



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KATTY LIRANE HAYWANON SANTOS MAIA

**DIÁLOGOS CURRICULARES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: A
EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA (2010-2016)**

FEIRA DE SANTANA - BA

2023

KATTY LIRANE HAYWANON SANTOS MAIA

**DIÁLOGOS CURRICULARES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: A
EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA (2010-2016)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como no Mestrado Acadêmico em Educação na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana – BA

2023

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

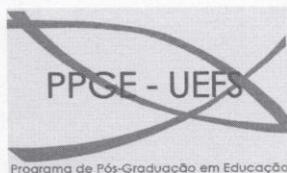
Maia, Katty Lirane Haywanon Santos
M186d Diálogos curriculares com a Educação Básica: a experiência do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental no município de Feira de Santana (2010-2016) / Katty Lirane Haywanon Santos Maia. - 2023.
206f. : il.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Política educacional. 2. Política curricular. 3. Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (GCEF) – Feira de Santana, Bahia. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.214



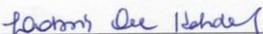
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

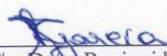
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

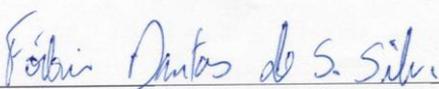
KATTY LIRANE HAYWANON SANTOS MAIA

“DIÁLOGOS CURRICULARES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO GCEF NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA (2010-2016).” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 05 de julho de 2023.


Prof/a. Dr/a. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Orientador/a – UEFS


Prof/a. Dr/a. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Primeiro/a Examinador/a - UFRB


Prof/a. Dr/a. Fábio Dantas de Souza Silva
Segundo/a Examinador/a -UEFS

RESULTADO: *A PROVA DA*

AGRADECIMENTOS

A trajetória feita por essa pesquisa foi atípica, atravessada por uma pandemia da Covid-19. E as incertezas, tão certas das realidades vividas, o vírus, desnudou ainda mais a vulnerabilidade humana. Entre ganhos e perdas, o fato de ter sobrevivido tornou-se motivo para agradecer. Agradecer ...

Ao Mestre Jesus, pela Força, pela Esperança, pela Fé e pela Luta a favor dos oprimidos.

Aos meus ancestrais que estiveram presentes, mesmo ausentes neste plano, mas que me fizeram acreditar que chegar até aqui seria possível: minha vó Maria, minha mãe Ioneide, meu pai Lourval. Do circo a escola, da escola a academia. Conseguimos!

A minha sogra, Maria, mulher forte, que me ensinou sobre a perseverança.

Ao meu grande amigo, companheiro de jornada, Carlos Maia pelo apoio diário em amor e presença.

As minhas filhas Vanine e Taís, amores que trazem tantas alegrias a minha vida! Vozes femininas que me acordam para a realidade.

A minha querida irmã Lore, ser humano único, que sempre acreditou em mim, enquanto professora e pesquisadora da educação básica.

A minha sobrinha Clarinha e meu sobrinho Pedro, pelo carinho genuíno.

As minhas amigas Simone e Márcia, pelo acolhimento, aprendizagens, reflexões e afetos.

A companheira querida Sayonara e sua mãe Avany, com suas mensagens diária de fé;

As companheiras de jornada do início do magistério, France, Jacqueline e Izabel, seres humanos especiais.

A cada companheira e companheiro do GCEF de 2010-2016, como cresci com vocês!

A todas as escolas por onde passei e aprendi, especialmente a comunidade da Escola Municipal José Tavares Carneiro. Sobretudo a diretora Sandra Damasceno, por valorizar o trabalho docente, trabalhar incansavelmente pela escola pública e por ter se tornado uma grande amiga.

A orientadora Profa.Dra. Ludmila Cavalcante [UEFS], pela contribuição e humanidade.

Ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Políticas-UEFS, pelos textos e debates.

A todas as professoras e professores da Rede Pública Municipal que acreditam e lutam por dias melhores!

E por fim, a todas as meninas e meninos que tive em sala de aula, que contribuíram para a professora que me tornei. Suas vidas me humanizaram. A todos as Amandas, Leandros, Brunos, Davis, Hildas, Andrezas, Moisés, Ariltos, Kethleens, Vinicius, Luanas, estudantes da escola pública que comoveram o meu coração. Que nosso povo continue na luta por políticas públicas justa, para as infâncias e juventudes negras.

A Paulo Freire, grande educador brasileiro, que sempre irá nos inspirar em defesa da educação pública com qualidade social para a classe trabalhadora.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo, analisar o percurso do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (GCEF) na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana¹-Bahia. O GCEF foi um coletivo formado por professoras/es e técnicas/os atuantes da rede, a partir de um projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação-SEDUC para a elaboração de uma proposta curricular com a participação da comunidade escolar e instituições vinculadas à SEDUC, no período de 2010 a 2016, quando o GCEF propôs a realização de Diálogos Curriculares como estratégia de atuação. O objetivo geral deste estudo, foi analisar o potencial de diálogo e enfrentamentos do GCEF no processo de construção de uma Proposta Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana sob a perspectiva dos seus membros. Para realização deste trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa com base na Teoria Social Crítica, trazendo como categorias de análise a política educacional, política curricular e participação. Para subsidiar este estudo de caso a metodologia empregada foi realizada o mapeamento do campo de estudo e pesquisa, análise de documentos, questionários e entrevistas. O estudo concluiu que, ao analisar as políticas educacionais para educação básica, evidenciou-se a possibilidade da construção de uma política curricular com a participação docente.

Palavras-chave: Política educacional. Política curricular. Participação.

¹ Optamos em utilizar o termo **Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana** para acompanhar os Cadernos da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana: diálogos em construção já oficializados. Selma Barros Daltro de Castro traz discussão específica sobre sistema, através de sua pesquisa “O Sistema Municipal de Ensino: uma análise histórica em Feira de Santana, no período de 1990 a 1998”. Ver <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9021>.

ABSTRACT

The object of this research was to analyze the path of the Elementary School Curriculum Group (GCEF) in the Municipal Public Education Network of Feira de Santana, Bahia. The GCEF was a collective formed by teachers and technicians working in the network, based on a project proposed by the Municipal Department of Education - SEDUC, to draw up a curriculum proposal, with the participation of the school community and institutions linked to SEDUC, from 2010 to 2016, when the GCEF proposed holding Curriculum Dialogues as an action strategy. The general aim of this study was to analyze the potential for dialogue and confrontation by the GCEF in the process of building a Municipal Curriculum Proposal for Primary Education in Feira de Santana from the perspective of its members. This study used a qualitative approach based on Critical Social Theory, using educational policy, curriculum policy and participation as categories of analysis. To support this case study, the methodology used made it possible to map the field of study and research, analyze documents, questionnaires and interviews. The study concluded that, by analyzing educational policies for basic education, the possibility of constructing a curriculum policy with teacher participation became evident.

Key words: Educational policy. Curriculum policy. Participation.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Vista Panorâmica de Feira de Santana/BA | 95 |
| Figura 2 - Centro Universitário de Cultura e Arte - CUCA | 102 |
| Figura 3 - Momentos da FLIFS | 102 |
| Figura 4 - Mercado de Arte Popular - MAP | 103 |
| Figura 5 - Bloco Yle Ayiê | 104 |
| Figura 6 - Arte presentes no Beco da Energia | 105 |
| Figura 7 - Estudantes da Rede Municipal na Biblioteca Arnold Ferreira da Silva | 105 |
| Figura 8 - Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS | 106 |
| Figura 9 - I Encontro de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Feira de Santana – BA “Currículo e práticas pedagógicas: indagações, desafios e perspectivas | 139 |
| Figura 10 - Escuta Formativa- Salas Temáticas 2011 | 140 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Conceitos de Política Pública..... | 46 |
| Quadro 2 - Número de Escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana/Bahia – Sede e Distritos..... | 108 |
| Quadro 3 - Escuta Formativa- Salas Temáticas 2011..... | 146 |
| Quadro 4 - Síntese das Propostas Curriculares Concluídas até o Ano de 2016 | 152 |
| Quadro 5 - Negatividade, Positividade e Superação | 159 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Matrícula de Estudantes na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana/Bahia – 2017 | 108 |
| Tabela 2 - Estudantes Matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana- Bahia- 2017 | 109 |
| Tabela 3 - Resultados e Metas para o 5º Ano do Ensino Fundamental para os Estudantes da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana- Bahia | 110 |
| Tabela 4 - Resultados e Metas para o 9º Ano do Ensino Fundamental para os Estudantes da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - Bahia | 111 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Identificação da Crença, Religiosidade ou Culto..... | 124 |
| Gráfico 2 - Identificação Étnico-Racial (IBGE)..... | 125 |
| Gráfico 3 - Identificação do Tipo de Rede de Ensino em que Atua..... | 125 |
| Gráfico 4 - Identificação da Faixa Etária..... | 126 |
| Gráfico 5 - Identificação do Tempo de Atuação na Educação como Professora/or do Ensino Fundamental | 126 |
| Gráfico 6 - Tempo de Atuação na Educação como Coordenadora/or Pedagógica/o ... | 127 |
| Gráfico 7 - Tempo de Atuação na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana..... | 127 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|-----------|---|--|
| ANDES | - | Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior |
| ANPED | - | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES | - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior |
| CEDES | - | Centro de Estudos Educação e Sociedade |
| CFH | - | Ciclo de Formação Humana |
| CNTE | - | Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação |
| CONAE | - | Conferência Nacional de Educação CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CUCA | - | Centro Universitário de Cultura e Arte |
| DCNEB | - | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| DEM | - | Democratas |
| FAPESB | - | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia |
| FHC | - | Fernando Henrique Cardoso |
| FLIFS | - | Festival Literário e Cultural de Feira de Santana |
| FMI | - | Fundo Monetário Internacional |
| FORMACE | - | Formação em Currículo Escolar |
| FUNDEB | - | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | - | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GCEF | - | Grupo de Currículo do Ensino Fundamental |
| GT | - | Grupo de Trabalho |
| IBGE | - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | - | Índice de Desenvolvimento da Educação |
| INEP | - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LGBTQIA+- | - | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexos, Queer, Agêneros e Assexuados |
| MAC | - | Mercado de Arte Popular |
| MDB | - | Movimento Democrático Brasileiro |

| | | |
|--------|---|--|
| MEC | - | Ministério da Educação |
| MST | - | Movimento Sem Terra |
| OCDE | - | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PAR | - | Plano de Ações Articulados |
| PCNs | - | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | - | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEE | - | Plano Estadual de Educação |
| PNE | - | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | - | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPGE | - | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PRN | - | Partido da Reconstrução Nacional |
| PT | - | Partido dos Trabalhadores |
| SCIELO | - | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SEDUC | - | Secretaria Municipal de Educação |
| UEFS | - | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UFBA | - | Universidade Federal da Bahia |
| UNDIME | - | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | - | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1 – QUESTÕES DE CUNHO TEÓRICO METODOLÓGICO DO ESTUDO..... | 22 |
| 1.1 Mapeamento do campo de estudo e pesquisa atualizado entre os anos 2010-2020 | 29 |
| 1.2 As fontes documentais utilizadas para a pesquisa empírica..... | 37 |
| 1.3 O contato inicial com os sujeitos de pesquisa..... | 38 |
| 1.4 As Entrevistas | 38 |
| CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES SOB O NEOLIBERALISMO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS PARA EMBASAR A ANÁLISE DO GCEF | 40 |
| 2.1 Aproximações sobre o debate conceitual do neoliberalismo..... | 40 |
| 2.2 O Brasil e as políticas públicas educacionais neoliberais: um breve olhar | 45 |
| 2.3 A Constituição de 1988 e os desafios para a educação pública num Brasil democrático: algumas considerações | 51 |
| 2.4 As políticas de currículo pós constituição: um olhar do lado de cá | 58 |
| 2.4.1 A participação docente na redemocratização como possibilidade de construção do currículo: o papel docente nessa trajetória..... | 78 |
| 2.4.2 O GCEF como instrumento para pensar o currículo no ensino fundamental de Feira de Santana | 85 |
| CAPÍTULO 3 – “AFINAL É PROPOSTA, PROGRAMA OU POLÍTICA?” A EXPERIÊNCIA DO GCEF (2010-2016) JUNTO A PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA/BA | 94 |
| 3.1 O Município de Feira de Santana/Bahia como Campo Empírico: Entre Ordens e Desordens, Muitas Histórias e Tantas Versões..... | 95 |
| 3.2 No que concerne à formação e composição do GCEF | 112 |
| 3.3 No que concerne à estrutura organizacional | 129 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 3.4 | No que concerne ao acervo | 137 |
| 3.5 | “Produto final” do GCEF: ação pedagógica, um programa ou política? | 153 |
| 3.6 | O Potencial do GCEF na construção de diálogos curriculares: o coletivo e suas (im)possibilidades | 158 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 166 |
| | REFERÊNCIAS..... | 173 |
| | APÊNDICE A – TRABALHOS SOBRE POLÍTICA CURRICULAR, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORA/OR DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 179 |
| | APÊNDICE B: PERFIL DO GCEF..... | 183 |
| | APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DO PERFIL DE PROFESSORAS/ES E TÉCNICOS/AS PARA A PESQUISA COM O TEMA “DIÁLOGOS CURRICULARES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO GCEF NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA (2010-2016)..... | 186 |
| | APÊNDICE D - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE 2010-2016 | 188 |
| | APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 189 |
| | APÊNDICE F - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS QUE COMPUSERAM O GECF ORIGINAL | 190 |
| | APÊNDICE G – OFÍCIO PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – COLETA DE DADOS..... | 191 |
| | ANEXO A: PROJETO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR-CAPA | 193 |
| | ANEXO B: UMA DAS PAUTAS DE REUNIÃO DO GCEF..... | 194 |
| | ANEXO C: UM DOS PRIMEIROS PLANOS DE AÇÃO DO GCEF | 195 |
| | ANEXO D: OFICIO DE LIBERAÇÃO DA PROFESSORA E INFORMANDO SOBRE A ELABORAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR | 196 |
| | ANEXO E: CONTRATO SOCIAL DE TRABALHO..... | 197 |

| | |
|--|------------|
| ANEXO F : MÓDULO DE ESTUDO I E CD CONTENDO TEXTOS DE ESTUDO E LEGISLAÇÃO | 198 |
| ANEXO G: CRONOGRAMA GCEFINHO | 199 |
| ANEXO H: CHAMADA PARA I FORMAÇÃO EM CURRÍCULO 2011 | 200 |
| ANEXO I: FOLDER DO I ENCONTRO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE FEIRA DE SANTANA/BA-201 | 201 |
| ANEXO J: MODELO DE UM DOS CERTIFICADOS/CRACHÁ DE IDENTIFICAÇÃO | 202 |
| ANEXO K: NOTÍCIA DE JORNAL LOCAL SOBRE O EVENTO REGIONAL EM CURRÍCULO | 203 |
| ANEXO L: GCEF NA REVISTA | 204 |
| ANEXO M: FOLDER DA JORNADA PEDAGÓGICA | 205 |
| ANEXO N: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE..... | 206 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo, analisar o percurso do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental – GCEF, na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana²-Bahia. O GCEF é um coletivo formado por professoras/es³ e técnicas/os atuantes da rede, a partir de um projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação-SEDUC, para a elaboração de uma proposta curricular, com a participação da comunidade escolar e instituições vinculadas à SEDUC, no período de 2010 a 2016, quando, o GCEF propôs a realização de Diálogos Curriculares como uma das possíveis estratégias de atuação.

Para a concretização dos Diálogos Curriculares, além dos sujeitos do próprio GCEF, atuaram representações de professoras/es das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental, representação de estudantes e famílias, além das instituições conveniadas, através destes sujeitos históricos os diálogos curriculares foram estabelecidos. Enquanto professora, com formação em pedagogia, atuando na Educação Básica⁴, também compus o GCEF, na coordenação das Questões Pedagógicas. A participação no GCEF possibilitou a vivência, a experiência de compreender, produzir e implementar com e para as escolas públicas municipais, uma política curricular escolar para o Ensino Fundamental. Assim, para entendermos o processo no qual se envolveu o GCEF, consideramos necessário analisar os processos de elaborações e implementações de políticas educacionais assim como os desafios das articulações entre município e federação.

A política educacional em nosso país se organiza através de um conjunto de medidas legais, sendo geradas, principalmente pelo governo federal, tendo o estado e o município autonomia para pensar em políticas públicas que estejam em consonância com

² Optamos em utilizar o termo **Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana** para acompanhar os Cadernos da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana: diálogos em construção já oficializados. Selma Barros Daltro de Castro traz discussão específica sobre sistema, através de sua pesquisa “O Sistema Municipal de Ensino: uma análise histórica em Feira de Santana, no período de 1990 a 1998”. Ver <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9021>. E a apresentação do município de Feira de Santana/Ba, encontra-se no capítulo III, desta pesquisa.

³ A escolha pelo uso inicial do substantivo feminino professora, se dá pelo fato da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana ter um quantitativo maior de mulheres professoras.

⁴ Adotamos o conceito de Educação Básica presente no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lê-se: “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). Trata a seguir dos diversos níveis e formas de organização

a legislação nacional. A política educacional pode ser nomeada como política social por estar atrelada a luta contínua dos movimentos sociais, que tensionam os interesses da classe trabalhadora para com as gestões públicas.

As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares que viviam o conflito entre o capital e o trabalho durante as revoluções industriais (Hofling, 2001). Dessa forma como aponta a autora citada, são políticas importantes, pois almejam um controle social ao atender as demandas da população visando a diminuição das desigualdades produzidas pela sociedade capitalista, como forma social predominante. Contudo, contraditoriamente, as políticas sociais tornam-se, muitas vezes, apenas expectativas de proteção e que não se materializam para a maior parte da população, pois há uma correlação de forças entre setores específicos da sociedade, dificultando a sua materialização.

Shiroma, Evangelista e Moraes (2002) veem a “política” como um conjunto de ações, que de uma forma ou de outra, atribuí ao Estado moderno capitalista a responsabilidade de atender as demandas sociais. As políticas educacionais têm a função de propor ações que afetam o desenvolvimento da educação nos estados, municípios e nação via reformas curriculares, diretrizes curriculares, programas de formação de professora/or, programas de financiamento, processos de avaliação, e outras propostas que atendam às questões sociais e econômicas de determinadas realidades, além de evidenciar as intencionalidades governamentais em determinados períodos.

Para manter e implantar uma política pública, faz-se necessário que as instituições, os órgãos públicos responsáveis e os diferentes agentes da sociedade, estejam relacionadas com a política a ser implementada, para a tomada de decisão e materialização desta ação na sociedade, contudo, esse processo não é harmonioso, pelo contrário, correlações de forças se impõem, na busca dos interesses de diferentes frações da sociedade civil. Coadunamos com o pensamento de Gramsci (1986), quando afirma que a sociedade civil é um espaço de luta entre as classes, permeado por tensões entre os dirigentes e subordinados. Dentro do estado capitalista, há o protagonismo dos dirigentes da classe dominante, que busca se utilizar das políticas sociais para atenuar as tensões provocadas pelas desigualdades sociais.

Para Gramsci, esta sociedade civil de forma contraditória, ao tempo que se torna espaço para a harmonização de interesses, conservação de ideias e coerção por parte das instituições do Estado, pode também, ser um espaço de disputa, transformação e de representação das diversas lutas sociais. Pensar a educação a partir da perspectiva da

transformação social, portanto, é um ato possível de acontecer na relação sociedade e estado e deve fazer parte da agenda de grupos sociais que visem uma sociedade justa e igualitária. Assim, pensar nas estratégias possíveis para concretizar agendas de transformação socioeducacionais é um ato de resistência política, ainda que dentro de limitações provenientes da estrutura da sociedade capitalista. É dentro desta perspectiva (entre resistência e contradições) que este estudo visa discutir com base na Teoria Social Crítica, o processo de construção de uma proposta curricular dentro da gestão municipal, a partir do trabalho de um grupo de professores/as e técnicas da rede municipal de educação em Feira de Santana.

O GCEF, enquanto grupo composto por docentes e técnicas, atuando dentro de uma instituição reguladora – SEDUC, tornou-se responsável pela construção de uma proposta curricular junto às escolas. Até então a instituição reguladora não dispunha de um projeto nesta perspectiva. E nesse processo buscou refletir, interpelar e tensionar a pedagogia da hegemonia em curso. Segundo Coutinho (2006, p. 182), de acordo o pensamento de Gramsci, “[...] hegemonia é um modo de obter o consenso ativo dos governados para uma proposta abrangente formulada pelos governantes”. Então, setores do Estado por meio da dominação político-ideológica buscam defender seus interesses via uma ideia de “consenso” da população. Este consenso para se tornar um pensamento hegemônico não se circunscreve apenas no âmbito da política e da economia, mas também engloba a esfera educacional e cultural, e tem como forte aliado a relação pedagógica dos intelectuais na sociedade. Analisando o GCEF à luz dos estudos gramscianos, poderíamos compreender este grupo de professoras como “intelectuais orgânicos”, ou seja, pessoas que trazem o próprio projeto de transformação em prol de sua própria classe em torno de uma ideia/interesse. Para chegarmos até o GCEF, é preciso voltar nos anos 2000 e entendermos a política educacional vigente e tentarmos responder à questão de pesquisa: Qual foi o potencial de diálogo e enfrentamentos feitos pelo GCEF no processo de construção de uma Proposta Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana sob a perspectiva dos seus membros?

No início dos anos 2000, muitas ações educacionais para a rede pública municipal de educação de Feira de Santana ancoravam-se em projetos com parcerias entre empresas privadas e a SEDUC, com pouca discussão no conjunto do município. Tais ações foram implementadas durante o governo de José Ronaldo de Carvalho (2001-2004/2005-2008) e segundo Lopes (2013, p. 64) em seu trabalho intitulado “A intervenção do empresariado na educação escolar: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana –

BA (2001–2008)”, as empresas multinacionais como a Cervejaria Kayser, Pirelli Pneus, Jossan, Grupo Belgo-Mineira Bekaert Arames, foram as principais parceiras das instituições educacionais no município no período. O trabalho desenvolvido por meio destas empresas junto às escolas públicas da rede municipal e seu corpo docente ao longo desse período, caracterizava-se como uma formação pedagógica de caráter hegemônico, para as/os docentes em exercício.

Estas propostas educacionais pensadas pelo setor empresarial, trouxeram impactos para o cotidiano das escolas, por se tratar muitas vezes de uma ingerência dos trabalhos institucionais, que não usufruem da possibilidade de um projeto educacional próprio para a rede pública municipal. As propostas empresariais então, achavam um campo fértil para efetivação de sua concepção educacional e por sua vez, a categoria acabava por adotar como proposta curricular. Tais propostas, chegavam de fora para dentro, sem a participação e autonomia da categoria.

Para Gramsci (1986), em toda a sociedade pode ocorrer um poder exercido não necessariamente pelas instituições políticas, mas por meio de agentes culturais tais como: sindicatos, a igreja e a escola. A escola, como agente cultural de grande alcance social, acaba por engendrar formas que consentem a manutenção e o controle social “sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação” (Apple, 2006, p. 37). Dentro desta ótica, é neste espaço que setores dominantes vislumbram um campo fértil para disputar poder ou fazer ingerências no perfil educacional e cultural da sociedade, visando atender às demandas do capital.

Nesta perspectiva é provocativo analisar a experiência do GCEF, quando docentes, a partir da experiência da escola, seja atuando na sala de aula, sala de recursos multifuncionais ou coordenação pedagógica, organizaram-se, enquanto intelectuais orgânicos, para pensar, estudar e trabalhar conjuntamente na construção de uma proposta curricular para o Ensino Fundamental do município. Todo o trabalho girou em torno da perspectiva da emancipação dos sujeitos e da busca pelas identidades das escolas públicas municipais de Feira de Santana, com a participação representativa das unidades de ensino, instituições conveniadas e movimentos sociais. Nesta proposta do GCEF, cada professor/a que o compunha, deveria apresentar/representar as especificidades dos componentes curriculares, as modalidades e os elementos de organização da escola da qual faziam parte. Também compunham este grupo, as técnicas da própria SEDUC com o papel de representar as modalidades e ao mesmo tempo, mediar o trabalho inicial do coletivo.

O GCEF foi se constituindo aos poucos, mas foi oficializado no mês de outubro de 2010, mediante iniciativa do Departamento do Ensino Fundamental da SEDUC, que na época organizou um Encontro de Gestoras/es⁵ para publicização do projeto e para estender o convite para que as/os professoras/es pudessem representar os componentes curriculares, modalidades e temáticas. Este encontro pedagógico foi uma ação que estava atrelada ao Plano de Ações Articuladas – PAR, lançado pelo governo federal em 2008.

O GCEF, buscou realizar um trabalho participativo que incluísse as diversas expressões no processo de realização do trabalho, contando assim com a comunidade escolar e instituições ligadas a educação e movimentos sociais. Tal dinâmica, será descrita no capítulo 3 desta dissertação, demandou um exercício intenso das/os professoras/es envolvidos no grupo, na busca pela construção de uma Proposta Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana, no período de 2010 a 2016.

O desafio desta pesquisa é sair da aparência e desnudar a essência do trabalho desenvolvido por este grupo a partir do olhar pesquisador de pedagoga, professora do Ensino Fundamental participante deste processo. Adentrei no GCEF, com a possibilidade de atuar na instituição regulamentadora das políticas públicas e entender como se elaboram as políticas educacionais até chegar a sua materialização na escola e em cada sala de aula, assim, neste momento, coloco o processo deste grupo como objeto de estudo na pós-graduação. Partindo desta perspectiva, o objetivo geral deste estudo, é **analisar o potencial de diálogo e enfrentamentos do GCEF no processo de construção de uma Proposta Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana sob a perspectiva dos seus membros.**

Como objetivos específicos, o estudo traz: 1- Discutir o perfil das políticas curriculares brasileiras no período pós constituição de 1988 no âmbito local e federal entre 2010 a 2016; 2- Analisar as políticas educacionais e o currículo para a formação continuada das/os docentes da educação básica; 3- Caracterizar o contexto político educacional do município no período de 2010 a 2016; 4- Caracterizar o perfil dos sujeitos envolvidos no GCEF e descrever o processo de elaboração da proposta curricular do município.

Mediante a abordagem da pesquisa qualitativa com base na Teoria Social Crítica, a pesquisa traz como categorias de análise: política educacional, política curricular e participação. A opção pela Teoria Social Crítica se dá pelo fato de possuir como foco de

⁵ O encontro ocorreu no auditório do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães no final de 2010, Feira de Santana, Bahia

análise o sujeito social (deflagradores de processos de transformação social), sua condição de classe, as contradições presentes nos processos históricos que são dialéticos e temporais. A pesquisa visa entender a dinâmica e a relação entre a instituição pública da secretaria do município e os sujeitos do CGEF no processo de construção da proposta curricular e outras ações educacionais no município.

Assim, o texto dissertativo será apresentado da seguinte forma: **Introdução**, o **Capítulo 1**, intitulado “Questões de cunho teórico metodológico do estudo e o mapeamento do campo de estudo e pesquisa atualizado dos últimos dez anos (2010-2020)”. Neste, apresentaremos a metodologia aplicada nesta pesquisa com o objetivo de explicar os passos que foram percorridos ao longo da pesquisa, buscando atender aos objetivos definidos já na Introdução desse texto. **Capítulo 2** intitulado, “**Políticas Educacionais e Curriculares sob o neoliberalismo: fundamentos conceituais para embasar a análise do GCEF**”, que apresenta e discute como as definições de Currículo, numa perspectiva crítica, vem se constituindo ao longo dos tempos na área educacional e como sofre influência das políticas de cunho neoliberal. Tal discussão traz um embasamento importante para adentrar ao universo do objeto de estudo com maior apropriação conceitual, histórica e política como previsto nos estudos pautados na Teoria Crítica; **Capítulo 3**, intitulado “**Afinal, é proposta, programa ou política? ” a experiência do GCEF (2010 – 2016) junto à perspectiva de construção de uma proposta curricular no município de Feira de Santana-BA**” A indagação que abre este capítulo é crucial para entendermos como o grupo de docentes que compôs o GCEF compreendia o processo curricular no qual estavam envolvidos. O diálogo com membros do grupo desse período, buscará elucidar este questionamento. Analisaremos as trajetórias e as experiências do GCEF marcada, sobretudo pela escuta dos pares, possibilitando que o grupo imprimisse identidade própria à proposta curricular; Considerações Finais.

CAPÍTULO 1 – QUESTÕES DE CUNHO TEÓRICO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A presente pesquisa aplica a abordagem qualitativa com o intuito de caracterizar o perfil dos sujeitos que compôs inicialmente o GCEF e descrever o processo de construção da proposta curricular no contexto político educacional local e federal entre os anos de 2010-2016. Acentua-se assim, os aspectos de uma realidade dinâmica que não pode ser quantificada, buscando compreender as interações sociais e seus impactos na vida política da sociedade.

Nesse capítulo, apresentaremos a metodologia aplicada nesta pesquisa com o objetivo de explicar os passos que foram percorridos ao longo do processo, buscando atender aos objetivos definidos já na Introdução desse texto.

Como dito anteriormente, o objetivo geral da pesquisa consiste em **analisar o potencial de diálogo e enfrentamentos do GCEF no processo de construção de uma Proposta Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana, sob a perspectiva de seus membros.**

O anseio por realizar um trabalho diferenciado e participativo com o tema do “Currículo” na atuação docente na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, moveu professoras/es para uma ação conjunta, visando a construção de uma proposta curricular municipal que partisse das diferentes realidades institucionais. Este processo singular, dentro de uma cultura de pouca participação e diálogo com as agências municipais da educação no município, provocou uma expectativa e uma esperança de mudança no cenário educacional local da época.

Para compreensão desse processo e com o objetivo de analisar o potencial de diálogo e enfrentamentos do a partir de um projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação-SEDUC, para a elaboração de uma proposta curricular, com a participação da comunidade escolar e instituições vinculadas à SEDUC, no período de 2010 a 2016, quando, o GCEF propôs a realização de Diálogos Curriculares como uma das possíveis estratégias de atuação para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa, em uma perspectiva crítica, busca evidenciar o contexto político do município no período de 2010 a 2016, as políticas educacionais municipais e federais neste período, o processo de formação, organização e funcionamento do GCEF no referido período e sua potencialidade de mediação e enfrentamentos neste processo.

A abordagem qualitativa permite compreender as relações e interações sociais e os significados das experiências vividas por pessoas ou grupos nas realidades concretas, o contexto social, político e histórico. Conforme aponta Flick (2015, p. 20) “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas da vida”. Ou seja, através da pesquisa, busca-se superar a aparência das relações sociais construídas, envolta em contextos históricos, que causam tensionamentos e interferem no seu movimento, sendo necessário entender a estrutura íntima deste objeto em estudo, investigando o que é de fato essencial e não mera casualidade. Sendo de suma importância extrair as características do objeto, a suas leis, seu movimento, mutação e transformação.

A pesquisa qualitativa busca responder as questões muito particulares, daquele determinado universo, cheio de significados, mas que só são revelados quando investigados. Para Minayo (2001, p. 21.22) este tipo de pesquisa busca analisar perspectivas do mundo real que não podem ser quantificadas “ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Na Teoria Social Crítica, os sujeitos sociais são vistos analisa-se o potencial de ação transformadora em uma realidade permeada por contradições a partir dos sujeitos em seus processos sócio-históricos, que se encontram em contínuo movimento e transformação. Elegemos a Teoria Social Crítica por entender que é imprescindível estudar as políticas educacionais a partir de um olhar analítico, crítico e com perspectiva de contribuir com as mudanças na sociedade capitalista, a partir dos sujeitos em seus processos sócio-históricos, que se encontram em contínuo movimento e transformação. Segundo Bering (2008, p. 31), “a teoria Social Crítica contém os mais ricos recursos heurísticos e aportes para um mergulho analítico nos processos sócio-históricos da sociedade burguesa e seus movimentos contínuos de transformação”.

Por ser um método dialético, a/o pesquisadora/or assume um papel de sempre estar num movimento de crítica e autocrítica, revisitando o passado a luz do que acontece no presente, questionando e projetando realidades futuras (Konder, 1981). Nessa perspectiva, é possível apreender a historicidade e o caráter de totalidade quando se cerca o objeto em estudo, compreendendo as mediações e correlações que estão em seu entorno. Abrange-se um sistema de relações que favoreceram a construção do conhecimento, as representações sociais e os significados que são incorporados ao longo do processo dialético. Minayo (2011, p. 24) colabora com essa reflexão ao afirmar que o método

dialético, “[...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”.

A Teoria Crítica Social contribuirá para explorarmos as categorias de análises selecionadas: as políticas educacionais a partir das contribuições das/os autores/es como Hofling (2001), Coutinho (2006), Vieira (2009), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Jacomeli (2011), Saviani (2011). Para o debate do Currículo trouxemos as contribuições de autores como Apple (2006) e Sacristán (2013), (2003). Para o tema da Participação dialogamos com autores como Freire (1967), Streck (2017), Frigotto (2011), Young (2013), Gohn (2019), Cury (2002). Estas categorias orientam o foco do estudo para compreendermos em qual contexto político a nível nacional e local, uma proposta curricular foi elaborada contando com a participação de professoras/es da Rede Pública da Educação de Feira de Santana, formando o Grupo de Currículo do Ensino Fundamental – GCEF. Para compreensão desta trajetória política do grupo é mister entender as ações, contradições, enfrentamentos e mediações entre as instâncias envolvidas tais como comunidade escolar, instituições⁶ vinculadas à educação e entre os setores da própria Secretaria Municipal de Educação. Analisar o potencial de diálogo desse grupo e os enfrentamentos feitos no marco temporal de 2010-2016, torna-se importante para a história de atuação de trabalhadoras/es da educação no município, visando processos de mudanças mais estruturantes, sem perder de vista o contexto histórico a nível nacional quando todo esse processo se efetivou.

Foi possível verificar que na década de 2010 a 2020, foram publicizados poucos estudos sobre experimentos curriculares, no qual docentes, assumiam o protagonismo do processo, desde a sua construção até a implantação nas escolas públicas do Ensino Fundamental. A partir desta constatação, houve interesse em investigar o GCEF, grupo composto por docentes e alguns técnicos da Secretaria Municipal de Educação e entender a trajetória para construção de uma proposta curricular para a Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, a segunda maior cidade do interior da Bahia.

Logo, para compreender o GCEF, enquanto um fenômeno a ser estudado, elegemos como método de pesquisa, o Estudo de Caso, conforme aponta Yin (2010),

⁶ Associação Filantrópica, Conselhos Municipais, Instituições Especializadas conveniadas com a prefeitura do município. Todas estas vozes podem ser encontradas dentro da Coleção Diálogos em Construção, onde contém as propostas curriculares.

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (Yin, 2010, p. 39)

Tal escolha, permite observar e focalizar um fenômeno particular do qual queremos extrair informações para responder à pergunta da pesquisa, podendo participar desse processo uma pessoa ou um grupo nas suas mais variadas dimensões, conforme aponta André (2013, p. 97),

[...] o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.

A autora ressalva a importância de fazer uma análise situada e com profundidade, ou seja, trazer o contexto local, entrelaçando e estabelecendo relações com demais dimensões de um mesmo fenômeno. Para Yin (2010, p. 24) “o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”, logo, permite pesquisar fenômenos em sua historicidade e especificidade. Nesta pesquisa o GCEF é o foco, a partir dele buscaremos, através da aplicação de instrumentos específicos, compreender o potencial de diálogo e os enfrentamentos feitos pelo grupo, para a efetivação de uma proposta curricular para o Ensino Fundamental do município.

Para dar conta da pesquisa empírica será utilizado a Análise do Conteúdo a partir de Bardin (2011), por considerar a criticidade, a historicidade, a linguagem, a sociedade e seu contexto ideológico. Para subsidiar este estudo de caso, seguiremos as seguintes etapas: Preliminarmente, foi feito o mapeamento do campo de estudo e pesquisa atualizado apresentando as produções entre os anos de 2010-2020 na forma de artigos e dissertações, a partir das categorias de análise: Política educacional, Currículo e participação. Foi realizada a busca nas teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior- CAPES, da plataforma do *Scientific Electronic Library Online* – (SciELO), o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Além destes portais, optamos também por explorar o Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia- UFBA, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. A escolha das duas instituições baianas, decorreu pelos seguintes motivos: a UFBA, localizada na capital baiana, possui

o programa de pós-graduação em Educação mais antigo do estado e uma trajetória de pesquisa educacional que pode contribuir com esta busca e a UEFS pelo fato de ter um programa de pós-graduação iniciado em 2010, com amplo acervo sobre as políticas educacionais no município de Feira de Santana/Bahia.

Para dar conta deste estudo foi realizado um levantamento de políticas educacionais voltadas para o currículo no âmbito nacional e local através de *sites* oficiais governamentais e artigos que discutem a temática, a fim de reconhecer as políticas em evidência e descobrir de que forma se configurou a participação de docentes da educação básica na elaboração de documentos de referência para o Brasil no período da redemocratização, a partir de marcos legais como a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei n° 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Para contextualizar esta pesquisa, foi necessário realizar a caracterização do município de Feira de Santana observando seus aspectos econômicos, territoriais, sociais, culturais, educacionais. Através de um roteiro de análise documental, serão analisados os documentos produzidos pela Secretaria de Educação, tais como: o projeto inicial do GCEF, planos de ação anual entre os anos 2010 a 2016, atas, notícias veiculadas pela mídia nesse período, Plano Municipal de Educação de 2016, resoluções e demais documentos que foram surgindo como fontes de pesquisa relevantes para este estudo. Cellard (2012, p. 296) subsidiou a análise documental para ele, “tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”, entretanto alguns cuidados são necessários no uso destas fontes.

Segundo este autor, ao realizar a pesquisa documental é necessário identificar as fontes potenciais de informações e realizar uma seleção rigorosa das informações disponíveis identificando os documentos escritos em dois grandes grupos: documentos públicos e privados. Dessa forma, para esta pesquisa utilizamos os documentos públicos que são os arquivos governamentais de ordem federal, estadual e municipal disponível no site oficial e os documentos de domínio público não arquivados que incluem jornais, revistas, atas e o acervo pessoal das/os docentes. Após a seleção rigorosa dos documentos que realmente, subsidiarão a pesquisa, partimos para a análise crítica, considerando o contexto social global, a identidade das/os autoras/es, a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto, onde identificamos os conceitos-chaves e a lógica interna do texto.

Para realização da pesquisa empírica junto ao GCEF, a investigação seguirá seis etapas orientadoras do processo, são elas:

1. Mapeamento do campo de estudo e pesquisa atualizado apresentando as produções entre os anos de 2010 a 2020, na forma de artigos e dissertações, a partir das categorias de análise: Política educacional, Currículo, Formação continuada de professoras/es e participação social, com busca nas teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior- CAPES, da plataforma do *Scientific Electronic Library Online* – (SciELO), o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia- UFBA, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.
2. Análise documental de resoluções, decretos, portarias, projeto, planos de ação, pautas, atas das reuniões⁷, folder, módulo de estudo, notícias, revista e o Plano Municipal de Educação (2016).
3. Convite para participação na pesquisa de dezessete professoras/es que compuseram o grupo em 2010/2011 (grupo original), uma técnica que fizeram parte do grupo e o secretário de educação que atuava em 2010; Seguindo os preceitos da Ética na Pesquisa e levando em conta a Portaria nº17/2022 que estabelece normas para realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município de Feira de Santana/Ba, foram assinados o os Termo de Anuência Institucional entregue à SEC, assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue aos sujeitos de pesquisa. A confidencialidade e anonimato dos entrevistados foi garantida com o arquivamento das entrevistas em local seguro sem acesso de outros e o uso do termo “sujeito de pesquisa” para se referir a cada participante, além da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo qual manifestaram livremente seu consentimento. O local para realização das entrevistas ficou a cargo de cada participante, foi sugerido desde o próprio domicílio de forma presencial, seguindo

⁷ Atas e pautas analisadas para esta pesquisa foram disponibilizados por livre espontânea vontade, do acervo pessoal de cada Sujeito de Pesquisa participante e também do acervo pessoal da própria pesquisadora. Na época da atuação do GCEF todas/os membros utilizavam os próprios notebooks para registro e produção do trabalho. A SEDUC à época, não disponibilizava de computadores em número suficiente para o grupo, e os poucos que tinham, encontrava-se em estado precário de funcionamento.

os protocolos de segurança por conta da pandemia da Covid-19⁸ até o modo virtual.

4. Aplicação de Questionário Fechado *Online*⁹ a fim de realizar o mapeamento para caracterizar o perfil docente do GCEF para traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos, a formação e a trajetória profissional em seus aspectos políticos e sociais.
5. Realização de uma “Entrevista semiestruturada” junto à três professoras e uma técnica. Foram utilizados dois critérios de seleção: as/os professoras/es que iniciaram no grupo a partir de 2010/2011 (o grupo original) e quem entregou a primeira versão da proposta curricular.
6. Realização de uma “Entrevista Estruturada” junto ao Secretário de Educação Municipal da época. Inicialmente a proposta de entrevista semiestruturada contemplaria também o secretário de educação do município de Feira de Santana, entretanto, após contatos via WhatsApp, telefone e e-mail e diálogo sobre o teor da pesquisa e importância de sua participação, foi sugerido pela pesquisadora, que a entrevista fosse estruturada. Foi explicitado para todos os entrevistados que não seriam obrigados a responder a todas as perguntas propostas, assim como foi informado também o tempo de duração de cada momento, cerca de quarenta minutos a uma hora.

Para Gil (2008, p. 116) “a entrevista estruturada, o enunciado das questões deve ser redigido de forma a dispensar qualquer tipo de informação adicional ao entrevistado”, logo, houve cuidado ao elaborar as questões para a/o entrevistado/a sentir-se seguro para colaborar com a pesquisa, além disso, segundo o autor, quando a entrevista estruturada se torna uma relação fixa de perguntas ela torna-se um questionário ou formulário.

A escolha da Entrevista Semiestruturada decorre da liberdade com o que o entrevistado poderá explanar sobre o tema, devendo o pesquisador ficar atento quando houver distanciamento do assunto. Segundo Gil (2008, p. 110) “a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social”. A partir dessa interação, foi possível analisar as perspectivas dos sujeitos do GCEF a partir dos relatos

⁸ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em 06 jan. 2023

⁹ Adiante no texto, no Capítulo III, aparecerá o perfil do GCEF.

e interações conjuntas e inferir sobre as representações ideológicas de cada entrevistado, os valores e os afetos relacionados ao tema em questão.

Entende-se então que através destas etapas, foi possível alcançar os objetivos da pesquisa de conhecer a trajetória, desafios, enfrentamentos e sobretudo aprendizagens de um grupo de docentes na elaboração de uma proposta curricular, que intencionava chegar a ser uma política municipal.

No próximo tópico, evidenciaremos o campo de estudo e levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa.

1.1 Mapeamento do campo de estudo e pesquisa atualizado entre os anos 2010-2020

O levantamento bibliográfico é uma estratégia didática importante para quem inicia o processo de pesquisa pois nos dá a noção do quanto, a pesquisa em questão não possui o ineditismo. Este processo, no entanto, não tira a relevância de se pesquisar as mesmas questões, sobre outras realidades a luz de estudiosos e teóricos críticos diversos.

Realizando um balanço da produção acadêmica sobre os temas de “currículo”, “políticas educacionais”, “formação continuada” e “participação” observa-se que as discussões se adensam em torno das concepções curriculares, implantação de propostas e formação continuada. Buscamos a produção acadêmica presente nas bases de dados das plataformas *Scientific Electronic Library Online – (Scielo)*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e do catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Este filtro justifica-se pela relevância do acervo destas plataformas para o campo de pesquisa em educação no Brasil.

As buscas nas bases de dados possibilitaram o levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo em questão, do período de 2010 a 2020. A escolha pela base da *Scielo* ocorre pelo fato desta plataforma agregar diversas bases e assegurar um amplo espectro de publicação acadêmica. A ANPED é o fórum de debates e discussões sobre as pesquisas educacionais no Brasil e torna-se a referência para a busca dos estudos do campo de estudo educacional e a CAPES por ser uma fundação de referência na pós-graduação brasileira, que fornece o acesso as produções científicas produzidas pelas universidades do país, fomentando a pesquisas em todas as áreas do

conhecimento. Além destas importantes bases de dados, a escolha por adicionar um acervo também de instituições baianas, decorreu pelos motivos já citados anteriormente.

