<b>5 – LINGUAGENS DA ARTE</b>
<b>a) Artes Visuais</b>
Expressa sensações na exploração de diferentes materiais com diferentes superfícies (com ou sem aspereza e com diferentes temperaturas);
Observa formas em imagens bidimensionais (fotos, pinturas e obras de arte);
Observa formas tridimensionais (objetos, móveis, esculturas e brinquedos).
<b>b) Música</b>
Escuta diferentes sons (sons da natureza, músicas de diferentes estilos: instrumental, com letra, clássica, popular, infantil);
Participa de brincadeiras cantadas, cantigas de roda, jogos com palavras, acompanhando-os com palmas, objetos sonoros...;
Reage a diferentes sons naturais ou produzidos;

Acompanha com batidas (palmas, marcha, instrumentos de percussão, etc.) diferentes ritmos musicais.
<b>c) Teatro</b>
Imita personagens (pessoas, animais);
Participa de situações de imitação de ações com objetos;
Repete movimentos com significados sociais: manda beijo, tchau, faz caretas...
<b>d) Dança</b>
Improvisa movimentos corporais no contato direto com o adulto (no colo) ocupando o espaço (frente, trás, diagonal, em cima, embaixo, lateral; explorando o tempo lento, médio e rápido;
Participa de brincadeiras que ampliem as possibilidades de expressão e de movimento (apoiados em objetos, pela mão do adulto...);
Dança a partir de diferentes ritmos (CDs, instrumentos musicais, palmas, comandos orais entre outros).

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2012, p. 66-67).

**ANEXO F – ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PRÉ DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)**

EDUCAÇÃO FÍSICA		
EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ I		
OBJETO DE ESTUDO- CULTURA CORPORAL		
LINGUAGEM DA EXPRESSÃO CORPORAL	CATEGORIAS	JOGOS E BRINCADEIRAS
	DESENVOLVIMENTO CORPORAL	-Brincadeiras de engatinhar, rolar, rastejar, andar e correr. -Brincadeiras cantadas. -Brincadeiras de roda. -Construção de jogos e brincadeiras.
	DIVERSIDADE CULTURAL	-Brinquedos com sucata. -Jogos cooperativos.
	SAÚDE	-Jogos de arremessar, bater, chutar, lançar, saltar, girar. -Brincadeiras populares.
	MÍDIA E TECNOLOGIA	-Expressão Corporal com e sem materiais -Mímica e imitação. -Cantigas de roda. -Ritmos e sons. -Dramatização.
	TRABALHO E LAZER	-Atividades circenses. -Jogos de encaixe. -Jogos de dramatização. -Jogos e brincadeiras de faz-de-conta. -Imagem corporal*. -Expressão Corporal*. -Circuitos. -Conhecimento do próprio corpo.
INDICATIVOS	<p>Nesta etapa de ensino as aulas de Educação Física devem assumir as características de um grande espaço lúdico, onde, mediante os jogos e brincadeiras, a criança irá adquirir a maior parte de seus aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Portanto é importante que se forneça a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido onde possibilite a aprendizagem, pois, através do brincar a criança vê e constrói o mundo, convive, exercita, experimenta, descobre, inventa e facilita a compreensão da realidade. Portanto, o professor ao trabalhar com jogos e brincadeiras deve fazê-lo onde tenham sentido para as crianças, pois o brincar não significa simplesmente recrear-se, mas sim, um fator que leva a criança a comunicar-se com o mundo e consigo mesma. É importante considerar nos encaminhamentos dos conteúdos os aspectos de coordenação motora ampla, fina e lateralidade, movimentos de ginça e alinhavo, entre outros.</p> <p>*Imagem Corporal: localização de si e do outro no tempo e espaço, identificação das partes do corpo, tomando consciência de si mesmo, dos colegas e do meio que o cerca.</p> <p>*Expressão Corporal: transmitir informações através do corpo.</p>	

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2012, p. 77).

## ANEXO G – ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ARTE DO PRÉ DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)

DANÇA – PRÉ I		
OBJETO DE ESTUDO		
MOVIMENTO		
CATEGORIAS	PERÍODOS E MOVIMENTOS	ELEMENTOS
CONTEXUALIZAÇÃO		<p>Consciência corporal: estrutura e funcionamento corporal – movimento do corpo e suas partes;</p> <p>Qualidade do movimento: aspectos práticos da experimentação e da vivência com movimentos - fortes/fracos, pesados/leves, rápidos/lentos, ritmo;</p> <p>Uso do espaço: pessoal e global - extensões ou distâncias (perto/longe/central/periférico), direções (frente/atrás, esquerda/direita), planos (alto, médio, baixo), caminhos (diretos, angulares, curvos).</p>
APRECIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte Brasileira</li> </ul>	
PRODUÇÃO		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual; em pares; em pequenos ou grandes grupos;</li> <li>- Com motivação interna; com um tema incentivador; com ou sem estímulos sonoros;</li> <li>- Com ou sem materiais e figurinos; com ou sem técnica ou movimentos determinados;</li> <li>- Com ou sem estímulos visuais; com ou sem liderança;</li> <li>- Narrativa, Descritiva, Com diálogos, Comentada, Registrada;</li> <li>- Com membros do corpo; com o corpo todo;</li> <li>- Com movimentos básicos: correr, andar, caminhar, etc.;</li> <li>- Com movimentos compostos; com movimentos simétricos ou assimétricos;</li> <li>- Nos trabalhos: em pares ou grupos com movimentos ativos e passivos;</li> <li>- Com coreografias criadas; com coreografias originais;</li> <li>- Com músicas: erudita, popular, folclóricas, antigas, contemporâneas;</li> <li>- Criando tempos diferenciados; com tempos diferenciados determinados;</li> </ul>
INDICATIVOS:		<p>Neste ano, indica-se a escolha de movimentos, coreografias e músicas que se aproximem do interesse da criança pequena, em especial os relacionados às suas vivências do cotidiano. Sugere-se que o(a) professor(a)/ atendente infantil o direcionem o trabalho com brincadeiras circulares com coreografia, coreografias com imitação de animais, com movimentos ao ritmo de palmas, marchando, arrastando os pés, saltando, agachando e levantando, etc.</p>

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2012, p. 77).

**ANEXO H – ESTRUTURA PARA O INGRESSO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA**

ÁREA	CONCEITO	AValiaÇÃO	DIAGNOS-TICO	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Baixo funcionamento intelectual com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.	Avaliação Interdisciplinar (0 a 4 anos e 11 meses) Escola Especial Joelma do Rocio Túlio <sup>80</sup>	Laudo contendo o diagnóstico de deficiência intelectual e/ou Deficiência Múltipla	Educação Infantil Ensino Fundamental / Séries Iniciais  Escola Especial Joelma do Rocio Túlio
		<b>Avaliação Psicoeducacional – SMED</b> (a partir de 5 anos) <b>Avaliação Neurológica neuropediátrica</b>	Diagnóstico de Deficiência intelectual	Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades educacionais que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns. ou Salas de apoio na Escola Especial Joelma do Rocio Túlio que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns
DEFICIÊNCIA VISUAL	<b>Cegueira</b> , na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a <b>Baixa Visão</b> , que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.	Avaliação Oftalmológica	Laudo Deficiência Visual Cegueira Baixa visão	Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área Visual
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.	Avaliação Audiométrica	Laudo diagnosticando a surdez ou a deficiência auditiva	Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área Auditiva
DEFICIÊNCIA	Alteração completa ou parcial de um ou mais	Avaliação	Laudo	Salas de Recursos