A procura na Base de Dados seguiu um mesmo percurso. Foi utilizada as mesmas palavras-chaves, que são as categorias de análise da pesquisa: política de currículo, formação continuada e participação. As escolhas pelos textos produzidos no Brasil, porque interessa compreender a política educacional do país e a definição pelo marco temporal de 2010 a 2016 advém pelo fato do GCEF ter se constituído nesse período.

A procura na Base de Dados da *Scielo* iniciou-se com a palavra-chave “política educacional”, acrescida da palavra currículo, formação continuada e currículo no título ou resumo, após esse levantamento foi possível encontrar sete artigos.

Após a leitura dos resumos e palavras-chave apenas um deles se aproximou da pesquisa. O artigo de Masson (2012), advindo da pesquisa realizada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG intitulado “Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores”. A pesquisa recorreu as fontes bibliográficas e documentais fundamentada na perspectiva materialista histórica e dialética. A produção se propôs a investigar as implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a formação docente. A aproximação com a pesquisa se dá através da discussão sobre o papel do Plano de Desenvolvimento da Educação e o comprometimento com a formação continuada de professoras/es da educação básica, além de apresentar o viés da Teoria Crítica Social. A autora conclui que o PDE é uma espécie de colcha de retalhos, pois apenas incorporou muitas ações que estavam em andamento, cuja participação da sociedade civil foi restrita e sem discussão ou articulação com o PNE. A trajetória do PDE acaba por demonstrar uma abordagem gerencialista e aproximação com a concepção liberal da educação.

Dando continuidade à pesquisa, análise e leitura dos artigos, agora utilizando os bancos de dados dos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos de 2010 e 2020. A estratégia para escolher os trabalhos ocorreu da seguinte forma: reconhecimento e identificação dos Grupos de Trabalhos que reconheci (no percurso desta pesquisa) como próximos ao debate proposto, são eles os GTs de Estado e Política Educacional (pelo tema estar entre as questões de gestão e política pública), Formação de Professores (pelo tema estar vinculado à formação continuada de professores), Currículo (por tratar-se de uma proposta curricular no município) e Educação Fundamental (por estar vinculado ao EF do município). Obviamente que em outros Grupos de Trabalho poderíamos encontrar alguma pesquisa

que contribuísse com esta, mas um crivo justificado precisava ser feito para dar conta desta etapa.

O período selecionado para a garimpagem desses trabalhos foi a década 2010 a 2020, sendo feita a leitura dos títulos e resumos dos artigos. Os textos foram catalogados por ano, a categoria (política educacional, currículo e participação social, o título dos trabalhos autoras/es e suas instituições (APÊNDICE A). Abaixo uma descrição desta etapa:

- **GT- 05 Estado e Política Educacional** – apresentam 123 artigos na década. Todos os resumos foram lidos, foram identificados quatro trabalhos que nos interessou, pois debatem sobre o papel do Estado e a política educacional com a participação docente:
- **GT- 08 Formação de Professores** - apresentam 144 artigos na década. Após a leitura dos resumos apenas três foram identificados, que se aproximaram do tema em vinculação
- **GT- 12 Currículo** - apresentam 120 artigos na década. Foram identificados 10 textos que tratam de currículo, porém dois destes, dialogam diretamente com esta pesquisa por ter analisado professoras/es que atuaram na política pública de currículo; os demais artigos acadêmicos apresentam pesquisas com professoras/es da rede pública, mas não como protagonistas das políticas públicas;
- **GT-13 Educação Fundamental** - apresentam 107 artigos na década. Destes, apenas três foram identificados como relevantes para esta pesquisa, pois estavam voltados para a discussão curricular, onde docentes do Ensino Fundamental atuaram, ainda que de forma indireta na política de currículo.

Assim, nos Grupos de Trabalhos, foram selecionados um total de doze artigos que tratam sobre currículo e política educacional, sendo que destes, apenas um deles se assemelha ao presente estudo, visto que traz professoras/es, atuando diretamente na construção da proposta curricular, ocorrido na rede pública de ensino de Santa Catarina.

O artigo acadêmico de Thiesen (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina, denominado “Pelas malhas da rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular?”. O trabalho tem como objetivo analisar a trajetória de constituição da política curricular catarinense e suas implicações para a rede de ensino, o autor relata que o formulário foi disponibilizado no Portal da Secretaria do Estado da

Educação na espera de que vinte e sete mil professores acessassem. O formulário enfatizou as três dimensões de análise: nível de conhecimento sobre os textos da política, aspectos de seu conteúdo e implicações da proposta no contexto da prática. O trabalho do autor está fundamentado na teoria do discurso de Laclau.

Neste artigo, o autor analisa a trajetória da equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e das/os docentes ao longo do processo de elaboração da proposta curricular iniciado no ano de 2011. O processo de construção coletiva culminou na produção de seis cadernos temáticos, ocorrido em quatro etapas distintas. O artigo apresenta ainda a avaliação das professoras/es participantes sobre a construção desta política que considera a política curricular um movimento coletivo legítimo, que os docentes apresentam uma concepção binária sobre política quando separam elaboração e execução de que o estado não oferece condições para que haja debate da proposta. O texto apresenta muitas etapas semelhantes ao que foi vivenciado pelo GCEF, inclusive, inicia a construção da proposta curricular no mesmo ano, 2011.

O trabalho de leitura e análise no catálogo de teses e dissertações da CAPES¹⁰, permitiu o acesso a uma diversidade de pesquisas desenvolvidas na área de educação escolar. Utilizei cerca de dez combinações de indicadores. Os indicadores utilizados foram: política educacional-currículo-formação de professores-participação, mas ampliou o debate afastando-se da pesquisa em questão. Usamos como estratégia então, a leituras de resumos e as respectivas palavras-chaves restringindo mais a busca, favorecendo assim, a descoberta destes indicadores: “política educacional” e “currículo”, todas as palavras aspeadas. Ainda assim, mesmo usando o filtro, surgiu um número expressivo de trabalhos, sendo necessário selecionar para leitura, cerca de cem títulos e a partir deles, verificar as palavras-chave que se aproximavam do objeto de pesquisa, para então partir para a leitura dos resumos. Dos resumos lidos, três trabalhos trataram de conceitos que interessam à pesquisa.

O primeiro resumo, publicado por Bulaty (2014), tem por título “Os saberes docentes no contexto da implantação da proposta curricular do município de Irati/Paraná (2009/2012)” pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- Programa de Pós-graduação em Educação. A dissertação teve como objetivo analisar a forma como ocorrem as mudanças no saber docente partir da implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR e buscou discutir a contribuição da formação

¹⁰ Baseada em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Acesso 23 nov. 2021.

continuada na construção dos saberes dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa a partir da investigação bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. A concepção teórica foi baseada em Sacristán (1998,1999,2000), Charlot (2000,2005), Imbernón (2009,2011), Nóvoa (1997). Alguns autores como Sacristán e Nóvoa, que utilizaremos nessa pesquisa, também foram empregados pela autora. Os resultados da pesquisa anunciam que os saberes docentes foram aos poucos sendo transformados com a implantação da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR. Segundo a autora, os docentes estão se apropriando do discurso teórico metodológico da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica através da formação continuada

O segundo resumo lido, a dissertação de Claudia Tondato, do ano de 2016, cujo título é “A construção de uma proposta curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul: o olhar dos coordenadores pedagógicos” pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. A pesquisa teve como objetivo investigar quais os elementos que facilitaram e dificultaram a construção das Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I a partir do olhar das/os coordenadoras/es. A metodologia anunciada foi a de abordagem qualitativa utilizando-se de pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário e entrevistas. A concepção teórica está baseada nos estudos de Cool (2003), Sacristán (1998), Apple (2006), Freire (2001) entre outros autores. Segundo a autora, durante o processo de investigação foram percebidas a participação docente nas atividades para a elaboração da nova proposta curricular com ênfase na importância de valorizar a autonomia para o desenvolvimento da nova proposta.

E por último, a dissertação selecionada por utilizar da metodologia de estudo de caso, como esta pesquisa e por abordar a formação de professor vinculada à uma rede municipal, foi escrita em 2016, por Marco Aurélio Alves, que tem por título “A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de Campinas” pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. O objetivo da pesquisa foi compreender como se constituiu a formação continuada de professores do Ensino Fundamental dos anos finais nos últimos cinco anos (2010 - 2014) analisando as aproximações e distanciamentos entre os princípios norteadores dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação a formação continuada em curso, em diálogo com as instâncias da gestão municipal. A metodologia utilizada foi um estudo de caso de

abordagem qualitativa, cujo método inclui a análise de documentos oficiais e entrevistas. A pesquisa fundamentou-se em autores críticos como Alarcão (1996), Gentili (1996), Adorno (1996) e outros. A pesquisa chega à conclusão de que a existência de diferentes concepções de formação continuada de professores no Brasil e que as políticas públicas voltadas para a educação vêm pautada no pensamento neoliberal e na urgente necessidade de envolver a docência nas formações continuadas, garantindo as condições.

Os demais artigos acadêmicos ou dissertações apresentam pesquisas sobre análises de documentos oficiais que tratam de currículo escolar, concepção de participação docente nas políticas públicas, gestão democrática, política de formação docente, análise da trajetória de uma política pública, análise do processo de implantação de proposta curricular a partir do olhar da/o professor/or e sobre a importância dos docentes, lutarem pela construção de uma proposta curricular coletiva.

Dei continuidade a essa busca ao realizar um levantamento de trabalhos acadêmicos em duas instituições baianas. Nelas foi possível detectar alguns trabalhos no âmbito local, voltados para o currículo ou políticas públicas.

No Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia – UFBA encontra-se disponibilizado 150 dissertações sobre Educação, contudo, diferente da busca nas bases da *Scielo* e ANPED, só foi possível encontrar a partir das seguintes combinações de palavras chaves: rede municipal, currículo, docência.

A partir desta última combinação, foi possível encontrar a dissertação intitulada “Ciclos de formação humana: uma proposta curricular possível para escolas da Rede Municipal de Educação de Irecê”, pesquisa realizada por Janaina de Sousa Nogueira, no ano de 2011, pela Universidade Federal da Bahia Programa Mestrado Profissional em Educação. A pesquisa teve por objetivo compreender os desafios da implantação da Proposta Curricular de Irecê, baseado em Ciclo de Formação Humana (CFH), inicialmente uma experiência piloto aplicada em três escolas no ano de 2017 e apontar os caminhos possíveis para estender a proposta em todas as escolas da Rede Municipal da Educação de Irecê.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa etnográfica com o uso de pesquisa documental, e pesquisa de cunho subjetivo com observações, entrevistas, conversas sem roteiro pré-definido, e depoimentos de professores através das rodas de conversas com roteiro de entrevista semiestruturado. A fundamentação teórica foi baseada nos estudos de Arroyo (1999, 2000, 2012), Mainardes (2006), Gallo (1999) e outros. A pesquisa conclui de que se faz necessário realizar intervenções para que a

proposta curricular baseado no Ciclo de Formação Humana seja uma política de continuidade e não como ação imposta, que permita o permanente diálogo entre as escolas e a Secretaria de Educação. O percurso político pedagógico descrito no trabalho se aproxima do trabalho desenvolvido pelo GCEF.

Recorrendo a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS também foi possível encontrar trabalhos voltados para a análise sobre a política educacional em Feira de Santana.

Estão disponíveis no *site* do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UEFS, são setenta e seis dissertações. Selecionamos nove destas, através da leitura dos títulos, cuja discussão trazem as categorias de análise já anunciadas em seu bojo. Estas nove dissertações, debatem as experiências curriculares em escolas da rede municipal como o “Programa Mais Educação¹¹” e a inscrição socioprofissional de jovens monitores; os saberes docentes e prática pedagógica para alunos com necessidade educativa especial; a relação juventude e educação de jovens adultos; o currículo vivido e os repertórios culturais negros; juventude e masculinidade; resolução de situações problemas a partir de textos produzidos por estudantes do 5º ano da rede básica.

Destas dissertações do PPGE/UEFS, sob o olhar desta pesquisadora, três acentuaram a discussão sobre a política educacional de Feira de Santana. A primeira dissertação intitulada, “A política da educação do campo em Feira de Santana - entre o dizer e o fazer” pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, pelo Programa Mestrado Acadêmico em Educação, escrito em 2014, da autora, Rosângelis Rodrigues Fernandes Lima, teve como objetivo analisar e discutir o papel da política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana e sua implementação numa escola municipal da comunidade da Matinha dos Pretos, no período histórico entre 2002-2013. A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, cujos instrumentos utilizados foram as observações e entrevistas. O trabalho está fundamentado a luz do materialismo histórico-dialético. Este trabalho dialoga com a pesquisa em questão, por tratar de política pública e trazer o histórico do município, *lócus* dessa pesquisa.

¹¹ Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Para saber mais ver site <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao/> Acesso em 2 abr. 2022.

A segunda dissertação escolhida, se aproxima da temática desta pesquisa, por se tratar da formação de professoras/es também da rede municipal de Feira de Santana e tem por título “Educação do campo no âmbito do Programa Escola Ativa: relações/implicações na formação continuada de professores(as) no município de Feira de Santana”, pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, pelo Programa Mestrado Acadêmico em Educação, produzido por Mascarenhas (2018). A pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações do Programa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação de professores no nosso município. A metodologia adotada pela pesquisadora foi de natureza qualitativa, cuja abordagem possibilita a análise do objeto investigado na complexidade e multiplicidade, incluindo a exploração das interfaces entre as dimensões objetivas e subjetivas na tensão entre o prescrito e o efetivado em contextos de relação de disputa.

A terceira dissertação denominada “A intervenção do empresariado na educação escolar: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana- Ba (2001-2008)” pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, pelo Programa Mestrado Acadêmico em Educação, produzido por Lopes (2013), teve como objetivo analisar as concepções e ações dos programas de parcerias entre o empresariado e o governo municipal de Feira de Santana. A metodologia empregada para levantamento dos dados foi a análise de conteúdo qualitativa utilizando documentos oficiais, impressos e digitais. Para fundamentar o trabalho foi utilizado autores de perspectiva crítica como Frigotto (1996), Gentili (2001), Mézaros (2011). O estudo conclui que, a busca pelas empresas privadas está ligada ao interesse dos governantes por um modelo educacional eficiente, alcançando um padrão de produtividade como encontrado na gestão empresarial, reforçando a suposta ineficiência do Estado no cumprimento de suas responsabilidades, no sentido de assegurar a educação pública de qualidade.

Este trabalho contribuirá para compreendermos o momento histórico que antecede o GCEF, as políticas públicas da época e a continuidade do mesmo governo municipal, quando surge o GCEF. É de suma importância demarcar, tempo e o processo histórico, onde um grupo de professoras/es da Rede Pública Municipal de Feira de Santana, elaborou uma proposta curricular nesse entre-lugar que é a Secretaria Municipal de Educação e a escola pública, e como reverberou no cenário educacional daquele momento.

Partindo desse balanço da análise dos textos acadêmicos, encontrados nas bases de dados de referência nacional e nas duas instituições baianas, foi possível identificar

que existem muitos estudos e pesquisas voltados para a compreensão da trajetória da política educacional, sobre as concepções de currículo, formação e a organização de proposta curricular da escola com a participação docente, muitos deles envolvendo o município em questão.

Mas, a maior parte dos textos acadêmicos observados, predominam a análise sobre a construção da política educacional elaborada pela secretaria de educação sem a participação direta das/os docentes, a implementação destas políticas ou a ausência delas e o impacto nas unidades de ensino das políticas educacionais. Algumas pesquisas também tratam da visão da/o professora/or, a/o coordenadora/or destes processos. Os docentes tornam-se os objetos de estudo, os que narram as vivências, experiências, realidades, os que veem, aprendem, reagem, executam ou os que tem os saberes docentes modificados, a partir da implementação curricular. Verificou-se poucos artigos e dissertações que pesquisaram as/os docentes como participantes diretos da elaboração de proposta curricular, desde sua escrita/produção até a formação continuada.

Logo, a partir dos dados observados no mapeamento do campo de estudo e pesquisa atualizado dos últimos dez anos (2010-2020), constatei o número reduzido de pesquisas que registram à docência a frente da elaboração de uma proposta curricular para uma Rede Pública Municipal, o que caracteriza um forte argumento para a contribuição desta presente pesquisa no debate educacional.

1.2 As fontes documentais utilizadas para a pesquisa empírica

Considerando todo o processo de análise da proposta para esta pesquisa empírica, foi realizada a análise dos documentos com o objetivo de investigar as intencionalidades e concepções presentes em cada documento, se estes dialogam com o que foi proposto e materializado na gestão da educação municipal.

De acordo com Bardin (2011, p. 123), a análise documental perpassa por três importantes polos cronológicos que são: a pré análise, a exploração do material, o tratamento dado aos resultados. Logo, partindo desse pressuposto, categorizamos as informações da seguinte forma: a) informações que constem as concepções do GCEF para a proposta curricular; b) informações que comprovem as articulações, aprendizagens e experiências dos sujeitos envolvidos na trajetória de construção da proposta curricular.

Para realização desta análise documental para a pesquisa, as fontes utilizadas foram: a) resoluções, decretos e portarias publicados em 2010 a 2016, b) projeto que

tratou da construção da proposta curricular, c) planos de ação e atas das reuniões; d) folder, revista e notícias veiculadas em jornais impressos e digitais de maior circulação na cidade e no site da própria prefeitura no sentido de indicar se o poder executivo defendia a proposta curricular em construção, envolvendo professoras/es e e) Plano Municipal de Educação 2016.

1.3 O contato inicial com os sujeitos de pesquisa

No mês de outubro de 2022, de acordo com o cronograma, foi o momento da pesquisa em que foi feito o levantamento de e-mails e contatos de todas/os as/os treze professoras/es e quatro técnicas, totalizando os dezessete componentes que fizeram parte do GCEF, no período de 2010-2011, os primeiros envolvidos no projeto de construção da proposta curricular. Foram enviados convites para professoras/es e técnicas para participarem da pesquisa, no mês de outubro de 2022, de acordo com o cronograma da pesquisa, foi possível contatar o *e-mail* ou *WhatsApp* de onze professoras/es e três técnicas, para todas/os foram enviados um convite, apresentando o trabalho de pesquisa e o chamado para a participação através dos questionários (APÊNDICE C). Não foi possível encontrar o contato de uma técnica e de duas professoras. Das/os onze professoras/es contatadas, sete responderam ao primeiro contato. Das três técnicas, apenas uma deu devolutiva. Totalizando assim, oito retornos para a realização do questionário do perfil dos profissionais inseridos no GCEF. O questionário fechado permitiu caracterizar também o perfil socioeconômico dos sujeitos que atuaram diretamente na construção da proposta curricular, sua formação e a trajetória profissional em seus aspectos políticos e sociais. O quadro com o perfil do GCEF encontra-se em anexo. (APÊNDICE B).

1.4 As Entrevistas

A metodologia previa entrevista semiestruturada junto à três professoras e uma técnica. Dois critérios foram utilizados para seleção, como foi anteriormente anunciado, as/os professoras/es e técnicas/os que iniciaram no grupo a partir de 2010/2011 (o grupo original) e quem entregou a primeira versão da proposta curricular. O secretário de educação que atuou no ano de 2010 também fez parte deste momento de entrevistas. As entrevistas foram acontecendo dentro do previsto no cronograma entre novembro e

dezembro de 2022 e foram se ajustando aos tempos de cada pessoa e às condições de colaboração que cada um/uma aceitava: uma entrevista aconteceu presencialmente e por estarmos ainda num processo pandêmico e com o surgimento de uma nova cepa do Covid-19, foi necessário realizar as demais entrevistas de forma *on line* com duas professoras e uma técnica a primeira professora justificou que estava se recuperando da infecção pela covid 19, a segunda, um dos membros da casa encontrava-se contaminado pelo vírus¹² e a terceira, justificou a impossibilidade de participar presencialmente por conta das demandas pessoais e profissionais. Para todas elas foram feitas as cinco perguntas que se encontram em anexo. Todas as participantes assinaram o TCLE no mês de novembro, mesmo mês em que cederam a entrevista. (APÊNDICE E).

No corpo técnico, a pessoa que entrevistamos, realizou concurso público para Especialista em Educação, não especificamos o ano, a fim de proteger a identificação do sujeito de pesquisa. A SEDUC denomina estes profissionais de técnicas/os, mas a participante é professora, com graduação na área de educação.

Para o Secretário de Educação do município da época, após muitas tentativas de contato, foi possível propor a entrevista estruturada para que ele respondesse via e-mail. Segundo o secretário, já havia passado muito tempo após esse movimento de construção da proposta curricular e talvez ele não lembrasse muitos dos fatos que contribuíssem com a pesquisa. (APÊNDICE D). Ao enviar o convite e entrevista para os referidos e-mails, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficou acordado que ele poderia se sentir à vontade para responder (ou não) as questões do roteiro de entrevistas. Até a presente data, nenhum retorno foi dado. Este processo de coleta de dados juntos aos sujeitos de pesquisa, foi realizado no período do mês de novembro de 2022. No texto apresentando o trabalho empírico, me referirei às pessoas participantes da pesquisa como Sujeito de Pesquisa I, II, III e IV.

Com a descrição deste processo metodológico, no próximo capítulo desta dissertação, apresentaremos brevemente as políticas educacionais e o processo de redemocratização no Brasil, buscaremos discutir os desafios das políticas curriculares no período de 2010 a 2016, período em que surge o GCEF.

¹² Nesse processo de entrevistas, a pesquisadora, também contraiu o vírus da Covid-19. Na entrevista com o terceiro membro do GCEF, ambas/os estavam contaminados com o vírus.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES SOB O NEOLIBERALISMO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS PARA EMBASAR A ANÁLISE DO GCEF

O presente capítulo visa apresentar e discutir como as definições de Currículo¹³, numa perspectiva crítica, vem se constituindo ao longo dos tempos na área educacional e como tem influência do pensamento neoliberal. Tal discussão trará um embasamento importante para adentrar ao universo do objeto de estudo com maior apropriação conceitual, histórica e política como previsto nos estudos pautados na Teoria Crítica.

Num primeiro momento abordaremos como a corrente do Neoliberalismo¹⁴ vem se apropriando do debate de Currículo para atender aos interesses mercadológicos da sociedade capitalista, traremos a reflexão sobre a trajetória e as contradições das políticas curriculares brasileiras no período de redemocratização do país (final do século XX).

Apresentaremos de forma abrangente as políticas educacionais voltadas para o debate do currículo no âmbito do governo federal a partir do ano de 1988, marco constitucional no Brasil, e de forma mais específica, as políticas concebidas no período de 2010-2016, tempo da pesquisa em questão, com as implicações para a formação continuada das/os docentes da educação básica. Em seguida, nos deteremos nas políticas e o campo de estudo do “currículo”, em seguida, analisaremos o GCEF como instrumento para pensar o currículo do Ensino Fundamental em Feira de Santana.

2.1 Aproximações sobre o debate conceitual do neoliberalismo

O neoliberalismo está em processo crescente em várias partes do mundo e no Brasil, o projeto segue se adequando aos interesses econômicos das classes dominantes. É de fundamental importância entendermos o conceito de neoliberalismo para compreendermos as sutilezas que permeiam a política educacional.

O neoliberalismo é uma doutrina, que possui uma história intelectual concreta que evidencia o contexto em que foi concebida e que apresenta práticas e políticas econômicas cheias de variações. Para Gentili (1999) a crise capitalista iniciada na década de 60 e seus efeitos, sentidos na década de 70, em países como Inglaterra e Estados Unidos fez com

¹³ Por estarmos tratando do Currículo como campo de estudo, destacaremos o termo com a letra maiúscula.

¹⁴ Para maior aprofundamento do conceito, consultar o livro **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** de Christian Laval e Pierre Dardot, Editora Boitempo, 2016.

que o neoliberalismo encontrasse espaço para ser implantada, pois ela expressa um projeto complexo e ambicioso, que exige uma reforma ideológica profunda das sociedades.

O neoliberalismo é um modelo econômico defendido pela classe dominante e que propõe a construção de um novo senso comum, dando coerência e sentido as reformas econômicas, sociais e educacionais. Todas as políticas pensadas a partir do neoliberalismo diminuem o acesso aos recursos e bens necessários para a classe trabalhadora. O neoliberalismo beneficia a classe dominante aumentando ainda mais seus lucros, concentrando assim, o capital. Aqui compreendemos como classe dominante, não apenas os donos dos instrumentos e dos meios de produção, mas todos aqueles que reproduzem, servem, representam o capital e todas as suas imposições. (Frigotto, 1999).

O neoliberalismo, como alternativa de poder voltada para as pautas econômicas como prioridade, deflagra uma construção hegemônica de convencimento do seu valor dentro da sociedade capitalista. Ou seja, o projeto propõe, uma intensa “saturação ideológica” (Apple, 2006) de internalização de ideias, de um novo senso comum de sociedade, e a escola, nesta perspectiva traz desde a educação infantil um currículo que não se desvincule deste fim. Gentili (1999) afirma que para legitimar as reformas neoliberais diversos setores na sociedade, como o educacional, econômico, político, jurídico são envolvidos para alcançar os objetivos postos, além de se utilizar das estratégias culturais para validar as reformas que se proponha necessárias para tais objetivos.

Segundo Frigotto (1995) na década de 1970, surgiu o “remédio neoliberal” para a crise enfrentada pelo capitalismo. Segundo ele, Margaret Thatcher, naquele momento como ministra da Inglaterra, Ronald Reagan, então presidente dos Estados Unidos, defenderam a ideia do “remédio neoliberal”, ideário, que, aos olhos e interesses da classe dominante, seria a alternativa para superar a crise educacional, econômica, ético-política, teórica e ideológica e revigorar o capitalismo, utilizando-se como já foi dito, de todas as estratégias políticas, econômicas e jurídicas para sair da crise capitalista.

Nosela (2009) coadunando com o pensamento Frigotto (1995), evidencia as consequências da ascensão do conservadorismo de Margaret Thatcher e a defesa de uma agenda política, que alterava as condições sociais e econômicas existentes. A estrutura jurídica-institucional também deveria alinhar-se a nova configuração do capitalismo. A agenda que Thatcher defendia propunha: privatização de todas as atividades públicas; redução e eliminação de todos os recursos financeiros por parte do Estado; uma legislação

que desregula as condições de trabalho, ou seja, destruição dos direitos trabalhistas (legislação passa a coibir a ação dos trabalhadores), flexibilizando os direitos sociais; restrição a atuação do sindicato.

A promessa neoliberal é que, o Brasil passando por estas profundas transformações, entraria finalmente no mercado global, se manteria a estabilidade econômica, possibilitaria a distribuição de renda e investimento tecnológico. O neoliberalismo defende o individualismo exacerbado, a meritocracia, tem ojeriza ao estado e os movimentos sociais e enfraquece a força dos sindicatos, estas ideias circundam na mídia, como alertava Gramsci (1986), transformando-se num pensamento hegemônico com consenso da população.

Tal modelo econômico busca enfraquecer financeiramente as políticas públicas que poderiam exercer o importante papel de minimizar as desigualdades sociais. As grandes entidades econômicas demonstram autoridade no sentido de intervir fortemente no planejamento das ações governamentais dos vários países ligados a estas instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Banco Mundial.

Estas instituições tornaram-se assessoras de muitos países em desenvolvimento, ao analisar o movimento realizado por elas, percebe-se a pressão para se reconduzir as políticas educacionais a partir do viés econômico mercadológico para alcançar postos de trabalho e não para superar esta sociedade, ou seja, a partir das filosofias neoliberais. Para Frigotto (2011) o liberalismo reduz a população em meros consumidores, o sujeito que deveria estar ligado sociedade, encontra-se mais vinculado ao mercado e nessa perspectiva, a educação torna-se um produto, um serviço mercantil.

Torres Santomé (2013) aponta que a escola e o corpo docente, sob o olhar do neoliberalismo, de seus relatórios e pressões, reconduzem os sistemas educacionais a fim de reforçar a ideia de que a instituição só dispõe de uma única meta: formar meninas e meninos para atuarem no mercado de trabalho e nesse discurso, buscam convencer as classes dirigentes e classe trabalhadora.

Professoras/es, percebendo ou não, são envolvidos nesse consenso e passam a participar e a implementar as políticas curriculares a serviço do neoliberalismo. Esses discursos, suas práticas legitimadas pela legislação, são estratégias importantes para o processo de conformação da classe trabalhadora nos cenários de desigualdade social capitalista.

Mediante este projeto educacional de cunho neoliberal, há um recorrente processo de intervenção nas políticas educacionais ocasionando o reordenamento curricular, as mudanças significativas das tarefas escolares, reducionismos do conhecimento escolar no que tange o estudo das artes, das humanidades e das ciências sociais.

O avanço cada vez maior do pensamento neoliberal sobre a sociedade civil explica o grau de aceitação das políticas, cujo principal objetivo é o de reorientar o mercado e controlar os sistemas educacionais, os intelectuais orgânicos são imprescindíveis na construção desse consenso. Segundo Torres Santomé (2013), tais políticas “se apoiam em manipulação de palavras como “eficácia”, “excelência”, “qualidade”, “competência”, etc., ou slogans com os quais se possam disfarçar medidas de reorientação dos conteúdos curriculares, das metodologias e modalidades de avaliação a utilizar”. (2013, p. 73).

De acordo este mesmo autor, as forças conservadoras utilizam estratégias de manipulação desde o final do século XX, tentando ressignificar os conceitos mais utilizados pela linha progressista, que fomentam valores como igualdade, solidariedade, redistribuição de renda, o reconhecimento e a justiça social para a classe trabalhadora. As forças hegemônicas se apropriam da mesma linguagem, criam discursos que atravessam as políticas públicas sociais sem, no entanto, intentar qualquer transformação social para a classe oprimida. Assim,

[...] quando a direita fala em recuperar os valores, na verdade o que se propõe é fomentar mediante a educação, uma maior submissão, obediência e disciplina; e, quando se alude a importância da família, na realidade o que se pretende, na maioria das ocasiões, é recuperar valores patriarcais. Da mesma forma, quando se afirma o direito à vida, está se falando somente de impedir o aborto, não de se apostar em uma verdadeira educação e informação sexual, ou em logo mais básico, como lutar contra a fome e a pobreza, que são as principais razões da mortalidade infantil; da mesma maneira, quando em educação falam da qualidade e da excelência, na verdade o que estão defendendo é que somente os filhos e filhas dos grupos com maior poder econômico e cultural tenham direito a uma educação universitária. (Torres Santomé, 2013, p. 72)

A apropriação da linguagem progressista por parte dos setores mais conservadores da sociedade, busca esvaziar o conteúdo essencial de todos aqueles conceitos que têm grande mobilização social como a família, a saúde, a moradia, a fome, a pobreza, a mortalidade infantil e esse esvaziamento chega também à escola. Para as autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005), esse uso da linguagem como hegemonia discursiva, é uma tendência crescente entre as políticas, sobretudo educacionais, mundialmente.

A educação escolar pública na perspectiva neoliberal é uma despesa como qualquer outra, não um investimento pautado nos direitos sociais. O neoliberalismo não

aprecia a ideia de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora. Segundo Frigotto (1999), o capital humano na visão do liberalismo é compreendida como a capacidade para o trabalho, para a produção, reduzido a um conjunto de atitudes, valores, habilidades, transmissão de um número reduzido de conhecimentos que seja o suficiente somente para produção e acrescenta: “A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferentes capacidades de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (Frigotto, 1999, p. 41).

A partir desse projeto do neoliberalismo¹⁵ para a classe trabalhadora que ocupa as escolas públicas do nosso país, o currículo torna-se uma disputa política importante, e tende a chegar às instituições de forma empobrecida, dificultando o acesso das/os estudantes ao imenso conhecimento produzido historicamente por gerações e que possibilitaria o desenvolvimento da criticidade, da valorização da ciência, do espírito de luta coletiva, da solidariedade, a ética, a humanidade.

Seria mesmo ingênuo imaginar que a classe dominante brasileira participaria de um projeto educacional que favorecesse a classe trabalhadora para emancipação política, social e humana, logo, cabe a própria classe, que vive do trabalho, organizar-se, somar-se as lutas existentes e lutar coletivamente pela transformação social.

No próximo item, abordaremos sobre o conceito de políticas educacionais e apresentaremos uma síntese das principais políticas educacionais/curriculares dos governos pós-Constituição de 1988, desde o governo de José Sarney (1985-1990) até Dilma Rousseff (2011-2015/2015-2016), este último, momento em que o GCEF é concebido. Apresentarei brevemente uma discussão em torno da trajetória da elaboração Constituição de 1988 (Governo José Sarney (1985-1990), e da Lei de Diretrizes e Bases-1996, elaborada no governo FHC (1995-1998/1999-2003), onde a população brasileira passou a ter a garantia do direito a educação, inscrita em lei de caráter nacional.

Abordaremos de forma breve, sobre a gestão escolar democrática, que abriu espaço para que as/os docentes, em suas unidades de ensino, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, articulado com a comunidade escolar e alinhado as políticas curriculares. Junto a isso, buscaremos entender a era das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica- DCNEB (2013) publicizada no governo Dilma (2011-2016).

¹⁵ A discussão de capital humano e neoliberalismo ver o livro: Qualidade Total e Educação de Pablo A. A. Gentili. Editora Vozes, 1995.

2.2 O Brasil e as políticas públicas educacionais neoliberais: um breve olhar

Como foi observado no mapeamento de trabalhos acadêmicos apresentado anteriormente neste estudo, foram poucos os registros acadêmicos encontrados com a descrição das experiências envolvendo docentes participando da construção de propostas curriculares de redes públicas municipais de educação. Logo, estudar o GCEF, constitui num momento ímpar para investigar a trajetória de um grupo a frente de uma importante ação curricular e entender qual foi o potencial de diálogos e enfrentamentos no processo de construção desta proposta no município de Feira de Santana- Bahia.

Para discutir as políticas educacionais no Brasil, temos um leque de estudiosos que ajudam a compreender o tema. Para esta pesquisa pautada na teoria crítica, optamos por nos amparar especialmente nos estudos de Souza (2003), Vieira (2009) , Silva e Jacomeli (2011) .

As pesquisas acadêmicas sobre a temática política pública no Brasil, ainda são recentes segundo relatam autoras/es como Souza (2003), Vieira (2009), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000). Para estes, os estudos foram mais impulsionados pela organização de grupos interessados pela temática através de associações científicas, principalmente no ramo da ciência política, tanto em países industrializados, como nos países em desenvolvimento. Ademais, percebeu-se um aumento considerável de grupos de pesquisa, eventos e até mesmo linhas de pesquisa na pós-graduação. Dito isto, faz-se necessário trazer neste capítulo, não os resultados dos estudos em política pública no Brasil (estudo importante), mas entender o seu conceito do ponto de vista analítico e os fatores contribuem para a necessidade de elaboração de uma política pública como agenda do estado, para isso iniciaremos compreendendo o conceito de políticas públicas.

O surgimento das políticas públicas, sobretudo nos países industrializados e em desenvolvimento, manifestou-se na combinação dos três fatores descritos abaixo, conforme aponta Souza (2003):

- **Fator 01:** A elaboração de política pública para adoção de política restritiva de gastos que passou a ser uma realidade para a maioria dos países, sobretudo os em desenvolvimento. A partir disso a forma de se pensar, elaborar e implementar as políticas públicas econômicas e sociais, assim como se ter uma outra configuração de gestão passaram a ter visibilidade;
- **Fator 02:** Outro importante ponto foram as mudanças nas concepções sobre o papel dos governos, logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), dando

outro formato a política pública, para Souza (2003), essa concepção tornou-se hegemônica;

- **Fator 03:** E por fim, os países recém democratizados ou com democracia recente, especialmente os pertencentes a América Latina¹⁶, não conseguiam elaborar políticas públicas que realmente promovessem ao mesmo tempo, o desenvolvimento econômico e alcançassem as minorias, promovendo a inclusão social.

A autora afirma que as políticas públicas não têm a capacidade de resolver todas as problemáticas citadas acima, porém pensar sobre elas, como são elaboradas, direcionadas e coordenadas, como contribuem na gestão de um governo. Sabe-se que, a política pública é um importante mecanismo do Estado para fazer o enfrentamento das problemáticas sociais. Ou seja, a política pública apresenta os problemas postos na sociedade com encaminhamentos, sendo formuladas e aprovadas pelos poderes Executivo ou Legislativo, ou por ambos. Souza (2003, p. 02 e 03) apresenta cinco autores que, em diferentes décadas, logo em contextos sócio-políticos distintos, elaboraram conceitos sobre políticas públicas:

Quadro 1 - Conceitos de Política Pública

| Autor | Conceito | Ano |
|--------------|--|------------|
| Laswell | “Decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. ” | 1936/1958 |
| Lynn | “Conjunto específicos de ações do governo que produzem efeitos específicos. ” | 1980 |
| Dye | “O que o governo escolhe ou não fazer” | 1984 |
| Peters | “Política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. ” | 1986 |
| Mead | “Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. ” | 1995 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora ,2022¹⁷

Trazer estes diferentes conceitos, em diferentes momentos históricos, contribuem para refletirmos como essa definição pode sofrer variações a depender da sociedade, dos interesses e intencionalidades de cada governo. Na medida que analisamos os conceitos sobre política pública, percebemos que há uma tendência de vislumbrá-la somente na solução de problemas, entretanto, há de se considerar, que, de certa forma, se ignora as

¹⁶ A América Latina está composta por 20 países: Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

¹⁷ Quadro elaborado a partir do texto Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa, Celina Souza,2003

intencionalidades e interesses envolvidos. Mediante tantas formas de conceber políticas públicas, Souza (2003, p. 03) define a política pública como “[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”.

A autora ressalta, que a política pública materializará os projetos e propósitos dos governos, através de programas, ações, ocasionando assim a mudança. Mas nem sempre a política pública produzirá a transformação desejada, afinal, como reitera Hofling (2001, p. 33) “o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto”. Para que a política pública se materialize, principalmente dentro de uma sociedade capitalista, inúmeros fatores interferem tais como: o tipo de governo, atuação e interesses dos poderes Executivo e Legislativo, a concepções do grupo a frente dessa política, interesse do governo em realmente financiar tal política, se garantirá espaço para a participação da sociedade civil, sobretudo das frentes populares.

Segundo Jacomeli (2011), todos os governos pós-democráticos compactuam com o mesmo modelo de sociedade capitalista. O que difere um do outro na verdade, é a atuação destes, podendo apresentar características mais centralizadoras, voltadas especificamente para alguns grupos sociais ou características mais democráticas, de cunho mais social, que visa equilibrar as relações tensas produzidas pela dinâmica de exploração do capitalismo.

Para Vieira (2009, p. 22) “As políticas educacionais referem-se às ideias e ações no âmbito do poder público”, semelhante ao conceito trazido por Souza (2003), a autora mostra que as políticas tomam forma na esfera do poder público e alerta, que, para que não seja apenas uma ação pontual, “de governo” e se torne uma “política de Estado” é preciso que os diferentes poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário exerçam seu papel, ou seja o “Legislativo aponta um caminho a ser seguido pelo Executivo, ao qual cabe assegurar através de ações específicas, o cumprimento do direito social.” (VIEIRA, 2009, p. 23). Para uma política pública se configurar como política pública, além do Legislativo apontar o caminho a ser seguido pelo Executivo, faz-se necessário asseverar a ação, a coordenação, o processo e o programa.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 435) alertam também que os textos produzidos para as reformas educativas sofrem uma espécie de “bricolagem de peças”, ou seja, textos sobre o ensino são copiados, desconstruídos no intento de formar um novo discurso pedagógico e relembram que os textos de políticas estão sujeitos a recriação e as

diversas interpretações quando chegam na escola. Para as autoras, as políticas públicas sobretudo, as de caráter social, são mediatizadas por tensões e confrontos entre elas e historicamente, no caso da educação, ela acaba redefinindo a função de reprodutor/inovador da socialização humana.

De fato, quando analisamos uma política pública, ela não nos diz o como fazer, mas estabelece estratégias para que, em seu contexto, encontre uma solução. E estas estratégias são de responsabilidade de um contexto coletivo, onde o estado e sociedade precisam atuar. Vimos, por exemplo, que o GCEF surge na SEDUC em 2010, a fim de responder a uma ação do programa denominado PAR, programa este, que determina a urgente necessidade de elaboração de uma proposta curricular para o município. O PAR por sua vez, busca atender a uma determinação do PDE e conseqüentemente do PNE, política pública em curso. Como será feita, por quem e quando, a política pública orienta, mas, caberá a cada município, dentro de seus contextos e realidades específicas, acharem os caminhos para que se torne uma política pública de Estado.

Assim, é preciso se pensar junto as intencionalidades das políticas, quais vozes ressoam e quais sujeitos habitam e participam dos textos políticos numa sociedade de visão capitalista neoliberal. O GCEF ao longo do processo tomou a decisão de que se a proposta curricular seria com/para as escolas públicas municipais, então pressupõe-se que a escola deveria participar ativamente a partir da composição do próprio grupo, formado por maioria de docentes atuantes na escola e incluiria neste movimento democrático a escuta legítima das/os professoras/es, da gestão, das crianças, jovens e adultos, de suas famílias, das instituições conveniadas e dos movimentos sociais.

Contudo, tal movimento de participação nas políticas públicas no Brasil envolvendo a sociedade civil não é recente. Precisamos destacar que grandes políticas tiveram, ainda que com restrições, a participação de representantes dos setores da sociedade civil tais como a Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Compreender brevemente, a história da construção da Constituição Federal de 1988, por exemplo, principal expressão dos direitos políticos e sociais, fornecerá importantes subsídios para entendermos as políticas educacionais no marco temporal da pesquisa entre os anos de 2010 a 2016.

É preciso salientar que o período de redemocratização no Brasil estava imbuído de muita esperança por vários setores da sociedade, principalmente, entre os movimentos sócio-políticos ou as chamadas forças sociais progressistas, todos ansiavam em provocar

mudanças profundas na política, principalmente pela crescente desigualdade social em que vivia o Brasil. A população, vivendo por anos de forma precária, ao longo da história, viu seus direitos básicos mutilados pela ausência de políticas sociais que abarcassem esta parcela da sociedade que vivia o desemprego e o alto índice de analfabetismo, sobretudo entre as pessoas pardas e negras, durante as décadas de 70 e 80¹⁸, segundo Beltrão e Novellino (2002). Após passarmos pela pelo período histórico denominado de colonização no Brasil, marcada pela exploração e escravização do povo negro, séculos mais tarde, a dura realidade da falta de escolarização, permanecia para uma considerável faixa da população parda e negra em pleno século XX.

Era preciso, através das políticas sociais, garantir que a população, sobretudo a massa popular, acessasse bens sociais, educacionais, culturais e econômicos. Lembrando Souza (2003), o desafio dos países em desenvolvimento é justamente, formular e garantir políticas públicas que realize o enfrentamento da desigualdade social. Logo, a legislação é de grande relevância para uma sociedade democrática, porém, precisam ser cumpridas. Vieira (2009, p. 23) chama atenção para esta questão quando acautela “devemos reforçar a importância do judiciário, que zela pelo cumprimento da lei maior- a Constituição- e de seus instrumentos correlatos e reguladores”. A política pública é um desses instrumentos reguladores.

O desafio de quem vive em sociedade segundo Gramsci (1986), é que a massa trabalhadora, se constitua em sujeitos políticos que se organizem, identifiquem suas mazelas, estejam instrumentalizados intelectualmente para a luta e que os conduza em mudanças concretas nas bases, construindo outros modos de relações pessoais, quiçá uma nova ordem social. Nesta perspectiva, a educação escolar é pensada como formação humana integral cujo papel é preparar os sujeitos para assumirem a função de dirigente/governante.

Uma formação que ajude a enfrentar as contradições da sociedade formada, pelo que Frigotto (2011, p. 239) chama de “minoría prepotente e maioria desvalida”. Segundo o autor, “a maioria desvalida”, mesmo sendo em número maior, ainda não conseguiu suas próprias formas de organização para enfrentar a “minoría prepotente”, sendo está uma das mais violentas e despóticas do mundo. Para Coutinho (2006, p. 185) “No Brasil, o pouco que foi conquistado nesse sentido - e, também entre nós, foi arrancado pelas lutas

das classes trabalhadoras “. Para este autor a característica dominante do nosso Estado é estar sempre submetido aos interesses estritamente privados.

Nessa arena política de intensa luta de classes, onde o Estado é submetido aos interesses do privado, percebe-se nitidamente a força da “minoría prepotente” contra a “maioría desvalida”. Neste cenário, garantir uma educação pública relevante e equitativa, como direito fundamental para todas/os, é desafiador. Uma escola pública que proporcionasse o desenvolvimento de todas as potencialidades de crianças e jovens independente de mercado de trabalho.

A perspectiva pedagógica de uma escola democrática deve ser para a conquista da emancipação política e humana através do acesso as ciências, as artes, as diversas áreas do conhecimento. Tal experiência pedagógica não deve estar atrelada aos interesses da economia ou das ideologias da classe dominante e sim atrelado a formação integral de crianças e jovens, que através de projetos educativos descobririam suas inclinações e habilidades. Essa ideia se aproxima muito do que Gramsci (1986) chamou de uma escola desinteressada¹⁹. Para ele, a escola desinteressada, poderia desenvolver todas as potencialidades e inclinações humanas para as diversas áreas do conhecimento e só depois, quando o jovem alcançasse a maturidade da sua personalidade, pensar em projetos educativos-profissionalizantes.

Nosella (2016) afirma que o autor citado, defendia a ideia de que as crianças deveriam vivenciar um desenvolvimento harmonioso de todas as atividades, para uma formação consistente, profunda e constante de indivíduos partícipes e cientes dos desafios da sociedade capitalista dividida classes sociais. A partir disso, os próprios sujeitos fariam investimento no projeto almejado.

Ainda segundo Nosella (2016), muitas propostas educacionais e projetos profissionalizantes para os jovens não passam de “pobres álibis”. Logo, políticas públicas que ele nomeia de “pobres álibis”, não passavam de projetos pensados, mas não articulados para de fato, transformar os sujeitos e seus contextos. Tais projetos descolados dos interesses sociais, demonstram o real descompromisso educativo com crianças e jovens, como ainda acontece com as políticas educacionais atuais. Para que haja a materialização de qualquer política educacional, é impreterível a vontade política de quem assume o poder, isto ocorre porque, segundo Saviani (2011, p. 222), “A educação brasileira ainda é tratada como objeto de privilégio das elites”.

¹⁹ Consultar “**A escola de Gramsci**” de Paolo Nosella, 5º edição ampliada- São Paulo: Editora Cortez, 2016

Logo, num país com características capitalistas neoliberais, objetivar as políticas públicas educacionais na ânsia em transformar a nova ordem social, colocaria em perigo a condição privilegiada das elites. No Brasil democrático, a lógica da educação como privilégio somente das elites, começa a tomar outros rumos com a Constituição de 1988.

2.3 A Constituição de 1988 e os desafios para a educação pública num Brasil democrático: algumas considerações

A Constituição de 1988²⁰, denominada de Constituição Cidadã, tem grande relevância para a sociedade brasileira, mesmo, conciliando interesses privados e públicos (FRIGOTO, 2010). É a partir da Constituição de 1988 que o poder público com a participação de setores da sociedade, discutem e desenvolvem um conjunto de ações coordenadas, ampliando direitos sociais e políticos, para que estas, se desdobrem em políticas públicas.

Um país em processo de democratização, onde sua sociedade está composta pelas elites e classe trabalhadora, pretende-se entender melhor como as políticas educacionais foram elaborados pós ditadura militar e para isso, optamos por analisar de forma breve, como se deu a construção e como os docentes foram imbrincados nesse processo para pensar a educação. É preciso evocar que a luta pela democracia no Brasil não é nova, porém o processo foi interrompido com a implantação da ditadura militar. Assim, a Constituição de 1988, tornou-se uma tentativa de nos apartar daquele modelo político, perverso e opressor. Inicia-se a redemocratização, onde velhas reivindicações de vários setores sociais se somam às novas demandas, assim como as formas de luta ganharam outros contornos.

E importante situar historicamente a conjuntura política no momento da elaboração da Constituição e como reverberou posteriormente. A carta Magna foi elaborada no primeiro governo civil, pós ditadura militar, em 1985, através de uma eleição indireta para presidência, onde o vencedor foi Tancredo Neves. Mas, este veio a falecer antes de assumir o mandato, sendo substituído pelo então vice, José Sarney, cuja filiação estava ligada ao Movimento Democrático Brasileiro-MDB.

²⁰ Durante a defesa do trabalho, foi sugerida que parte deste capítulo que discute a participação docente desde a Constituição até o ano de 2009, fosse suprimida. Mas como professora da Educação Básica, considerei tal discussão de profunda importância para o entendimento desse trabalho. Dessa forma, decidimos pela permanência do texto.

Esse período foi realmente marcado pela escassez de ações governamentais voltadas para a educação, a nível federal. O governo Sarney, foi marcado pela elaboração da Constituição e pela conquista de um importante documento para as infâncias e adolescências brasileiras: o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Ambos os documentos garantem direitos fundamentais e sinalizam a necessidade de se pensar políticas educacionais mediante as realidades sociais, porém, apesar da importante conquista, muito da lei, ainda em nossos dias, não se materializa com equidade para todos.

No início deste capítulo, Souza (2006), nos lembra que na agenda política internacional, a estratégia dos governos para as políticas públicas é garantir a participação da sociedade civil na elaboração destas políticas, aprová-las, porém, contraditoriamente, ser restritiva nos gastos e investir minimamente na educação para a classe trabalhadora. O interesse primordial e a lógica do capitalismo neoliberal é expandir economicamente e garantir espaço e financiamento ao setor privado, principalmente na educação. Nosella (2009) afirma que o capitalismo é expansionista, totalizante, incontrolável, sem limites e esse modelo econômico, afeta profundamente a educação pública, precarizando-a.

Saviani (2011) chama a atenção que mesmo com a escassez de medidas efetivas no âmbito federal, muitas gestões municipais e diversos governos estaduais de oposição ao regime militar, buscaram propor medidas educacionais de interesse popular, colocando a educação pública no centro da discussão como os estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina através de congressos, reforma curricular, criação de conselhos escolares, estatuto do magistério e eleição para diretoras/es. Entretanto, mesmo com alguns estados e municípios se mobilizando, propondo e implantando, a maioria destas políticas encontraram muitos obstáculos e não prosseguiram. Para Saviani (2011) a política educacional no Brasil, infelizmente sofre pela tradição de descontinuidade, comprometendo, sobretudo e sempre, os interesses da classe trabalhadora. Desenvolvem-se ações pedagógicas que não se tornam políticas de Estado ou se pensam as políticas educacionais, mas não as cumprem, seja por falta de financiamento, seja por falta de vontade política.

Mesmo mediante a escassez de políticas públicas educacionais por parte do governo Sarney, o processo de elaboração da Constituição de 1988, fomentou o surgimento de muitas conferências, simpósios, mesas-redondas, seminários, enfim eventos educacionais envolvendo, principalmente as/os docentes da escola pública, que se preocupavam em denunciar e buscar alternativas. A organização, mobilização e participação docente ocorrida nesse período possibilitou a formação de uma

autoconsciência crítica principalmente contra os regimes autoritários, para Gramsci (1986, p. 21):

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se [...]; e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um extrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de agrupamentos[...]

Os docentes, intelectuais orgânicos, que fizeram parte destas organizações em meio às ingerências, recuos, avanços foram se moldando em torno dos aspectos teórico-práticos das pedagogias contra hegemônicas ou pedagogia de esquerda²¹ e se dispuseram em torno de um objetivo comum: reconstruir a escola pública brasileira gratuita e com qualidade. Veremos as tentativas de participação ao longo do texto, que começa na década de 90.

A década de 90, marca a história da Nova República, com as eleições diretas para presidente. Fernando Affonso Collor de Mello, ex-governador de Alagoas, filiado ao Partido da Reconstrução Nacional - PRN, candidata-se e ganha em segundo turno do candidato do Partido do Trabalhador-PT, Luiz Inácio Lula da Silva. Fernando Collor, foi então, o primeiro presidente da República eleito pelo voto direto, pós ditadura. O Brasil nesse período passa por uma séria crise econômica, com desemprego e inflação em alta. Após a sua posse, o governo implementa, segundo Jacomeli (2011) medidas econômicas drásticas para diminuir a inflação, chegando a realizar confisco, inclusive da poupança. É nesse governo que se inicia a adoção de políticas neoliberais na perspectiva da globalização do capitalismo, ou seja, a despolitização do Estado é iniciada em relação as políticas sociais. Essa lógica neoliberal exige amplas reformas estatais, enxugamento do quadro de funcionários da União e dar-se início a processos de privatização, tudo alinhado as agendas internacionais

Para a política educacional daquele contexto histórico, o governo Collor lança em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em seguida o Programa Setorial de Ação do Governo Collor, na Área da Educação (1991-1995) – 1990 que trabalhava as ideias presentes no PNAC. O objetivo principal do programa era a erradicação do analfabetismo. As principais políticas do Governo Collor (1990-1992)

²¹ Saviani (2011, p. 416) aponta quatro Pedagogias contra- hegemônicas, são elas: Pedagogia da educação popular, Pedagogias da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos, Pedagogia histórico-crítica.

foram: Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia; lançamento do Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” conhecido também como Relatório Jacques Delors²² e do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania- PNAC.

O discurso proferido na solenidade de abertura do PNAC, pelo então presidente Collor demarcava que, o Brasil daquele momento, apresentava 20% da população com mais de 15 anos, sem dominar a leitura e escrita convencional e quarenta milhões de brasileiros em idade escolar que passou menos de 4 anos na escola. (BRASIL, 1991). É preciso rememorar que o ano de 1990 foi declarado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização, logo conclui-se que todos os países signatários do Documento “Educação: um tesouro a descobrir”, estavam em consonância com o acordo realizado. O programa encontra-se alinhado aos interesses neoliberais postos pelo Relatório da UNESCO, o trecho do discurso a seguir, destaca o comentário feito pela direção geral da UNESCO: “ [...] o Programa Brasileiro é o mais amplo projeto nacional no âmbito do esforço mundial de alfabetização em que está envolvida aquela organização. (BRASIL, 1991, p. 07)”.

O discurso demonstrava como a possível política pública educacional brasileira passou pelo crivo da avaliação e validação da UNESCO antes de ser publicizada no país. Outro ponto de destaque é o texto de apresentação que abre a publicação do PNAC, afirmando que a elaboração da política foi democrática, com a participação da sociedade civil através de assembleias nacionais, estaduais e municipais. Aqui vale um adendo, devemos ter atenção a retórica democrática, a participação da sociedade civil está prevista nas agendas dos organismos internacionais, mesmo que depois das políticas aprovadas, elas sejam enfraquecidas ou até mesmo esquecidas.

Como já sinalizamos, a problemática está em torno de como se desenhou esta participação. Para Streck (2017) uma participação pode adquirir moldes mediante as intencionalidades políticas, podendo ser usada para manipulação, cooptação, controle ou podendo assumir o caráter democrático, onde as contribuições dos sujeitos falantes são consideradas, e se caso, tenham sido consideradas, se houve esforço para sua implementação, financiamento ou desdobramentos das políticas. Porém, segundo Jacomeli (2011), o PNAC não segue seu percurso, porque Collor sofre impeachment²³

²² Jacques Lucien Jean Delors é um economista e político europeu, de nacionalidade francesa, autor do relatório da UNESCO que defende os quatro pilares da educação que tem como princípio o aprender a fazer, a partir de uma lógica produtiva, utilitarista. Para saber mais leia o artigo “O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI” de Rafael Rodrigo Mueller, 2017.

²³ Sobre impeachment do presidente Fernando Affonso Collor de Mello, ver <https://www2.camara.leg.br/>

por crime de responsabilidade. Com isso, em 1992, assume o seu vice, Itamar Franco. O governo de Itamar Franco ficou conhecido pela implantação do Plano Real, tendo como Ministro da Fazenda, o sociólogo, Fernando Henrique Cardoso. As novas medidas econômicas deste governo, visavam seguir as orientações do Banco Mundial, logo deveriam agilizar as privatizações e restringir os gastos, desse modo, outros encaminhamentos são dados para às políticas educacionais.

Como já foi anunciado, em várias partes do país ocorriam mobilização organizada pelos docentes na luta por uma educação pública com mais qualidade e o governo entra em cena com o Plano Decenal de Educação para Todos²⁴:1993-2003, onde cada Estado e Municípios deveriam elaborar seus próprios planos de educação, conforme menciona o próprio documento “Em junho de 1993, o Ministério da Educação e do Desporto submeteu ao exame da sociedade brasileira uma proposta de governo para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.” (Brasil, 1993, p. 04).

Jacomeli (2010) ressalva que o Plano Decenal de Educação para Todos, não nasceu da aspiração do governo Collor ou Itamar Franco, mas sim, a partir da Conferência Educação para Todos ocorrida em 1990, como já foi anunciado. Tal conferência foi convocada pelas seguintes instituições internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Em 1993, o Plano Decenal de Educação para todos é publicizado pelo MEC, e apresenta na Introdução todas as instituições internacionais envolvidas e ressalva que desta conferência, “resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população²⁵ no mundo, signatários desse documento.” (Brasil, 1993, p. 07).

O Plano Decenal de Educação para todos, seguem todas as orientações dadas pelas instituições internacionais já citadas, inclusive o de garantir a participação da sociedade civil como os órgãos públicos, igrejas, sindicatos, partidos políticos, associações profissionais e setores organizados da sociedade que denominam de esforços convergentes para garantir os direitos das crianças. O neoliberalismo se apropria dos

²⁴ Para conhecer o Plano Decenal de Educação para Todos na íntegra ver site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> - visitado em 07/04/2022.

²⁵ Além do Brasil, outros países de maior população que se tornaram- signatários foram: Tailândia, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia, países de grandes populações.

mecanismos democráticos para legitimar suas ações educacionais, econômicas e políticas sempre a favor do lucro, tanto que a Unesco denomina de “Plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, ou seja, para a educação pública, o básico, o mínimo, que não modifiquem as estruturas capitalistas.

Para Jacomeli (2011), a partir desse contexto o Ministro da Educação desse período, Murílio Avelar Hingel²⁶, toma como medida para iniciar a construção do Plano Decenal de Educação para Todos, convocar as várias representatividades de professoras/es e entre eles estavam Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, além de representantes de organizações não governamentais e governamentais, segundo a mesma autora, ”Nascia de um momento histórico em que a preposição democrática e participativa era o carro-chefe das grandes conquistas pós-ditadura militar.” (Jacomeli, 2011, p. 123).

Isso reforça como de fato, o período pós-Constituição Federal de 1988, impulsionou a participação de frações da sociedade civil e mesmo sabendo que a agenda internacional endossa a participação da sociedade civil, sabemos que numa sociedade capitalista neoliberal, os sujeitos falantes precisam demarcar espaço, pressionam para apresentarem suas proposições, foi o que ocorreu na Conferência Nacional de Educação para Todos, em Brasília em 1994, contando a contribuição de 1600 professoras/es de todo o Brasil.

Atuando ativamente no processo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE elaborou uma proposta voltada para o fortalecimento e valorização do magistério, inclusive do piso salarial. Essa temática foi debatida na Conferência e aprovada em plenária, culminando com a assinatura de um Pacto pela Valorização dos Profissionais do Magistério e pela Qualidade da Educação. Vieira (2008), analisa que a partir dessa iniciativa é que é originada a proposta do governo de FHC, sob forma de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério “[...] instituído pela Emenda Constitucional n.14/96 e regulamentada pela Lei n.9294/96, em processo de implantação em todas as unidades da federação a partir de 1998. (Vieira, 2008, p. 146). Nessa conferência, importantes conquistas sociais são incorporadas, demonstrando como a participação de setores da sociedade na construção de uma política educacional,

²⁶ Professor e Geógrafo.

possibilita que demandas reais sejam contempladas, contrapondo as orientações das agendas internacionais.

Assim, as ações do governo de Itamar Franco, segue outro rumo do governo anterior, pois em 1993 lança o documento “Educação no Brasil: situações e perspectivas”, onde apresenta a política educacional ou as diretrizes para seu governo. O lema é “Educação para a Cidadania” e o que pretende alcançar está posto na meta “Boa escola para todos”. Além destas, outras políticas educacionais são propostas no Governo Itamar Franco, tais como: Declaração de Nova Delhi; Plano Decenal de Educação para Todos; Conferência Nacional de Educação para Todos; Política Nacional de Educação Especial.

Saviani (2011, p. 428) também constata que nesse período, esse pensamento hegemônico se instala na América Latina a partir de “um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos.” Além destes fatores, cada país deveria ter uma rígida política monetária que alcançasse a estabilização, sendo preciso desregular o mercado financeiro e do trabalho, realizar a privatização de forma radical, e garantir a abertura comercial. O autor chama a atenção que estas condições não foram impostas, mas sim, assumidas pelas elites políticas e econômicas latino-americanos.

Como já foi mencionado, as políticas educacionais não podem ser analisadas de forma isolada, o contexto histórico e as contradições que são produzidas pelo capitalismo, precisam fazer parte da análise. Aspectos econômicos e interesses de frações da elite interferem na elaboração, aprovação e implementação principalmente, se as ações educacionais previstas inferirem na estrutura do capital.

Podemos notar que durante a atuação governamental de Collor e Itamar, a reformulação das políticas sociais e econômicas que são feitas no Brasil, acompanham uma tendência mundial. De acordo com Jacomeli (2011), os organismos multilaterais ditam as políticas educacionais a partir da visão do neoliberalismo e da globalização. O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional - FMI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO²⁷ são as agências internacionais de financiamento que decretam as regras.

²⁷ É preciso rememorar que o relatório para a UNESCO sobre Educação para o século XXI: na lista de países participantes da comissão o Brasil não está representado, o relatório foi feito entre os anos de 1993-1996 e no Brasil foi publicado no Governo de Fernando Henrique Cardoso- FHC em 1998.

Com todas as contradições, a Constituição de 1988 foi uma conquista brasileira, que estruturou a educação pública que temos na atualidade, dando largada para outras importantes conquistas legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N° 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCNEB que iniciou no governo FHC e teve continuidade nos governos Lula-Dilma. Para isso, teremos que discutir rapidamente a década de 90 até chegar no ano de aprovação da LDB em 1996 e das DCNEB em 2013.

2.4 As políticas de currículo pós constituição: um olhar do lado de cá

Como vimos, o Brasil segue a agenda econômica internacional neoliberal, após o governo Itamar Franco. Na eleição de 1994, Fernando Henrique Cardoso-FHC Ministro da Fazenda do governo Itamar, se torna o segundo presidente da República eleito pelo voto direto. Neste mesmo ano, FHC havia elaborado um documento denominado “Mãos à Obra, Brasil: Proposta de Governo”²⁸ que foi apresentado durante a campanha para as eleições, onde há um anúncio de um novo projeto de desenvolvimento para o país a fim de dirimir a grande desigualdade social ocorrida durante 30 anos (1950-1980), destacando o grande desenvolvimento urbano, industrial e comercial, mas as custas da exclusão de enormes contingentes populacionais (Cardoso, 2008).

A partir desse plano, as políticas educacionais são desenhadas no governo FHC, assim, teremos: a Lei de Diretrizes e Bases- LDB-Lei n. 9394/1996; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs 1ª a 4ª série; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; Referencial Nacional para Educação Infantil; Plano Nacional da Educação –PNE.

Ao analisarmos atentamente as políticas listadas, é possível notar que, se os governos estivessem interessados no desenvolvimento social da população, como um todo, dariam continuidade às políticas educacionais que estiveram em andamento, passando pelos ajustes necessários, mediante o contexto histórico. Entretanto, o “Plano Decenal de Educação para Todos” já não aparece como política desse governo. Como foi aqui explanado, as conquistas sociais obtidas na elaboração deste documento acabam

²⁸ Disponível <http://precog.com.br/bc-texto/obras/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em 23 abr. 2022.

sendo desconsideradas, esse fato talvez explique por que, às vezes, os sujeitos sociais arrefecem em participar destes processos.

O governo FHC segue as orientações do “Relatório Educação: um tesouro a descobrir”²⁹, e do Banco Mundial. O Banco Mundial tem concepções próprias sobre a educação e por isso, anuncia insumos que trazem implicações diretamente na escolarização de crianças, jovens, adultos e sobre a docência, elencando 9 fatores que considerou determinantes para a escolarização no Ensino Fundamental, a saber: 1. Investimento em bibliotecas; 2. Tempo de instrução/; 3. Tarefas de casa; 4. Livros didáticos; 5. Conhecimento do professor/6. Experiência do professor;7. Laboratórios; 8. Formação do professor; 9. Salário do professor.

Aparentemente, parece que a concepção atende aos interesses da educação pública brasileira, entretanto, só são aparências, no caso do Brasil, a falta de vontade política impede que a educação pública alcance as condições mínimas de estrutura e funcionamento. O documento do Banco Mundial, desestimula o investimento em laboratórios, salário de professor e tamanho de classe, estes fatores ficam apenas no discurso. Uma das primeiras medidas tomadas de imediato no Brasil, foi o de aumentar o tempo do ano escolar, por isso, modifica-se o calendário escolar brasileiro de 180 para 200 dias letivos e a adequação dos horários escolares.

Outra medida ocorre em relação aos livros didáticos que são fortalecidos como o currículo prescrito ou o seja, o currículo oficial e sua produção dever ser direcionada para o setor privado, devendo se encarregar, inclusive da formação docente para a sua aplicação e da produção de um guia didático específico. Além disso, estimula-se o aperfeiçoamento do conhecimento da/o professora/or em serviço e na formação inicial e o fomento a modalidade de educação a distância. Assim, a recomendação para a “redemocratização” da escola pública é atender a concepção neoliberal, de formar sujeitos numa perspectiva empobrecida de currículo, que atenda ao mercado de trabalho e mantenha a sociedade vigente e seus dirigentes, além do investimento dos recursos financeiro público, no setor privado.

Ainda no governo FHC, em 1997, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs³⁰, material pedagógico-curricular elaborados pelo próprio Ministério da

³⁰ Ver PCN Introdução os participantes deste referencial curricular, Brasil, 1997, 125

Educação a partir de uma consultoria³¹. A ideia do “aprender a aprender” estava embutida no documento e é transcrita no PCN da mesma forma como está no relatório da UNESCO. Tal relatório está imbuído da ideologia neoliberal, conservadora e defende a ideia de que a escola e a educação serão o grande instrumento que minimizará os males sociais. O projeto educacional do neoliberalismo, atende ao que Souza (2011) chama atenção sobre a política pública: cada país deverá manter a política restritiva de gastos, orientar as políticas públicas, no sentido de fortalecer o Estado mínimo e oferecer o máximo para o capital. A estratégia neoliberal, visa desnutrir as políticas sociais, que ironicamente existem, mas não recebem o financiamento necessário.

A aprovação da LDB ocorreu no mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2009). Estes, em seus respectivos governos, sancionaram e implementaram a LDB. Tal legislação tramitou no Congresso Nacional por oito anos. Esse tempo de tramitação decorre dos tensionamentos, marcados mais uma vez, pelas forças contraditórias, que se opunham ao ideário de projeto de sociedade e educação, tendo de um lado s/os docentes no mundo real, onde lutas diárias em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade social e por condições de trabalho, são travadas.

Do outro lado, setores com diversos interesses que contrapunham o fortalecimento da escola pública, das tramas legislativas, das estratégias e artimanhas utilizadas nos bastidores contra os interesses da classe que vive do trabalho³². Em 1996, o capítulo sobre a Educação que aparece na Constituição de 1988, texto este, resultante da participação docente e de outros setores da sociedade, passa finalmente a constituir a LDB³³. Conforme anuncia Vieira (2009), a lei destaca princípios e orientações gerais no intuito de organizar o sistema³⁴ educacional brasileiro.

³¹ A consultoria estava formada por César Cool e Délia Lerner Zunino, além de uma assessoria de docentes, com o objetivo de tornar-se um referencial para a elaboração de currículos das escolas em todo o país. Na assessoria, destaques para os nomes de estudiosos conhecidos na academia como José Carlos Libâneo, Lino de Macedo, Yves de La Taille, contando com mais de 700 pareceristas docentes das universidades, especialistas e secretarias de educação que contribuíram com críticas e sugestões.

³² Expressão utilizada por Paolo Nosella em seu livro **Os sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho**. Editora Boitempo, 2009.

³³ A primeira LDB, lei nº 4.024, de 20/12/1961, levou 13 tramitando no Congresso Nacional até a sua aprovação. Para maiores informações, ler **Desdobramentos e tramitação da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação**, autora, Iria Brzezinsky /Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

³⁴ Para conhecer o Manifesto dos Pioneiros, ver **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, Capítulo IX “Predominância da Pedagogia Nova” p. 277 a 297. Dermeval Saviani, 2011, Editora Autores Associados, 3º edição

Até a LDB passar pela aprovação no Congresso Nacional, citaremos alguns fatos que merecem destaque e auxilia na compreensão de quais correlações de forças estamos falando e a importância deste marco legal para a população brasileira. Para Fávero, Horta e Frigotto (1992), esse período foi marcado pela grande participação das várias organizações da sociedade e também do MEC, mesmo que, de acordo com os autores, de forma “hesitante”. Um episódio que nos chamou a atenção foi o fato de que, as políticas educacionais materializadas na LDB não foi uma conquista do Poder Executivo, simbolizado pelo MEC, mas a participação intensa de professoras/es no “Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública” (Brzezinsky, 2000).

Segundo a autora, estes buscaram legitimar as representações do mundo real, participando ativamente dos debates e embates que se confrontavam tanto no campo das ideias, como das práticas. O Fórum assumiu o papel de acompanhar a votação, participar como “sujeitos falantes” nos bastidores do Congresso Nacional conquistando espaço, realizando negociações, apresentando propostas aos legisladores que simpatizavam com a causa da escola pública. O Fórum buscava fazer valer os interesses em defesa de uma escola pública que garantisse a laicidade, gratuidade em todos os níveis e modalidades.

Para esta autora, também o Fórum atuou fortemente contra os parlamentares que se associavam ao mundo oficial, visando tão somente, os interesses do sistema privado de ensino. Evidente, que nem todas as demandas/solicitações foram atendidas. Mas o Fórum garantiu presença regular nas audiências com os parlamentares para que, como sujeitos falantes, representantes das diferentes realidades, falassem e fossem ouvidos e demarcassem as ações de resistência em defesa dos interesses da escola pública. É preciso fazer destaque para dois líderes partidários na Câmara dos Deputados que tinham simpatia com a causa do Fórum, são eles: Florestan Fernandes³⁵ e Ubiratan Aguiar³⁶. Segundo pesquisa de Brzezinsky (2000), ambos extrapolaram a condição de elaboradores técnicos do anteprojeto da LDB, para além disto, promoveram e coordenaram os debates mediante as demandas trazidas pelo Fórum. Entre conciliação e consenso, a LDB foi aprovada e

³⁵ Florestan Fernandes Professor e Sociólogo, foi Deputado Federal Constituinte em 1987-1991, PT, SP e em 1991 – 1995, PT, SP/ CE acesse o site <https://www.camara.leg.br/deputados/133873/biografia>. Visitado em 06/06/22.

³⁶ Ubiratan Diniz Aguiar, Professor, Advogado foi Deputado Federal Constituinte em 1987-1991, PMDB, CE / em 1991 – 1995, PMDB, CE/ em 1995-1990, PSDB, para saber mais, acesse o site <https://www.camara.leg.br/deputados/133873/biografia>. Visitado em 06/06/22.

anunciada pelo então, Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso-FHC em 1996, no programa de Rádio “A voz do Brasil³⁷”.

A mesma autora, ressalva que o movimento de elaboração da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, anuíram a participação dos sujeitos históricos representados aqui por meios dos sindicatos, associações e entidades que integraram o Fórum. Estes, mantiveram a vigilância sobre as políticas públicas durante os governos de FHC e Lula e mais, retomaram as manifestações tanto de forma isolada, como de forma coletiva. As associações científico-acadêmicas, passaram por uma intensa produção, publicação e realização de eventos, participação de oitivas, audiências públicas, sempre atentos os movimentos do Estado sobre a Educação.

Segundo Young (2013, p. 244) “Os partidos políticos e os governos precisam, do nosso conhecimento especializado, mesmo que não o reconheçam, se pretendem que suas políticas curriculares reflitam ideias como educação e oportunidades iguais para todos.” A peculiar presença dos sujeitos, que tem o conhecimento especializado, faz muita diferença quando adentram o cenário político, pois, tal presença, desestabiliza os consensos e desencadeia o conflito e o dissenso em torno de questões educacionais, que devem ter a mesma medida de igualdade e justiça para toda a população.

Mesmo em meio as contradições, mudanças significativas foram garantidas pela LDB e mesmo com as alterações que vem sofrendo ao longo do tempo, permitiram que a escola pública avançasse em alguns aspectos. Esta pesquisa não tem a pretensão de analisar todos os aspectos positivos ou negativos da LDB. Mas trará alguns destaques tal como o FUNDEF se transformar em FUNDEB. Esse financiamento, acabou por pressionar estados e municípios na elaboração, dentro outras ações, do plano de carreira do magistério e a implantação de conselhos fiscalizadores, para o acompanhamento da aplicação destes recursos. (Brzenzinski, 2010).

Outro destaque que fazemos é com relação ao Artigo 9, Inciso I da LDB, onde se determina a elaboração do Plano Nacional de Educação-PNE, aprovado pela Lei N°10.172/2001, que buscou organizar o sistema nacional de educação, apresentando diagnóstico de cada nível e modalidade. Porém, a pressão política, fez com que o PNE

³⁷ A Voz do Brasil é um programa de rádio criado por Armando Campos para dar popularidade a Getúlio Vargas, seu amigo. Já foi chamada como Programa Nacional, mas de 1938 até os anos 70 era chamada de A Hora do Brasil. Vai ao ar tradicionalmente das 7 às 8 da noite e traz informativos oficiais produzidos pelo Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo. Saiba mais acessando <https://www.camara.leg.br/radio/programas/380280-em-1935-surgiu-a-hora-do-brasil-mais-conhecida-como-a-voz-do-brasil/>

2001 recebesse nove vetos da presidência da república pelo fato destes dispositivos pronunciarem uma possível ampliação de verbas da União que deveriam ser investidas na educação nacional. O PNE, conforme consta no site oficial do MEC, tem vigência de dez anos, quando precisa ser revisto, reelaborado e readequados as realidades locais. Ele determina metas, estratégias e diretrizes para a política educacional.

Outro ponto que evidenciamos está relacionado a formação de professora/or da educação infantil e ensino Fundamental, não ficando mais a cargo exclusivo das universidades públicas, mas abrindo espaço para as instituições de nível superior do setor privado. A formação de professoras/es precisa atender aos aspectos que se espera de um ensino superior, desde o acesso ao conhecimento mais aprimorado com criticidade, até a vivência da investigação e pesquisa, pois quando este docente estiver atuando na escola pública, tais conhecimentos serão de relevância para a construção de uma escola que eduque para a democracia. E educar para a democracia consiste em “assumir atribuições que dará identidade a escola, a comunidade escolar, fazendo com que crianças, jovens e adultos acessem a um currículo que não seja essencialmente informativo “ (Paro, 2000, p. 03).

E viver experiências democráticas só é possível, se a escola entende e se apropria de uma gestão democrática. Por isso Paro (2000) chamou a atenção ao afirmar que a escola, que abarca a classe trabalhadora, precisa educar para a democracia, educar para que os sujeitos sejam instrumentalizados para travar as próprias lutas na garantia de seus direitos, mas também somar na luta do outro, do coletivo, na superação de uma sociedade injusta e desigual.

Destacamos o artigo 12 d LDB, que traz o que consideramos um grande avanço para a escola, após saída do país, de um período ditatorial e opressor. Este artigo legitima o Inciso VI, do Artigo 206, da Constituição de 1988. Logo, a LDB, em seu Artigo 12, confia a escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu próprio projeto político pedagógico, quando afirma: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; No artigo 14, apontam normas que direcionam na construção de uma gestão democrática, observemos:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

E no Artigo 15, define uma diretriz importante que assegura as unidades de ensino a conquista da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”. Todos os artigos citados, tem como premissa para a construção da escola pública democrática, a participação de toda a comunidade escolar através das/as professoras/es, gestores/es, coordenadoras/es, funcionárias/os, estudantes e família. Para Veiga (2021, p. 02)

A participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto político pedagógico da escola e o congraçamento funcionam como balizamento da dimensão utópica da gestão democrática no âmbito das instituições públicas. [...] as decisões centralizadas no diretor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos da escola e destes com a comunidade.

A autora nos mostra que o entendimento e a participação das/os professoras/es demarcam em meio a utopia que povoam as ideias de tantas/os professoras/es, as reais possibilidades de construção de uma escola democrática, onde a/o diretora/or, que antes assegurava todo o poder, com a efetiva participação política, dos sujeitos envolvidos, este poder é dividido, fortalecendo a função social da escola através do trabalho coletivo e em diálogo com a comunidade. A autonomia da escola é fortalecida, conforme aponta Veiga (2021) as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras não atenderão somente nossos ideais e interesses, mas terão que se confrontar com os ideais e interesses de um coletivo e partir do debate, embates, do diálogo, da plena participação numa perspectiva democrática. Reconhecemos que a existência da lei por si só, não transforma a realidade escolar, como as vezes, idealizamos, tão pouco democratiza a gestão escolar. Este processo de participação na gestão precisa ser fomentado desde a formação inicial até a formação continuada dos professores/as.

E para endossar a LDB, anos depois, se materializam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica-DCNEB que reforçam tudo o que foi discutido sobre democracia, autonomia e acesso de todos a educação, contudo, sem deixar de atender aos interesses neoliberais. As DCNEB, como vimos, também são elaboradas no governo FHC, esta publicação diferente das demais, trazem orientações curriculares mais específicas sobretudo para os grupos sociais até então, invisibilizados do processo educacional como os povos quilombolas, indígenas, crianças e jovens em situação de privação de liberdade e em situação de itinerância.

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 11) “diretrizes são orientações para o pensamento e ação” e a DCNEB deixa explícito em seus textos, orientações, concepções e princípios que nortearão a educação escolar para todos. Cabe nesse “todos”, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de nove anos, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as modalidades Educação no Campo, Educação Especial, diretrizes para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, diretrizes para a Educação Escolar Indígena, para crianças e jovens em situação de itinerância, para a Educação Escolar Quilombola, para a educação para as Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para a Educação em Direitos Humanos e por fim, para a Educação Ambiental.

Semelhantemente a elaboração da Constituição e LDB, a elaboração da DCNEB se deu através de um grupo de trabalho instituído pelo MEC, durante o governo FHC, este contou com a participação das entidades científicas, dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais, movimentos sociais e representações do próprio ministério. (Ciavatta; Ramos, 2012). O documento, depois de pronto e aprovado, foi amplamente divulgado pela mídia e distribuído em grande escala para as professoras/os e obtendo assim, o consenso da classe.

A DCNEB, também foi alinhada aos documentos dos organismos internacionais, logo entende-se que mais uma vez houve grande disputa para que o projeto educacional para a classe trabalhadora fosse contemplado. As diretrizes específicas para grupos, historicamente excluídos do processo educacional como as crianças de seis anos de idade³⁸, os povos do campo, indígenas, quilombolas, itinerantes demonstram a correlações de forças postas entre o mundo real e o mundo oficial, caracterizando assim, um avanço para a escolaridade destas populações, pertencentes a sociedade civil, mas sem acesso a este direito.

Iniciamos este item reiterando que as políticas educacionais não estão dissociadas do modelo econômico da sociedade que a produz, na verdade, a função do Estado, é tentar atender, através das políticas públicas, as pressões/demandas sociais geradas pela desigualdade social produzida pelo próprio sistema capitalista. Vivendo sob a égide do capitalismo neoliberal, onde as relações de trabalho se dão na forma de exploração da

³⁸A ampliação do Ensino Fundamental permitiu o ingresso das crianças com seis anos. A política foi lançada em 2009, no governo Lula (2003-2011). Para saber mais, ler Ensino Fundamental de nove anos- Passo a passo do processo de implantação- MEC- 2009. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option>

mão de obra da classe trabalhadora e dominada, quando o mesmo vende a sua força de trabalho e recebe, na maioria das vezes, o mínimo por ele.

Numa sociedade capitalista onde a classe dominante detém não só os meios, mas também os instrumentos de produção, certamente tal prática social econômica irá gerar uma sociedade com muita desigualdade social onde a classe trabalhadora precisa lutar muito para garantir direitos fundamentais. Classe trabalhadora, aqui entendemos conforme aponta Frigotto (1999, p. 32) como “Conjunto de trabalhadores que no interior das relações capitalistas de produção, de uma forma ou de outra, são expropriados pelo capital.” Essa expropriação do capital produz condições desumanas de sobrevivência, privando a classe trabalhadora de acessar aos bens de consumo, como também aos direitos sociais fundamentais. A falta de acesso as condições básicas de vida, pode gerar inquietação nas massas, mudando a dinâmica social. Assim, de forma estratégica, o Estado capitalista se utiliza das políticas educacionais para atenuar as tensões e garantir minimamente o acesso aos direitos elementares, como é o caso da educação básica.

Como já foi anunciando, as políticas educacionais têm a função de propor transformações na área curricular, através de diretrizes, financiamento e também formação de professora/or, estas ações coordenadas, possibilitará a materialização da política daquele governo, ou seja, “as políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisa.” (Souza, 2006, p. 26).

Ao longo da democratização, os governos foram se enquadrando nas agendas internacionais não sendo diferente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva 2003-2007/2008-2011. Entende-se que, ao assumir em 2003, o presidente eleito, contava com toda uma estrutura engendrada no que diz respeito aos aspectos econômicos, políticos e jurídicos para dar continuidade a proposta neoliberal. O governo Lula, diferente de FHC, buscou o desenvolvimento das classes sociais, sempre desfavorecidas ao longo da história, lembrando que ele mesmo, viveu as mazelas de ser um nordestino da classe trabalhadora, que vivia em precárias condições de vida, segundo relatos exposto nas mídias pelo próprio presidente. Cabe aqui, rememorar que o GCEF se constitui final do governo Lula, início do governo Dilma.

Dessa forma, podemos entender que a atuação do presidente Lula, com todas as contradições, foi mais democrática e mais social, mesmo com todas as críticas que se tem ao seu governo, principalmente a ala mais progressista que tinha expectativas de mudanças mais profundas nas estruturas sociais. A partir desse contexto é possível

compreender que uma política educacional proposta pode ser diferenciada quantitativamente e qualitativamente.

O governo Lula buscou garantir a continuidade das políticas em curso, que sabemos, estava em consonância com a agenda do BM, mas buscou ampliar as políticas educacionais para a classe trabalhadora, a exemplo temos o Programa Brasil Alfabetizado; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB; Programa Mais Educação – PME; CONAE- Conferência Nacional de Educação. É preciso salientar que todos estes programas têm suas contradições.

As políticas e programas desse governo buscaram alcançar sujeitos sociais invisibilizados, levando ao acesso de itens básicos, tais como, como uma renda mínima fixa, luz, tecnologia digital, moradia, aspectos que servem de base que o acesso e permanência na escola, nos institutos e nas universidades. Houve uma agenda de diálogos com os movimentos sociais populares, como por exemplo com o Movimento dos Sem Terra – MST, que sempre reivindicou por uma proposta pedagógica diferenciada, com concepções e práticas próprias para a educação no campo, assim como para a educação de jovens e adultos, educação indígena e afrodescendente, conforme sinaliza Frigotto (2011). Segundo o autor,

A criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação (CEFETs), atualmente transformados Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas. Frigotto, 2011, p. 244).

Muitas forças sociais, encontraram nesse governo, a oportunidade de levar e defender suas demandas, ocasionando a materialização de muitos destes direitos. Este foi o primeiro governo, no período da redemocratização, a fixar o piso nacional para o magistério da educação básica, ainda que baixo, como salienta Frigotto (2011), mas que não deixou de ser uma conquista histórica para o magistério. Também foi o período de maior investimento em número de formação continuada para professoras/es da educação básica. Outro destaque no governo Lula, foi a elaboração e implementação de duas

importantes emendas constitucionais a de nº 53 e 59³⁹ converteram-se em oito dispositivos para a educação básica. Logo, tornou obrigatório o ensino da Educação Infantil na faixa etária de 3 a 5 anos até o Ensino Fundamental dos 6 aos 17 anos, garantindo finalmente a universalização da educação infantil.

Para Jacomeli (2011) o governo Lula deu continuidade à política econômica do governo FCH, estabilizando a economia, mantendo altas taxas de juros, estratégia utilizada para controlar a inflação, deu-se um freio nas privatizações e buscou fortalecer empresas estatais como a Petrobrás, realizando investimentos e pesquisas. Logo, diferentes ações foram implementadas principalmente nas regiões Norte e Nordeste, historicamente relegadas a último plano, o que permitiu que um número maior de pessoas das classes sociais mais vulneráveis, alcançassem um maior poder aquisitivo.

As políticas educacionais tornam-se instrumentos de relevância para dar fôlego ao modelo capitalista quando este experimenta suas crises de desigualdade social, mas tais movimentações cíclicas (entre as crises do capital e suas circunstâncias menos violentas), não apagam as contradições permanentes que denunciam as perversidades do modelo centrado na desigualdade social, territorial, étnica, etária, cultural.

No que concerne os espaços de participação democrática deste período, a Conferência Nacional de Educação-CONAE (2010), que visava a construção de um novo Plano Nacional de Educação-PNE. Este evento ocorreu em Brasília, com a participação de 3000 delegados (professoras/es) de todo o país, e autoridades do governo, dentre eles, o próprio presidente.

A CONAE de 2010, com seu perfil democrático e participativo trouxe muitas contribuições para o debate educacional. No total foram 26 emendas que tratavam da organização da educação nacional, financiamento, ampliação do acesso, formação e valorização de professores e educação e diversidade. Quando as políticas educacionais interferem no lucro no capital, elas não são aprovadas pelo Congresso Nacional e quando o são, acabam sem financiamento para materialização. Os oito anos de governo Lula, permitiu que as políticas educacionais fossem ampliadas e mais fortalecidas principalmente a favor da classe trabalhadora.

³⁹ Para saber mais Leia a Emenda Constitucional 53/2006 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm Leia a Emenda Constitucional 59/2009 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Em 2011, assume a presidência, Dilma Rousseff, filiada ao partido dos Trabalhadores- PT, e que participou ativamente do governo Lula. Dilma foi a primeira mulher a presidir o Brasil. Sua primeira gestão foi nos anos de 2011-2014, a segunda gestão foi de 2015, interrompida por um impeachment em 2016. Para Frigotto (2017, p. 26, 27) só há uma explicação para este momento no cenário político brasileiro “[...] para todos aqueles que entendem a gravidade do momento que vivemos na sociedade brasileira sob mais um golpe de Estado efetivado pela classe dominante.”.

Tal afirmação sobre o golpe daria uma discussão intensa, porém não é o intento desta pesquisa. Dilma Rousseff foi Ministra da Casa Civil no governo Lula (2003-2007), sua história de vida é marcada pela militância contra a ditadura militar (1964-1985) e pela reconstrução da democracia. A candidatura de Dilma Rousseff a presidência do Brasil, portanto, representava a continuidade das políticas econômicas, sociais e educacionais do governo Lula. Estes dois governos buscaram promover mudanças significativas no que diz respeito a acesso e permanência dos estudantes advindos da classe trabalhadora, na escola, universidade ou institutos federais, além do investimento na formação docente inicial e continuada.

Sabemos que a política brasileira, sobretudo, pós-constituição, foram políticas de conciliação de interesses, um pouco para a classe trabalhadora, que nesse período intensificou as mobilizações apresentando reivindicações, como por exemplo, maior ampliação da escola pública. Mas, por outro lado, grandes favorecimentos a elite, através das parcerias com a sociedade civil, seja para administrar a escola, seja para inserção de livros didáticos e formação docente, uma relação perversa entre o público x privado. No governo Dilma não foi diferente, deu-se continuidades aos acordos firmados internacionalmente, como no governo que lhe antecederam. O Banco Mundial tornou-se o gerente oficial das políticas públicas em vários países e como foi afirmado anteriormente, o Brasil também foi signatário.