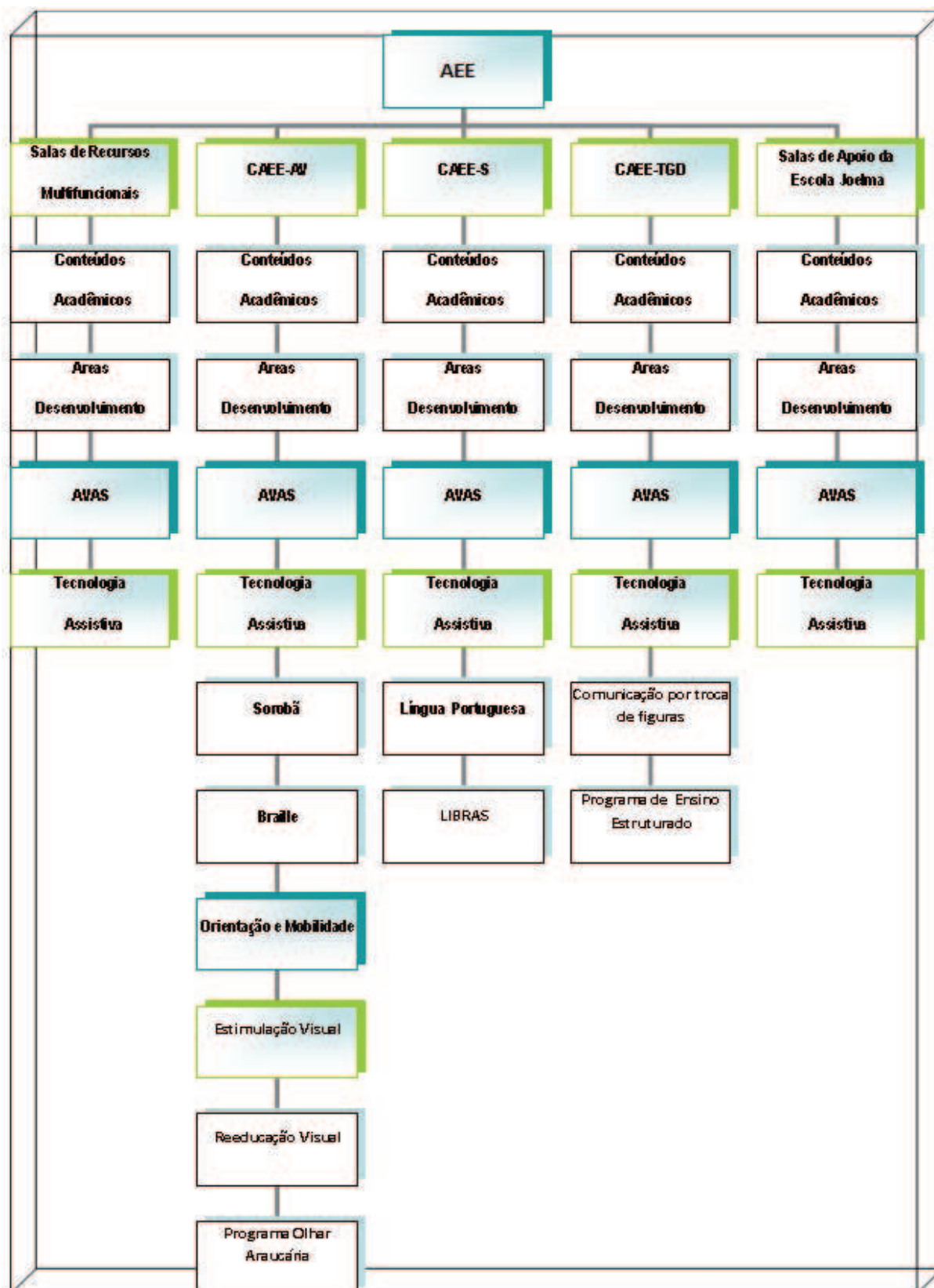
<sup>80</sup> Até o período de ampliação do departamento de avaliação psicoeducacional.



	segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções	Ortopédica, e/ou Fisioterápica e/ou Neurológica	deficiência física	Multifuncionais nas Unidades Educacionais
<b>TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO</b>	São distúrbios nas interações sociais recíprocas, com padrões de comunicação estereotipados e repetitivos e estreitamento nos interesses e nas atividades. Geralmente se manifestam nos primeiros cinco anos de vida.	Avaliação psiquiátrica – Avaliação neurológica Neuropediátrica -	Laudo de transtorno global de desenvolvimento	Centro de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO</b>	Aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade	Avaliação Psicoeducacional Mais dois anos de investigação no AEE para diagnóstico	Diagnóstico de altas habilidades e superdotação	Salas de Recursos Multifuncionais que suplementa o atendimento educacional realizado em classes comuns

FONTE: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Especial (2010) – (ARAUCÁRIA, 2012, p. 282).

## ANEXO I – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CADA ÁREA



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Especial (2010) – (ARAUCÁRIA, 2012, p. 284).

**ANEXO J – ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA A EJA NA  
DISCIPLINA DE MATEMÁTICA – ETAPA I DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS  
DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012)**