Mas, o governo Dilma, manteve o compromisso em ampliar o acesso da classe trabalhadora a alguns direitos sociais. Ressalva-se que Constituição continha dispositivos relacionados a política educacional e a LDB acaba incorporando todos eles, estes são implantados no Governo Lula e segue no governo Dilma. Para compreendermos melhor as ações para a educação básica no governo Dilma, observemos as políticas educacionais desenvolvidas: ampliação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa-PNAIC; Programa Brasil Carinhoso; Base Nacional Comum Curricular-1º versão 2015⁴⁰.

Ao analisar as políticas do governo Dilma, podemos perceber que há um desdobramento que iniciou, como foi sinalizado na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, no governo Collor dos marcos político-legais da educação. Do governo Collor, além do Relatório Delors, que seguiu seu percurso em todos os governos, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania- PNAC surge com outra concepção no governo Dilma, onde traz a preocupação em garantir a alfabetização a partir dos seis anos de idade. É nesse período que a turma de alfabetização, das crianças de 6 anos, antes pertencente educação Infantil, passa a fazer parte do Ensino Fundamental que agora tem a duração de 9 anos e não mais 8 anos. Lembremos que 1990 foi o ano Internacional da Alfabetização e a insistência dos programas nos revela que o problema também perdurava. A Política Nacional de Educação Especial de 1994, nascida no governo de Itamar Franco 1992-1995, transpassa todos os governos sofrendo alterações através de decretos no Governo Lula e torna-se Estatuto da pessoa com Deficiência-Lei nº13146/2015 no governo Dilma. Esta política também foi fruto da Conferência Mundial da Educação para Todos.

O governo Dilma através do Programa Brasil Carinhoso⁴¹, buscou ampliar a política educacional para as crianças de zero a 48 meses, com a transferência automática de recursos financeiros a fim de custear e manter o funcionamento da educação infantil, garantindo seu acesso e permanência, que até esse período, registrava-se muitas crianças sem acesso a esse direito. O programa visava o cuidado integral, a segurança alimentar e nutricional de meninas e meninos, nos dois anos que compõe a primeira infância. A importância desse programa está no combate à mortalidade infantil nessa importante fase da vida. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) financiou esse programa.

⁴⁰ Na fase de finalização da Proposta (2016) e sua publicação (2019), foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Em escala local, durante todo o ano letivo de 2018, a Secretaria Municipal de Educação iniciou e finalizou a construção dos Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COAs) também fundamentada teórico-metodologicamente na discussão coletiva com professoras e professores da Rede. Legalmente, a BNCC e a Proposta Curricular foram os documentos base para a construção destes Cadernos que, organizados por disciplina, ainda passam pelo crivo de professores e estudantes em suas diferentes realidades. Caderno Introdutório: Diálogos Curriculares (2019, p. 11)

⁴¹ Para maiores esclarecimentos visitar site <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/brasil-carinhoso/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-brasil-carinhoso>, acessado em 19 abr. 22.

Outra política educacional iniciada nesse governo foi a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁴²- 2016, onde mais uma vez, contou-se com a participação, ainda que limitada, das/os docentes a nível federal, estadual, municipal, além do setor privado. De acordo as informações publicadas oficialmente pelo governo, a BNCC é um documento, de natureza regulamentária, definindo as aprendizagens essenciais e básicas para que crianças e jovens desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Diferente das orientações dos PCNs, a BNCC seria um documento normativo para toda a educação básica do país, estabelecendo pela primeira vez, uma mesma base curricular para todas/os, conforme preconizava a Lei n° 9394/96, a LDB.

Atendendo aos acordos internacionais, a base deveria estabelecer conhecimentos, habilidades e competências no qual as/os estudantes, ao longo do ensino fundamental e médio deveriam desenvolver. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-2013, também elaborada nesse governo, apresentam os princípios estéticos, éticos e políticos que fundamentam a BNCC. Mesmo com muitas críticas do setor educacional sobre a base ser comum a um país tão diverso, no governo Dilma, saiu a 1° versão⁴³.

Esta política curricular, adquire “[...]um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia”. (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 33), logo como aparelho privado de hegemonia, o consenso da categoria é obtido por meio das formações, orientações e publicações. As autoras citadas, denominam este período de a “Era das Diretrizes” porque elas foram elaboradas e lançadas gradativamente durante o período dos governos FHC (1995-1999) a Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016).

A elaboração das diretrizes contou com a participação democrática do mundo vivido e do mundo oficial. Nesse movimento, a elite dirigente buscou atender aos interesses de frações empresariais que possui uma visão em que a classe trabalhadora precisa se adaptar aos novos empregos, apresentando assim, um olhar acrítico sobre o mercado de trabalho. As diretrizes surgem num momento de grandes mudanças nas bases produtivas, onde há a redução de nível de emprego e transfere-se a responsabilidade para os trabalhadores para manterem seus empregos através de formação - “sob a ideia da

⁴² Para conhecer maiores detalhes sobre a BNCC visitar site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

⁴³ Infelizmente, na base oficial do governo, a saber <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> com acesso 19 abril 2022 19/04/2022, não consta o histórico da primeira versão ocorrida no Governo de Dilma Rousseff com ampla participação popular. O governo que se seguiu, liderado por Temer, negou todas as contribuições realizadas até o ano de 2016.

empregabilidade, laboralidade, empreendedorismo, amplamente criticados, mas de grande influência na população”. (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 32).

Logo, as diretrizes apresentam avanços significativos, quando estas políticas curriculares, com a participação das/os docentes, retratam os ideais da educação como oportunidade igual para todos, incluindo os excluídos, porém está imbuído da ideologia neoliberal, onde o interesse é submeter a população ao acesso mínimo aos direitos e explorar ao máximo o seu trabalho através da empregabilidade e inculcar na mente da classe, o mito do empreendedorismo. Como foi afirmado, o governo FHC, buscou atender orientações do BM, e em meio aos embates a LDB e as DCNEB foram aprovadas, tornando-se marcos importantes para a legislação educacional brasileira.

As DCNEB cuja elaboração teve início no governo FHC, mas é aprovada e publicizada no governo Dilma e a BNCC, foram elaboradas através de estudos, seminários, debates e audiências públicas com críticas e ressalvas a todo o processo⁴⁴, porém a BNCC desconsidera as diretrizes aprovadas anteriormente. Mesmo com a participação das bases da educação, por exemplo, em tentar trazer as reais necessidades ao documento, a chegada do governo Temer em 2016⁴⁵, retirou-se importantes proposições, tendo seu processo democrático ignorado, o que não nos causa estranheza, tratando-se de um governo conservador e elitista.

Esse pensamento hegemônico para as políticas educacionais, faz com que as ideias pedagógicas sofram um desvio ou um afastamento das ideias defendidas. O discurso muda e passam a acreditar que o esfacelamento da escola pública e sua precarização é porque o Estado não consegue geri-la, tão pouco financiá-la, para Saviani (2011) as ideias pedagógicas sofreram mudanças, chegando a assumir o discurso sobre o fracasso da escola pública, como se o Estado fosse incapaz de gerir um bem comum e que a iniciativa privada administraria melhor.

Frigotto (2010) coaduna desse mesmo pensamento sobre o fortalecimento dos financiamentos as empresas privadas, dirigida pelas leis do mercado e ressalta que a disputa pelo projeto educativo e o foco ao atendimento à população é resultado de uma política de melhoria com a parceria entre o privado e o público. Analisamos assim, que

⁴⁴ Para saber mais, ver texto Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular, Dermeval Saviani, 2009. Disponível <https://periodicos.uff.br/revistamovimento>. Acesso em: 19 out.2022.

⁴⁵ Para substituir Dilma, assume seu vice, Michel Temer (2016- 2018), ocasionando um imenso retrocesso nos direitos da classe trabalhadora.

as políticas para a educação, a cada governo, emergem das contradições e divergências sociais. E aqui entendemos a educação, conforme assinala, Paro (2000, p. 01),

[...] como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela própria apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social.

Para o autor⁴⁶, a dimensão a individual da educação, diz respeito a aprendizagem do saber necessário para o desenvolvimento do sujeito, oferecendo-lhes condições de efetivar seu bem-estar pessoal, usufruir dos bens sociais e culturais que estiverem ao seu alcance. E a dimensão social está intrinsecamente ligada à cidadania, a contribuição que poderá oferecer à sociedade na qual atua, buscando justiça, igualdade, liberdade, uma ordem social que traga bem-estar para todos a partir de valores construídos historicamente.

Para a classe trabalhadora, a educação escolar tem uma importante função social uma vez que deve contribuir com o desenvolvimento humano, garantir as condições para que haja a apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história pelas diversas áreas dos conhecimentos, o desenvolver as diversas habilidades e valores, além de promover a reflexão crítica para que, como sujeito social, tenha condições de reconhecer e transformar a sociedade dividida em classes.

Portanto não há neutralidade na educação. As concepções adotadas numa política educacional, anunciam as intencionalidades e qual projeto de sociedade que se quer manter. As políticas educacionais, a depender do contexto histórico, são contraditórias, pois pode prever o oferecimento de uma educação que limita o desenvolvimento das potencialidades humanas ou promover o seu desenvolvimento. Todos os governos brasileiros pós constituição de 1988, como vimos até aqui, atenderam aos acordos internacionais. Todos os governos, procuraram dar continuidade a implantação e fortalecimento do capitalismo neoliberal realizando as privatizações, restrições de gastos com políticas sociais, ainda que em momentos alternados com maior ou menor grau de interlocução com as classes populares. Nesse contexto histórico do século XX ao século

⁴⁶ Coadunando com o pensamento de Paro (2000, p. 02) “ Ao destacar a escola pública, não estou querendo dizer que a particular seja melhor ou pior; estou apenas atendo-me a meu objeto de estudo que é a escola pública estatal. ” **Educação para Democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino.** Vitor Henrique Paro, 2000. Disponível < nped.org.br/biblioteca/item/educacao-para-democracia-o-elemento-que-falta-na-discussao-da-qualidade-do-ensino>. Acesso 21 mai. 2022.

XXI, vemos o Estado tornando-se mínimo e ampliando o espaço para o capital em um percurso sistemático e convincente de projeto de sociedade para poucos.

Desde então, aqui no Brasil as/os docentes e movimentos sociais, passaram a lutar por políticas educacionais que atendam toda a população. Gramsci (2020, p. 33) nos provoca quando afirma, “Sou resistente, vivo, sinto na virilidade da minha consciência pulsar a atividade da cidade futura que estou ajudando a construir. [...]Vivo, tomo partido.”. Mais uma vez, o autor nos dará sustentação teórica para compreendermos, que como sujeitos históricos que somos, é mister se posicionar, tomar partido, assumir lutas no âmbito individual e coletivo que possibilitem mudanças profundas e entender que em uma sociedade há projetos conflitantes, propostos por dois mundos: o “oficial” e o “real”.

Para Brzezinsky (2010), o mundo real em nossa sociedade é aquele construído pela luta e resistência diária dos educadores e todas as tentativas de transformar as práticas autoritárias ao desenhar as políticas educacionais pensadas e articuladas por quem detém o poder econômico. Já o mundo oficial traduz os princípios, práticas e medidas políticas numa perspectiva neoliberal, que não só aceita mais alimenta a globalização e exclusão. Sabemos da existência de um mundo real que luta contra a opressão, a exploração, injustiça e desigualdade, sempre na expectativa de melhores condições de vida para um coletivo, enquanto o outro mundo, o oficial, desenha e formula para si situações e práticas de exploração para obter o lucro, seja sobre as pessoas, seja sobre a natureza, maquiando discursos e fortalecendo as forças hegemônicas, que saturam tanto a sociedade com suas ideias, que as tornam natural.

Em meio as contradições, as políticas educacionais e os processos de redemocratização no Brasil no final do século XXI, com seus governos conservadores, buscaram atenuar as desigualdades sociais com as políticas de compensação para a classes trabalhadora, mas sem, no entanto, abrir espaço para mudanças nas classes sociais, isso porque, como vimos anteriormente, as políticas públicas educacionais buscaram atender ao modelo econômico que estava sendo implantado, procurou minimizar os conflitos e atender sobretudo as agendas internacionais.

Este pano de fundo nos permitirá compreender os desafios da cultura de participação democrática numa sociedade capitalista neoliberal, por parte dos profissionais da educação, um tema crucial para a análise e discussão do processo de formação e consolidação do GCEF, objeto de estudo desta pesquisa. Além disso, é preciso entender o papel do currículo nesse contexto econômico.

Segundo Sacristàn (2013) a expressão “Currículo” origina-se da palavra latina *curriculum*. Na Roma Antiga, essa palavra significava os inúmeros cursos e cargos que os cidadãos acumulavam, ou seja, o termo significa nesse contexto, a carreira exercida pela pessoa. Porém esse conceito, em nosso contexto histórico ganhou dois diferentes sentidos: ou refere-se ao percurso profissional de um profissional, o seu *curriculum vitae* ou tem o sentido de conceber o percurso feito pelo estudante, os conteúdos, a organização da dinâmica pedagógica.

Ainda, segundo o mesmo autor, o currículo tem se tornado ao longo do tempo um importante instrumento “regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento”. A partir dessa perspectiva, as políticas curriculares passam a decidir e organizar as/os estudantes por turmas por ano e por idades, definem os conteúdos, o comportamento, os valores, ou seja, torna-se um importante regulador das pessoas e da dinâmica das instituições. Mesmo sendo um instrumento regulador, o autor afirma que devemos sempre nos questionar sobre qual valor que o currículo selecionado tem para os sujeitos e para a sociedade.

Coadunando com esse pensamento, Young, (2007, p. 1297) provoca,

[..]Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

O currículo escolar, portanto, é um instrumento de fundamental importância na organização do conhecimento escolar, da cultura e valores que consideramos válidos para a transformação social. Como o autor afirma, a escola, na vida de muitas meninas e meninos, pode ser a principal oportunidade de se desenvolver intelectualmente, através da apropriação e reflexão crítica dos conhecimentos escolares em constante reflexão com os conhecimentos prévios.

Para Apple (2013) existem três dimensões estruturantes que afetam a forma como pensamos currículo na sociedade, são elas: a economia, a cultura, a ideologia. Ainda segundo o autor (idem), existem questões que precisam ser elaboradas para desnaturalizar este entendimento sobre o currículo:

De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular? Apenas formular estas questões não é, porém, suficiente. Orientemo-nos, também, pela tentativa de

conectar essas investigações a concepções concorrentes de poder econômico e social e de ideologias. Dessa forma, podemos ter uma apreciação mais concreta das conexões entre poder econômico e político e o conhecimento que é disponibilizado (e o que não é disponibilizado) aos alunos. (Apple, 2013, p. 40).

Para o autor tais conexões entre conhecimentos, o poder e a sua relação com as estruturas econômicas e os interesses da classe dirigente, são fundamentais para a compreensão da complexidade do tema “currículo”. O conhecimento escolar por si, por mais legitimado que seja, não garante ao estudante a emancipação política na sociedade.

Apple (2006), nesse momento denomina o currículo como um campo de batalhas, onde lutas religiosas, econômicas, de identidades culturais, políticas ecoam e interferem na sua organização. Para Sacristàn (2013) a educação e seu currículo, expressa um impulso humano, onde projetamos nossos anseios, pretensões e desejos de como almejamos a sociedade e suas relações sociais.

Muitos docentes progressistas lutam por um Currículo que possibilite uma educação integral, emancipada, humanista. Porém, ao longo do tempo, essa ideia vai sendo silenciada, convertendo-se em um currículo para educação básica nos moldes e com perfil empresarial. O modelo capitalista, através das instituições e governos, tenta nos convencer de que o modelo econômico e social proposto pelo neoliberalismo é o melhor e por isso, é preciso aumentar a mão de obra. Mesmo envoltos numa sociedade capitalista onde, acredita-se que o currículo escolar esteja tão somente a serviço da rentabilidade econômica, forças, valores e interesses se contrapõem para que o currículo e suas políticas se voltem para outra direção, expressando um outro projeto educacional.

Para Giovedi (2013, p. 132) “Uma característica marcante e poderosa do paradigma curricular hegemônico é a exaltação do trabalho duro e da produtividade em contraposição ao ócio e ao tempo livre”, assim esse modelo curricular hegemônico trazido pelo autor, nos faz analisar como o sistema capitalista, de modelo neoliberal, traz sérias implicações sobre a escola, ao reduzir o papel político pedagógico das/os professoras/es, a meros executores de tarefas. Implanta-se o discurso do produtivismo, eficiência, eficácia, competência, distanciando-os das possibilidades de exercer um papel de sujeitos políticos críticos. Essa ausência do tempo docente para o pensar, estudar, traz implicações sobre a possibilidade de refletir questões importantes do nosso tempo.

Quando o Currículo é concebido de maneira tão limitada e limitante, dificulta o nosso trabalho como professores/as pesquisadores/as, imbuídos/as de possibilidades de mudanças e reconfigurações político pedagógicas. A sobrecarga de trabalho e

responsabilidades para além do concebível, dificulta a organização profissional. Por outro lado, quando situamos nossas reflexões e articulamos nossa luta por uma educação emancipatória, pensamos o currículo engendrado pelos sujeitos e suas dinâmicas, tentando trazer reflexões/ações na contramão do currículo prescrito pela hegemonia.

Pensar o Currículo exigirá sempre de nós um esforço para que tenhamos uma visão crítica dos processos políticos. As forças hegemônicas ajudam a elaborar o currículo prescrito, muitas vezes esvaziando as demandas das lutas sociais, no entanto, não conseguem retirar a resistência que permanece nas tensões entre os documentos e dinâmicas da realidade social. É sabido que o currículo escolar, como ação da micropolítica não é um território neutro, é um processo carregado de intencionalidades e moldado por políticas educacionais alicerçadas em outras intenções como já foi sinalizado anteriormente. O Currículo deve ser compreendido para além das questões de cunho pedagógico, técnico, metodológico. De forma crítica, o currículo deve ser construído a partir das realidades concretas e deve reconhecer as relações de poder estabelecidas com os setores: econômico, político e cultural.

Quando se trata de debater Currículo, diferentes agendas entram em controvérsia. Apple (1986) afirma o currículo como um intenso campo de batalhas, onde grupos políticos, religiosos, culturais, de identidade e outros, entram em disputa para propor a manutenção ou superação da sociedade posta. Estas disputas ocorrem porque o currículo escolar está intimamente ligado aos interesses de diferentes grupos sociais, estes, pressionam, para que os sujeitos sejam formados a partir de concepções, objetivos, conteúdos e procedimentos alinhados com o projeto de sociedade que se espera.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 435) ainda vivemos um agravante, a política educacional em andamento nas sociedades neoliberais que se caracteriza pela falta de consulta popular. Segundo as autoras, os políticos estão cada vez mais desconectados das realidades, de quem de fato, receberá a política. O Currículo nos provoca a refletir sobre o tipo de sociedade que estamos nos direcionando e se estamos, enquanto educação escolar, contribuindo para a manutenção de uma sociedade desigual.

2.4.1 A participação docente na redemocratização como possibilidade de construção do currículo: o papel docente nessa trajetória

Historicamente no Brasil, professoras/es viveram esse processo de luta para garantir o direito a uma atuação mais ativa e propositiva nas políticas públicas educacionais através de espaços democráticos existentes como os fóruns, seminários, encontros promovidos por diferentes instâncias educacionais como universidades, sindicatos e associações. Tais fatores, evidenciam as várias dimensões de participação na educação brasileira.

Como Freire (1997, p. 42) defendemos a ideia de que “Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. Negá-lo é desconhecer as minúcias das experiências sociais. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo*.”. Nesta perspectiva, a categoria “participação” a partir de Freire (1967) e Streck (2017) entram neste estudo como uma questão fundante para compreensão deste processo.

A expectativa de “participação” torna-se aguçada na sociedade brasileira após o fim da ditadura militar e com o início da redemocratização no final do século XX. A ditadura militar por duas décadas, trabalhou com a perspectiva coercitiva de fomentar um comportamento pautado na “neutralidade política”, na omissão, na submissão e subalternidade da população frente o autoritarismo das forças dominantes.

Com redemocratização brasileira, abriu-se possibilidade para a participação ampla de diversos setores da sociedade como por exemplo, a elaboração da nova constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, inclusive do movimento docente. Gohn (2019) revela que a palavra “participação”, a depender da conjuntura histórica, aparece atrelada a outros termos como cidadania, direitos, democracia, exclusão, conscientização, organização, solidariedade, sendo um termo muito utilizado nos vocabulários científicos, políticos e popular da modernidade.

Para Freire (1967, p.34) “A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da república”. Com a redemocratização, as estruturas democratizantes retornam, amplia-se a crença da possibilidade de se construir uma sociedade participativa, com espaços e fóruns coletivos implicados nos processos de mudança e reconstrução das pautas caras à sociedade.

Saviani (2011) observa que a década de 80, foi fecundo para a educação. Diversas frentes da sociedade civil se mobilizam e há a ascensão nas prefeituras de partidos de

oposição ao regime militar, campanhas reivindicando eleições diretas para presidência da República, a transição para um governo civil a nível federal, aumento das produções científicas, sobretudo de revistas que propagavam ideias pedagógicas. Além disso, organizou-se conferências brasileiras de educação, regulamentação de associações e sindicatos⁴⁷, conglomerando professoras/es das escolas públicas, do então 1º e 2º graus [que hoje correspondem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio], em âmbito nacional de diferentes níveis de ensino e especialistas pedagógicos com diversas habilitações. Além da filiação destas/es professoras/es a confederação e federações⁴⁸.

Professoras/es do ensino superior também percorreram esse caminho. Mesmo em meios as contradições, ambiguidades e problemas que moviam cada organização de professoras/es, o autor ressalva que também na década de 80 houve um expressivo movimento organizativo-sindical. Verificou-se também o crescimento expressivo da produção acadêmico-científica, ou seja, surgiram cerca de sessenta revistas de educação, além dos livros voltados para esse fim.

Saviani (2011) salienta que nesse período efervescente, as organizações de professoras/es apresentavam dois pensamentos distintos: o primeiro grupo preocupava-se com a construção de uma escola pública de qualidade, aberta para todos e atentos a função social e política da escola. Estes representados pelas entidades de cunho acadêmico-científico como a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES e Centro de Estudos Educação e Sociedade- CEDES com suas revistas e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED que mantinha reuniões anuais, voltados para a análise, pesquisa e produção, na ânsia de contribuir com a construção de uma escola pública de qualidade.

O segundo grupo estava articulado em torno das entidades sindicais dos diferentes estados do país a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação- CNTE. O grupo incorporou em suas ideias, as questões de caráter econômico-político, sobretudo o aspecto político-pedagógico. As entidades ANDES, CEDES E ANPED se unem e surgem as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) com expressa intenção

⁴⁷ A Constituição de 1988, retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, a tendência dessas entidades foi transformar-se em sindicatos, filiando-se por sua vez a uma central nacional, via de regra, a Central Única dos Trabalhadores- CUT- Saviani (2011, p. 404)

⁴⁸ Para saber mais consultar livro História da Ideias Pedagógicas no Brasil de Dermeval Saviani, 2011, 3º edição, Editora Autores Associados, ver capítulo XIII Ensaio contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991).

de analisar, denunciar, mas também apresentar propostas pedagógicas com concepções contra hegemônicas, que atendessem aos interesses da classe trabalhadora.

Muitos movimentos que ocorreram por todo o país, sobretudo ligados a educação, culminou com a participação efetiva destes, no processo de construção da Constituição. Segundo Vieira (2009), a Constituição⁴⁹ de 1988, no capítulo que trata da Educação, tem-se um dos textos mais detalhados em relação às constituições anteriores, isso se deve, à intensa participação docente nos debates. A participação popular só foi garantida de fato, devido à forte organização e mobilização de vários segmentos da sociedade que pressionou a atuação, contrapondo-se ao conservadorismo posto. Cury (2013), aponta que o professorado teve atuação importante em ações de mobilização que antecederam a construção da Constituição Federal de 1988, talvez possamos afirmar que esta participação trouxe amadurecimento político para a categoria e contribuição para o texto final.

Ainda no documento “O processo histórico da elaboração do texto constitucional 1987- 1988” (volume três)⁵⁰ é apresentado os nomes das pessoas que participaram da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciências e Tecnologia da Comunicação e da Comunicação. Durante a análise do documento foi possível identificar a representação de vários outros grupos que compõem a sociedade civil, são eles: representação indígena, das favelas⁵¹, das igrejas, senadores, prefeitos, deputados, padre, militares, militantes, pesquisadores, líderes políticos e estudantil, empresários, advogados, economistas, comunidades carentes, empresários, soldados, secretários de estado e município, líderes de movimentos sociais, ministros, pessoas com deficiências, presidentes de associação e outros.

Essas Comissões da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciências e Tecnologia da Comunicação e da Comunicação, se reuniram entre os períodos de 23/04/1987 à 06/05/1987. Como afirma Telles (1998, p. 41), temos aqui a peculiar presença de muitos “sujeitos falantes” na cena política,

[...] é que colocam à prova os princípios universais da cidadania, já que essa presença desestabiliza o consenso, e abrem o conflito e o dissenso em torno

⁴⁹ O Brasil já teve seis Constituições. A primeira foi a Constituição de 1924 (Brasil Império) que teve duração de 65 anos, a mais longa da história. Em seguida, a Constituição de 1891 (Brasil República); Constituição de 1934 (Segunda República); Constituição de 1937 (Estado Novo); Constituição de 1946 e a Constituição de 1967 (Regime Militar). Para mais detalhes, acesse o site <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acessado em 21 mai. 2022.

⁵⁰ O volume III apresenta o Mapa 05 das Audiências Públicas, páginas 199 a 216.

⁵¹ Registramos a expressão tal qual consta no documento denominado Mapa 05 das Audiências Públicas.

mesmo de medida de igualdade da regra da justiça nas relações sociais- essa medida é o terreno do conflito, conflito que se dá exatamente em torno dos termos pelos quais essa medida é ou pode ser estabelecida.

A importância da participação destes sujeitos falantes, como traz a autora, coloca a prova o discurso da universalidade da cidadania e nesse confronto do consenso e do dissenso nas relações sociais, a medida de igualdade da regra da justiça, conseqüentemente, se modifica, porque os direitos não chegam na mesma medida e proporção para todas/os. Partimos então, para descobrir quantos docentes participaram na parte que trata especificamente da Educação Pública. Registamos assim, trinta e dois docentes⁵² representando temáticas relacionadas a educação básica pública e ensino superior. Destes, apenas sete anunciaram serem professora/professor, dentre eles, destaque para Paulo Freire que ficou à frente Revisão das Escolas Normais e Alfabetização de Adultos e Moacir Gadotti que tratou sobre a Escola Pública.

A relevância desse movimento histórico nos leva a refletir a partir da perspectiva de Coutinho (2006) quando afirma que, nós, povo brasileiro, não temos o histórico de participação popular. Isso porque na sua visão, o Brasil, se tornou Estado, antes de se tornar uma nação. O país foi colonizado pelos portugueses e séculos depois de exploração e expropriação, ao se tornar Estado, tornou-se autoritário. O referido autor expõe que a sociedade brasileira até 1930, era representada pela presença de um Estado forte e autoritário, com uma sociedade civil sem representatividade, mesmo em meio à diversidade sociocultural, uma sociedade sem proteção, amparo e sobretudo, sem a participação popular. Logo, as demandas populares não foram consideradas no projeto de nação, ou seja, a nação brasileira se constituiu primeiro como Estado e não mediante os movimentos e ideais das massas populares.

Para Coutinho (2006, p. 176), “nossa independência se deu pelo alto” logo, através dos interesses da elite, de quem detinha o capital, e depois esta mesma elite, torna-se a dirigente do país, desse modo, a população não participava das decisões, tampouco a condição de vida e demandas sociais do povo eram consideradas. Ou seja, os dirigentes estiveram sempre a serviço dos interesses privados, capitalistas e distantes das necessidades reais da população, sempre excluída e explorada. Trazendo a história mais uma vez, a política educacional no Brasil, surge, como uma ação coordenada quando o país estava se tornando um Estado Moderno a partir da década de 30. Até então, a

⁵² Os dezesseis que informaram apenas a função profissional que exerciam, após pesquisa do currículo lattes e outras fontes, sete são professores, sete atuam como empresários, cientista social, direito, jornalismo e economia e outros dois não conseguimos, através das fontes utilizadas, descobrir a formação inicial.

educação estava fortemente ligada a catequização, exceto para a elite brasileira que recebia outro tipo de formação.

Mas, com o Brasil adotando outros modos de produção capitalista, abrindo espaço para a indústria, diversas vozes passam a reclamar por políticas educacionais que promovessem o desenvolvimento do país. Essa mudança, nos mostra que o Estado entra em ação com responsabilidade de atentar aos “interesses múltiplos e diversificados” (Coutinho, 2012, p. 178), neste cenário emergem educadoras/es que reivindicam pelo processo de inovação e modernização da sociedade através da educação pública e para isso seriam necessárias as políticas públicas educacionais.

Para Gramsci (2002) a sociedade civil, faz parte de uma superestrutura onde há os conflitos, construção de ideologias, embate pela hegemonia, lugar de consenso. Somado a isso está a sociedade política ou Estado coerção, onde se localizam os aparelhos repressivos do estado. Essa concepção, nos oferece condições de compreender como as lutas, tensões, os conflitos, as contradições compõem o Estado Brasileiro capitalista.

A participação popular, que ainda não é expressiva como deveria, incomoda a elite, porque essa correlação de forças, garante que as demandas sociais da população que compõem a classe trabalhadora sejam evidenciadas e garantidas, ainda que se trave outras lutas para que estes direitos sejam materializados. Mesmo reconhecendo o poder coercitivo do Estado, entendemos que fazemos parte de uma sociedade democrática e nela há forças antagônicas pressionando sempre a favor das elites.

Assim, a participação democrática permite que os sujeitos sociais expressem demandas coletivas, aspirações e necessidades, o que Freire (2020), denomina de “diálogo crítico e libertador”. Para se viver o processo democrático, é preciso que haja a participação da sociedade civil dentro dos espaços coletivos que elaboram as políticas institucionais, mas também nos espaços que demandam a manifestação política das pessoas e coletivos sociais.

As audiências, manifestações, fóruns, comícios, greves, assembleias e outros, são formas de manifestação política qualitativa, pois pressupõe uma prerrogativa da democracia. Todas estas diferentes formas de mobilizações problematizam as demandas sociais, econômicas, culturais, pressionam as relações com o Estado, no desenvolvimento de ações que tragam repercussões para a vida da população. Porém, nem sempre a participação acontece de forma plena, pois inúmeras variáveis podem interferir no processo, como o nível de envolvimento, comprometimento e a qualidade dessa participação.

A participação é um instrumento democrático que colabora na construção de caminhos para diminuir as exclusões, injustiças e desigualdades sociais. Freire (2001, p. 37) denominava a participação como “comunitária popular” a definindo como um importante “exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania [...]”.

Tal definição nos faz compreender a participação como um movimento democrático importante para o fortalecimento da sociedade civil, sobretudo dos sujeitos que compõem as camadas populares ou os silenciados ou invisibilizados ao longo da história, tornem-se não só sujeitos sociais, mas “sujeitos falantes” na cena política. Para Telles (1998, p. 39), a partir do seu entendimento de Rancière (1995):

[...] esses personagens aparecem na cena política como sujeitos portadores de uma palavra que exige seu reconhecimento-sujeitos falantes [...] que se pronunciam sobre questões que lhe dizem respeito, que exige a partilha na deliberação de políticas que afetam suas vidas e que trazem para a cena pública o que antes estava silenciado, ou então fixado na ordem do não-pertinente para a deliberação política.

Estes personagens que começam a sair do silenciamento, são os oprimidos que aparecem e incomodam no cenário político, porque tomam corpo, forma e voz a exemplo das minorias políticas na sociedade capitalista como as crianças e adolescentes, os Idosos, Povos da Floresta⁵³, Ciganos, Negros, Mulheres, Quilombolas, Estudantes, Sem-Teto, Sem-Terra, Pessoas com Deficiência, Transtornos e/ou Altas habilidades, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexos, Queer, Agêneros e Assexuados - LGBTQIA+⁵⁴, trabalhadoras/es além de tantos outros e incluímos a participação dos movimentos sociais e populares na construção do período de redemocratização no Brasil. Uma participação quer seja qualificada como democrática, cidadã, popular ou crítica, não deve manipular ou controlar pois é um processo que onde a vigilância e a autocrítica são necessárias. (Streck, 2017). No que concerne a participação

⁵³ Povos da Floresta aqui se referem aos Indígenas, Seringueiros, Ribeirinhos, Pescadoras/es artesanais, Agricultores/as familiar/es, Piaçabeiras/os, Peconheiras/os. Para saber mais, acesse o site <https://ispn.org.br/biomas/amazonia/povos-e-comunidades-tradicionais-da-amazonia/>. Visitado em 21/05/2022.

⁵⁴ No Brasil, a partir de 2008, a sigla LGBT passou a ser utilizada para identificar a ação política e conjunta de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais. No dia 08 de junho daquele ano, durante a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, ocorrida em Brasília-DF. Na atualidade há inclusão de variações da sigla LGBT, para designar outros movimentos e identidades em construção (Intersexos, Queer, Assexuais ou mesmo um sinal de +). Para saber ler o trabalho de Wanderley Gomes de Oliveira, denominado “A historicidade do movimento LGBTQIA+: os direitos sexuais e discussão sobre a cidadania”, 2020. Acessar em http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID4593_07082020173849.pdf

dos Trabalhadores da Educação na trajetória democrática do Brasil, temos uma rica experiência, discussão que nos interessa nesta pesquisa.

Para as trabalhadoras/es da educação, a expressão política é uma demanda importante na formação e atuação profissional. Nós, trabalhadores da docência, também podemos ser vistos como os oprimidos, os passivos, conformados e subalternizados como anunciado por Freire (2020, p. 47). Segundo o autor: “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.”

Organizados em grupos, sindicatos, associações, como membros da sociedade civil que são, propõem e demandam, a participação na discussão de políticas públicas que implicarão diretamente sobre nossas vidas. São os sujeitos falantes que exigem seu reconhecimento e se pronunciam sobre demandas que lhe interessam. A participação social, portanto, é uma conquista política numa sociedade democrática, porém estando sujeita as tendências mais progressistas ou mais conservadoras dos governos em ação. Para Freire (1997, p. 88), ninguém vive a democracia se seu direito de falar, de ter voz, de fazer discurso crítico e atuar é interdito e o engajamento é essencial para a defesa dos direitos.

A participação democrática tem um começo, mas é infindável. Ela não é suficiente por si só, nem acabada, mas é processual, é aprendida, vivenciada. A democracia, mesmo sendo um regime político que se diz exercido pelo povo, na realidade, dentro do estado burguês, anuncia as contradições do capitalismo com suas forças antagônicas presentes, tensionando, disputando o direito de falar, de propor, de criticar, de atuar, de dominar e até de impedir ou limitar as formas de participação popular. Dessa forma, muitas/os docentes que atuam de forma intencional e sistematizada, dentro da sala de aula, compreendem que também é preciso brigar e lutar, encontrando outros caminhos que exigem mobilização e organização da classe trabalhadora, para além da escola.

A experiência de participação numa escola pública foi vivida pelos membros que compôs o GCEF. Professoras/es que traziam em sua bagagem, a cultura das práticas democráticas e por isso, defenderam o projeto para a elaboração da proposta curricular com a participação dos pares atuantes nas escolas.

A experiência no GCEF nos trouxe um sentimento de pertencimento, de nos sentir ainda mais vivos, militantes. Nos fez reiterar o posicionamento de tomar partido a favor de uma escola pública que eduque para a democracia, formando sujeitos sociais que se comprometam com a luta do outro. A escola que educa para a democracia, dará condições

aos sujeitos sociais de analisar as conexões que há entre os conhecimentos e o poder e a sua relação com as estruturas econômicas, além de possibilitar a construção do pensar outro projeto de sociedade, onde o poder não seja centralizado, mas dividido.

2.4.2 O GCEF como instrumento para pensar o currículo no ensino fundamental de Feira de Santana

Tratar de currículo escolar é lidar com os saberes docentes, pois são estes que materializam os conhecimentos, valores, atitudes e experiências dentro da escola. Somos nós, professoras/es que organizamos o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular, a rotina, as avaliações e todos os procedimentos necessários para pôr a escola em movimento junto com a comunidade escolar.

Trabalharemos os saberes docentes, na perspectiva de Tardiff (2012) que apresentam estes saberes, específicos da docência, sob três formas: saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Cada professora/or se utilizam destes saberes para organizarem o trabalho pedagógico. O autor aponta que os **saberes disciplinares** correspondem a formação inicial e contínua oferecidas pelas universidades através da ciência da educação, são os saberes sociais. Estes saberes são selecionados e definidos pelas universidades dos diversos campos do conhecimento, sob forma de disciplina, eles emergem dos grupos sociais, produtores de saberes. Os saberes sociais são incorporados aos saberes pedagógicos e a prática docente.

Os saberes curriculares são adquiridos no momento, em que professoras/es organizam discursos, constrói objetivos, metodologias, seleciona conteúdos e apresenta os saberes sociais. Tudo é definido e selecionados como modelos da cultura erudita⁵⁵, materializados sob a forma de programas escolares.

Os saberes experienciais ou práticos são construídos a partir do exercício da própria docência. São saberes específicos, embasado no trabalho real, concreto e no conhecimento do seu meio são saberes que nascem das experiências e por elas/es são

⁵⁵ A cultura popular não constitui um sistema, no mesmo sentido em que se pode falar de sua existência na cultura erudita – um conjunto de produções artísticas, filosóficas, científicas etc., elaboradas em diferentes momentos históricos e que têm como referência o que foi realizado anteriormente, pelo menos desde os gregos, naquele campo determinado e nos demais. [...]. Assim, comparadas como cultura erudita, as manifestações culturais populares são, de certa forma, dispersas, elaboradas com um maior desconhecimento de sua própria produção anterior e de outras manifestações, produzidas por integrantes dos mesmos grupos subalternos, às vezes em locais bastante próximos e com características estéticas e ideológicas semelhantes. (Ayala; Ayala, 2003, p. 66-67).

reconhecidos e incorporam a experiência individual e coletiva, sob a forma do saber-fazer. Compreender estes conceitos tornam-se relevante para esta pesquisa, porque são estes saberes que irão compor os diálogos curriculares a que se propôs o GCEF. Este autor ainda ressalva que várias instituições produzem conhecimento, mas o conhecimento construído pela professora/or no seu processo é desvalorizado.

Tardiff (2012, p. 38) defende que estes saberes só serão valorizados a partir do momento em que as/os professoras/es expuserem “suas próprias, ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo respeito de sua própria formação profissional”. Nem sempre os saberes docentes estão limitados a conteúdos circunscritos e que dependem de um conhecimento específico. Estes saberes almejam uma diversidade de questões, problemas, todas sempre relacionados ao seu trabalho, por isso para este autor, os saberes docentes são heterogêneos, plurais, pois a prática pedagógica faz emergir um saber diversificado, que sobrevém de fontes variadas e naturezas diferentes.

Para o autor citado acima, infelizmente, a função da/o professora/or na lógica mercadológica, não é mais contribuir na formação humana integral dos sujeitos, mas sim, investir na educação individual e equipá-los para a perversa concorrência presentes nas sociedades capitalistas neoliberais. O conceito de saber docente, justifica a escolha do GCEF em contar com seus pares, para a construção da proposta curricular do município de Feira de Santana, trabalho coletivo este que tentou contrapor as ideias neoliberais para a educação.

Para entendermos o contexto histórico do GCEF, é preciso compreendermos o contexto político e educacional em que foi gestado. Ainda em 2010, o município de Feira de Santana era administrado pelo prefeito Tarcísio Pimenta (Partido Democratas – gestão 2009-2012) e tinha como Secretário de Educação, o Professor José Raimundo de Azevedo⁵⁶. No âmbito nacional em outubro deste mesmo ano, é eleita a primeira mulher como presidente do Brasil, Dilma Rousseff⁵⁷ pelo Partido dos Trabalhadores (gestão

⁵⁶ José Raimundo Pereira de Azevedo. Nascido em Salvador/BA, formação Professor de Ensino Superior. Como vice-prefeito assumiu por duas vezes o cargo de prefeito entre os períodos de 1982-1983/1994-1996 pelo Partido da Mobilização Nacional. Para saber mais, visite <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/memorialdafeira/conteudo.asp?catimg=5/>
<https://eleicoes.poder360.com.br/candidato>

⁵⁷ **Dilma Vana Rousseff**, filiada ao Partido dos Trabalhadores-PT, nascida em Belo Horizonte - MG foi a 36ª Presidente da República Federativa do Brasil entre 2011-2016, tendo exercido o cargo de 2011 até o golpe ocorrido em 2016 onde é afastada das suas funções. Economista e política brasileira. Foi a primeira presidenta mulher a ocupar o cargo. Para saber mais <http://presidentes.an.gov.br/>

2011-2016). As políticas educacionais iniciadas no governo Lula⁵⁸ (PT - gestão 2003-2011) estavam em efervescência, com maior financiamento para a educação básica, expansão das universidades, aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional, através da Lei 11.738/2008⁵⁹ e investimento em formações continuadas na carreira docente, como já foi explanado no capítulo anterior.

Durante o governo Lula, o decreto de 24 de abril de 2007, institui o Plano de Ações Articuladas, mais conhecido como PAR e tem como principal finalidade investir para melhorar a educação básica brasileira e claro, elevar os indicadores educacionais. O PAR estava em consonância com o PNE, devemos lembrar que este plano é o principal ponto de convergência das políticas públicas educacionais. O PAR está composto por diretrizes, metas e estratégias que mobilizam os esforços dos estados, dos municípios e de toda a sociedade civil a fim de consolidar um sistema educacional capaz de garantir o direito à educação em sua totalidade⁶⁰.

O PAR apresenta indicadores definidos a partir de diagnóstico e planejamento local, a partir destas quatro dimensões: 1) gestão educacional; 2) formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3) práticas pedagógicas e de avaliação; 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos. Este plano, com suas metas e estratégias passam a desdobrar diferentes políticas públicas para os Estados e municípios. Na Bahia, no governo de Jacques Wagner (2007-2011/2011-2014) lança em 2011, o Pacto pela Educação: Todos pela Escola, (conhecido também como TOPA), o Decreto nº 12.792 de 2011, instituindo o programa a ser implementado em todo sistema estadual de ensino, mediante cooperação entre o próprio estado e seus Municípios. Tal pacto, trazia oito diretrizes voltadas para o processo de alfabetização, formação de leitores e garantia de autonomia pedagógica do município. O município de Feira de Santana, nesse momento vivia sob a gestão do prefeito Tarcísio Pimenta (2009-2012), que adere ao então ao programa.

Em 2010, o governo citado acima assina um convênio para a implantação de programas de inclusão digital com a Microsoft Brasil, o projeto anunciado o projeto

⁵⁸ **Luís Inácio Lula da Silva**, filiado ao Partido do Trabalhador-PT o qual também foi fundador. Foi o 35º da República Federativa do Brasil entre 2003-2011. Nascido em Caetés-Pernambuco, foi metalúrgico, sindicalista e político brasileiro. Saber mais ver <http://presidentes.an.gov.br/>.

⁵⁹ Disponível em : lei-11738-16-julho-2008-578202-norma-actualizada-pl.pdf (camara.leg.br) . Acessado em 05 abr. 2022.

⁶⁰ Disponível em < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par>>. Acesso: 12 dez. 2022.

Microsoft Education Alliance Agreement. Segundo um jornal local⁶¹, o projeto designa a implantação dos seguintes programas: Alfabetização Digital, Introdução à Acessibilidade a Computadores para professores de alunos com necessidades educacionais especiais, Guia passo a passo para educadores, Manual governança amiga e governo conectado. A gestão municipal da época, considerava o projeto ousado e viável e acreditava que essa parceria possibilitaria a retirada das/dos estudantes do “analfabetismo digital”.

Em seguida, houve o lançamento de programa educacional com a Editora Aymará, empresa do sul do Brasil. Tal programa denominou o município como Cidade Educadora, cujo objetivo era provocar na comunidade escolar, uma consciência para o que eles chamam de cidadania ativa, através de uso de materiais inovadores e envolvimento com a comunidade. Inferimos a partir destes dados, que o poder executivo buscava parcerias ou projetos educacionais para a rede pública municipal, cuja SEDUC deveria acompanhar a implementação, logo, apesar dos governantes afirmarem que estavam investindo muito na educação do município, nota-se que não há um projeto pensado especificamente para as realidades das escolas. Após o governo de Tarcísio Pimenta, em 2013-2016, retorna novamente a prefeitura o candidato José Ronaldo de Carvalho (DEM), o governo segue a legislação nacional e estadual e inicia uma ampla reforma nas estruturas de algumas escolas da rede pública municipal. Em noticiários do período⁶², a Associação de Professores Licenciados do Brasil-APLB faz sérias denúncias a respeito da situação das escolas e anuncia a produção de um dossiê a fim de verificar as reais condições das unidades.

Para Freitas (2012) esse movimento educacional visando parcerias entre instituições privadas e públicas no Brasil, não é um fato inédito. Todo esse movimento que se efetivava em nosso município e em vários outros estados do país, foi ocasionado, segundo o citado autor, a partir da influência do movimento educacional ocorrido a partir de 1980, nos Estados Unidos. A publicação de um relatório analisando a um possível caos instalado na educação americana e que, para os reformadores empresariais, poderia comprometer a competitividade dos Estados Unidos no cenário internacional, ocasionou transformações no cenário educacional do citado país e reverberou também no Brasil, fazendo surgir um movimento semelhante.

⁶¹ Disponível em: <https://jornalgrandebahia.com.br/>. Acesso em 13. dez 2022.

⁶² Disponível em: <https://blogdafeira.com.br/home> / <https://aplbfeira.com.br/noticia.php?id=258>> Acesso em: 06 dez. 2022.

Tal movimento no Brasil, vem sendo coordenado pelos empresários do campo da educação, ficando conhecido como *Todos pela Educação*⁶³, tendo como presidente, o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau. Para Freitas (2012), estas reformas empresariais estão a serviço do dismantelamento da rede pública de educação, quando não há investimentos sérios e contínuos, a educação com qualidade continua sendo um privilégio das elites.

Estudos como o de Masson (2012) e Lopes (2013), descritos no primeiro capítulo, analisam a intervenção do empresariado na educação pública, que se utilizam da abordagem gerencialista para a implantação da educação neoliberal. E a educação neoliberal chega às escolas públicas sob a forma de livros didáticos “gratuitos” e formações continuadas que propõem uma reorganização da educação escolar nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e logo o processo educativo, longe de ser crítico e transformador, tende a ser objetivo e operacional, a fim de atender às demandas do mercado. (Saviani, 2009)

Em 2015-2019, assume o governo da Bahia, o candidato do PT, Rui Costa dos Santos⁶⁴ que lança no seu segundo ano de atuação, o Plano Estadual de Educação – PEE, Lei 13.559 de 2016, com vigência de 10 anos, ou seja, o plano contemplava os anos de 2016 à 2026. O documento está em consonância com o art. 214 da Constituição Federal, no art. 250 na Constituição Estadual e na Lei Federal de 13.005/2014 que aprovou o PNE. O documento traz nove diretrizes, dentre elas, podemos destacar a preocupação com a erradicação do analfabetismo, a melhoria gradativa na qualidade da educação da Educação Infantil ao Ensino Médio, defesa de uma escola pública com gestão democrática e valorização do magistério. O documento apresenta metas e estratégias para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Plano Estadual de Educação (PEE) busca articular as políticas educacionais com as políticas sociais e a garantia do atendimento das necessidades específicas das populações do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, itinerantes e o público-alvo da Educação Especial. O PEE também prevê as Conferências Estaduais de Educação e Fóruns que são espaços que buscam ampliar o debate democrático em defesa dos interesses da escola pública.

⁶³ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso 25 jan. 2023.

⁶⁴ Rui Costa dos Santos, nascido em Salvador a 18 de janeiro de 1963, é um economista e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

As conferências e fóruns são instâncias importantes pois além de avaliar o andamento do PEE, ela propõe subsídios para a Conferência Nacional de Educação bem como elaborar o PEE do próximo decênio. O plano se compromete em regime de colaboração, acompanhar implementação das metas e estratégias previstas no PNE, PEE e PME. Tais conferências devem anteceder a conferência nacional, e o fórum estadual de educação da Bahia deve coordenar e articular as conferências municipais ou intermunicipais, estes movimentos, no interior de cada Estado brasileiro é que fomenta o CNE.

Assim, o Estado e o nosso município sustentam suas gestões na área educacional no PEE que está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN 9394/96; através da Resolução nº 07/2010, que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a Resolução 04/2010 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Emenda nº 29/2006 que modifica a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana e Plano Municipal de Educação - PME/Lei Municipal 3.326/2012.

Como foi anunciado, tivemos também, no ano de 2015, a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, atribuição do Ministério de Educação (MEC), a partir dessa lei o município que também contou com a participação das/dos docentes para a elaboração dos Cadernos dos Objetivos de Aprendizagens em 2019⁶⁵.

Logo, em meio a este cenário nacional, estadual e municipal docentes receberam o convite em outubro de 2010, para participarem do GCEF via representação institucional para a construção da proposta curricular com/para a Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. A reação da categoria, foi um misto de surpresa, pelo fato de não existir naquela época, uma tradição local de participação docente no processo de construção de políticas públicas educacionais dentro da SEDUC. Mas havia também um sentimento esperançoso por parte da categoria, pela possibilidade de ter a proposta curricular do município, sendo construída a partir da participação de professoras/es da base.

Com algumas incongruências no processo de seleção e organização da participação docente na proposta, o grupo foi tomando forma a partir de novembro de 2010. Inicialmente, o GCEF foi composto por nove professoras/es da base que se

⁶⁵ Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=21343>. Acesso em: mar. 2023.

dispuseram a participar a partir do convite à suas instituições, assumindo assim as coordenações específicas. Neste grupo estavam presentes as áreas/modalidades representado por: Geografia, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Espanhol, Ciências, Matemática, Arte, Educação para as Relações Étnicorraciais, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos. Entre estes, participei junto a uma parceira da mesma área, como representante no campo da Pedagogia, em uma especificidade denominada “Questões Pedagógicas” e delineando o trabalho, a frente estavam duas coordenadoras gerais responsáveis pelas elaborações e acompanhamento do projeto.

A política curricular do município era uma demanda antiga para professoras/es que constantemente cobravam da SEDUC, haja vista a histórica cultura escolar de se organizarem pedagogicamente por meio de referências externas às dinâmicas locais, como Parâmetros Curriculares Nacionais⁶⁶ e/ou de livros didáticos aleatórios na agenda das instituições de ensino. Tais interferências afetavam as atividades das/os educadoras/es, sem que houvesse um debate e uma discussão político pedagógica capaz de orientar a docência em torno das especificidades municipais, seus potenciais enquanto contextos de currículo e suas conexões com diretrizes outras que dialogam com a estrutura curricular da educação básica.

O desafio de discutir e construir uma proposta curricular própria estava posto como expressão de um movimento dialético e para iniciar esse percurso o GCEF decidiu priorizar uma metodologia participativa, a partir das escutas de cada escola, para conhecer e registrar concepções e práticas que professoras/es traziam de em torno de temas como: “ser humano”, “sociedade”, “escola”, “ensino”, “aprendizagem”, “infâncias”, “juventudes”, “planejamento”, “rotina”, “recreio”, “modalidades organizativas”, “avaliação” e a “percepção de currículo” de cada área do conhecimento. A expectativa do Grupo era que, a partir dessa escuta dos pares, a Proposta pudesse adquirir uma identidade própria e representativa para o município como um todo.

De acordo o “Caderno Introdutório- Diálogos em Construção” (2019), para alcançar esse objetivo de escuta e atender a agenda da política pública, fazia-se necessário identificar das 214 escolas do município [destas 76 estão localizadas na zona urbanas e

⁶⁶ Coleção esta, lançado pelo Ministério da Educação em 1997, no governo de **Fernando Henrique Cardoso** - Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira, nascido no Rio de Janeiro, foi o 34.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003. Formado em Ciências Sociais, Ciências e Letras, especializando em Sociologia (Doutorado), foi Professor universitário e tornou-se político brasileiro. Para saber mais, consulte <http://presidentes.an.gov.br/>.

97 escolas situadas na zona rural] que atendessem o público-alvo da proposta. Após levantamento, obtivemos o quantitativo de 165 escolas do Ensino Fundamental Anos Iniciais [1º ao 5ºano], mais 26 escolas do Ensino Fundamental Anos Finais [6º ao 9ºano], totalizando 191 escolas como parte da rede pública de ensino na educação básica do município.

O processo de escuta e atendimento para agenda do que compreendemos ser a construção de uma proposta curricular do município, envolveria atrair e convencer as instituições escolares (via professoras/es, gestoras/es, estudantes e famílias) a participarem deste trabalho coletivo junto ao GCEF, em variadas etapas de elaboração da proposta curricular. Neste processo inclui-se uma metodologia própria de participação desta comunidade via encontro semanais, grupo de estudos sobre currículo, levantamento de propostas curriculares, elaboração de instrumentos para levantamento de dados, Gcefinhos⁶⁷, as Escutas Formativas⁶⁸, questionários e entrevistas. Além disto era esperada a participação destes, em grupos de estudos e produção/revisão dos textos e pareceres sistematizados pelo próprio GCEF. Logo, a provocação proposta pelo GCEF, nos lembra esta afirmação de Streck (2017, p. 196) “Participação se aprende participando”, isso porque participação é um processo que exige ação-reflexão-ação, ou seja, a participação como prática pedagógica.

Todo este percurso de trabalho do grupo junto às unidades escolares e a base de professoras/es, foi marcado pelo anseio de contribuir com a proposta; pelas tensões ocasionadas por questões objetivas e subjetivas entre os profissionais; por contradições próprias das relações de trabalho e do campo educacional, mas também marcado por muitas aprendizagens em torno da atuação e na relação entre profissionais da educação da base e a gestão municipal (um ponto fulcral para esta pesquisa). A trajetória deste trabalho com o GCEF, mostrou como o debate do Currículo está imbricado com a política, com o poder e com os dispositivos de controle presentes nessa sociedade de modelo capitalista, muitas vezes, sob o discurso do produtivismo, eficiência, eficácia e

⁶⁷ Subgrupos do Gcef organizados pelas coordenadoras e coordenadores específicos das disciplinas/modalidades/temáticas, com professoras e professores da Rede para sistematização de estudos, discussões e ações na construção de suas respectivas Propostas Curriculares- ver Caderno Introdutório, 2018, p. 19.

⁶⁸ A Escuta Formativa equivale a um momento de formação continuada de professoras e professores, no qual se opera uma troca de experiências, informações e conhecimentos entre professoras/professores-cursistas e professoras/ professores-ministrantes, todas e todos da própria Rede Municipal, buscando uma aproximação à realidade escolar local e vivenciada por estas e estes profissionais (OLIVEIRA, 2012). Ver Caderno Introdutório: Diálogos em Construção (2019, p. 20).

competência, de fácil sedução/convencimento para a sociedade como um todo, e para os profissionais da educação em particular.

Esta breve análise, nos ajuda a compreender o campo de batalha no qual estava imerso o GCEF (um grupo de trabalhadoras/es diante de uma agenda institucional mais ampla). O coletivo de professoras/es enfrentou desafios para as condições de efetiva participação, seja por questões objetivas (como por exemplo, liberação de carga horária), seja por questões subjetivas (diferentes concepções de currículos entre os pares). Compreender como se deu de fato essa participação docente numa perspectiva democrática, é um passo importante para este estudo.

Ao longo das últimas décadas tivemos a oportunidade de participar, assistir, ver, reconhecer os processos de participação popular na construção das políticas públicas. É nesta perspectiva de participação e implicação com os espaços democráticos que buscamos estudar o processo do GCEF em Feira de Santana. O próximo capítulo trará o olhar dos sujeitos que estiveram participando diretamente da construção desse importante documento curricular e analisarão se construíram uma proposta, programa ou política.

CAPÍTULO 3 – “AFINAL É PROPOSTA, PROGRAMA OU POLÍTICA?” A EXPERIÊNCIA DO GCEF (2010-2016) JUNTO A PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA/BA

A indagação que abre este capítulo é crucial para entendermos como o grupo de docentes que compôs o GCEF compreendia o processo de construção curricular no qual estavam envolvidos. O diálogo com membros do grupo desse período, buscou elucidar este questionamento. A trajetória e as experiências do GCEF marcadas, sobretudo pela escuta dos pares, possibilitaram que o grupo imprimisse identidade própria à proposta curricular na época.

O GCEF não foi o primeiro grupo docente a intentar a construção de uma proposta curricular no município. De acordo com o “Caderno Introdutório: Diálogos em Construção” (2019, p. 11), ocorreram tentativas anteriores de formação de um grupo de professoras/es⁶⁹ para elaboração do currículo entre os anos 2005-2008, ocasionando na entrega de “textos preliminares pelas coordenações de Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos”. Tal afirmação foi confirmada nas entrevistas realizadas, quando os sujeitos da pesquisa rememoram a tentativa da SEDUC de construir uma proposta curricular e de como esse grupo se constituiu, produziu e chegou a entregar alguns escritos, mas tempos depois, o grupo foi dissolvido. Para uma das entrevistadas,

A proposta curricular havia sido desejada por outros grupos, era meio desacreditada (...) e que talvez, esse fosse um objetivo nunca alcançado. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa I, 2022)

Seja pelas condições dadas, seja pelas condições políticas da época, as tentativas então prosseguiram, sempre envolvendo as/os docentes até a chegada do GCEF. Para compreendermos o contexto histórico-dialético em que atuou o GCEF, é preciso conhecer

⁶⁹ “Segundo relatos de integrantes da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), mais tentativas na composição de outros grupos foram concretizadas, porém, com materialização do texto só registramos os supracitados, aos quais tivemos acesso. Tais textos foram lidos pelas coordenadoras e coordenadores do Gcef e considerados como forma de primeira aproximação à rede e suas necessidades formativas. Seu conteúdo, entretanto, não foi compilado pelas novas coordenadoras e novos coordenadores por havermos considerado o viés teórico-metodológico desenvolvido pelo GCEF, mais especificamente no ano de 2011, com audiência aos sujeitos por meio de diferentes instrumentos, além de termos respeitado o estilo de escrita de cada uma, de cada um.” (Feira, 2018, p. 09).

as características do município de Feira de Santana, suas pluralidades e singularidades, próprias de um entroncamento rodoviário.

3.1 O Município de Feira de Santana/Bahia como Campo Empírico: Entre Ordens e Desordens, Muitas Histórias e Tantas Versões

Feira de Santana é o segundo maior município do interior da Bahia, e recebe vários codinomes: “Princesa do Sertão”, “Portal do Sertão”, “Cidade do Comércio”. Todos estes títulos dão pistas para os aspectos culturais e econômicos que circundam a história de Feira de Santana. Segundo dados do IBGE (2022)⁷⁰, Feira apresenta população estimada de 624.107 pessoas e com PIB 24.229.74 e a escolarização entre a população de 6 a 14 anos é de 97,4%.

Segundo o Plano Municipal de Feira de Santana-PME (Feira de Santana, 2016), o município está localizado geograficamente na Zona de planície entre o Recôncavo e os tabuleiros semiáridos do nordeste baiano à 108 km da capital do estado baiano, Salvador. O município é reconhecido como o maior entroncamento rodoviário do Norte/Nordeste, cortando seu território importantes rodovias federais e estaduais como a BR 324, BR 116, BR 101 e a BA 502, que permite contato com todo o país, além do acesso aéreo.

Figura 1 - Vista Panorâmica de Feira de Santana/BA



Fonte: Imagem Carlos Augusto - Jornal Grande Bahia. Disponível em: <https://cidadesemfotos.blogspot.com/2014/08/fotos-de-feira-de-santana-ba.html>. Acesso 05 abr. 2023.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/feira-de-santana.html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

O PME (Feira de Santana, 2016) afirma que o município, liga o sertão ao litoral e seu povoamento se deu no século XIX, por volta de 1819, através de diversos sujeitos, mulheres e homens negros, pardos, indígenas, brancos, ciganos, pessoas de diferentes etnias, que, em busca de sobrevivência, atuavam como vaqueiros, pequenos agricultores rurais, comerciantes, pedreiros, carpinteiros, vendedores ambulantes, pintores, carregadores de mercadorias, alfaiates, costureiras, lavadeiras, engomadeiras, músicos, artesãos, carregadores de água, professoras(es), funcionários públicos, fazendeiros, estudantes, profissionais liberais, enfermeiras(os) e tantas outras identidades. Pacheco (2009, p. 14) também destaca outros grupos sociais que vão compondo o cenário comercial desse grande município, são eles:

[...] os grandes comerciantes, fateiras, magarefes, vendedores de cachaça, donos de bancas de jogo do bicho, quitandeiros, carregadores, empregados rurais, criadores, fazendeiros, vendedoras de sarapatel e ensopados ao meio dia, uma infinidade de pessoas que vivem diferentes relações sociais, enquadravam-se neste mundo da feira livre.

Toda essa diversidade deu origem ao grande polo comercial que temos hoje. São estas/es trabalhadoras/es que movimentam intensamente a economia da cidade. Logo, o comércio é o setor vital da população. Para Poppino (1968, p. 306-307) as atividades comerciais existentes, em nosso município tornou-se a razão de existir de Feira Santana:

Pode-se afirmar que o comércio representa, em sentido amplo, a própria razão de existir de Feira de Santana. O arraial, que se transformara em cidade, a Segunda da Bahia, tivera por base o comércio e, em grande extensão, a sua evolução e a sua prosperidade refletem a importância crescente das atividades comerciais. A feira semanal, que deu vida ao arraial, desde logo constituiu-se no ponto alto de todo o comércio. A maior parte das pessoas que frequentavam a feira atraíam negociantes, que pouco a pouco se instalavam definitivamente em Feira de Santana. Muitas das empresas fundavam-se para adquirir as mercadorias do sertão, enquanto outras se especializavam na venda de produtos manufaturados e de luxo da Cidade do Salvador. Tais estabelecimentos preenchiam lacunas e desde o início floresceram todos os negócios por atacado e varejo.

A feira livre semanal, os negociantes que chegavam, a venda de boiadas, atraíam diferentes populações, que pouco a pouco iam povoando o município e tornando crescente estas atividades comerciais. Tempos depois, gerações resistem em suas práticas sociais e continuam contribuindo no crescimento social, cultural e econômico do município. Contudo, como o município de Feira de Santana está situado em meio a importantes

rodovias, o município continua recebendo populações flutuantes que vem para trabalhar, estudar ou explorar o comércio e serviços da região.

Segundo Simões (2007), o codinome de “Princesa do Sertão” como é mais conhecida, foi o resultado de uma visita de Rui Barbosa em 1919, à nossa cidade, com suas observações sobre o intenso movimento comercial entre a feira livre e a feira do gado, que chamou sua atenção por ser um tipo de movimento comercial só encontrado em cidades com porte de capital. O apelido sobreviveu ao longo do tempo, e por suas características comerciais, Feira de Santana tornou-se um importante referencial econômico do sertão baiano, inclusive para as cidades litorâneas. A sede do município é considerada, na rede urbana da Bahia, como uma cidade de porte médio, apresentando este comércio dinâmico, serviços diversificados e um polo industrial.

Há também na sua história, muitas outras marcas para além das características desenvolvimentistas e exitosas. Segundo Almeida e Jesus (2016), as origens de Feira de Santana, revelam também, o outro lado da história, com a retirada violenta da tribo indígena Payayá, pouco abordada e reconhecida pelas versões hegemônicas da história. O tráfico de pessoas negras escravizadas, fez parte da história do município, gerando posteriormente as comunidades quilombolas em seu território rural. Para Sampaio (2013) há uma negação dessas identidades a nível individual e social, pois a concepção da sociedade de classe e de ser humano se constrói a partir da perspectiva de um grupo etnicorracial hegemônico.

Em consequência desse pensamento, nega-se as expressões artísticas, literárias e práticas religiosas de muitos. As narrativas oficiais se entrecruzam com as narrativas de outros sujeitos falantes, pertencentes a classe social trabalhadora, que disputa o lugar de fala na história, assim como se disputa no currículo escolar. De acordo os dados do Censo (IBGE, 2010) Feira de Santana apresenta um maior número de pessoas que se autodeclaram da cor “parda”, em segundo lugar predomina a população autodeclarada “negra” e em terceiro lugar a população autodeclarada “branca”, seguido da amarela e indígena PME (Feira de Santana, 2016).

Estes sujeitos históricos e diversos, ao longo dos anos, foram construindo e constituindo a cidade metropolitana⁷¹ de Feira de Santana⁷² com sua sede e nove distritos rurais, são estes: Maria Quitéria, Tiquaruçu, Jaguará, Matinha, Humildes, Ipuacu, Bonfim de Feira e Jaíba. Segundo Galeano e Pita (2019) nosso município contém uma diversidade que forma uma grande teia cultural, pois apresenta dinâmicas culturais e identitárias diversas. Isso nos faz refletir como essa diversidade identitária gerou diferentes expressões culturais, além de se fazerem presentes na sede do município, encontram-se também na vida cultural dos seus oito distritos rurais. Temos festejos populares como a festa de São João no distrito rural de Maria Quitéria e a festa de São Pedro no distrito rural de Humildes, estes financiados pelo poder público municipal com eventos contendo artistas de expressão nacional. Os demais distritos⁷³, em diferentes períodos do ano, sem apoio governamental, também fazem seus festejos, dando espaço para os artistas locais, mantendo a tradição da bata do feijão, na Festa de Cultura na Comunidade Ovo da Ema⁷⁴, além dos sambas de roda, reizados, boi da roça, chula cantada, os cordelistas e folheteiros.

Através de um documento denominado Diagnóstico Cultural de Feira de Santana⁷⁵ (2016), foi possível encontrar as festas produzidas no campo, para além das festas juninas. Em janeiro, tem-se a Festa de Reis em Tiquaruçu. Nos meses de maio, setembro e novembro respectivamente ocorrem a Festa do Vaqueiro nos distritos de Ipuacu, Jaíba e na Matinha. Em novembro, nos distritos de Maria Quitéria, na comunidade Lagoa Grande e Matinha celebram o Novembro Negro e em dezembro a Festa do Pescador, no Distrito de Ipuacu. Todos os distritos, como pudemos ver, guardam um profundo contato com a feira livre, a terra, a cultura, as rezas, crendices e de sua colheita cantada.

⁷¹ Artigo 1º da Lei Complementar nº 35 de 6 de julho de 2011, consta que: A Região Metropolitana de Feira de Santana, na forma do parágrafo 3º do artigo 25 da Constituição Federal e do artigo 6º da Constituição Estadual, é a unidade organizacional geo-econômica, social e cultural constituída pelo agrupamento dos municípios, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum. (PME, 2016 p. 14)

⁷² Feira de Santana, Antônio Cardoso, Coração de Maria, Anguera, Santanópolis, Irará, Tanquinho, Conceição do Jacuípe, Santa Bárbara, São Gonçalo dos Campos, Ipecaetá, Serra Preta, Candéal e Riachão do Jacuípe. (PME, 2016, p. 14)

⁷³ Distritos de Feira: imagens das culturas populares, Favela é isso aí. Feira de Santana, junho de 2020. Disponível em: <https://www.favelaeissoai.com.br/wp-content/uploads/2020/11/2020-feiradesantana.pdf>. Acesso: 17 jan. 2023.

⁷⁵ O documento consiste no relatório do Diagnóstico Cultural de Feira de Santana - Bahia, conforme contrato de patrocínio firmado com a empresa Belgo Bekaert Arames / ArcelorMittal. Foi elaborado pelo Galpão Cine Horto e pela Habitus Consultoria e Pesquisa Ltda. Disponível em: <https://galpaocinehorto.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Diagno%CC%81stico-Cultural-de-Feira-de-Santana-documento-final.pdf>. Acesso 18 mai. 2023.

Dos oito distritos já citados, destes, dois são reconhecidos territórios Quilombola⁷⁶ como Lagoa Grande e suas comunidades, situado no Distrito de Maria Quitéria e Matinha. Seu território rural desenvolve atividades envolvendo a agricultura familiar com o cultivo de feijão e milho e pecuária com equinos, suínos, ovinos e bovinos. O tempo da pesquisa não foi suficiente para trazer uma abordagem mais enriquecedora destes eventos populares, mas percebemos aqui, como o povo se organiza e celebra das mais diversas formas, a vida cultural local, nas diversidades etnicorraciais, de classe e território (campo e cidade).

Feira de Santana é município com dinâmica cultural própria, muito atrelado ao seu perfil de comércio popular, de feira de alimentos e produtos variados que denunciam um estilo de vida trabalhadora, mesmo pautada em uma cultura de massa industrializada, misturada na dinâmica de uma cultura específica de tradição popular. Conforme refletiu Pacheco (2019, p. 17), “Se as festas, batuques congados, entrudos e os modos populares de comemorar e estar na rua foram civilizados, os trabalhadores resistiram, negociaram e relutaram mediante as tentativas de exclusão de suas práticas na cidade”.

Em Feira de Santana a resistência para viver e ocupar as ruas da cidade se mantém com muita luta e negociação de modo a impedir o desaparecimento destas práticas na cidade. As gestões mais recentes, tem investido mais num modelo de organização social de produtividade, que não conta muito com a participação civil, mas ela resiste e não reconhece outras formas econômicas e culturais, acabando por nos remeter as raízes de uma herança colonial, escravocrata. Como já foi discutido no capítulo dois, mesmo com redemocratização de 1988, onde há o estímulo à participação social, setores elitistas dificultam a luta por direitos sociais dos coletivos trabalhadores e no município não é diferente. Para Pacheco (2009, p. 15):

Mesmo o estudo das formas de conflito e negociação entre pequenos vendedores de rua e o governo local pode ser amadurecido mediante o contato com esta discussão mais ampla. Sem carteira assinada, os feirantes de Feira de Santana pagavam impostos para adquirir aposentadorias, mas também, para obtenção de reconhecimento como trabalhadores na cidade.

O município, ao longo de sua história, tem registros de participação social em outros segmentos da sociedade, a exemplo das/os vendedoras/es de rua, as/os feirantes,

⁷⁶ Na História do Brasil e de Feira de Santana, o quilombo é definido como espaço de organização social de homens e mulheres, traduzindo o desejo de liberdade e resistência à opressão. Na contemporaneidade, as comunidades quilombolas são uma forma de resistência e luta pela terra, bem como valorização da história e identidade negra (PME, 2016, p. 110).

que tem resistido em muitos governos, em desenvolver seu comércio no centro da cidade como trabalhadores da cidade. Sendo uma cidade do interior com um grande perfil de polo regional que apresenta aspectos do urbano e do rural que se confundem no dia a dia, a forma como habitamos este espaço, a forma como nos deslocamos dentro da cidade, sua organização espacial e social, traz muito do seu perfil identitário de um dos maiores entroncamentos rodoviários do país. Na cidade circulam simultaneamente carros, motos, bicicletas, cavalos, carroças, carrinhos de mão, transporte coletivo urbano. Suas condições de deslocamento ainda assim são problemáticas e o atendimento do transporte coletivo para as populações rurais, precário.

A cultura de um povo torna-se um conjunto rico, diverso, de expressões simbólicas que trazem em si, as relações econômicas e as articulações políticas, fazendo com que se crie espaços dialógicos e participativos a partir de grupo sociais periféricos, que tendem a ser invisibilizados, silenciados, discriminados e incompreendidos e nem sempre reconhecidas pelas instâncias culturais hegemônicas (CSEMARK, 2013).

Os aspectos culturais em Feira de Santana são expressões do povo sertanejo e do comércio, uma dialética entre tradição e modernidade, classes abastadas e classe trabalhadora, rural e urbano. É um município marcado por gestões, sem um plano político transformador no sentido de dirimir a crescente desigualdade social presente, tanto na cidade, quanto no campo. Com relação aos aspectos educacionais, quando a proposta curricular foi construída entre os anos de 2010-2016, o GCEF, estava envolto por muitas demandas trazidas pelas escolas e não chegou a contemplar, todos aspectos culturais presentes no município.

Contudo, alguns cadernos, a exemplo da proposta curricular de História, são dados o destaque a educação para as relações etnicorraciais e história local a partir do anúncio das escolas e dentro destas temáticas, discute-se a importância dos eventos culturais existentes no município. No caderno de Questões Pedagógicas, é dado voz as crianças para que revelem as brincadeiras populares que circundavam o seu universo e o caderno de Língua Portuguesa tratou sobre as variedades linguísticas de forma geral. Nesse processo de pesquisa, é possível vislumbrar o quão estes aspectos poderiam ter enriquecido ainda mais a proposta curricular. Mas acreditando na possibilidade de que esta investigação, poderá ser acessado por outros docentes, certamente servirá de reflexão para que os aspectos culturais embasem futuras propostas curriculares.

Neste momento do texto, apresento mais algumas expressões artísticas, culturas e acervo encontrados em Feira de Santana. Nesta pesquisa, daremos destaque para algumas

expressões artísticas, culturas e acervo que ocorrem na sede do município. Assim, temos a “Caminhada do Folclore” que acontece em agosto, de cada ano, quando são desenvolvidas atividades que comemoram o dia do folclore com desfile, representando as manifestações do Nordeste como repentistas, grupos de baianas, de capoeira, Bumba meu boi, vaqueiros e outros.

Temos também o “Bando Anunciador”, uma tradição local, que ocorre no mês de julho, quinze dias antes da festa de Nossa Senhora Santana, padroeira da cidade. O bando surgiu no século XIX para anunciar a festa religiosa da padroeira da cidade, Nossa Senhora Santana. Com o passar do tempo, esta festa sofreu transformações, então, no ano de 2007 a Universidade Estadual de Feira de Santana atualizou a festa que havia perdendo seu brilho, e reeditou com uma versão engajada nas reflexões políticas e culturais do município. Atualmente o evento representa um movimento ampliado de discussão da cultura de Feira de Santana, com um calendário amplo que acolhe debates diversos sobre a identidade que envolve o município, com mesas redondas na academia, escolha da Rainha do Bando nas festas prévias, exposições fotográficas no centro cultural da cidade, e tudo isto culmina, com o desfile do Bando Anunciador, nas ruas, com forte apelo popular.

Outro evento cultural que tem construído uma trajetória no município e tem reconhecimento nacional, é o “Festival de Sanfoneiros”, criado em 2008 e que acontece no mês de maio e tem como objetivo manter viva a tradição dos sanfoneiros na cultura nordestina e dar espaço para novos talentos. São expressões culturais incentivadas pelo Centro Universitário de Cultura e Arte. O CUCA⁷⁷, fundado em 1995⁷⁸, é responsável pela gestão e coordenação dessa importante política cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), participa desse processo a comunidade acadêmica, a sociedade feirense e região de abrangência. Muitas crianças e adolescentes matriculados na rede municipal, também estão vinculadas as oficinas oferecidas pelo CUCA, nesse movimento, muitos têm a oportunidade de desenvolver diferentes expressões artísticas.

⁷⁷ Disponível <https://cuca.uefs.br/projetos-institucionais/> Acesso: 17 jan.2023.

⁷⁸ Informação e imagem disponível <https://cuca.uefs.br/historico/>. Acesso 27 mar.2023.

Figura 2 - Centro Universitário de Cultura e Arte - CUCA



Fonte: Disponível em: <https://cuca.uefs.br/historico>. Acesso em: 28 mar. 2023

Além da intervenção junto aos festejos do Bando Anunciador e do Festival de Sanfoneiros, a UEFS também protagoniza a organização do Festival Literário e Cultural-FLIFS⁷⁹ que surgiu como um projeto de formação leitora, fomentando a discussão em torno de políticas públicas de incentivo à leitura a partir de 2008. Este evento acontece anualmente e atualmente é organizado na Praça Padre Ovídio, que localizada numa região central da cidade.

Figura 3 - Momentos da FLIFS



Fonte: Disponível <http://www.flifsoficial.uefs.br/flifs/#page-content> Acesso 28 mar.2023

No centro comercial de Feira de Santana, encontramos o Mercado de Arte Popular⁸⁰ ou o MAP teve seu prédio criado em 1914 pelo Intendente e coronel Bernadino Bahia. Antes era denominado de Mercado Municipal, espaço onde agricultores rurais advindos dos distritos vendiam seus gêneros alimentícios até o ano de 1877, quando foi fechado pela prefeitura. Feira de Santana é um município de resistência, pois os feirantes

⁷⁹ Disponível < <http://www.flifsoficial.uefs.br/flifs/>> Acesso 19 jan.2023. A Feira do Livro em 2017, torna-se Patrimônio Cultural Imaterial do Estado da Bahia, instituída pela Lei 13.934/2018.

⁸⁰ Fonte das informações e imagens: disponível em: <https://conhecifeira.com.br/mercado-de-arte-popular/>. Acesso: 26 mar. 2023.

e artistas diversos continuam lutando para se manterem atuantes nos espaços da cidade (Pacheco, 2019).

Em 1980, após a reforma passou-se a chamar MAP, tornando-se um ponto turístico devido a exposição de artes diversas e comercialização de artesanato, comidas típicas, literatura de cordel e apresentação de artistas da terra e grupos da cultura popular como samba de raiz, samba de roda, capoeira e outros. É possível ver no MAP dois painéis em azulejo assinado pelo artista plástico Juraci Dórea como "O Vaqueiro" e "A Feira" onde retratam cenas do sertão.

Figura 4 - Mercado de Arte Popular - MAP⁸¹



Fonte: Disponível em: <https://conhecafeira.com.br/mercado-de-arte-popular/>. Acesso em: 27 mar.2023.

Tem-se também eventos com forte apelo comercial, como a Exposição Agropecuária de Feira de Santana (EXPOFEIRA) uma das maiores feiras agropecuárias do Nordeste e ocorre no Parque João Martins da Silva, no mês de setembro, com exposição de animais, máquinas, leilões, artesanato e atrações musicais. Mostra-se como um evento importante para a representação do comércio local, com grande apelo para os produtores vinculados à pecuária, com médias e grandes propriedades e para os pequenos produtores da agricultura familiar. Neste evento, acontece também apresentações musicais, que concentra um número expressivo de pessoas.

Segundo Silva (2020, p. 50) Feira foi a cidade que “inventou” a micareta. Para a autora “A micareta é uma derivação do carnaval, sua principal diferença está no período de realização”. A Micareta, é uma das maiores festas de rua de Feira de Santana, sendo

⁸¹ A arte que aparece nesse painel representa a imagem de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, nascida em 1792, em São José das Itapororocas, hoje Distrito de Maria Quitéria, onde viveu até os doze anos de idade. Personagem histórica, nascida em Feira de Santana, que disfarçada de soldado Medeiros, fez parte do Batalhão Voluntários do Príncipe, mais conhecido como Batalhão dos Periquitos, onde lutou pela independência da Bahia e do Brasil entre os anos de 1822-1923. Informações retiradas do artigo “Maria Quitéria/soldado Medeiros: o soldado que (não) era”, de Helder Thiago Cordeiro Maia. Terra Roxa e outras terras. Revista dos Estudos Literários, 2021. Em homenagem a ela, temos nome de escola estadual, distrito e avenida.

assegurada em 1937, mas de acordo com Silva (2020), os significados e a construção dessa festa são fortalecidos em 1939 a partir da circulação da opinião de um grupo social valorizando essa manifestação num jornal local. Mas, independentemente das contradições que circundam o surgimento da micareta, o que é possível afirmar é que a micareta se tornou um carnaval fora de época, que acontece no mês de abril e que traz diversas expressões culturais, como desfile de escolas de samba dos bairros periféricos, desfile de blocos, trios elétricos, artistas regionais e nacionais.

O PME (Feira de Santana, 2016) evidencia a importância da intensa produção cultural que sai das periferias da cidade, para além dos trios elétricos e artistas famosos, a exemplo dos blocos Afro, Escolas de Samba e Afoxés. O município apresenta pelo menos cinco escolas de samba como Marquês de Sapucaí, Escola Brasil Meu Samba, Escravos do Oriente, Nativos de Santana e Unidos do Padre Ovídio. Temos ainda oito Afoxés como Pombas de Malê, Filhos de Oxalá, Filhos da Luz, Pomba de Malê, LogunEdé, Estrela do Oriente, Filhos de Ogum, Filho de Nanã. Além destes, há dezessete Blocos Afro como Panderada, Senegâmbia, Moçambique e Filhos de Malê, Nelson Mandela, Acadêmicos de Feira, Guerreiros Africanos, Sorriso Negro, Zumbi dos Palmares, Urubus do Reggae, Império Africano, Feira África Axé, Flor de Ijexá, Semente de Luanda, Zenza, Muzembela, Afro Congo.

Figura 5 - Bloco Yle Ayiê



Fonte: Disponível em: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/micareta/bloco-ile-ayie-e-a-primeira-atracao-confirmada-na-micareta-de-feira>. Acesso 28 mar.2023

Destacamos também o trabalho artístico dos grafiteiros e artistas plásticos que se reuniram e revitalizaram no centro da cidade, a rua Treze de Maio, mais conhecida como Beco da Energia. O Beco tornou-se um espaço para os artistas expressarem nas paredes, diferentes obras de arte, principalmente relacionadas a cultura nordestina.

Figura 6 - Arte presentes no Beco da Energia



Fonte: Disponível <https://www.acordacidade.com.br/noticias/grafiteiros-e-artistas-plasticos-se-unem-para-revitalizar-o-beco-da-energia/>. Acesso em: 18. mai. 2023.

O município conta em seu acervo e patrimônio cultural (material e imaterial) seis museus⁸² e alguns teatros são eles: o Museu de Arte Contemporâneo (1967), Museu de Arte Regional (1967), Museu Antares de Arte e Tecnologia (1971), Museu Parque do Saber (2008), Museu Casa do Sertão (1978), Galeria de Arte Carlos Barbosa (1998), Teatro Municipal Margarida Ribeiro (1982), Teatro de Arena do Cuca (1995), Centro de Cultura Amélia Amorim (1992). Nosso município também dispõe de quatro bibliotecas, são elas: Biblioteca Arnold Ferreira da Silva (1961), situada no centro da cidade. Biblioteca Municipal Professora Raquel de Freitas Araújo (2005), localizada no Distrito de Maria Quitéria, primeira biblioteca implantada num distrito. Biblioteca Municipal Manoel Pereira Pimenta (2006) situada no Distrito de Humildes e Biblioteca Municipal Godofredo Leite Filho, em Bonfim de Feira (2021).

Figura 7 - Estudantes da Rede Municipal na Biblioteca Arnold Ferreira da Silva



Fonte: Disponível em: <https://jornalgrandebahia.com.br/2018/08/biblioteca-municipal-incentiva-leitura-para-criancas-nos-distritos-de-feira-de-santana/>. Acesso em: 28 mar.2023

⁸² Disponível em: https://www.vivafeira.com.br/feiradesantana_museu.php. Acesso: 17 jan. 2023.

No que concerne os aspectos educacionais, o município apresenta um universo amplo. Segundo o PME (Feira de Santana, 2016) contando com: 141 instituições para a Educação infantil, 374 escolas que atuam com o Ensino Fundamental, sendo que 175 escolas são da Rede Municipal, 71 escolas da Rede Estadual e 128 escolas da Rede Privada, além das Instituições de Nível Superior.

No decorrer do texto, a Universidade Estadual de Feira de Santana foi citada algumas vezes, por estar à frente de produções artísticas e culturais, porém sua função maior é oferecer formação superior para a população do município, além de atender a região do entorno. A UEFS⁸³ nasceu em 1960, atendendo a uma ação governamental de interiorizar o ensino superior e segundo dados do PME (Feira de Santana, 2016), ao longo do tempo, foi ampliando sua oferta de cursos, tendo atualmente o total de vinte e oito cursos. Logo, a UEFS foi a primeira instituição de nível superior a ser instalada no Portal do Sertão, da qual fiz parte, realizando a graduação em pedagogia e no momento a formação em *stricto sensu*. A UEFS é responsável pela formação inicial e continuada de muitos docentes em todo município e microrregião.

Figura 8 - Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS



Fonte: Disponível em: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Além da UEFS, o crescimento econômico do nosso município possibilitou a implantação de mais uma universidade pública, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que oferece dois cursos de graduação e o Instituto Federal da Bahia – IFBA, além de sete faculdades particulares e duas faculdades confessionais. A presença destas instituições, sobretudo as IES públicas demonstram como a população tem buscado

⁸³ Informações e imagem Disponível em: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>. Acesso em: 28.mar.2023.

formação e qualificação para imersão no mercado de trabalho e transformação do meio social (PME, Feira de Santana, 2016).

Sabemos que a educação escolar precisa ser compreendida para além das questões de cunho pedagógico, técnico, metodológico. De forma crítica, devemos analisá-la a partir das realidades concretas e as relações de poder estabelecidas com os setores: econômico, político e cultural. Logo, os dados que analisaremos abaixo não são meros números, são informações que contribuem com a demanda por políticas públicas adequadas, capazes de alcançar as realidades das escolas públicas, a classe que vive do trabalho: profissionais da educação, as crianças, os jovens e adultos visando as superações de condições de desigualdade social. Sabemos, que o Estado é o grande regulador das políticas e nessa relação há conflitos de interesses políticos, que via de regra deflagram em uma maior precarização da educação pública, o município de Feira de Santana, não foge destas características.

Neste estudo da política municipal, me debrucei nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), PME (Feira de Santana, 2012/2016), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2021), e no “Caderno Introdutório - Diálogos em Construção” (2018), um dos produtos do trabalho junto ao GCEF.

Segundo os dados (PME/2016), temos um quantitativo de 78.349 estudantes matriculados no Ensino Fundamental no setor público e privado, e um quantitativo de 3717 docentes atuando nas 354 escolas públicas e privadas do município. O quadro a seguir, apresenta a distribuição das instituições escolares na zona urbana e rural do município.

Quadro 2 - Número de Escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana/Bahia – Sede e Distritos

| Região ⁸⁴ | Quantidade de Escolas Municipais na Sede | Distritos | Quantidade de Escolas Municipais nos Distritos |
|----------------------|--|---------------------------------|--|
| Região 01 | 17 escolas | Bonfim de Feira | 07 |
| Região 02 | 16 escolas | Humildes | 16 |
| Região 03 | 18 escolas | Governador João Durval Carneiro | 09 |
| Região 04 | 42 escolas | Jaguara | 12 |
| Região 05 | 21 escolas | Maria Quitéria | 19 |
| - | - | Matinha | 08 |
| - | - | Tiquaruçu | 11 |
| Total | 144 | Total | 93 |

Fonte: Plano Municipal de Educação, 2016, p. 95.

Segundo dados obtidos em “Caderno Introdutório: Diálogos em Construção...” (2019), em 2017, tínhamos matriculados nas escolas públicas municipais, 48.030 estudantes desde as creches até Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, como apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Matrícula de Estudantes na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana/Bahia – 2017

| Etapas/Segmentos | Zona Urbana | Zona Rural/Campo |
|---------------------------------------|-------------|------------------|
| Creche | 2.359 | 791 |
| Pré-Escola | 5.206 | 2.288 |
| Ensino Fundamental I ou Anos Iniciais | 19.078 | 7.743 |
| Ensino Fundamental II ou Anos Finais | 3.936 | 2.628 |
| EJA I, II, III | 1.344 | 564 |
| EJA IV e IV | 1.419 | 674 |
| Total | 33.342 | 14.688 |
| Total geral dos estudantes | - | 48.030 |

Fonte: Caderno Introdutório: Diálogos em Construção (2019, p. 17).