<b>MATEMÁTICA EJA – Etapa: I</b>				
<b>OBJETO DE ESTUDO</b> OS CONCEITOS MATEMÁTICOS NA INTER-RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE AS CATEGORIAS: NÚMEROS E OPERAÇÕES, GEOMETRIAS, GRANDEZAS E MEDIDAS E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO.				
<b>CATEGORIAS</b>	<b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b>	<b>GEOMETRIAS</b>	<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	<b>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>
<b>S I T U A Ç Ã O - P R O B L E M A  E  S U A  F U N Ç Ã O  S O C I A L</b>	<p>História dos Números.</p> <p>Sistema de Numeração Decimal (SND): unidade, dezena e centena.</p> <p>Ampliação do universo numérico até 999.</p> <p>Composição e decomposição de quantidades.</p> <p>Leitura, escrita e contagem.</p> <p>Antecessor e sucessor.</p> <p>Par/ ímpar.</p> <p>Ordenação (crescente e decrescente).</p> <p>Sequências numéricas.</p> <p>Dúzia, meia dúzia.</p> <p>Dobro, triplo, quádruplo e quádruplo.</p> <p>Metade. Noção de <math>\frac{1}{2}</math> e <math>\frac{1}{4}</math>.</p> <p>Números ordinais.</p>	<p>Localização e orientação espacial.</p> <p>Reconhecimento de formas geométricas no espaço em que está inserido.</p> <p>Semelhanças e diferenças das formas espaciais.</p> <p>Reconhecimento das formas geométricas planas partindo das formas espaciais.</p> <p>Semelhanças e diferenças das formas planas (quadrado, círculo, triângulo e retângulo).</p> <p>Sequências lógicas com uso de formas geométricas.</p>	<p>Unidades padronizadas:</p> <p>i) Comprimento: metro e centímetro.</p> <p>ii) Massa: quilograma e meio quilo, noção de grama.</p> <p>iii) Capacidade: litro, meio litro, noção de mililitro.</p> <p>iv) Tempo.</p> <p>Calendário: Dia/semana/mês/ano. Década e século.</p> <p>Uso do relógio: hora e minuto</p> <p>v) Noção de sistema monetário: dinheiro - unidades inteiras.</p>	<p>Leitura e interpretação de gráficos de barras ou colunas pictóricos e tabelas.</p> <p>Construção de as. Coleta de dados e organização das informações em tabelas.</p> <p>Construção de gráficos barras ou colunas pictóricos<sup>(1)</sup>.</p>
	<p><b>Adição e subtração</b> com e sem reagrupamento.</p> <p><b>Multiplicação</b> por um algoritmo:</p> <p>Algoritmo convencional da multiplicação com resultado até 999, sem reagrupamento.</p> <p>Uso da proporção.</p> <p><b>Divisão:</b> Algoritmo convencional da divisão com dois no dividendo e um algarismo no divisor.</p>	<p>Representação retangular (ideia da multiplicação).</p>	<p>Operações com uso de medidas.</p> <p>Possibilidades de compor ou decompor um valor de medida.</p>	<p>Operações na interpretação de tabelas e gráficos de barras ou colunas pictóricos.</p> <p>Situações Combinatórias (ideia de multiplicação).</p>

**Indicativos:** No trabalho com a EJA os conteúdos podem ser avançados de acordo com o desenvolvimento do aluno.

Nessa etapa faz-se necessário que a formação de conceitos ocorra por meio da ludicidade com atividades que contribuam para a compreensão destes através de vivências e experiências, utilizando de material concreto que possibilite a abstração e a generalização em situações da prática social. Além de fazer uso do concreto

(representações [imagens e desenhos], materiais manipuláveis, *softwares* educativos) para a formação de conceitos matemáticos, deve-se ainda fazer relação do concreto com o simbólico para a compreensão da linguagem matemática. Indica-se que sempre que possível o professor estabeleça relações entre os conteúdos matemáticos trabalhados e destes com outras disciplinas.

- Números e operações: no decorrer do ano trabalhar com a estimativa, cálculo aproximado, por meio de situações-problema. E, para explorar o cálculo mental sugere-se usar jogos matemáticos.

- Nas operações básicas explorar as diferentes ideias de cada uma e as diferentes maneiras de resolução. No entanto, esse trabalho deverá acontecer sempre contextualizado e com uso de diversos recursos. Indica-se também o uso da calculadora em algumas situações.

- Geometrias: Retoma conceitos de localização e orientação espacial e amplia explorando, por exemplo, trajetos (com auxílio de malhas quadriculadas) e jogos como a batalha naval. Cabe ressaltar nesse trabalho, a realização de relacionar esses conteúdos com outras disciplinas como, por exemplo, a Geografia e a Educação Física. Quanto às formas geométricas, deve-se dar ênfase na exploração de suas características. Além disso, o trabalho com planificações do cubo e paralelepípedo, a exploração de diferentes malhas geométricas, uso de dobraduras, mosaicos, *softwares* educativos, entre outros, contribuem na exploração das características das formas.

- No conteúdo Situações Combinatórias, trata-se de combinações formadas de diferentes situações como, por exemplo, 'quantas combinações são possíveis de fazer com duas calças e três camisetas de cores diferentes?' - a resolução dessa situação é uma das ideias da multiplicação (ver texto de fundamentação).

**Observação:** Pictóricos: são construídos a partir de figuras (imagens e desenhos) ou conjuntos de figuras que expressam a informação.

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2012, p. 326-327).