⁸⁴ Região são as escolas públicas municipais estão localizadas, numa concentração de bairros próximos ou Distritos. Exemplo Região Distrito/Localidade Humildes Maria Quitéria que possui vinte escolas municipais e Região I/Localidade Sede de Feira de Santana possui dezessete escolas municipais e estão localizadas na zona urbana nos bairros: Capuchinhos, Mangabeira, Conceição, Parque Getúlio Vargas, Caseb, Santa Mônica, Lagoa Subaé, Estação Nova, Kalilândia, bairros concentrados numa mesma área. Informações retiradas do Sistema de Educação Digital- acervo pessoal do GCEF. Na gestão seguinte, do prefeito José Ronaldo de Carvalho (2013-2018), a secretaria de Educação à época, mudou a nomenclatura de região para polo através da Portaria N°02/2018. Disponível em: http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/portaria_nucleacao.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

Como o foco da pesquisa é sobre a elaboração de uma política pública especificamente para as escolas públicas municipais do Ensino Fundamental, a tabela abaixo apresenta o número de estudantes em cada segmento, segundo dados de 2017⁸⁵:

Tabela 2 - Estudantes Matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana- Bahia- 2017

| Ano | Número de Escolas Públicas Municipais | Número de Estudantes Matriculados |
|--------------|---|-----------------------------------|
| 1º ao 5º ano | 165 escolas do Ensino Fundamental Anos Iniciais | 26.821 |
| 6º ao 9º ano | 26 escolas do Ensino Fundamental Anos Finais | 6564 |
| Total | - | 33.385 |

Fonte: Caderno Introdutório: Diálogos em Construção... (2019, p. 17)

Percebe-se, ao analisar os dados numéricos dos estudantes matriculados, que há um número expressivo de estudantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais em relação ao número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, isso ocorre porque ainda há escolas da rede estadual recebendo estudantes deste segmento. O processo de municipalização⁸⁶ das escolas estaduais aqui na Bahia, vem ocorrendo de forma gradativa e com muitos problemas. Essa decisão está prevista na LDB desde 1996, anuncia que compete ao município gerir a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e ao Estado compete oferecer o Ensino Médio, tendo até o ano de 2024 para concluir esse processo.

Os estudantes matriculados na rede municipal passam regularmente por avaliação externa através da Prova Brasil (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-Saeb). Estas se caracterizam por avaliações em larga escola com o intuito de diagnosticar o nível de aprendizagem de crianças e adolescentes, estudantes do 5º e 9º ano, e verificar a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) segundo informações do Ministério da Educação- MEC⁸⁷.

A partir das informações oferecidas pelo INEP, a orientação dada pelo MEC é que as secretarias, tanto estadual, quando municipal se organizem e tracem ações

⁸⁵ Dados retirados do Caderno Introdutório: Diálogos em Construção, 2019.

⁸⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/12/06/superintendente-estadual-da-educacao-explica-remodelamento-e-municipalizacao-das-escolas-publicas.ghtml>. Acesso em: 14 jan. 2023.

⁸⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 de fev. 2022

pedagógicas, objetivos e investimentos financeiros, a fim de “garantir avanços na aprendizagem”, minimizando as reprovações e consequentemente a distorção idade/ano. Supõe-se que muitas tomadas de decisão ocorrem pela agência reguladora - SEDUC e concomitantemente pelas escolas, a partir dos dados do INEP⁸⁸. Vejamos na tabela 03 e 04 abaixo como se encontram o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) das escolas públicas do nosso município:

Tabela 3 - Resultados e Metas para o 5º Ano do Ensino Fundamental para os Estudantes da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana- Bahia

| 5º ano | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Metas observadas | 2,8 | 3,33 | 3,4 | 3,5 | 3,44 | 4,0 | 4,4 | 4,8 | - |
| Metas projetadas | 2,9 | 3,3 | 3,4 | 3,5 | 3,4 | 4,0 | 4,4 | 4,8 | - |

Fonte: Dados retirados do INEP/MEC. <http://portal.mec.gov.br/> > Acesso em: 16 de fev. 2022

Pelos dados da tabela 3 percebemos que há um crescimento nas metas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais a partir do que foi observado em 2005, onde estamos com a nota 2,8 e chegamos em 2019 com a nota 4,8, apesar de, em nenhum dos anos estabelecidos, alcançarmos as metas projetadas. Estes resultados e metas estabelecidas não observam o ponto de partida destes estudantes, para Freitas (2012) as diferenças sociais presentes na escola são transmutadas em discrepâncias de desempenho e a discussão gira em torno se a escola garantiu a equidade ou não, se corrigiu as distorções existentes. Logo, para Freitas (2012, p. 383) a proposta política neoliberal visa “tirar o foco da questão da desigualdade social, que é base da construção da desigualdade de resultados” e com isso, quando uma escola não alcança uma média, subentende-se que o trabalho pedagógico não foi desenvolvido a contento, não se analisa as condições de vida das/os estudantes, a formação docente, tão pouco o ponto de partida de meninas e meninos.

⁸⁸ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1106275>. Acesso em: 16. fev. 2022.

Tabela 4 - Resultados e Metas para o 9º Ano do Ensino Fundamental para os Estudantes da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - Bahia

| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Metas Observadas | 2,83 | 3,1 | 3,3 | 3,3 | 3,1 | 3,5 | 3,6 | 3,7 | - |
| Metas Projetadas | - | 2,8 | 3,0 | 3,3 | 3,7 | 4,0 | 4,3 | 4,6 | 4,8 |

Fonte: Dados retirados do INEP/MEC: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 de fev. 2022.

Na tabela 4 que apresentam os dados do Ensino Fundamental Anos Finais saímos da nota 2,8 em 2005 para 3,7 em 2019, sendo que em 2007 e 2009 os dados mostram que ultrapassamos as metas projetadas. Em 2011 a meta observada é igual a meta projetada. E de 2013 a 2019 há uma queda em relação a meta observada com a meta projetada, sem, porém, deixar de manter uma certa estabilidade das médias anteriores.

O IDEB é mais um instrumento utilizado pelo Estado neoliberal que afirma possibilitar a elaboração de políticas públicas que visam superar as dificuldades enfrentadas por muitas escolas públicas, especialmente as municipais, apesar de sabermos que as questões propostas Prova Brasil se distanciam das condições de aprendizagem de centenas de salas de aula. Para diminuir ou minimizar esse distanciamento, muitas escolas adequam o currículo escolar de acordo a abordagem da Prova Brasil, outras através do livro didático que também seguem a proposta da Prova Brasil.

Para Saviani (2007) o diferencial do IDEB é a tentativa de atuar sobre o problema do ensino na educação básica, tencionando resolvê-lo, mediante as críticas da sociedade sobre o baixo desempenho dos estudantes a partir dos indicadores nacionais e internacionais. Contudo estas críticas alcançaram maior visibilidade quando foram feitas manifestações por uma parcela social, presente na mídia, por conta de sua ligação empresarial e aproximações com a educação. O autor nos lembra que nós, educadoras/es temos uma longa história de luta trazendo essa pauta, mas o perfil mercadológico das discussões educacionais presentes na mídia hegemônica apresenta este debate por um prisma diferente dos debates realizados pelos profissionais da educação em seus fóruns de luta por qualidade educacional.

Pelos dados apresentados anteriormente, percebemos que a maior parte das escolas públicas municipais de Feira de Santana, encontram-se nas periferias da sede e distribuída nos distritos e, são nestes espaços sociais que encontramos a concentração maior de pessoas pretas, pardas e da grande desigualdade social que não são, muitas vezes, consideradas nas ações políticas. Nós docentes, reconhecemos a importância da

escola como importante instituição que promove os letramentos, o acesso ao conhecimento produzido ao longo dos tempos pela humanidade, sobretudo para as crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora, logo nós podemos assumir o protagonismo na construção da proposta curricular.

Assim, após conhecermos o campo empírico, onde a pesquisa foi feita, trataremos de conhecer e analisar a composição do GCEF, as condições estruturantes e o acervo produzido entre os períodos de 2010-2016. Em seguida, analisaremos o potencial do GCEF, observando a precariedade, positividade e superação de todo processo desencadeado pelo grupo composto por profissionais da educação (professoras/es e técnicas/os).

3.2 No que concerne à formação e composição do GCEF

[...] quem assina essa história, quem fez parte, nós somos em maioria professores ligados as escolas periféricas, pardas, negros e negras, maioria mulheres, com histórias de vida ligadas à escola pública, sem o privilégio. Então sabiam o que queriam falar, para quem falar e com quem dialogar, até essa escolha, que eu não sei na época, se teve uma intencionalidade, hoje eu reconheço assim, o GCEF na sua gênese, lá do início, quando ele começa, começa com professoras comprometidas com essas escolas, essas comunidades né? relegadas, negadas, silenciadas! (Entrevista, Sujeito da pesquisa III, 2023).

A citação que abre esta discussão anuncia de onde vem a maior parte dos membros do GCEF e as expectativas trazidas por cada docente e técnica. Os docentes, em sua maioria eram frutos da escola pública e por isso, o anseio em colaborar com a proposta curricular pelo comprometimento político que tinham com suas escolas e comunidades.

Os dados da pesquisa revelam que o grupo de currículo não se constituiu em só momento. Em tempos diferentes de 2010 a 2016, membros chegavam gradativamente, ora experimentando e saindo, ora experimentando e se engajando. Cada membro, ao longo do processo, foram assumindo as “coordenações específicas” de cada componente curricular, modalidades e temáticas.

Para gerir esse movimento, duas professoras (sendo uma técnica da SEDUC e uma professora advinda da escola e que naquele momento, debruçava-se nos estudos curriculares), em 2010 assumem então a coordenação geral. Ambas, iniciam a elaboração do projeto para a construção da proposta curricular, e na voz do sujeito de pesquisa, é possível ver a preocupação em garantir a participação dos pares nas unidades escolares.

(...) Eu pensava assim, eu estou falando do meu lugar de coordenadora, eu era coordenadora geral, então como idealizei todo o projeto junto com minha parceira e companheira (...), pensava: não quero também um documento curricular orientador que fosse construído por nós ou pela SEDUC. (Entrevista, Sujeito da Pesquisa II, 2022).

Para o Sujeito de Pesquisa IV, que também compunha a coordenação geral antes da chegada dos componentes, o momento de pensar sobre caminhos metodológicos e contribuir com o projeto foi extremamente importante, ambas defendiam o princípio da escuta das escolas públicas municipais.

“A gente tem que montar um projeto de como a gente vai fazer para fazer a construção dessa proposta curricular e o trabalho foi se constituindo e se fortalecendo ao longo do caminho, (...) inicialmente a gente não tinha compreensão que ia passar, mas o projeto da gente, a primeira coisa era ouvir a comunidade escolar, era um dos grandes princípios nosso”. (Entrevista, Sujeito da Pesquisa IV, 2022).

Segundo os sujeitos participantes, após a elaboração do projeto para construção da proposta curricular, o mesmo, passou pelo crivo do gestor da SEDUC da época, que aprovou sem fazer nenhuma objeção, concordando inclusive com a liberação da sala de aula de vinte/quarenta horas das professoras/es interessadas/os no desafio de construir a proposta curricular. Para o sujeito de Pesquisa era uma oportunidade política singular para que professoras/es participassem junto a SEDUC, das pautas que envolvessem currículo.

Foi feito o convite, então foi umas primeiras ações do próprio grupo com a validação do Secretário de Educação, então foi um convite público a qualquer professora, qualquer professor da rede. (Entrevista, Sujeito da Pesquisa I, 2022).

Na primeira semana de setembro, apresentamos o projeto ao secretário, ele aprovou o projeto e mandou a gente já ir ligando para as escolas, em outubro o GCEF já começou. (Entrevista, Sujeito da Pesquisa II, 2022).

Ele teve essa confiança mesmo. Ele poderia ter contratado uma consultoria e ele confiou plenamente nas indicações, nos nomes dos professores. Ah foi um período em que a gente teve mais confiança em nosso trabalho sabia? Tinha mais liberdade... (Entrevista, Sujeito de Pesquisa III, 2022).

Ele foi o Secretário que teve esse início, esse reconhecimento, dessa importância e dessa necessidade de estar ali, o tempo todo tratando da proposta curricular. Claro que teve a história de outros secretários, que apoiaram o outro grupo também nessa escrita. Mas o Secretário foi muito importante no sentido que ele percebe a importância do professor, daquele componente curricular (...) nesse diálogo do grupo que inicia a proposta curricular, o grupo que se propõe a traduzir as vozes dos sujeitos da escola. (Entrevista, Sujeito da Pesquisa IV, 2022).

A primeira etapa estava vencida com a aprovação do projeto e liberação das professoras/es. A princípio alguns colegas aceitaram dividir a carga horária entre escola

e SEDUC, vinte horas em cada. Foi um momento tenso, as/os professoras/es não podiam deixar as salas de aula, sem substituição de outro docente. A gestão das escolas reclamou desse processo, pois muitas delas não queriam perder a/o professora/or efetivo e conheciam o processo de falta de docentes efetivos e estagiárias/os.

Ao serem questionadas, as professoras e técnica rememoraram o tempo em que iniciaram a composição do grupo, todas foram unânimes em dizer que lembram de todo o processo inicial de formação do GCEF, demonstrando através de suas respostas e reflexões, que a experiência foi profunda e profícua para a sua formação pessoal e profissional. Segundo uma das entrevistadas:

Era um grupo embrionário que marcadamente trazia características de professores e suas salas de aula, experimentavam o currículo de diversas formas e que naquele momento, traziam as suas experiências de suas escolas, de suas salas de aulas, aumentada sobre as lentes de aumento, de alguns teóricos. Nós tínhamos a oportunidade de ler materiais, textos, trabalhos de pesquisadoras e pesquisadores de todo o Brasil. (Entrevista I, Sujeito de Pesquisa, 2022).

Apreendemos nessa voz, o compromisso político docente com a sala de aula, o estudo contínuo, como forma de acompanhar as transformações educacionais no Brasil. A professora percebe, ao chamar o grupo de embrionário, que estava diante do nascimento de um movimento coletivo composto por docentes e técnicas/os, no qual havia a expectativa de que a participação democrática permitiria que suas experiências curriculares reverberassem junto a seus pares e demais coletivos.

Para Tardiff (2012) quando as/os professoras/es se veem na impossibilidade de controlar os saberes que circundam o currículo, os componentes curriculares e de sua formação profissional, buscam então elaborar conhecimentos que dominam e entendem na prática. Ou seja, o “grupo embrionário”, mencionado pelo Sujeito de Pesquisa 1, trazia consigo, os saberes que se originam da própria prática experimentada em suas diversas e complexas realidades, que muitas vezes exige muito improviso e habilidade pessoal por parte das/os docentes, além do enfrentamento das questões adversas experimentadas no mundo do trabalho.

Contudo, a prática por si só, mostrava-se insuficiente para o tamanho do debate que ali no grupo se instalava, e então foi demandado pelos próprios sujeitos um processo de formação entre si. Os sujeitos de pesquisa apontam como os estudos curriculares promovidos diariamente, seja sob a forma de grupo de estudo ou na perspectiva auto formativa, impactaram diretamente nos aspectos profissionais, na vida pessoal e nos valores imbuídos. O Sujeito de Pesquisa I faz a ressalva de que o projeto para a construção

da proposta curricular foi fruto de uma pesquisa ação, onde garantiu-se a participação das/os professoras/es que contribuíram diretamente com as versões iniciais:

Nós naquele momento, desde a maneira como recebíamos os professores e professoras nas salas, aquilo que nós dizíamos quando nós enfrentamos greves, paralisações, o posicionamento de suspender encontros formativos em função disso, de não prescindir da nossa condição primeira de professora e professor dessa rede e eu acredito que em todos estes aspectos, esses princípios foram fortalecidos. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa I, 2022).

Os diálogos curriculares junto as escolas, foi modelando todo o trajeto de trabalho do grupo, inclusive como mencionado, suspendendo ações previstas no cronograma em razão das paralisações ou greves. A relação do GCEF com o sindicato era o de respeitar todas as pautas de luta e o cronograma de mobilizações, paralizações, debates. Contudo, como o contexto histórico é dialético, o posicionamento da SEDUC frente a manifestação docente trouxe implicações internamente para o GCEF, conforme sinaliza a participante:

Uma delas em específico causou muita tensão, que foi justamente, no período da greve, da necessidade de acompanhamentos as escolas que estavam em funcionamento ou não. Então, esse foi um momento que causou uma grande tensão dentro do grupo, até porque nós convergíamos que, independente de ser o GCEF ou outro grupo, dentro daqueles, que trabalham com formação, essa ação nos distanciaria dos nossos colegas. Não é que essa não fosse necessária, mas que ela devesse ser desenvolvida por outro setor e alguns de nossos colegas tiveram, experimentaram, é isso...de ter que ir à escola fiscalizar, de identificar aqueles que estavam lá na busca dos direitos, que eram os nossos direitos. Então foi algo muito difícil e que trouxe desdobramentos dentro do grupo, acredito que talvez até influenciado a saída de alguns membros. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa I, 2022).

Dentre tantas tensões vividas pelo GCEF como conflitos com chefias, invisibilidade do grupo, descrença do trabalho, desidratação do financiamento das formações durante o processo, conflitos internos, esta foi uma das quais marcou profundamente o grupo. Gramsci (1986) chamou a atenção para o que acontece quando os intelectuais orgânicos se organizam, com sua autoconsciência e criticidade história e política, mediante as tensões, conflitos, divergências da realidade concreta. Determinadas situações, vividas por um grupo, podem provocar recuos, perdas e até cisões. Mediante tal contradição de ser docente e ser designado institucionalmente e talvez, naquele momento, intencionalmente, (até então, tal demanda nunca tinha sido solicitada) para fiscalizar os colegas que estavam num movimento de defesa dos nossos direitos, fez com que membros do GCEF, deixassem o grupo.

Para Freire (2006), um grande mal que o poder público historicamente vem fazendo a nós, brasileiros, é fazer com que muitos de nós, mediante tanto descaso com a

educação pública caia no indiferentismo, no fatalismo cínico que leva a desistência ou cruzamento dos braços discurso de “que não muito o que fazer” ou “estes movimentos dão em nada”, é um discurso acomodado do qual não podemos aceitar. Gramsci (2020) como foi sinalizado nesse capítulo, afirma que a indiferença opera a fatalidade. O GCEF sentiu e refletiu sobre tal ação, e buscou estratégias para se manter, em meio a perdas de importantes membros e resistir ao máximo até que a proposta curricular fosse oficializada e materializada nas escolas da rede pública municipal.

Nesse movimento coletivo do GCEF, cada componente trouxe suas contribuições e nesse processo participativo e democrático, todas/os foram enredados frente a um único objetivo: construir a proposta curricular com seus pares. Essa dinâmica, nos faz ponderar que, dentro de uma perspectiva neoliberal, o sujeito é incentivado a optar por ele mesmo e por suas demandas de cunho individual com prazos imediatos. É ter a noção de que é preciso lutar em coletividade para transformar e transformar-se, como intelectuais se mantendo sempre em permanente estado de vigilância e autocrítica. Dentro desta perspectiva, é possível se dar conta deste potencial coletivo de formação política.

O GCFE tornou-se uma referência de coragem, determinação e disciplina, mediante o percurso complexo que transcorreu, conforme sinaliza a participante abaixo:

Foi um processo intenso, complexo, extremamente valioso, para todo mundo, para mim individualmente enquanto profissional da área da educação e como pessoa também, como a gente aprendeu como pessoa naquele grupo, isso sem falar do crescimento profissional (...) o GCEF foi um grupo importante por tudo isso, foi na minha compreensão né? Foi um grupo que é...refletia coragem, determinação, disciplina. (Entrevista, 2022, Sujeito de Pesquisa IV).

Nota-se que o GCEF foi se constituindo ao longo da sua história por sujeitos orgânicos, cada um com seu conhecimento de mundo e de seus componentes curriculares, mas que se organizaram com outros, em torno de um mesmo objetivo. Entretanto, o percurso emancipatório de amadurecer politicamente advém das provocações do coletivo, amparado nas reflexões dos sujeitos, nas condições de trabalho.

Ao compreendermos a força da luta do coletivo, em torno de um mesmo propósito almejando a transformação, somos então, os sujeitos orgânicos, pois tomamos partido em torno de um objetivo em comum. Gramsci (2020, p. 31) sinaliza que quando se luta, se assume um lado, deixa-se a indiferença e apatia. Para este autor, a “indiferença opera com força na história. Opera passivamente, mas opera. É fatalidade”. Quem atua no espaço público muitas vezes ouviu ou reproduziu que as crianças do campo, das periferias têm dificuldade para aprender, que a luta docente “não resolve os problemas”, que a escola

pública não tem cumprido sua função social, melhor privatizar. Estes são discursos fatalistas utilizado pela classe dominante e reproduzidos pelos meios de comunicação, criando uma espécie de indiferença e apatia da qual o autor nos chama a atenção. Se acreditamos nessas inverdades, não vamos à luta.

A indiferença para Gramsci (2020) interrompe programas, subverte planos é um tipo de matéria bruta que insurge contra a inteligência e a reprime pois, esse sentimento permite que nos juntemos a outros, na luta. Para o autor, o futuro acaba sendo manipulado por visões restritas e interesses de pequenos grupos. Logo, mudanças profundas, significativas, só se faz num coletivo. O GCEF assumiu o lado de escutar a comunidade escolar, valorizar e trazer para a proposta curricular as realidades, as vozes consonantes e dissonantes, além das experiências político pedagógicas vividas e utilizou diversas estratégias para vencer a indiferença conforme aponta o Sujeito da Pesquisa IV:

Quando a gente via um caminho e não, esse não dá certo não, vamos tentar por esse, não, não, vamos por aqui, esse é o caminho metodológico. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa IV, 2023).

Esse processo político pedagógico de rever a metodologia, tinha a intencionalidade de atrair o máximo de colegas possíveis, para o trabalho de construção da proposta curricular.

O sujeito de pesquisa II, traz à tona as expectativas de uma mudança na rede pública municipal com a organização do GCEF para construção da proposta curricular, visto que atuava na rede há muitos anos, sempre tendo como parâmetro para organização do trabalho pedagógico, o livro didático e outros materiais de apoio:

Foi um momento de grandes perspectivas para mim. Para mim enquanto pessoa, mas para mim, principalmente enquanto profissional, professora da rede municipal. (...). Uma perspectiva de melhoria de alguma forma na educação. Então, o GCEF para mim significou a perspectiva de um dia ter um documento orientador da rede municipal. Então, eu sonhei... sonhei com um documento orientador que fosse construído por todos os professores. Um documento que o professor se sentisse representado nele. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa II, 2022)

O sujeito de pesquisa acima, à época, debruçou-se sobre os estudos curriculares na academia, ao mesmo tempo, em que atuava na escola da rede pública municipal. Nesse movimento de estudo e pesquisa, reconheceu a ausência e ao mesmo tempo a importância de se ter um documento curricular próprio, da rede pública municipal, construído junto com os pares.

Gramsci (2020) afirma que é muito difícil convencer uma pessoa a se mover, sem que ela tenha reais motivos para isso, e em se tratando de questões políticas sociais sobretudo numa sociedade capitalista, atrair alguém para um movimento coletivo, torna-se um verdadeiro desafio. Mas pelas vozes dos sujeitos entrevistados, percebemos eu o GCEF consegue, através do diálogo, envolver as/os professoras/es através da valorização dos saberes curriculares, conforme reconhece o sujeito de pesquisa I, define o GCEF:

O GCEF foi uma oportunidade de reconhecimento dos saberes. Das formas de experimentar o currículo de diferentes professores e de aprofundar essa oportunidade do ponto de vista teórico e metodológico. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa I, 2022).

Essa voz anuncia a importância de visibilizar os saberes curriculares experienciados pela docência em suas salas de aula, reconhecendo que toda a prática pedagógica está ancorada por uma teoria. Mais uma vez, os indicadores do movimento de *práxis*, são revelados neste depoimento:

(...) foi o GCEF que me constituiu essa professora que também contribuiu com a formação de outros professores, especialmente da educação básica e um detalhe, num lugar de educação básica não foi no IES, não foi numa instituição de ensino superior, foi de mãos dadas com os pares, em parcerias, claro, com o ensino superior, mas que ali a gente assinou mesmo que de fato, professores da educação básica gente faz pesquisa e produz conhecimento, para nós mesmos, para os pares e para a rede e na época, poucos tinham mestrado né. (Entrevista, Sujeito da Pesquisa III, 2022).

Para Freire (1996), só é possível fazer ensino com pesquisa e vice-versa, estes “que-fazer”, sempre encontrarão um no corpo do outro, e tal produção de conhecimento não se dá exclusivamente nas instituições de nível superior, mas também nas escolas, em cada sala de aula. Isto demonstra como a docência sai da invisibilidade e vai ao encontro com outros docentes, que no mesmo movimento, anseiam por transformações maiores na educação, saindo do lugar de suposta passividade, conformidade ou indiferença que ao longo da história da educação brasileira, querem nos colocar.

O artigo de Bulaty (2014) citado no capítulo dois, é um exemplo dos estudos que vem sendo feitos como os saberes docentes são construídos ao longo de uma trajetória de trabalho. Neste artigo ela apresenta uma análise de como ocorrem as mudanças no saber docente a partir da implantação da Proposta Curricular de Irati/PR. Historicamente, sabemos, que muitas reformas educativas que foram sendo feitas, acabaram por limitar o lugar da docência como espaço que pensa, cria e produz.

É possível, verificar nesse movimento docente, muitos se voltando ao centro do debate curricular como protagonistas do processo, suas identidades são relacionadas aos

saberes práticos e teóricos, junto aos valores que constroem ao longo da vida. Para saber como se deu a inserção dos quatro sujeitos de pesquisas, durante as entrevistas realizadas foi possível constatar que houve ao menos dois tipos de inserções no GCEF e se deu da seguinte forma, segundo relatos dos sujeitos de pesquisa:

1. Participantes que foram indicados pela gestão: o Sujeito de Pesquisa I, atuava numa escola de periferia, chegou à SEDU para contribuir com o pedagógico e após algum tempo foi inserida no GCEF. O Sujeito de Pesquisa IV, atuava na SEDUC como técnica e esteve a frente da formação do grupo em 2010.

2- Participantes que voluntariamente resolveram participar do processo: O Sujeito de Pesquisa II e III informaram que o convite para participar da construção da proposta curricular recebeu na própria escola.

As escolas públicas municipais onde estavam lotados cada sujeito, receberam ofícios de encaminhamento, por parte da Divisão de Ensino Fundamental da SEDUC, liberando estas professoras para o trabalho na construção da proposta curricular, com o aval do então Secretário de Educação. Estes documentos, oficializam o surgimento do GCEF e a participação docente. A partir desse movimento de liberação das/os docentes, os sujeitos de pesquisa, apresentam seu olhar sobre o Secretário de Educação:

[...] ele foi um secretário que acreditou nos professores da rede para fazer esse trabalho, ele acreditou no sentido é... liberou estes professores. [...] eu era uma anônima para ele, ele não me conhecia e ele assinou um memorando na minha presença, confiando numa professora de carreira. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa III, 2022)

[...] Mas, eu sei que o professor foi um pessoa extremamente importante nesse processo, claro que teve a história de outros secretários, que apoiaram o outro grupo também nessa escrita, [...] mas ele foi muito importante no sentido que ele percebe a importância do professor daquele componente curricular, nesse diálogo do grupo que inicia a proposta curricular, o grupo se propõe traduzir as vozes dos sujeitos da escola, da comunidade escolar[...]. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa IV, 2022).

Nos dois trechos, de forma diferente, os sujeitos da pesquisa afirmam que o Secretário de Educação, acreditou nas/os professoras/es e percebeu a importância da/o professor/a no processo de construção da proposta curricular. As falas também expõem que já houve um outro grupo que antecedeu ao GCEF, que tentou elaborar a proposta curricular, recebeu apoio de outros secretários, mas o trabalho não teve continuidade.

O Sujeito de Pesquisa II traz um outro cenário, diferente dos apresentados pelos sujeitos acima e que também deve ser considerado. Segundo sua narrativa,

A secretária de educação parecia não ter um projeto...não tinha mesmo não, como tantas outras também não tinham. [...] o GCEF salvou a gestão do professor, porque foi uma gestão que nada aconteceu, o que aconteceu foi o GCEF. (...) (Entrevista, Sujeito de Pesquisa II, 2022).

Ainda segundo o Sujeito de Pesquisa II, o secretário da época tinha uma “relação apática” com as/os professoras/es, acreditava que ele dificultava o atendimento das demandas da escola. Seu depoimento revela que a gestão municipal naquele momento, não dava muita autonomia para o seu secretariado que na totalidade se mostrava subserviente ao prefeito daquele período, conforme aponta a participante:

[...] inclusive de ter projetos de educação fechados pelo poder executivo da época que nem o secretário tinha o conhecimento e do secretário ser informado depois. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa II, 2022).

Para este Sujeito de Pesquisa II, depois de uma greve de professores/s, essa relação sem diálogo só agravou, ocasionando o esvaziamento da SEDUC, no sentido deste espaço não ter mais a presença constante das/os docentes em seu entorno,

Uma outra questão é que a secretaria era uma secretaria vazia. A secretaria sempre foi um lugar assim, habitado pelos professores. Na gestão do professor, a secretaria era pouco habitada pelos professores[...] (Entrevista, Sujeito de Pesquisa II, 2022).

Segundo Telles (1998), quando os “sujeitos falantes” encontram espaço, estes personagens se revelam na cena política como sujeitos pensantes, que detém a palavra, que exige o reconhecimento, que proferem sobre questões que lhes dizem respeito, que exige compreender e participar da deliberação de políticas que afetam diretamente as suas vidas, trazem a cena pública, aquilo que estava silenciado ou negado. O que as vozes dos sujeitos da pesquisa revelam é que o GCEF encontrou o espaço, numa secretaria de educação que, talvez não tivesse, naquele momento, um projeto educacional próprio. Esta era a ocasião propícia para que as/os docentes ocupassem esse lugar e contribuíssem com a construção de um currículo mais próximo das realidades e das histórias de vida das comunidades escolares.

A voz do Sujeito de Pesquisa II, revela também que o GCEF trouxe legitimidade para o debate da participação na gestão que até então, não tinha uma interlocução com a rede municipal. Percebemos então a contradição vivenciada pelo GCEF, a gestão acolheu uma demanda docente, tendo em vista que não se tinha uma relação dialógica com a categoria no seu geral, atendendo suas demandas de trabalho. Naquele momento, pareceu a gestão menor perigoso dar espaço para o GCEF discutir currículo, do que atender a

categoria docente, cujas demandas ansiavam por melhores condições de trabalho e plano de carreira.

O anseio por uma Proposta Curricular para o município, era demanda antiga para a docência da rede pública municipal, mas além desta reivindicação, a gestão municipal desse período vivia desafios mediante as sucessivas greves, devido as condições precárias de funcionamento das escolas e melhoria do Plano de Cargo e Salários dos Professores, sobretudo para quem estava em regência de classe. Nesse momento, o Secretário de Educação, segundo site local⁸⁹, considera a mobilização docente indevida, justifica recuperação de escolas e ajustes salariais de acordo o que suporta a folha de pagamento do município. O Sujeito de Pesquisa I rememora esse momento político:

Em 2010 e 2011, nós enfrentamos uma greve nesse período. Acredito que estar nessa condição de Secretário de educação num momento como esse, já é por si só, uma situação emblemática porque há inevitavelmente uma polarização e uma ideia de que, há uma desconsideração pelos nossos direitos, que nesse momento são alvejados dentro da política local. Mediar esse conflito acredito que tenha sido um desafio e garantir a permanência do grupo, especialmente pela representação de professores das salas comuns da rede pública, demarca uma, como é que eu posso denominar...uma iniciativa importante sob o ponto de vista da valorização e do reconhecimento aos saberes produzidos pelos professores dessa mesma rede. (Entrevista, Sujeito de II, 2022).

O Sujeito da Pesquisa II traduz bem a situação de professoras/es daquele momento, salienta que as condições de trabalho e os direitos docentes sempre estiveram em pauta neste e em governos anteriores, entretanto, os pontos da pauta sempre se repetiam, as conquistas eram ínfimas. Contudo, aponta um aspecto que considera singular e controverso neste governo: manter o GCEF na secretaria de educação. Para o sujeito de pesquisa, essa preservação demonstrou a valorização e reconhecimento dos saberes produzidos na rede.

Para além destas questões da política local, a decisão do Secretário de Educação em manter o GCEF também trouxe tensões para a sua gestão, visto que, acrescentou mais um grupo o setor pedagógico para discutir especificamente currículo. Na visão do Sujeito de Pesquisa II, esta tensão era sentida quando diferentes membros do grupo ouviam determinados comentários, as vezes com tom irônico, denominando-os de “grupo dos intelectuais”. O Sujeito de Pesquisa III coaduna também com esse pensamento,

[...] ali, naquele momento eu tinha que coadunar o que a gente estudava, todos nós, e com que os professores traziam, professor de sala de aula, o intelectual orgânico, como diz Gramsci, ele tinha muito a contribuir ou tem com esse

⁸⁹ Disponível em: <https://jornalgrandebahia.com.br/2011/08/o-secretario-de-educacao-de-feira-de-santana-jose-raimundo-azevedo-considera-greve-dos-professores-indevida/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

currículo, não é de cima pra baixo, a gente trabalha com essa questão em espiral, vamos dizer assim, é uma construção de mãos dadas. A vaidade intelectual podia sobrepor a postura, a conduta de algum, o papel do colega por também não reconhecer que aquele nosso colega lá na sala tem essa produção intelectual também, eu acho que os ruídos surgem aí porque é mais fácil reproduzir uma proposta do MEC, governamental do que construir uma com originalidade, com todo respeito as produções do MEC, mas se a gente está construindo uma proposta local, a gente tinha essa ousadia intelectual para valorizar, registrar. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa III, 2022).

O Sujeito de Pesquisa III também percebe que há uma certa “desconfiança” advinda de alguns membros da Divisão do Ensino Fundamental (setor pedagógico da SEDUC) sobre os saberes das/os professoras/es atuantes em sala de aula que compunham parte do GCEF e estende essa dúvida também aos docentes que continuariam em sala de aula, mas participariam posteriormente de diversas atividades promovidas pelo grupo, para a construção da proposta curricular. A participante cita Gramsci, um dos autores que também fundamentam esta pesquisa, para explicar esse movimento docente, dentro da perspectiva de “intelectuais orgânicos”.

Segundo Gramsci (1986) os intelectuais orgânicos são como uma massa humana organizada, com certa autoconsciência, crítica, histórica e política. Para o autor, não existe organização sem intelectuais, sem os seus organizadores, salienta, no entanto, que o processo de criação dos intelectuais é difícil, envolve desafios, com muitas contradições, recuos, avanços, agrupamentos e até cisões entre as pessoas de um mesmo grupo.

O Sujeito de Pesquisa II traz um outro olhar sobre a atuação da gestão da época, quando faz a seguinte observação:

o cargo de secretário é um cargo de confiança, todo mundo sabe disso, mas a relação do secretário [...] e do prefeito [...], era uma relação assim, muito subserviente. Inclusive de ter projetos de educação fechado pelo executivo da época que nem o secretário tinha o conhecimento e do secretário ser informado depois. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa II, 2022)

Como foi mencionado no capítulo anterior, este período de gestão municipal também foi marcado pela presença de empresas privadas na dinâmica da gestão educacional, estimulando a participação de projetos de educação que atendessem às demandas do mercado. A inserção das empresas na vida escolar do município de Feira de Santana já foi amplamente discutida em outros estudos no tema em Lopes (2013) e Mascarenhas (2018). A partir do mapeamento dos trabalhos foi possível verificar que o movimento das empresas privadas vem ocorrendo em várias partes do país.

O trabalho de Lopes (2013) registra a inserção das empresas privadas no nosso município a partir do ano de 2001-2008, ela chega à conclusão de que a busca pelas

empresas privadas está de fato, ligada aos interesses dos governantes, na busca por um modelo educacional eficaz, com padrão de produtividade, como se a escola fosse uma grande empresa e devesse gerar retorno, lucro, logo a escola vista como mercadoria. Esse movimento das empresas privadas na escola reforça a suposta ineficiência do Estado no cumprimento dos direitos em assegurar uma educação de qualidade. Alves (2016) em sua pesquisa, chega à conclusão de que as variadas concepções que circundam a formação de professor no Brasil e as políticas públicas educacionais, são inteiramente pautadas no pensamento neoliberal. O investimento na formação continuada é a busca em garantir as condições para implantação da educação neoliberal.

Para Saviani (2012) a formação de boa parte da juventude, perpassa numa escola pública e ela deve atender aos interesses nacionais e a pluralidade de opiniões da sociedade. Logo, se há não esse movimento de apropriação da escola pública e entendemos como a garantia de formação continuada de professoras/es, ter uma escola que atraia a comunidade de forma mais intensa, a ponto de dificultar qualquer relação com a iniciativa privada, caso contrário, cada vez mais o setor privado achará espaço para os seus projetos neoliberais.

Não obstante, fica evidenciado nas ações do GCEF a pretensão de que esse movimento fosse de fato, democrático e participativo atendendo aos interesses reais da classe trabalhadora. Este momento se configurou como um” momento formativo histórico envolvendo professoras/es cursistas da Rede pública municipal onde se provocaria a troca de ideias, de experiências, informações, saberes e conhecimentos produzidos na docência tentando uma aproximação da realidade escolar vivenciada por estas/es profissionais”. (Oliveira, 2012).

O que os sujeitos de pesquisa trazem em suas vozes é a evidência de resistência do GCEF, ou seja, da representação de professoras/es contra as iniciativas privadas que adentravam pouco a pouco a rede pública municipal. Deste modo, podemos afirmar que o GCEF foi sinônimo também de resistência contra a iniciativa privada. A persistência, o investimento nos estudos, a organização de planos de ação e materialização de ações, permitiram que o grupo “ocupasse as escolas” e conseguisse de uma certa forma, agregar mais pares ao projeto de pensar o currículo, fortalecendo assim, o projeto de construção da proposta curricular de forma coletiva.

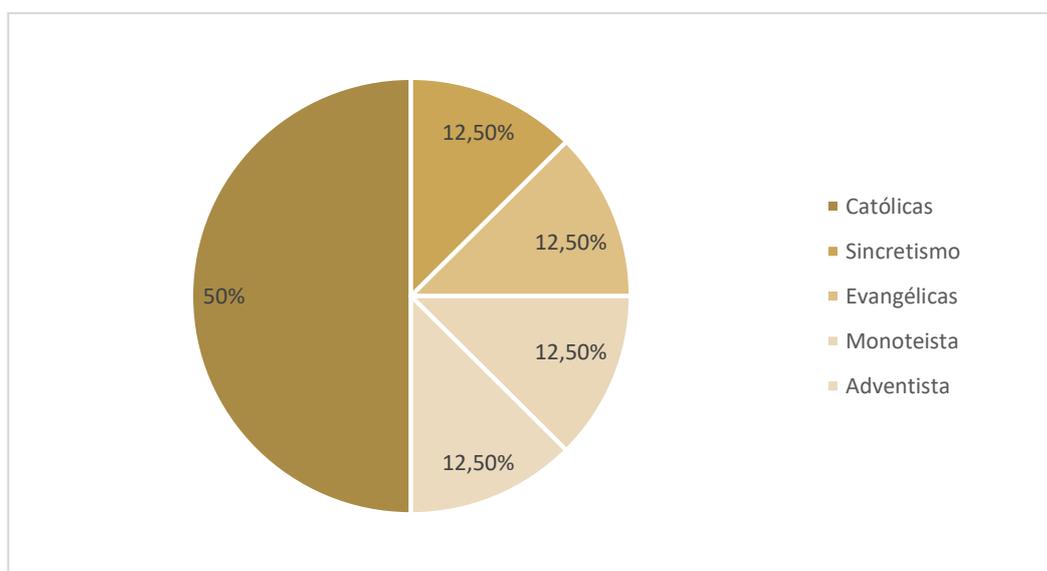
Logo, após conhecer como se deu a formação inicial do grupo e suas impressões sobre aquele momento, foi de suma importância traçar o perfil socioeconômico de cada um através de um questionário, já descrito no capítulo da metodologia. Traçar o perfil

socioeconômico do grupo, ajuda-nos na compreensão de perceber o lugar dessas professoras e técnicas. O perfil também nos dá pistas sobre o entendimento das ações, atitudes, ideais e valores empreitados no coletivo, mediante os desafios de construir uma proposta curricular de forma participativa.

A identidade do GCEF, do grupo que o compôs inicialmente entre 2010-2016 foi evidenciada na medida em que analisamos os gráficos, produzidos a partir dos questionamentos feitos durante o trabalho de campo. O questionário do perfil socioeconômico, foi respondido por oito participantes, dentre elas, sete professoras/es e uma técnica. Destes, todas se anunciaram do gênero feminino, logo temos a presença de mulheres pensando a educação pública municipal.

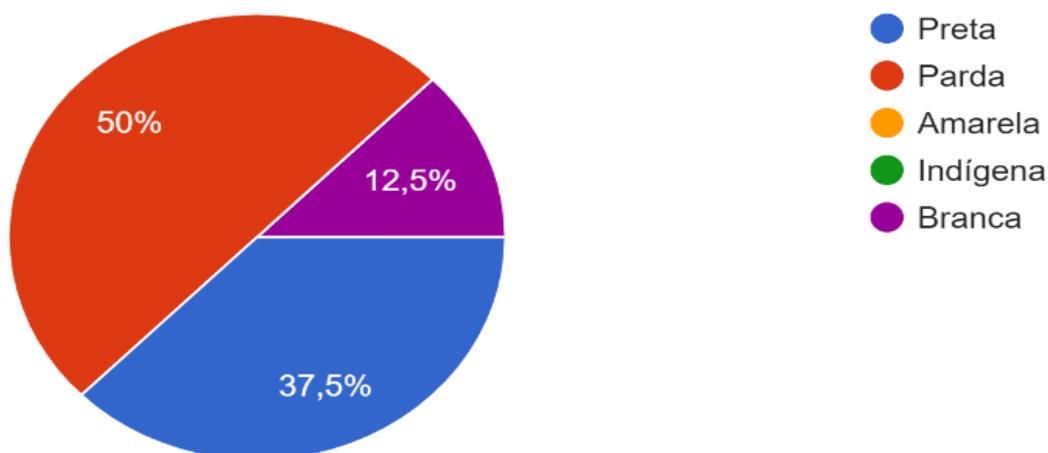
No que concerne o aspecto da religiosidade, o gráfico 1 mostra a heterogeneidade presente no grupo. As diferentes formas de manifestação religiosa, assim como a diversidade na identificação étnico-racial, conforme aponta o gráfico 2, revelam que este grupo formado por professoras e uma técnica, aceitam o desafio em elaborar uma proposta curricular numa perspectiva crítica e para a diversidade, pois a crença religiosa, em alguns momentos confrontada, alertou as pessoas para a necessidade de se defender uma perspectiva democrática de construção curricular para a diversidade e para as diferenças.

Gráfico 1 - Identificação da Crença, Religiosidade ou Culto



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2022.

Gráfico 2 - Identificação Étnico-Racial (IBGE)

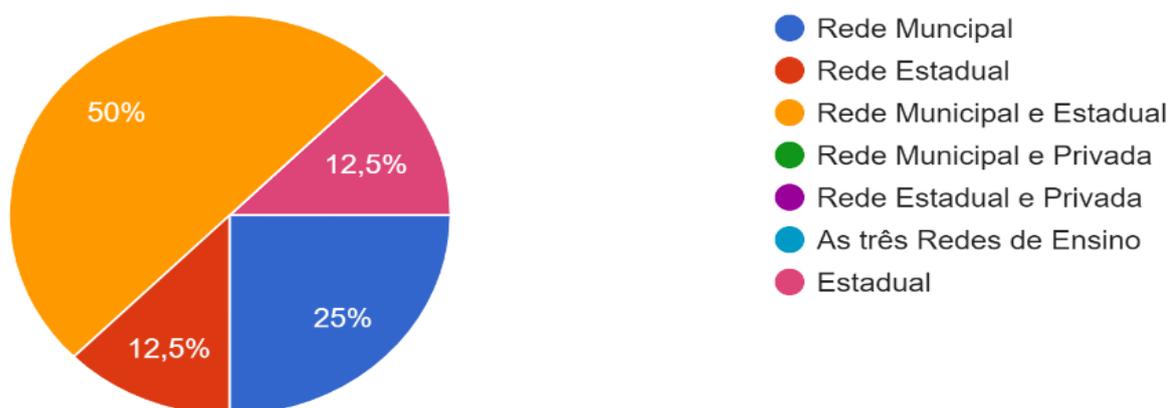


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2022.

Esse processo formativo do GCEF, em meio a diferentes religiosidades nos lembra Freire (2006, p.37) quando afirma “Mulheres e homens, seres históricos sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”, transformando o exercício educativo, num caráter formador.

No que toca a inserção na rede pública, os dados coletados apontam que o GCEF acabou atraindo professoras predominantemente atuantes da escola pública, sem participação, naquele momento da rede particular, vejamos o que mostra o gráfico 3:

Gráfico 3 - Identificação do Tipo de Rede de Ensino em que Atua

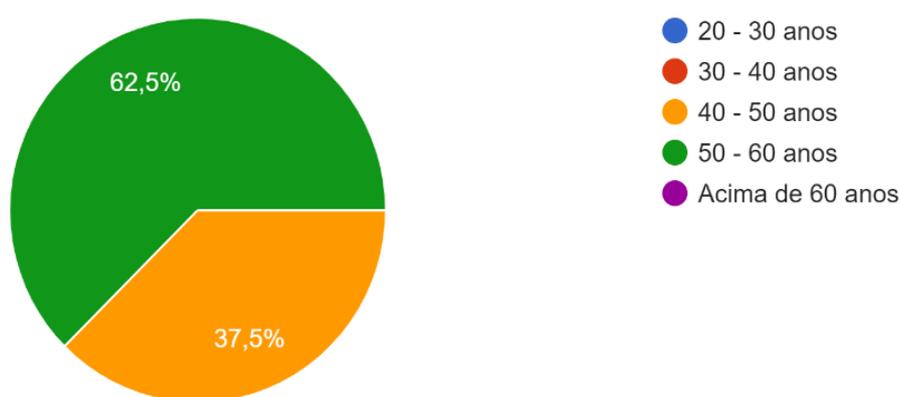


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2022.

Logo, estas mulheres professoras e técnica viviam e conheciam bem esta realidade, com larga experiência docente podendo contribuir com a construção da proposta curricular a partir de suas realidades, seus saberes curriculares e experienciais.

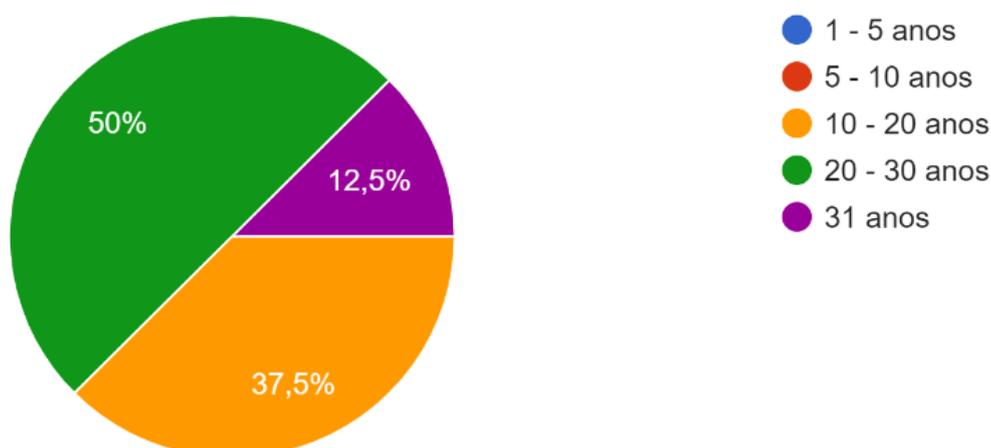
A professora que atuava como técnica na SEDUC, na rede estadual atuava como coordenadora. Os próximos gráficos, reforçam essa ideia, quando mostram a margem de idade e o tempo de serviço destas docentes e técnica na educação, atuando no Ensino Fundamental, em cargos de Coordenação Pedagógica e exclusivamente na rede municipal:

Gráfico 4 - Identificação da Faixa Etária



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2022.

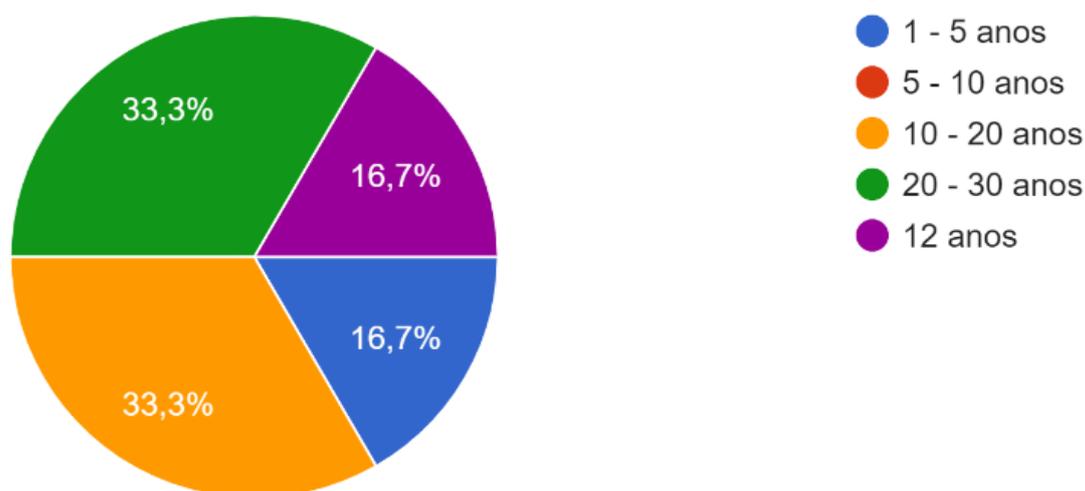
Gráfico 5 - Identificação do Tempo de Atuação na Educação como Professora/or do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2022.

Interessante notar como estas professoras possuem experiências concretas no Ensino Fundamental o que demonstra o enorme conhecimento construído no percurso ao desenvolver um trabalho político pedagógico envolvendo crianças, adolescentes e jovens. A maior parte encontra-se com tempo de atuação de dez a trinta anos dentro de uma escola pública.

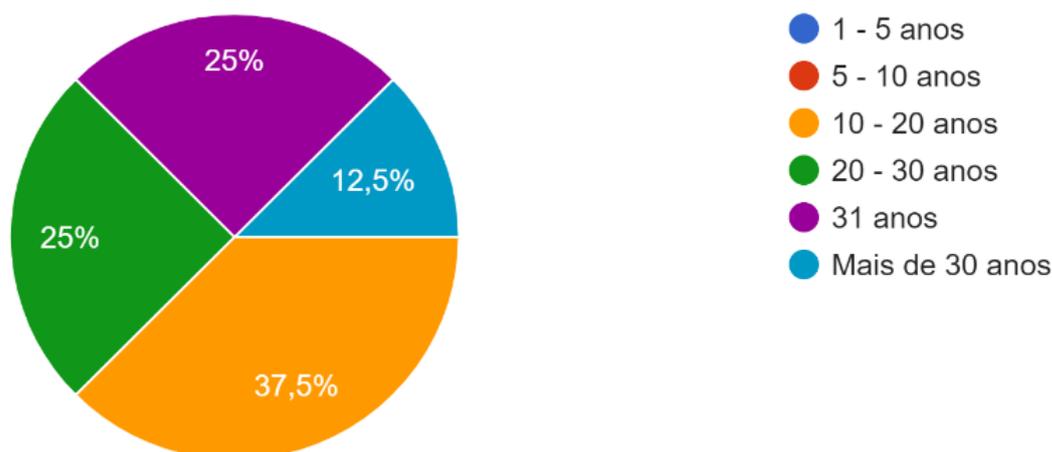
Gráfico 6 - Tempo de Atuação na Educação como Coordenadora/or Pedagógica/o



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2022.

O tempo de atuação na função de Coordenação Pedagógica variou entre o tempo de cinco a vinte anos. O atuar na coordenação pedagógica de uma escola pública, possibilita a/aos professora/res a compreensão do funcionamento da escola como um todo e a possibilidade de diálogo com várias frentes desde as/os estudantes, como as/os colegas, com a gestão e com as famílias. Esse movimento sempre dialético, agregou uma experiência fundamental para quem atuou no GCEF que buscou transpor estes diálogos curriculares, com todas as unidades de ensino.

Gráfico 7 - Tempo de Atuação na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2022.

Os dados também revelam que uma parte significativa das/os professoras/es tem um tempo considerável dedicado a rede pública municipal de ensino. Os gráficos expõem, além do tempo de serviço, a maturidade destas professoras/técnica ao transitarem pela educação pública tanto na docência, como na coordenação pedagógica, além do tempo de atuação especificamente na rede municipal entre dez a trinta e um anos. O grupo era composto por mulheres que demonstraram conhecer a realidade da rede, seus pontos fortes e suas fragilidades. Pressupõe-se que tal perfil de inserção e experiência na rede estadual ajudou a qualificar a inserção dessas profissionais no GCEF. Cada professora/or que compôs o grupo, na verdade, representava uma voz diferente, pautado na diversidade e na experiência da coletividade. Entre estas docentes, intelectuais orgânicos, havia um consenso: a possibilidade de construir a proposta curricular e convencer a base da rede municipal nas escolas, buscando as condições necessárias para uma participação legítima.

No que se refere o perfil de formação inicial e continuada, todas as professoras afirmaram ter nível de graduação completo. Além disto, 87,5% possuem uma certificação de formação na pós graduação *latu sensu* (especialização) e 87,5% professoras e a técnica, com certificação de formação na pós graduação *stricto sensu* (87,5% com apenas mestrado e 12,5% das professoras que participaram tinha o mestrado e doutorado em andamento). Segundo os dados, 25% das professoras que compuseram o grupo estavam em fases de conclusão do mestrado, mas as demais iniciam esse investimento nos estudos *latu sensu* e *stricto sensu*, após o ano de 2010, quando iniciam no GCEF.

Considero o fator qualificação e formação continuada, um indicador importante na análise da composição do grupo, tendo em vista que tem sido extremamente desafiador

participar de processos de formação continuada e pós-graduação enquanto atuando na rede municipal de Feira de Santana devido às dificuldades de apoio para os/as professores/as pesquisadoras.

Apesar da Lei Complementar, nº1/94 que dispõe sobre o Estatuto da previdência e sistema de carreira dos servidores do município de Feira de Santana e de suas autarquias e fundações⁹⁰ que no seu artigo 122, da Sessão III afirma: “ Poderá, por interesse do serviço público, ser concedida licença remunerada para o servidor realizar cursos de pós-graduação e outros, correlatos com seu cargo efetivo quando no Município inexistirem condições para seu aperfeiçoamento a categoria docente tem sido, ao longo destes anos, pouco contemplada com o direito à licença para formação como previsto na lei. Ainda assim, docentes na rede pública municipal buscam meios e estratégias para que a qualificação aconteça.

Assim, GCEF tornou-se território de disputa, de conflitos diversos internos e externos, sendo mediados pela criação de espaços democráticos de discussão, diálogo, troca de ideias e de conhecimento dentro do grupo, do grupo para as escolas e com a gestão. Todo esse movimento democrático e dialético, tinha a intencionalidade de fomentar o debate curricular que apontasse qual direção seguir.

Este, portanto é o perfil geral do grupo que compôs o GCEF entre os anos de 2010-2016, perfil que demonstra a diversidade religiosas, o processo formativo contínuo e a larga experiência de docentes e técnicas/os na escola pública. No próximo item, conheceremos como se compôs a estrutura organizacional do GCEF na busca em construir a proposta curricular.

3.3 No que concerne à estrutura organizacional

Entre os anos de 2011 e 2012, com a chegada de novos membros⁹¹, o GCEF conquista espaço físico dentro da SEDUC para os encontros semanais. A coordenação geral do GCEF, solicitou junto ao Secretário de Educação da época, que professoras/es que tivessem a carga horária de quarenta horas na rede municipal do município, deveriam deixar a escola e se dedicar totalmente a escrita da proposta curricular. Colegas que tivessem outros vínculos, permaneceriam somente a carga horária disponível na rede

⁹⁰ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-feira-de-santana-ba>. Acesso em: 04 abr. 2023.

⁹¹ O GCEF foi composto por catorze professoras/ técnicas e cinco professores.

municipal. Todas estas decisões foram acordos internos entre SEDUC e escola, legitimado, como já foi anunciado, através de ofícios.

Contudo, os desafios eram muitos e é preciso enumerar inicialmente alguns. Deixar a sala de aula por exemplo, não era tarefa confortável, para quem estava habituada a cultura escolar de preparação das aulas para suas turmas, a mediação da aprendizagem, a avaliação, as correções, os eventos, as atividades complementares; o tempo/calendário da escola e toda atividade pedagógica que envolve o contexto escolar. Tudo tinha uma dinâmica própria diferente do tempo da SEDUC. Quem trabalhava nas escolas do campo, poderia ter perda salarial com a retirada do deslocamento⁹² (o que não ocorreu), caso trabalhasse na sede, visto que o outro ponto era proximidade da escola para as residências de cada uma/um. Essa preocupação é expressa pela entrevistada/ quando reflete:

(...) era um desafio para a pessoa que estava vindo né, assim, sair de sua escola, muitas vezes a escola era bem próximo a casa, a secretaria já não era, quem chegasse à secretaria tinha que incorporar o ritmo de trabalho da secretaria. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa IV, 2022).

Essa era uma preocupação real para as/os colegas, assim como eu, muitos, tiveram resistência em atender ao projeto na carga horária de quarentas horas e inicialmente, a maioria aceitou o convite com dedicação de vinte horas, conciliando a SEDUC e escola. A SEDUC, como instituição reguladora, possui uma dinâmica própria e o GCEF, segue os tramites que estão registrados no Caderno Introdutório: Diálogos em Construção (2018) e na memória desta pesquisadora que atuou nesse momento inicial. O esforço do GCEF a partir de 2011, foi dar o próprio tom, privilegiando os tempos, a fim de possibilitar a construção da proposta curricular, a partir do aspecto organizacional, formativos, de funcionamentos e dos aspectos visando atrair a participação dos pares da escola, a saber:

- **Aspectos Organizacionais:**

⁹²Conceder-se-á indenização de transporte ao servidor que realizar despesas com a utilização de meio próprio de locomoção para a execução de serviços externos, por força das atribuições do cargo, na forma e condições estabelecidas em regulamento, cujo valor não poderá em qualquer hipótese, ser superior a 20% (vinte por cento) do vencimento do servidor. Lei Complementar Dispõe sobre o estatuto, previdência e sistema de carreira dos servidores do município de Feira de Santana e de suas autarquias e fundações Lei de nº 1/94, Artigo 67. Disponível <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-feira-de-santana-ba> Acesso 02 abri.2023.

- ✓ A diretora do departamento de Ensino com o aval do Secretário de Educação da época, designou uma sala específica com recursos técnicos e equipamentos para uso do grupo;
 - ✓ A Coordenação geral era composta por uma professora e uma técnica da SEDUC que idealizaram o projeto (ANEXO A). Estas, pautavam os pontos de discussão de cada encontro, a partir do projeto para construção da proposta curricular;
 - ✓ A pauta semanal (ANEXO B) era socializada com antecedência para que os membros acompanhassem os pontos de discussão e dessem contribuições;
 - ✓ Escolheu-se um dia em comum para todas/os, para a realização das reuniões ordinárias e extraordinárias (terças-feiras) quando se debatia as questões curriculares, políticas educacionais e fazia-se encaminhamentos técnico-pedagógico-administrativos;
 - ✓ O Departamento de Ensino oficializou através de ofício, junto as escolas de origem de cada professora/or e nele informava sobre a disposição dos profissionais para a construção da proposta curricular na SEDUC (a carga variou entre 20 h a 40 h); (ANEXO D);
 - ✓ Todas as reuniões ordinárias, eram registradas em Atas pelos próprios membros. As atas e pautas eram arquivadas no e-mail institucional do grupo.
- **Dinâmicas de funcionamento:**
- ✓ Cada coordenação específica tinha a responsabilidade de elaborar o próprio cronograma, grupo de estudo e plano de ação alinhada com o plano de ação geral atendendo as especificidades de cada componente curricular, temática e modalidades e questões pedagógicas; (ANEXO C e G).
 - ✓ Cada coordenação específica deveria prever em seu plano de ação a formação de outros subgrupos de professoras/es que nós denominamos de “Gcefinhos”⁹³, além do levantamento das escolas com Ensino Fundamental para agendamento de visitas;

⁹³ As/os professoras/es que compunham os Gcefinhos foram certificados de acordo às atividades desenvolvidas em cada grupo de trabalho com suas coordenações específicas.

- ✓ O grupo construiu coletivamente um contrato social⁹⁴ discutido e assinado por todas/os. Tal contrato definia a dinâmica dos trabalhos; (ANEXO E);
 - ✓ Criação de um e-mail específico para as demandas do grupo; O GCEF prestava conta a Divisão do Ensino Fundamental. No final de cada ano, todas as coordenações específicas do GCEF, apresentavam um memorial descrevendo as ações desenvolvidas, os resultados e ações futuras;
- **Aspectos formativos:**
- ✓ Ficou acordado no GCEF, um subgrupo denominado “Estudos Coletivos do GCEF” que se reunia às quartas-feiras, dentro da SEDUC;
 - ✓ No Grupo de Estudo havia o incentivo, por parte da coordenação geral, para que cada membro registrasse os percursos formativos em forma de diário reflexivo;
 - ✓ Foi entregue a cada membro um módulo com textos sobre concepções curriculares e um CD contendo textos curriculares e legislação nacional. Professoras/es das unidades de ensino, que participaram diretamente do processo de construção da proposta, também receberam o CD (ANEXO F);
 - ✓ Cada membro representou uma coordenação específica, exemplo: duas professoras representavam a coordenação específica de Língua Portuguesa, uma/um professora/or representava a coordenação específica de Geografia e assim por diante - cada coordenação específica poderia ser assumida por uma, duas ou três professoras/es).
 - ✓ A FormaCE⁹⁵ foi um momento de apresentação do documento preliminar da proposta curricular para apreciação das professoras/es da rede municipal,

⁹⁴ Contrato social encontra-se em anexo, sem as assinaturas para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

⁹⁵ A FormaCE teve por objetivo principal apresentar e discutir as concepções norteadoras da Proposta Curricular com professoras(es), coordenadoras(es) e gestoras(res) da Rede Pública Municipal de Educação. No ano de 2014 foi realizada como projeto piloto com professoras e professores do Distrito de Maria Quitéria e dos Polos I e II. Denominada Turma I da FormaCE, esta primeira turma alcançou 125 docentes-cursistas. No ano de 2015 foram oferecidas vagas na Turma II da FormaCE a representantes dos demais Polos e Distritos, ainda que nem todas tenham efetivado inscrição. Nesta segunda turma o alcance foi de 171 participantes. Como subsídio teórico na Turma I foram apresentados os textos das versões preliminares das Propostas Curriculares de Questões Pedagógicas, Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Arte, Educação Ambiental, EJA, Educação do Campo. Na turma II foram apresentados textos sínteses das Propostas Curriculares dos mesmos Cadernos, exceto o de Educação Ambiental devido a saída de sua coordenadora. Nessa versão foi acrescentada a discussão da Proposta Curricular de Educação Física, haja vista termos contado com a participação de um coordenador durante o segundo semestre de 2015. (Feira, 2018, p. 27).

nesse processo foram denominados de leitoras/es críticos a fim de analisarem os aspectos teórico-metodológicas;

- ✓ GCEFINHOS, foram subgrupos formados a partir do GCEF, organizados pelas coordenações específicas das disciplinas/modalidades/temáticas, com os pares da Rede Pública Municipal para sistematização de estudos, discussões e ações na construção de suas respectivas Propostas Curriculares; professoras/es eram convidadas/os, a escola então, recebia um ofício da SEDUC, assinado pela chefia da Divisão de Ensino, solicitando a liberação da professora/or de um turno de trabalho⁹⁶ por semana. Os encontros do Gcefinhos aconteciam em locais variados desde a própria SEDUC, mas também na Biblioteca Municipal Arnold Ferreira da Silva e outros espaços (nem sempre a SEDUC dispunha de sala disponível, para estes encontros).

- **Aspectos de interlocução com as escolas:**

- ✓ Coletivamente o grupo organizou escalas para visitas ao maior número de escolas da rede municipal que atendiam o Ensino Fundamental na sede, periferia e campo⁹⁷, a fim de fortalecer o diálogo sobre currículo, além aplicação de questionários e entrevistas com a comunidade escolar;
- ✓ Formação de grupo focal e entrevistas com instituições conveniadas a rede municipal;
- ✓ Durante as visitas as escolas, além de aplicar os questionários e entrevistas, professoras/es foram convidadas a serem pareceristas⁹⁸ e leitoras/es críticos do documento preliminar da proposta curricular.

⁹⁶ Devido às dificuldades enfrentadas (tempo para envolvimento na atividade extra ao seu trabalho em sala de aula, interesse das professoras e professores da rede, número reduzido de professoras e professores especialistas em determinadas áreas de conhecimento e outras) na composição dos Gcefinhos, apenas as coordenações de Questões Pedagógicas, Educação Especial, Educação para as Relações Etnorraciais e História⁹⁶ conseguiram concretizar o intento. O caminho de cada Gcefinho pode ser conhecido com base na leitura dos Cadernos desta Coleção. (Feira, 2018, p. 19-20)

⁹⁷ Segundo o Caderno Introdutório Diálogos em construção... (2019, p. 25) Cada professora/or, familiares, instituições conveniadas, grupos itinerante como os povos do circo receberam o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e outros instrumentos como forma de preservar as participantes e os participantes da pesquisa, como na autorização para utilização de suas imagens, registros escritos e falas e formas pontuais de garantir a não compilação da Proposta por aquelas e aqueles que tiveram acesso aos conteúdos dos textos e assim promover o ineditismo do texto. Outros instrumentos foram elaborados por cada coordenação específica e foram citados em seus respectivos Cadernos.

⁹⁸ Seguindo as orientações da Comissão de Revisão da Proposta Curricular, as Coordenações Específicas solicitaram apreciação de no mínimo: uma professora ou um professor dos anos iniciais da rede; uma professora ou um professor dos anos finais da rede e uma professora ou um professor de uma Instituição de Ensino Superior (IES) com conhecimento no campo de estudos do Caderno apreciado. A solicitação, com as devidas proporções, foi atendida por cada coordenadora, cada coordenador. (Feira, 2018, p. 24).

No ano de 2011, o grupo já estava composto por quinze componentes, duas professoras em Questões Pedagógicas (participei desse momento, junto a outra/o colega, também pedagoga/o) e para os componentes curriculares tivemos duas representações para Língua Portuguesa e Língua Espanhola; uma para Geografia, uma Matemática, uma Ciências, uma Educação Física. Para as modalidades tivemos duas para Educação Especial; uma para Educação do Campo e uma para Educação de Jovens e Adultos e para a temática Educação para as Relações Étnicorraciais, tivemos uma representação.

As inserções das modalidades e temáticas foi uma conquista muito importante para o GCEF garantida pelas DCNEB/2013, e possibilitou uma compreensão teórico-prático para o grupo a partir desse olhar diverso. Importante destacar que as temáticas e modalidades estavam sendo representadas por professoras e técnicas que atuavam na SEDUC em divisão/núcleo⁹⁹, que abarcavam estas discussões.

Para fundamentar o trabalho, a coordenação do GCEF, disponibilizou o “Módulo de Estudo I”, primeiro passo, para a maturação das concepções e o início de uma formação político-curricular. Fazia-se necessário, fundamentar o discurso, alinhar o pensamento e ações curriculares frente a construção do plano de ação para a construção da proposta curricular junto as escolas e no diálogo com os outros departamentos que compunham a SEDUC.

Todo esse movimento de aprofundamento dos estudos, em seguida era compartilhado com as escolas através das Escutas Formativas onde apresentávamos as concepções que pretendíamos embasar a proposta curricular, cada representante das escolas tinha a oportunidade de acompanhar e contribuir. O módulo continha textos para a compreensão do conceito de currículo, aprendizagem, avaliação, formação docente escrito por teóricos e intelectuais como Michael W. Apple, José Gimeno Sacristán, Tomás Tadeu da Silva, Antonio Flávio Barbosa Moreira (currículo e política cultura), Antonio Sampaio da Nóvoa, Ilma Passos Veiga (formação docente), Vera Maria Candau (cotidiano escolar e culturas), Jussara Maria Lerch Hoffmann, Cipriano Carlos Luckesi (avaliação da aprendizagem) e outros importantes nomes para o campo de estudo da educação. O módulo de estudo pautou as discussões do grupo de estudo.

A ideia do Grupo de Estudo surgiu dentro das reuniões ordinárias como necessidade do tempo formativo. Estes encontros foram muito importantes por três

⁹⁹.

motivos: o primeiro, foi a oportunidade de cada um apresentar as concepções de cada componente curricular, modalidade, temática, questões pedagógicas que representava; o segundo, foi o de amadurecer as discussões a fim de alinhar as concepções numa perspectiva crítica, como já definido no projeto e o terceiro, nos fazer aprofundar sobre as questões curriculares, que exigia do grupo, mais apropriação das temáticas, para que se tivesse uma visão crítica aguçada dos processos econômicos, políticos, sociais, os embates e tensões no nosso entorno e na própria instituição reguladora.

Além do grupo de estudo, fazia parte do cronograma do GCEF, o estudo autoformativo, inclusive a aquisição de muitos livros foi custeada pelos próprios membros, enriquecendo as bibliotecas das/os professores em processos de formação continuada, autogerida. Nesse momento, é possível perceber que uma política pública para ser construída, precisa de investimentos, não só humanos e técnicos, mas também financeiros para aquisição de todo material básico necessário até a concretização da proposta curricular na escola. Tal detalhe, que parece sem importância, na verdade aponta, como muitas vezes as políticas públicas são elaboradas, e como seguem seu curso para atender um direito, uma demanda social, muitas despontam sem recurso financeiro garantido.

Por isso Vieira (2009), no capítulo dois, chama a atenção sobre a importância de nós, professoras/es da educação básica, conhecermos o conceito de política pública e sua trajetória no Brasil. Entendendo esse processo histórico, compreendemos a importância de atuar nestes processos no sentido dos enfrentamentos necessários para a construção não só dos textos da política pública, mas o de monitorar a sua trajetória de implementação e implantação, inclusive demandando e monitorando o investimento financeiro a ela atrelada.

Na medida em que o GCEF desenvolvia os debates, organizava os planos de trabalho construção, vislumbraram como possível a construção da proposta curricular para as escolas e formação político-pedagógica dava consistência para o discurso e para a escrita. O Sujeito de Pesquisa III, percebe isso, quando afirma:

Pensar o currículo, pensar as pedagogias a partir de um olhar crítico foi com esse grupo. O GCEF foi um espaço de formação política. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa III, 2022)

Isso traz evidências de como as discussões, estudos, debates, embates no grupo, contribuíram para a formação profissional, no sentido de apreender o que é uma política, como se pensa, como se faz, suas intencionalidades. Cada desafio posto, foi mostrando

aos membros do GCEF que a organização de um grupo para construção de uma proposta curricular municipal, eram ações diferentes dos que-fazeres da escola, de uma sala de aula. A voz do Sujeito de Pesquisa II apresenta estas inquietações:

Eu nunca trabalhei na SEDUC, eu era professora da escola(...) não tinha consciência política muito grande na escola para dizer que entendia dos trâmites legais de uma secretaria de educação e de políticas públicas. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa II, 2022)

O GCEF, por ser um grupo composto por maior parte de professoras/es advindos da escola, atentou para os saberes disciplinares, os saberes curriculares e experienciais como elementos cruciais para a construção da proposta curricular, além claro da visão política. Contudo, com toda experiência trazida da escola, foi necessário aprender a organizar os tempos e espaços dentro da instituição reguladora no intento de construir uma proposta curricular. Nesse sentido, houve um movimento interno para aprender uma outra forma de lidar com a educação escolar, através da organização das reuniões semanais, proposição de pautas a partir do que propunha o projeto para a construção da proposta curricular.

O apoio do Secretário da época e da Divisão do Ensino Fundamental¹⁰⁰ ao projeto para construção da proposta curricular participativa, trouxe esperança a todos os envolvidos naquele momento, desde os próprios membros do GCEF até os pares na escola. Os anos de 2010 e 2011 foram fundamentais para que o projeto para a construção da proposta curricular fosse fortalecido através das condições oferecidas para a sua organização, estruturação, construção e materialização. Algumas pautas e atas as quais tivemos acesso, desvendam os caminhos trilhados para essa construção.

¹⁰⁰ O Departamento de Ensino, também conhecido como setor pedagógico, estava responsável pelo apoio, formação e organização das Creches, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, EJA, Educação em Tempo Integral, Educação do Campo, Educação para as Relações Étnicorraciais, Educação Especial e agora o Currículo. Para cada um destes segmentos, existiam um grupo representativo.

3.4 No que concerne ao acervo

O acervo que destacamos aqui, consiste em todo material produzido pelo GCEF durante o percurso para construção da proposta curricular. Daremos destaque para oito pautas e dez atas de reuniões das quais tivemos acesso. Para melhor visualização, optamos por analisar os documentos na ordem cronológica. Além destes documentos, analisamos um folder, uma revista, algumas notícias de site, os cadernos da proposta curricular e algumas ações com a participação do grupo.

Começaremos nossa análise pela pauta de cinco e seis de julho de 2011, elas tiveram como objetivo “Apresentação do plano de ação da coordenação geral e o plano de ação da coordenação específica para os meses de julho e agosto”. A pauta aponta que, tanto a coordenação geral como as coordenações específicas encontravam-se empenhadas em pensar ações materiais ao solicitar que cada membro apresentasse os planos de trabalho. Ao analisar o plano de trabalho para a proposta curricular de Questões Pedagógicas, desenvolvido à época por mim e por mais professora que atuava no processo, as ações visavam organizar cronograma de visita as escolas para anunciar como se daria a construção da proposta curricular e o convite aos colegas para a formação dos subgrupos. Essa pauta também traz a elaboração coletiva do contrato de trabalho. Este contrato social, como foi denominado, continha dezesseis pontos e demonstrava a preocupação em garantir procedimentos necessários para que as reuniões acontecessem de forma qualitativa.

Como fragilidade, nessa pauta, aparece o anúncio da saída de uma professora de Educação Física por motivos pessoais. Durante todo o processo de composição, O GCEF teve que lidar com o retorno das professoras para a escola, seja por motivos pessoais, seja pelo descrédito da própria materialização da proposta curricular, seja pela não adaptação ao formato de trabalho da SEDUC. O fato é que o GCEF se constrói nesse movimento do ir e vir. Às vezes, quem saía, deixava algum texto da proposta encaminhado, para outro dar continuidade. Às vezes, por concepções diferentes, era preciso recomeçar. Shiroma, Campos e Cardoso (2005) apontam que as políticas públicas têm as suas intenções e tais intenções, geram omissões, contestações, oposições e incertezas, exatamente como ocorreu no GCEF.

Mesmo assim, o grupo avançava em suas decisões, buscando garantir por exemplo, o fortalecimento e participação do grupo frente a gestão daquele momento. A pauta de primeiro de novembro de dois mil e onze, registra que a coordenação geral

orienta que seus membros documentassem todos os encontros que vinham ocorrendo regularmente com os GCEFINHOS como fotos e as pautas dos encontros. Nessa mesma pauta a coordenação geral apresenta ao grupo a possibilidade de submeter o projeto de construção da proposta curricular junto a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia- FAPESB, intentando concorrer a um financiamento para o evento de formação de professoras/es objetivando a implantação da Proposta Curricular. A pauta ainda informa o deslocamento de três integrantes do GCEF até o município baiano de Santa Cruz de Cabrália com o objetivo de estabelecer interlocuções entre a proposta curricular da escola indígena local e a construção da Proposta para a Educação das Relações Étnicorraciais.

Além destes pontos há mais três que nos chamam a atenção e revelam, como o GCEF estava comprometido junto às escolas. O primeiro ponto é a solicitação de uma avaliação das escutas formativas realizadas nas escolas públicas da rede municipal do campo. O segundo ponto que destacamos foi a solicitação de registro por escrito das visitas que estavam ocorrendo nas escolas, para aplicação dos questionários para as/os professoras/es, estudantes e suas famílias. Nesta mesma reunião foi pedido às coordenadoras/es específicos que socializassem o Plano de Ação de cada Gcefinho para a coordenação geral.

Na pauta da reunião de primeiro de novembro de 2011, podemos encontrar como objetivos a socialização sobre os primeiros encontros com os Gcefinhos - grupos menores formados por cada coordenação específica do GCEF, composto por docentes. Além disso a pauta apresentava a proposta para a organização de comissões a fim de organizar a I Escuta Formativa. Esta escuta consistia em um momento de formação com professoras/es onde haveria as trocas de experiências, conhecimento e informações relacionadas a educação escolar entre professoras/es-cursistas e professoras/es-ministrantes (FEIRA, 2018). A ata do ano de dois mil e onze, do mês de agosto, apresenta exatamente as tensões e contradições presentes na SEDUC para conseguir materializar desta primeira Escuta Formativa. A representante da Divisão de Ensino da SEDUC da época, participa. Nela, se percebe um obstáculo, que acompanhará toda o trajeto de trabalho do GCEF: a garantia de liberação da/o professora/or da sala de aula para participação das formações, observemos o que o trecho ata revela:

[...] a Secretaria precisa entender que isso é um trabalho da Secretaria liberar esse professor por uma semana. Salientou ainda que, só participaria de fato, quem tivesse inscrito pois estes demonstraram interesse em colaborar de fato, com a construção curricular. Propõe também que se leve para o atual secretário [...] o cronograma com tudo organizado. (Ata, agosto, 2011)

A SEDUC, como instituição reguladora, ainda precisa “entender” que o seu trabalho perpassa pelo oferecimento de formações e para garantir a participação da categoria, é indispensável a liberação docente por parte instituição reguladora, pois trata-se de uma formação continuada e em serviço. Por outro lado, a escola, precisa ter a garantia da SEDUC de que as/os estudantes que estarão na escola, não ficarão sem aula, respeitando o que determina a LDB em seu Artigo 24, inciso I, de que aos estudantes do Ensino Fundamental deverá ser garantido a carga horária mínima anual de oitocentas horas.

Figura 9 - I Encontro de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Feira de Santana – BA “Currículo e práticas pedagógicas: indagações, desafios e perspectivas



Fonte: Acervo da autora, 2012

Conforme aponta a pauta e mesmo com a tensão apontada pela ata citada acima, o GCEF consegue materializar seu primeiro evento, a Escuta Formativa denominada I Encontro de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Feira de Santana – BA “Currículo e práticas pedagógicas: indagações, desafios e perspectivas” (ANEXO H/I) onde se inscreveram e participaram 324 docentes da rede pública municipal. A SEDUC, através do Departamento do Ensino, possibilitou meios para que o evento acontecesse, garantindo o espaço e apoio necessário. Além disso, agregaram-se outros representantes do setor pedagógico para que contribuíssem com o evento, assumindo algumas salas temáticas tais como: Currículo Escolar; Planejamento; Conhecimento e Cultura e Avaliação além das especificidades das áreas do conhecimento.

Figura 10 - Escuta Formativa- Salas Temáticas 2011



Fonte: Acervo da autora-2011

Cada sala temática teve como objetivo ouvir as concepções que professoras/es inscrites e trabalhar estes conceitos na perspectiva crítica. Muitas professoras/es demonstraram entusiasmo em ver um movimento docente organizado e muitas/os expressaram a expectativa pela continuidade do trabalho. O Sujeito de Pesquisa II revela:

Então, em 2011, foi um ano recheado de vida para o GCEF, foi o ano assim, que nós saímos é, como posso dizer... é... nós saímos em busca de conhecer aquela realidade de forma mais ampla. Eu conhecia a minha escola, você a sua, (...) então nós conhecíamos as realidades da rede municipal da nossa escola, mas nós precisávamos conhecer a realidade de forma mais ampla, da rede municipal. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa II, 2022).

A participante ressalta que ir até as escolas, para o GCEF era um processo que trazia vida ao grupo de professoras/es e técnicas/os e inspiravam nas ações que eram pensadas. Pensar o currículo a partir da docência, categoria esta que pertence a classe trabalhadora, é vislumbrar a possibilidade de ir de encontro ao pensamento hegemônico de “eficiência, eficácia, produtividade”, pois a maioria dos currículos educacionais giram em torno desse consenso. O GCEF contribuiu muito na formação de algumas/uns técnicos da SEDUC, pois o projeto permitiu que se percebesse, que os conhecimentos, saberes não estavam só na SEDUC, também estavam na escola, com nossos pares, elas/es que interpretavam o currículo nas salas de aula.

Não tivemos acesso as pautas ou atas de 2012, porém através do folder do evento, foi possível ver que o GCEF consegue caminhar e se tornar proponente do segundo evento, o I Encontro Regional sobre Currículo Escolar dos Territórios de Identidade do

Portal do Sertão e do Território do Sisal intitulado “Indagações curriculares: concepções e experiências” (ANEXO J/K) financiado pela FAPESB. O evento teve como propósito discutir a temática currículo, assim professoras/es da rede e membros do próprio GECF, apresentaram trabalhos relatando pesquisas e experiências relacionados ao exercício de sua profissão, Todas/os as/os participantes foram certificados.

Tal evento foi noticiado através de um site¹⁰¹ local conforme mostra esta manchete “Professores de diversas áreas da Educação estão discutindo e elaborando democraticamente proposta curricular para a rede municipal de ensino de Feira de Santana, composta por 207 escolas.” Uma publicação do governo da época, em forma de revista, denominada “Educação: estudo e análise de ações do setor educacional da rede pública municipal de Feira de Santana” de 2012 (ANEXO L) anuncia a construção da proposta. A matéria destacou todas as ações voltadas para a educação pública daquele momento, como reforma e construção de novas escolas, valorização dos professores, capacitação e formação¹⁰² e dentre elas, a construção da Proposta Curricular com o seguinte título: “Proposta Curricular: Construção Participativa e democrática”¹⁰³. Segundo a reportagem, a gestão municipal se via como participativa e democrática e logo, a Secretaria de Educação tinha a mesma perspectiva e por isso investiu na proposta curricular participativa.

Este foi um dos muitos momentos em que o GCEF conquistou e garantiu o diálogo, a participação das/os professoras/es apontando caminhos para a construção da proposta curricular. Ainda em 2012, o GCEF conseguiu apresentar um ensaio da proposta ao então Secretário de Educação da época. Este ensaio, foi o primeiro produto do GCEF, continha somente as concepções iniciais de currículo de alguns componentes curriculares como História, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Educação Especial e Questões Pedagógicas. É importante destacar, que as coordenadoras gerais do GCEF compunham as coordenações específicas. A professora assumiu um componente curricular. A, técnica, tempos depois, assumiu a coordenação específica de Questões

¹⁰¹ Disponível < <https://www.acordacidade.com.br/noticias/escolas-municipais-de-feira-de-santana-terao-proposta-curricular/>> Acesso 21 de fev.2023 e no Jornal impresso “Em foco”, 2012, p. 02 com a seguinte manchete: “Feira já se movimenta para o Encontro Regional na UEFS”. Ver anexos.

¹⁰² Segundo a Revista Educação (2012, p. 12), nesse momento o município investia em três formações: Jornada Pedagógica, Pro-Letramento (Programa de formação continuada cujo objetivo é promover a qualidade da leitura e escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e a Proposta Curricular.

¹⁰³ “Educação: estudo e análise de ações do setor educacional da rede pública municipal de Feira de Santana”, (2012, p. 13)

Pedagógicas, devido à dimensão do caderno que traz uma abordagem que direciona didaticamente os componentes curriculares, áreas e modalidades.

Na pauta de quatro de junho de dois mil e treze, observamos os avanços da escrita da proposta curricular, quando as coordenadoras específicas da modalidade Educação Especial anunciam a socialização da versão preliminar da Proposta Curricular de Educação Especial para as professoras de Salas de Recursos Multifuncionais. Esta pauta também tinha como objetivo finalizar a análise do Documento Preliminar de História e a análise e discussão do Documento Preliminar do Campo, além de trazer um importante informe sobre a Conferência Intermunicipal de Educação. A ata, do mês de maio de dois mil e treze, apresenta preocupação com a apresentação da versão preliminar das propostas curriculares, sobretudo com os dados da rede pública municipal que precisam ser oficiais. Um dos membros do GCEF se manifesta propondo que se solicite da gestão, uma circular interna comunicando às divisões e setores sobre a função do GCEF na SEDUC e consequente necessidade de se obter os dados oficiais. Deduzimos que o tensionamento no grupo e sobre o grupo são constantes, visto que após dois anos de trabalho, ainda se percebe a necessidade de solicitar uma circular informando aos setores da SEDUC, sobre a função do grupo e a obtenção de dados importantes para incluir na proposta curricular.

A pauta de catorze de maio do mesmo ano, o GCEF busca fortalecer as relações, traçando possibilidades de tecer mais diálogos com as/os demais técnicas/os do setor pedagógico, a fim de alinhar as ações e concepções, já que a proposta curricular embasaria o trabalho de todas/os. Nesta pauta, mostra como academicamente, a produção no GCEF ganha espaço, quando um dos membros informa participação no XIV Encontro de Geógrafo da América Latina, realizado em Lima no Peru, para apresentação de artigo sobre esse processo de construção da proposta curricular. Na pauta de vinte e seis de maio do mesmo ano, registra a socialização da reunião com as professoras da sala de recursos multifuncionais após a apresentação da Proposta Curricular de Educação Especial e a análise interna do Documento Preliminar de História e Geografia. Na pauta de reunião do dia treze de junho de 2013 menciona a participação do GCEF na Conferência Intermunicipal de Educação, membros do grupo apresentam uma análise preliminar da Proposta Curricular de Matemática e as coordenações específicas socializam as novas visitas realizadas às escolas do Ensino Fundamental Anos Finais.

Logo, aqui percebe-se que no terceiro ano de atuação do GCEF junto as escolas e participação dos pares, começam a surgir o produto mais robusto desse trabalho, que são os primeiros Cadernos da Proposta Curricular por componente curricular, modalidades,

temáticas da matriz curricular oficial e na área pedagógica. Segundo Feira (2018), nesse período, os seguintes cadernos tomam forma, são eles, 1. Componente Curricular: Proposta Curricular de Língua Portuguesa; Proposta Curricular de Geografia; Proposta Curricular de Artes; Proposta Curricular de Matemática; Proposta Curricular de Educação Física; Proposta Curricular de Ciências; Proposta Curricular de História; Proposta Curricular de Língua Portuguesa. Modalidades: Proposta Curricular para Educação Especial; Proposta Curricular de Educação do Campo; Temática: Educação para as Relações Étnicorraciais; Pedagógica: Proposta Curricular de Questões Pedagógicas. Precisamos destacar que as visitas às escolas, o contato com as professoras/es e toda comunidade escolar deu fôlego para os membros do GCEF para a escrita da proposta curricular, a expectativa de trazer os anseios e interesses da escola estavam latentes. Também ouvimos as vozes dissonantes e o silêncio de quem já não esperava mais, tudo era analisado e considerado.

No acervo desta pesquisadora, foi possível lembrar que em 2013 ocorreu mudança na gestão, o prefeito permanece o mesmo, José Ronaldo de Carvalho filiado, ao Partido dos Democratas e assume a Secretaria de Educação, uma professora, que atuava na Divisão de Educação Especial da SEDUC¹⁰⁴. A secretária então, convida para o cargo de chefia, um dos membros do GCEF, que anteriormente fazia parte do mesmo grupo de trabalho da então secretária. Os sujeitos de pesquisa acreditam que a consistência no trabalho de GCEF faz com que o grupo permanecesse e mais do que isso, continuasse com o processo de construção da proposta, formação e implementação. Nessa gestão o projeto recebe um apoio maior, obtendo investimento financeiro para a materialização do Plano de ação de 2014: a organização da FormaCE.

Mesmo com a mudança de gestão e alguns investimentos nas ações do GCEF, a ata de número um, de quinze de abril de dois mil e catorze, as/os coordenadoras/es específicos expressam diversas preocupações internas sobre o andamento de propostas curriculares que ainda estava sem representação. Aqui levantamos a hipótese de que a relação gestão e categoria sempre, em tensão, tolhia, que colegas aceitassem o desafio de compor o GCEF na SEDUC. A ata expressa também as preocupações externas, advindas das visitas regulares à escola. Todas/os as/os coordenadoras/es específicos voltavam inquietos pois as escolas estavam em maior estado de tensão, por conta das condições de

¹⁰⁴ A Secretária de Educação do município de Feira de Santana de 2013-2019 foi a professora Jayana Bastos Miranda Ribeiro. Em 2019 pediu exoneração. Disponível em <https://jornalgrandebahia.com.br/2019/08/novo-secretario-da-educacao-de-feira-de-santana-acumula-experiencia-em-gestao-publica/> Acesso 21 mai.2023.

trabalho, pela não liberação para formação, a não valorização e a ausência de um plano de carreira, reivindicações previstas na LDB/1996, no artigo 67, que recomenda que os sistemas de ensino assegurem a valorização do magistério.

O GCEF vivia diariamente essa dialética, de propor a construção curricular participativa, de organizar as formações e paralelo a essa realidade, rememorar que eram professoras/es que estiveram no chão da escola e sabia exatamente a importância destas reivindicações. A FormaCE, em muitos momentos, tornou-se espaço legítimo para reivindicações da/os colegas.

Ainda em 2014, a pauta do dia dez de junho, traz a continuidade do trabalho do GCEF, mantendo as visitas as escolas e assim, iniciar a inscrição para a I Formação em Currículo Escolar – FormaCE. A FormaCE, conta agora com a participação das/os professoras/es sob outra perspectiva: como leitoras/es críticos da proposta curricular em construção. Essa pauta também menciona importantes parcerias do GCEE/SEDUC com as IES, como por exemplo, curso de formação continuada em Educação Quilombola com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, a oficialização do convênio com a Universidade do Estado da Bahia- UNEB para formação em gestão escolar. As coordenadoras da Proposta Curricular para a Educação Especial agendaram encontro com grupo de pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, assim como as coordenadoras da Proposta Curricular de Questões Pedagógicas, do qual fiz parte, agendou e confirmou encontro com professora do Grupo de Pesquisa do Ensino Fundamental, da UEFS.

A coordenação específica da Proposta Curricular de Questões Pedagógicas além de contar com o parecer da professora do Grupo de Pesquisa da UEFS, também recebeu retorno das professoras/es da rede municipal que leram a proposta e emitiram pareceres. Um dos pontos da pauta, sinaliza que a escrita de algumas propostas estava “chegando ao fim”, ao trazer a discussão na definição dos padrões de formatação e dos termos usados na escrita da proposta curricular. Percebemos aqui, que muitas propostas curriculares após visitas as escolas, escuta dos pares, estudantes, famílias, movimentos sociais, são concluídas.

A pauta da reunião de dez de fevereiro de dois mil e quinze, apresenta a síntese do plano de ação para o ano em questão, apresentando a continuidade da formação em currículo: a FormaCE II, onde mais uma vez, duas turmas participariam desse percurso. O objetivo deste momento foi o de apresentar novos documentos preliminares das propostas curriculares concluídas. Professoras/es como leitoras/es críticos, deveriam dar

as contribuições finais, para então, passar pela comissão de revisão até chegar à oficialização e publicação dos cadernos, denominados “Coleção: Diálogos em construção”. Nesse evento também se iniciou as primeiras orientações para a construção do sumário das propostas curriculares de cada escola.

As atas dos meses de julho e novembro de dois mil e quinze, ambas anunciam a chegada da nova diretora do departamento de ensino, recomendada por um dos membros do GCEF, após visitas as escolas. Informa e apresenta a chegada de um novo membro para compor o componente curricular, que estava sem representação. A ata cita também, mais um movimento acadêmico, a participação de alguns membros do grupo ao Congresso de Leitura - COLE, em Campinas, São Paulo. A ata destaca a socialização das visitas as escolas por meio das coordenações específicas com a finalidade de auxiliá-las na construção dos sumários e apontam as dificuldades para se chegar a algumas escolas do campo. Apresenta a preocupação do GCEF em solicitar ao setor de comunicação que disponibilizasse virtualmente as propostas curriculares, para que a comunidade escolar pudesse acessar. Também expõe a apreensão com alguns membros do grupo que ainda não haviam avançados na escrita da proposta. Um dos membros do GCEF, sugere que se faça abertura de um edital público, convocando as/os docentes para uma possível contribuição nas propostas curriculares ainda em construção, via fórum virtual e a possibilidade de um simpósio para apreciação dos pares.

Chegando em 2016, finalizamos a análise desse acervo, investigando duas atas referentes aos meses de outubro e dezembro do citado ano, nos quais apresenta um GCEF com algumas/ns coordenadoras/es específicos em processo de finalização de estudos *stricto sensu* (mestrado). Aponta o interesse uma colega em assumir um componente curricular que ainda se encontrava sem representação. A ata cita a participação de alguns membros em um evento educacional na Associação Nacional de Professores Universitários de História-ANPUH. Informa sobre a conclusão de algumas propostas curriculares e as que já estão sendo disponibilizada para serem consultadas pelas escolas. A ata aponta que as visitas as escolas continuavam com o objetivo de acompanhar, orientar e construir os sumários da proposta curricular de cada unidade de ensino.

A ata do mês de outubro de 2016, informa que o GCEF se fazia presente no Conselho Municipal de Educação, onde um dos membros informa que participaria de uma reunião no Conselho Municipal de Educação onde seria apresentada as funções e atribuições do CME para gestão escolar. Nas atas há reivindicações por condições de trabalho e por formações que estiveram na eminência de acontecer e não se concretizaram

por falta de estrutura. Além disso, aponta a possibilidades de retorno a escola por parte de algumas/ns coordenadoras/es sobretudo, as que haviam concluído o texto escrito, contribuído na primeira etapa de formação e orientado o sumário das escolas. A ata revela também que após a oficialização das propostas, inicia-se a FormaCE na escola¹⁰⁵, este momento se configura num processo de desdobramentos curriculares, em que as escolas, após as visitas dos membros do GCEF, das escutas formativas, leituras e contribuições sobre a proposta curricular, começaram a pensar no currículo da própria escola, promovendo formação e discussão a partir da proposta curricular já oficializada.

A FormaCE na escola, visou atender as dificuldades em liberar professoras/es para orientação coletiva do projeto curricular da escola. A SEDUC investiu em meios tecnológico através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Cada membro do GCEF acompanhava grupos de escolas, para auxiliá-las na construção das suas próprias propostas curriculares preservando as pluralidades e singularidades da cultura escolar.

Para visualizarmos melhor as ações do GCEF que envolveram participação dos pares e das IES, segue uma síntese no quadro abaixo. Ele representa as ações concretas do GCEF que identificamos nas pautas, atas folder e no Caderno Introdutório: Diálogos em construção (2018).

Quadro 3 - Escuta Formativa- Salas Temáticas 2011

| | |
|-------------|--|
| 2011 | <p>Projeto de Elaboração da proposta curricular;</p> <p>Formação do grupo GCEF com técnicas e professoras/es da escola da rede pública municipal;</p> <p>Encontros Semanais com grupos de estudos e levantamentos de propostas curriculares de outros Estados e municípios;</p> <p>Elaboração de Instrumentos para caracterização da rede e levantamento de dados das concepções das professoras/es sobre currículo escolar (entrevistas, questionários e grupo focal);</p> <p>Formação dos Gcefinhos, subgrupos do GCEF composto pelas coordenações específicas das disciplinas/modalidades/temáticas, com professoras/es da Rede para sistematização de estudos, discussões e ações na construção das Propostas Curriculares de cada unidade de ensino.</p> <p>Escutas Formativas através do I Encontro de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Feira de Santana – BA “Currículo e práticas pedagógicas: indagações, desafios e perspectivas”;</p> <p>Organização e entrega aos docentes da rede pública municipal do Ensino Fundamental do CD (<i>Compact Disc</i>) contendo legislação e textos de fundamentação em Currículo e Educação.</p> |
|-------------|--|

Continua na próxima página...

¹⁰⁵ As/os professores também foram certificados nesse processo de construção do sumário e da proposta curricular no espaço da escola, sob o acompanhamento de componentes do GCEF. O GCEF, além de todo o trabalho curricular, pedagógico, também se subdividam em comissões para organização de eventos, como comissão de certificados, de inscrição, de apoio etc.

Continuação do quadro anterior

| | |
|------|--|
| 2012 | <p>Permanência dos encontros semanais e dos Gcefinhos;</p> <p>Organização e materialização do I Encontro Regional sobre Currículo Escolar dos Territórios de Identidade do Portal do Sertão e do Território do Sisal intitulado Indagações curriculares: concepções e experiências¹⁰⁶;</p> <p>Organização do I Ciclo de Debate Interno do GCEF: reflexões e diálogos sobre Currículo Escolar com a participação do GCEF, Conselho Municipal de Educação e o setor pedagógico da SEDUC;</p> <p>Organização das/os coordenadoras/es do GCFE para visitas as escolas que atendessem o Ensino Fundamental da rede pública municipal, para iniciar a escrita do documento;</p> <p>Escutas Formativas dentro das escolas da rede pública municipal com Ensino Fundamental;</p> |
| 2013 | <p>Permanência dos Encontros Semanais;</p> <p>Construção da escrita da proposta curricular (análise e tabulação das entrevistas e questionários realizados nas escutas formativas entre professoras/es, estudantes, famílias, movimentos sociais e instituições);</p> <p>Apresentação interna dos textos em construção;</p> |
| 2014 | <p>Jornada Pedagógica com a temática em currículo escolar;</p> <p>Encontros Semanais do GCEF;</p> <p>Escrita do documento curricular;</p> <p>Realização da I Formação em Currículo Escolar - FormaCE formando duas turmas com representantes das escolas da rede pública municipal do Ensino Fundamental;</p> |
| 2015 | <p>Jornada Pedagógica com a temática currículo escolar;</p> <p>Encontros semanais do GCEF;</p> <p>Continuidade da escrita do documento curricular;</p> <p>Realização da II FormaCE continuidade com as duas turmas com representantes das escolas da rede pública municipal do Ensino Fundamental;</p> <p>Realização da FormaCE na escola;</p> <p>Formação de uma Comissão de Revisão, composto por membros do próprio GCEF para análise e alinhamento dos documentos curriculares em construção;</p> <p>Convite para professoras da rede pública municipal como Leitores Críticos do documento curricular.</p> |
| 2016 | <p>Jornada Pedagógica com a temática currículo escolar;</p> <p>Encontros semanais do GCEF;</p> <p>Finalização da escrita de alguns documentos curriculares; FormaCE na escola;</p> <p>Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o <i>moodle</i>, lançado na FormaCE para orientar professoras/es na construção do sumário comentado das propostas curriculares de suas escolas;</p> <p>Lançamento do Edital, a seleção de monitoras e monitores estudantes de Licenciaturas de Universidades e Faculdades de Feira de Santana e proximidades, para apoiar nas atividades desenvolvidas pelas coordenadoras/es da FormaCE;</p> |

Fonte: Elaboração da autora (Maia,2023) a partir das referências Caderno Introdutório: Diálogos em Construção (2018, p. 21 a 24) e do acervo pessoal da pesquisadora.

¹⁰⁶ O evento teve como instituições promotoras a Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB), o Grupo de Pesquisa, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Território, Cultura e Movimentos Sociais (Tecemos), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - *Campus XI/Serrinha*, o Grupo de Elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Feira de Santana (Gcef), da Secretaria Municipal de Educação deste município (SEDUC), e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). (FEIRA, 2018). Participaram desse momento as Professoras Heldina Pereira Pinto Fagundes (UNEB) e Roseli de Sá (UFBA) com o tema "Currículo e formação de professores" e os professores doutores Marco Barzano e Ludmila Cavalcante (UEFS), debateram o currículo e sua relação com políticas educacionais e a educação voltada para o campo. Foi garantido espaço para acadêmicos e professores de diversos setores inscritos no evento apresentando trabalhos científicos em torno da violência, gestão educacional, sala de recursos multifuncionais, tecnologia da informação e da comunicação na prática educativa, sempre relacionando esses aspectos com a temática mais ampla do currículo escolar. Disponível <http://www.infocultural.com.br/noticia.php?noticia=5980>. Acesso 28 mar.2023.

Além de tudo que foi descrito acima, dentre muitas vias de atuação do GCEF para a construção da proposta curricular, destacamos a participação das coordenações geral e específicas, na adequação do Plano Municipal de Educação do município, quando em 2014 a União divulgou a Lei 13.005/2015 - Plano Nacional de Educação- PNE. Nesse sentido, o nosso município, em 2015, atendendo ao Decreto Municipal nº 9.540/2015, designou os membros integrantes da Comissão para iniciar o processo de revisão e adequação do PME de Feira de Santana¹⁰⁷.

Para iniciar esta revisão, foi organizado a II Conferência Municipal de Feira de Santana¹⁰⁸, onde o GCEF contribuiu compondo as subcomissões do Ensino Fundamental, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, de Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, Educação para as Relações Étnicoraciais. As etapas de trabalho para construção do PME seguiram as orientações do MEC¹⁰⁹. O GCEF organizou e participou ativamente do amplo debate desde as salas temáticas representada pelas subcomissões, na redação do texto até o acompanhamento da tramitação na câmara municipal¹¹⁰. O PME é um documento importante, pois exprime um conjunto de ações ou política educacional para todos os níveis, etapas e modalidades da educação de cada município.

O GCEF também apoiou a luta com relação ao direito docente a fim de garantir o momento de planejamento, estudo, quando a categoria, junto ao sindicato¹¹¹, consegue implementar a Atividade Complementar¹¹², Lei da Lei Federal nº 11.738/2008 que

¹⁰⁷ Disponível < <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/conferenciadeeducacao/index.asp#pag>> Acesso 21 de fev.2023.

¹⁰⁸ Com a necessidade de atualização do documento preliminar do Plano Municipal de Educação para aprovação do seu projeto de lei, em setembro de 2011, a Câmara Municipal instalou uma Comissão Técnica para Revisão e Atualização do Documento Preliminar do PME, constituída por técnicos da Secretaria Municipal de Educação e presidida pelo Exmº Vereador Sr. Justiniano França. (FEIRA, 2016, p. 11).

¹⁰⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/12/professores-ocupam-camara-de-vereadores-de-feira-de-santana.html>. Acesso em: 24 fev.2023.

¹¹⁰ Disponível <https://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/12/professores-ocupam-camara-de-vereadores-de-feira-de-santana.html> Acesso em: 24 fev. 2023.

¹¹¹ Faltou ao GCEF uma aproximação com o debate sindical, mas não ouve fôlego na época para tecer estes diálogos, entretanto, o GCEF tinha como princípio, suspender toda ou qualquer ação junto as unidades escolares nos momentos de reivindicação da categoria, apoiando o movimento. A compreensão do GCEF que é a luta é contínua e todas/os retornariam as suas escolas.

¹¹² No ano de 2015 a conquista gradativa das professoras e dos professores da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana da garantia do cumprimento da Lei Federal nº 11.738/2008 (...)“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), trouxe modificações a AC e dificuldades na organização dos momentos coletivos na escola, aspecto recente, ainda não

garante a reserva de 1/3 (um terço) da carga horária para o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas, como o planejamento, ou seja, um mínimo de tempo para se pensar o currículo, o trabalho pedagógico. Percebemos que a longa luta reivindicatória de 2008 a 2015 pela implementação deste e de tantos outros direitos, demonstram a ação política governamental histórica de desvalorização do magistério, mas que se mantém resistente na luta, junto ao sindicato¹¹³. Para Freire (2006) esse momento de luta docente em defesa de seus direitos e dignidade, é mais um momento da sua própria prática docente, se caracterizando também como prática ética.

A LDB, no artigo 67 assevera que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a formação continuada de docentes, é um preceito também da LDB. No inciso II garante o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.”. Constatamos que, mesmo em meio as conquistas legais, alguns governos municipais vêm dificultando o acesso ao direito.

O GCEF participou ativamente da discussão no Conselho Municipal de Educação, sobre as alterações da matriz curricular do Ensino Fundamental, ao votar pela exclusão do componente curricular Ensino Religioso, ampliando a carga horária para História e Geografia no Fundamental Anos Finais. O GCEF foi proponente e parte da comissão organizadora de algumas jornadas pedagógicas, com a discussão voltada para currículo escolar, enriquecendo os debates, trazendo autoras/es que estudamos. (ANEXO M).

O Caderno Introdutório: Diálogos em Construção Feira (2018, p. 22) denomina todas estas ações como “agenda política educacional” para conseguir o intento de chegar à materialização da proposta curricular. Em meio a estas contradições o GCEF foi construindo um caminho, caminho que o Sujeito de Pesquisa II denomina de “invasão as escolas”, no sentido de que, na medida que o trabalhado era partilhado com os pares, para que juntos construíssemos o currículo, o GCEF ganhava legitimidade juntos as professoras/es.

enfrentado do ponto de vista das estratégias a serem (re)inventadas na prática escolar. (Feira, 2018, p. 29 e 30)

¹¹³ A Delegacia Sindical Sertaneja – conhecida como APLB/Feira, foi criada no dia 6 de outubro de 1988, para lutar em defesa da Educação Pública Básica das Redes Estadual e Municipais do Estado da Bahia, bem como dos interesses do profissional de educação, no que tange a sua valorização plena. A luta continua por condições dignas de trabalho, mudança de referência e outros. Disponível em: <https://aplbfeira.com.br/institucional.php>. Acesso em: 02 abr.2023.

O GCEF ele invade, entre aspas, no bom sentido, [...] o GCEF adentra as escolas, o GCEF fez um evento enorme já em 2011, um evento na UEFS com o registro de 353/373 professoras/es inscritos, para o I Encontro sobre Currículo Escolar no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana. (Entrevista, Sujeito da Pesquisa II, 2023).

O termo invasão evidencia todo o processo de ocupação dos espaços institucionais com o movimento de repensar a dinâmica curricular, de formação e de trabalho das instituições. A rede pública municipal, segundo dados do Observatório – Movimento pela Base¹¹⁴ possui 1429 professoras/es do Ensino Fundamental Anos Finais e 695 professoras/es do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Esse quantitativo varia ao longo do tempo mediante as aposentadorias, mas esta é a média. Logo, houve a participação de um número considerável de docentes. Essa participação endossou a vontade coletiva por uma proposta curricular, acarretando pressão sobre a vontade política. Cada ação estava imbuída de muito debates, contradições, tomadas de posição, para que houvesse uma grande “ocupação as escolas”.

Foi fundamental, que, enquanto membros do GCEF, como docentes e técnicas/os, defendêssemos, a participação democrática das bases. Historicamente temos uma cultura de não participação, mas foi preciso tomar partido, tomar uma decisão, frente a velhas práticas de silenciamento e negação dos saberes docentes. Para Freire (2006, p. 102)

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Assim, ao analisar as ações do GCEF ao longo destes seis anos, percebemos que a busca foi para tentar superar os entraves da concepção da SEDUC. Os empecilhos tornaram-se um quebra-cabeça cotidiano no qual tínhamos que nos debruçar em busca de soluções. O Sujeito de Pesquisa I reforça a ideia de legitimidade que o GCEF construiu, quando faz a seguinte afirmação:

Então, pessoas quando se inscreviam nas escutas formativas, na FormaCE e nos Gcefinhos, eles diziam: “Nós estamos acreditando”, até porque nós já tínhamos, intenções anteriores de implementação de uma proposta curricular, então, alguns verbalizavam estar participando destes momentos, em função de terem professora tal ou outra professora que conheciam a trajetória, que conheciam o compromisso, a responsabilidade e que sabiam que, naquele momento não protagonizariam algo que não fosse verdadeiro, condizente com a

¹¹⁴ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef-municipio/?municipio=2910800>. Acesso em 27 fev. 2023.

realidade ou que desrespeitasse as próprias condições de trabalho e aí vem o viés político dessa ação. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa I, 2022)

Por essa razão, foram pensadas diferentes estratégias metodológicas ao longo do processo, desde os eventos maiores até a FormaCE na Escola. Sabemos, como foi discutido ao longo do texto, que a participação docente foi democrática, dentro da perspectiva trazida por Freire (1997) e Gohn (2019), quando defendem a ideia de que, ninguém vivencia a democracia sem ter o direito garantido de falar, ser reconhecido e de se engajar na defesa de seus direitos.

As críticas, a desistência, os recuos, os erros, os equívocos, embates dentro do próprio grupo, as perdas, os ganhos, possibilitaram a revisão das ações. Entretanto os acertos assumiram uma dimensão maior, reverberando em outras atuações dentro da SEDUC, qualificando a caminhada do GCEF, conforme sinaliza o Sujeito de Pesquisa IV

Marcamos sim, aquela época, aquelas pessoas...nós marcamos por vários motivos: pelo compromisso, pelo respeito, pela disciplina, pelo empenho, por tudo isso, a gente marcou e talvez com certeza isso não vai sair da memória de quem passou no meio do caminho, junto com a gente, nessa trajetória de escrita do GCEF. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa, IV, 2022).

Esta análise documental produzida pelo grupo durante os seis anos apresentou ações substanciais até a concretização dos Cadernos da Proposta Curricular. O GCEF buscou construir a proposta curricular indo de encontro ao debate do neoliberalismo, que pressupõe a participação democrática, porém imputa a eficiência, o tempo reduzido para reflexões e pressões para obtenção de resultados, sem considerar os processos ou pontos de partida. Por isso que Freire (1967) afirma que para se ter a democracia é preciso estruturas democratizantes, que não inibam a presença participativa da sociedade civil.

Vimos na trajetória de trabalho do GCEF todas as tensões e contradições típicos de uma sociedade capitalista, neoliberal, ao mesmo tempo que professoras/es almejavam a participação democrática na construção da proposta curricular, paralelamente, as condições de trabalho dificultavam a atuação docente. Mesmo mediante a inúmeros obstáculos e desafios, segundo o Caderno Introdutório: Diálogos em construção (Feira, 2019), materializa-se a Coleção Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana: Diálogos em Construção, com oito cadernos, a saber: Proposta Curricular de História, Arte, Ciências, Língua Portuguesa,

Educação Especial, Educação para as Relações Etnicorraciais, Educação do Campo e Questões Pedagógicas¹¹⁵.

Quadro 4 - Síntese das Propostas Curriculares Concluídas até o Ano de 2016

| Cadernos Construídos | Síntese de cada Proposta Curricular |
|---|--|
| Proposta Curricular de História | Apresentam perspectivas de usos das ferramentas da própria natureza do conhecimento histórico, dos modos como este se dá a conhecer. Suas contribuições convergem para o entendimento de que “a maior finalidade da História escolar é ensinar e aprender a pensar historicamente” com possibilidades de desenvolver uma consciência temporal dinâmica entre presente-passado-futuro como um exercício comum da disciplina na busca de uma História menos unilateral e naturalizada, mais plural e histórica. |
| Proposta Curricular de Arte | Destaca a Abordagem Triangular como possibilidade de trabalhar o tripé de ações: contextualização, leitura e fazer artístico. |
| Proposta Curricular de Ciências | Considera a Alfabetização Científica um caminho para alcançar a educação científica. Convida as instituições de ensino a pensar alternativas para minimizar o distanciamento entre estudantes e seu entendimento sobre Ciências. |
| Proposta Curricular de Língua Portuguesa | Se apresenta na perspectiva dos letramentos: “prática social de leitura e escrita na/da escola e fora dela, fundamentados, também, nos princípios da democracia, da coletividade, da inclusão, da diversidade e da pesquisa” |
| Proposta Curricular de Educação Especial | A aposta é a de Flexibilização Curricular definida como a garantia das condições de acesso e participação no Currículo Escolar, sem sua minimização e/ou empobrecimento. Anunciam a transversalidade da modalidade Educação Especial e a impressibilidade da discussão para as etapas da educação brasileira. |
| Proposta Curricular de Educação para as Relações Etnicorraciais | Oferece um convite para pensarmos na promoção de uma educação intercultural “ciente que essa deve partir da necessidade de se criar na escola e sociedade espaços onde histórias, culturas e identidades historicamente subalternizadas sejam valorizadas e fortalecidas, a partir de referências próprias dos diferentes povos e populações”. |
| Proposta Curricular de Educação do Campo | Converge para o papel da escola na “formação humana dos diferentes sujeitos do Campo, respeitando a cultura Camponesa e os diferentes tempos da vida em que se encontram as/os estudantes”. Conclama sobre possibilidades na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e assim compõe seus diálogos com a professora e o professor da Rede. |
| Proposta Curricular de Questões Pedagógicas | Tem em sua centralidade uma “perspectiva dialógica e democrática” de currículo e de suas possibilidades de (re) construção na escola. Descortinam suas primeiras incursões apresentando a função social da escola e da professora/or e trazem “questões próprias do cotidiano escolar como as concepções e importância do ato de planejar, da rotina, aula, avaliação, tarefa de casa, as modalidades organizativas, recreio práticas indissociáveis, que precisam ser intencionais e articuladas com a prática social”. |

Fonte: Quadro produzido pela autora (2023) com base nas informações da Caderno Introdutório: Diálogos em Construção... (2019, p. 26-28)

¹¹⁵ Até 2019 faltaram finalizar os Cadernos de Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Física, Educação Integral, Geografia, Língua Estrangeira Moderna e Matemática, em parte, deveu-se ao fato de não termos conseguido permanência de representação docente nas áreas do conhecimento e/ou (não) imbricação no desenvolvimento do projeto. Caderno Introdutório: Diálogos Curriculares (2019, p. 12)

A síntese de cada proposta evidencia a riqueza das discussões no grupo. Muitas de nós professoras/es pouco ou nunca havia participado de um debate curricular contendo boa parte dos componentes da matriz curricular, além das modalidades e temáticas. Isso fica evidenciado na voz do Sujeito de Pesquisa II e IV:

Lembrando que éramos diversos, as nossas concepções, com as nossas diferenças, com as divergências de ideias, com leituras, como eu disse e chamei a atenção para o ensino da Arte, eu por exemplo, não tive na minha formação o conhecimento que eu pude ter ao me aproximar da coordenação de Arte, da FormaCE de Arte. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa, 2022).

Quantas coisas nós aprendemos em Geografia, em História, em Educação Física. Então, a gente teve noção da concepção daquele componente curricular. A gente teve uma virada de cento e oitenta graus. Educação Física eu aprendi muito, participando de formações, nas discussões eu dizia: Meu Deus, quanta coisa a gente tem para aprender e quanta coisa a gente aprendeu. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa IV).

Ao estudar, debater conhecer e construir a proposta curricular envolvendo componentes curriculares, como Educação Física e Arte a partir de uma concepção crítica, fez-nos refletir sobre temáticas e modalidades, por muitos anos silenciadas na educação escolar como Educação Especial, Educação do Campo e Educação para as Relações Étnicorraciais. O GCEF buscou a todo momento, modos e formas, para que a essência da produção coletiva não se perdesse.

Durante todo o texto desta pesquisa, tratamos deste documento como “proposta”, porque o GCEF acreditava estar produzindo um material que subsidiaria a organização da proposta curricular de cada unidade de ensino, mas sem perder as especificidades de cada escola. Construir uma proposta curricular para a educação do município, com identidade própria, buscando reconhecer as riquezas culturais e regionais, as singularidades e pluralidades a partir dos diálogos curriculares com a comunidade escolar, foram pontos altos na experiência do GCEF.

3.5 “Produto final” do GCEF: ação pedagógica, um programa ou política?

Ao perguntar a cada sujeito de pesquisa se esta proposta se caracterizaria como uma “proposta” mesmo, “política” ou “programa”, houve momentos de inquietação, dúvidas, reflexões. Os sujeitos de pesquisa ficaram inquietas/os, pensativas/os outras/os apresentaram certeza em suas reflexões.

É preciso lembrar conforme aponta Souza (2003) que as políticas públicas são demandas da sociedade, sobretudo da classe trabalhadora, que com a exploração do trabalho pelo capital e este capital que cada vez mais tem diminuído o acesso a bens e serviços, acaba por ocasionar conflitos e lutas para que se garanta condições básicas de subsistência e uma delas é a educação escolar pública. Rememorando o conceito de políticas públicas trazidas por Souza (2003) e adotado nesta pesquisa, ela se caracteriza como um processo de formulação, através do qual os governos traduzem suas intenções políticas, programas e ações que produzirão transformações no mundo real.

Diferentes do conceito de políticas públicas, o programa apresenta outro aspecto, ele se caracteriza como uma estratégia de apoio a política educacional implementada pelo Estado e que visa suprir uma demanda de uma lei federal, estadual ou municipal. (HOFLING, 2000).

Ao ser questionada se a proposta se caracteriza como ação pedagógica, programa ou política, o Sujeito de Pesquisa 1 faz uma importante análise ao apontar o fato de que não houve, do ponto de vista legal, nenhum decreto ou resolução municipal que respaldasse a elaboração da proposta curricular, exceto a legislação nacional, entretanto,

[...] a proposta encontrou eco na gestão subsequente. Nós tínhamos uma ex representante do grupo, que se tornou um dos cargos de chefia da gestão é ... que se sucedeu e que deu continuidade a essa proposta. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa I, 2022).

Para Saviani (2011), um dos problemas da política educacional brasileira é a tradição da descontinuidade. As políticas públicas encontram obstáculos pelo caminho que compromete a educação da classe trabalhadora. Entretanto, nesse caso específico, dois fatores aconteceram e que permitiu a continuidade: uma das coordenações assume um cargo de chefia e o GCEF permanece, dando continuidade ao projeto de formação e implementação da proposta curricular. A partir desse olhar, o Sujeito de Pesquisa I chega à seguinte conclusão:

Então, não sei se temos elementos do ponto de vista teórico que a gente usa para fundamentar, não sei se a gente pode denominar como um programa, mas acredito sim numa política pública, especialmente uma política curricular que tomou inclusive outros desdobramentos desses mais atuais sob o ponto de vista de seu reconhecimento junto ao Ministério da Educação”. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa I, 2022).

Os desdobramentos a que se refere a/o entrevistada/o reside no fato da Proposta Curricular de 2011 a 2016 ter passado por importantes etapas como as visitas as escolas, as escutas formativas (professoras/as, técnicas, coordenadoras/es, gestoras/es, movimentos sociais e instituições parceiras), aplicação de entrevistas e questionários com comunidade escolar, escrita do documento, análise e revisão das versões na FormaCE e após aprovação da comissão de revisão foi necessário disponibilizar as propostas para a comunidade escolar e auxiliá-las na construção de suas próprias propostas. Então, via-se que o projeto ainda precisava cumprir etapas. O reconhecimento junto ao MEC foi possível verificar no site governamental denominado Observatório - Movimento pela Base¹¹⁶, onde encontra-se a Resolução do CME N° 16 de 12 de julho de 2022, documento que institui e orienta a Implantação do Referencial Curricular Municipal de Feira de Santana, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo da Educação Infantil e Ensino Fundamental e das respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. No Artigo 11 institui que:

A proposta curricular da Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do conhecimento, a saber: I – Linguagens: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa; II – Área de Matemática; III – Área de Ciências da Natureza: Ciências; III – Área de Ciências Humanas: Geografia e História.

E no Artigo 12 fixa que as unidades de ensino vinculados ao Sistema Municipal de Educação devem alinhar PPP e propostas pedagógicas ao RCM e à BNCC. É preciso lembrar que a Proposta Curricular, que construiu um currículo autoral, inicia sua construção antes da implantação da BNCC, mas o GCEF seguiu as orientações da LDB, das DCNEB e além da Resolução/CD/FNDE n° 14 de 08 de junho de 2012. Essa resolução dita sobre o PAR. A elaboração do PAR foi um requisito importante e necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, conforme sinalizamos no capítulo dois.

A Resolução do CME N° 16 de 12 de julho de 2022, tornou-se um documento importante para a rede pública municipal, pois há um reconhecimento da proposta curricular construída coletivamente. Para o Sujeito de Pesquisa I, a Resolução representou o reconhecimento pelo esforço empreendido pelo GCEF, que acreditou ser possível,

¹¹⁶Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef-municipio/?municipio=2910800>. Acesso em: 27 fev.2023

construir uma proposta curricular envolvendo toda a comunidade escolar, contrapondo o descrédito que circundou a caminhada do GCEF, como o próprio sujeito revela:

O grupo de currículo atingiu uma visibilidade e ao mesmo tempo, um reconhecimento também intelectual de contribuições, já que era um grupo que além dos encontros semanais, com dinâmica intensa, era um grupo que conseguia partilhar leitura e estudos, isso nem sempre é possível estabelecer dentro da dinâmica. O nosso trabalho era subjetivo, vamos dizer assim, a depender da concepção isso pode não ser visto como trabalho né, mas como espaço de ócio, enrolação, falta de compromisso. [...]. Nós entramos em 2010 e a proposta ela só se materializa em 2019. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa I, 2022).

Como foi analisado anteriormente, as condições para se desenvolver o trabalho não dependeram exclusivamente do GCEF. Como vimos, as políticas públicas são feitas por pessoas, porém para serem construídas, implementadas, implantadas e acompanhadas, sejam a macro política, seja a micropolítica, elas percorrem um longo e árduo caminho. Não são as utopias e os ideias que as fazem caminhar. As utopias e ideias fazem elas nascerem, mas para caminharem e se materializarem é preciso compromisso político dos gestores e somado a isso, recursos técnicos, humanos e financeiro.

Para o Sujeito de Pesquisa II o produto final do GCEF configura-se na entrega das propostas materializadas e disponibilizadas as escolas, logo são políticas públicas, conforme defende:

Esse produto ele resulta de políticas públicas, mesmo que, em tese, tanto na gestão de Tarcísio, na seguinte de José Ronaldo, não tenham dado esse nome de políticas públicas, mas eu acredito que são políticas públicas, partindo do que eu entendo de políticas públicas. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa II, 2022).

O Sujeito de Pesquisa III e IV também concordam que a construção da proposta curricular e todo o processo que a envolveu, a torna uma política pública, inclusive chamam atenção para dois pontos importantes. O primeiro ponto foi reconhecer os obstáculos, que a proposta curricular foi encontrando no caminho, para a sua implementação, sobre isso o Sujeito de Pesquisa III declara que,

Uma política pública com certeza. E por ser uma política pública ela pode em alguma medida encontrar entraves no caminho para sua implementação, a gente viveu isso. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa III, 2022).

O Sujeito de Pesquisa IV traz o segundo ponto que são os aspectos metodológicos, para a construção de uma proposta curricular, analisa a amplitude do trabalho e como os caminhos para essa construção foram importantes,

Precisou da parte metodológica, a parte metodológica vem muito forte [...] não veio do nada, ela foi sendo construída, lembra? Ação não. [...] A proposta curricular é mais ampla do que um programa. [...] Eu ficaria com a política. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa IV, 2022).

Ao relembrem todas as etapas, os caminhos metodológicos e a materialização dos cadernos da proposta curricular, todas as participantes, acreditam que fizeram parte da construção de uma política pública. As políticas públicas educacionais no Brasil, após a democratização, viveram importantes avanços, entretanto, o pensamento neoliberal implantado, circunda sobretudo a escola pública. A realidade e a burocracia sempre em confronto, faz com que os sujeitos históricos busquem formas e meios de participar e garantir as demandas de uma classe trabalhadora, cada vez mais explorada. Foram décadas marcadas por resoluções e diretrizes, todas, asseverando a participação social, entretanto, ao analisar experiências semelhantes em outras regiões, através do mapeamento do campo de estudo e pesquisa nos últimos dez anos 2010-2020, vimos que a docência continua até a atualidade, lutando por uma participação efetiva nas políticas educacionais, por valorização e condições de trabalho.

A caminhada coletiva do GCEF foram provas vivas do quanto, nós profissionais da educação (professoras e técnicas), podemos ser participativos e atuantes na construção de uma política pública e nada apagará essa trajetória, conforme sinaliza a participante:

Podem até tentar apagar ou silenciar o grupo de currículo do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana, mas uma história curricular foi escrita pela hegemonia da escrita que existe, com todo respeito a oralidade, não se apaga, está legitimado. (Entrevista, Sujeito de Pesquisa, 2022).

A pesquisa estuda o período de 2010 a 2016 quando se materializa nove propostas curriculares, mas o grupo dá continuidade as suas ações, avançando na construção das demais propostas. Na atual conjuntura¹¹⁷, 2023, o GCEF não existe mais com este nome,

¹¹⁷ Nesse período 2022, sob a administração do prefeito Colbert Martins da Silva, professoras/es da rede municipal de Feira de Santana são barbaramente agredidas/os pela guarda municipal após ocupar a prefeitura na busca de direitos e por melhores condições de trabalho. Nesse momento juntou-se a luta, mães, pais e feirantes do centro da cidade. Disponível ><https://midianinja.org/news/professores-sao-agredidos-em-feira-de-santana-apos-ocupacao-em-prefeitura/>><https://www.adufsba.org.br/noticia/5065/sem-punicao-aos-responsaveis-pelos-ataques-contra-trabalhadoras-em-educacao-de-feira-de-santana-parlamentar-ainda-e-vitima-de-ameacas>

sobretudo na forma como foi descrito e analisado nesta pesquisa. Como anuncia a participante, apesar da tentativa de apagamento, o GCEF se mantém vivo na escrita e na contribuição trocada junto aos pares ao longo destes anos, além da formação política para todas/os que fizeram este percurso juntos. O neoliberalismo atua no silenciamento e apagamento, principalmente quando envolve participação democrática legítima, onde vozes dissonantes e consonantes se encontram num diálogo que enfrenta o conflito e gera transformação.

Todos nós, pertencentes a classe trabalhadora, entendemos que as transformações sociais para dirimir a desigualdade, só ocorrerão com a emancipação humana e política dos sujeitos históricos. Estes, por sua vez, precisam se organizar intelectualmente, a fim de ocupar o espaço como dirigentes. Nós profissionais da educação (professoras/es e técnicas) devemos nos constituir em sujeitos políticos, condição indispensável para a luta contra a ordem social existente, como nos ensina Gramsci.

3.6 O Potencial do GCEF na construção de diálogos curriculares: o coletivo e suas (im)possibilidades

[...] aquele que permanece de plantão na janela para aproveitar daquilo que a atividade desses poucos alcança - ou para desafogar a própria desilusão vituperando o sacrificado - desfalece sem conseguir o que pretende.

Antônio Gramsci (2020, p. 33)

Através das análises feitas até aqui, percebe-se que o GCEF se encontrou sempre nesse movimento dialético, resistindo, construindo e lutando na tentativa de garantir a continuidade e finalizar o projeto a que se propôs. O grupo acredita no potencial de seus pares para subverter a vagarosa mão do Estado e da economia neoliberal e fazer ressoar a voz dos profissionais da educação (professoras/es e técnicas), estudantes, familiares e movimentos sociais, historicamente, silenciados, garantindo a participação nos diálogos curriculares.

O diálogo ou a dialogicidade a partir do olhar freiriano, significa o encontro de mulheres e homens na busca de compreender suas realidades e coletivamente, buscarem meios para transformá-la, sentindo também, concomitantemente, os efeitos da própria transformação. Perceber-se nessa relação dialética que há o desvelamento do mundo para si e de si mesmo e essa transformação suscita a adesão ou engajamento na luta coletiva, onde se reconhece o opressor ou todos que tentam limitar a transformação.

O conflito, nessa perspectiva, é inerente ao processo de quem almeja entender, compreender, combater e convencer. O diálogo exige saber ouvir e quando se escuta, aprendemos a difícil lição de modificar o pensamento e o próprio discurso, que precisa estar coerente com a nossa prática. O diálogo faz parte da natureza histórica dos seres humanos e de seu progresso para tornar-se humano. Os diálogos curriculares utilizados pelo GCEF como instrumento em potencial para se chegar a comunidade escolar, as instituições e os movimentos sociais, buscando valorizar os percursos e saberes.

As políticas educacionais, sobretudo a brasileira, tem se caracterizado pela ausência de consulta popular, isso revela que os políticos partidários estão cada vez mais desconectados das realidades que o circundam ou que deveriam representar. Percebemos que a trajetória do GCEF de ouvir as vozes de quem vive a escola, tomar posição na defesa da escola pública para a emancipação humana, acabou por dar consistência ao grupo, fazendo com que todas/os coordenadores/as específicos, em diferentes momentos, fossem chamados a contribuir em outras ações na SEDUC. Para analisar o potencial do GCEF faz-se necessário olhar os dados apresentados até aqui e inspirada na educação do campo das dimensões da *negatividade, positividade e superação* (Caldart, 2008), analisaremos o percurso do GCEF:

Quadro 5 - Negatividade, Positividade e Superação

| Negatividade | Positividade | Superação |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gestão conservadora; • Ausência de um projeto educacional da SEDUC; • Condições trabalho na SEDUC e escola; • Greves; • Saídas de membros; • Componentes curriculares sem representação • Não liberação para formações; • Ausência de diálogo com os professores da base; • Financiamento restrito; • Não se supera as condições estruturantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Formação do GCEF com maior parte de professoras/es; • Organização com as bases; • Grupo de estudos; • Produção de planos de trabalho, relatórios, atas. • Visitas a escolas para escuta da comunidade escolar e instituições; • Orientador de processos e debates pedagógicos; • Participação no Conselho municipal e PME; | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com a comunidade escolar, gestão e outras instâncias; • Formação de professores; • Participação em eventos acadêmicos; • Formação de professoras • Construção dos cadernos da Proposta Curricular. |

Fonte: Quadro produzido pela autora (2023), inspirado em Caldart (2008).

Os indicadores da negatividade, mostram o cenário de um município, que, mais uma vez, estava sob a administração de um governo conservador, de perfil neoliberal e

sem perspectivas de uma transformação real para as escolas públicas municipais naquele momento. Isso mostra que as políticas e ações educacionais tem tido aos longos destes anos, avanços significativos, contudo os entraves para implementação destas políticas no município perpassam pelos interesses e concepções que orientam os dirigentes. O município de Feira de Santana tem um histórico de governos conservadores, a partir desse dado, mesmo vivendo numa democracia desde 1988, que se subteme participação popular, a ideologia que permeia uma gestão municipal, interfere totalmente nas formas de gerir os processos políticos educacionais.

Se um governo municipal não tem um plano de trabalho definido ou é muito centralizador em suas decisões, logo as instituições reguladoras terão dificuldades de exercer a sua autonomia. A SEDUC estava nessa conjuntura, naquele momento, não dispunha de nenhum projeto educacional próprio, a fim de mediar o trabalho pedagógico das escolas públicas municipais. O diálogo da SEDUC com a base já não mais existia, ocasionando a descredibilidade junto a categoria. A voz de alguns participantes de pesquisa, denunciam também a ausência de diálogo entre o poder executivo e SEDUC. Logo, sem diálogos, sem projetos, a educação da classe trabalhadora fica comprometida. O neoliberalismo defende a formação de uma sociedade individualista, meritocrática, sem educação pública para emancipação porque, contribuindo na formação de sujeitos assim, estes reivindicarão por justiça social.

Através dessa política perversa, busca-se enfraquecer a escola pública, a força sindical e os movimentos sociais. Esse modelo econômico fragiliza financeiramente as políticas públicas que buscam exercer o importante papel de minimizar as desigualdades sociais, a partir dessa visão neoliberal, as políticas educacionais são ancoradas em concepções educacionais que atendam as demandas do capital, criando um modelo de trabalhadora/or que seja “eficaz e eficiente” para a subserviência à hegemonia, recebendo da escola pública apenas um currículo mínimo e assim prepará-la/o para compor o mercado de trabalho, prestando serviços sem consciência de classe, sem vínculos empregatícios e condições de trabalho dignas.

Essa conjuntura político-econômica expõe como o poder hegemônico opera sobre as estruturas econômicas, educacionais, sobre as organizações políticas, inferindo no modo de pensar, de conhecer e os efeitos são sentidos aqui no município. Nesta pesquisa evidenciamos que os acordos internacionais feitos entre Brasil e o Banco Mundial, influenciam no modo de gerir as políticas públicas educacionais. Estes acordos internacionais ao atuar sob a ótica capitalista exige uma reforma ideológica profunda das

sociedades e a escola, que é uma importante instituição da sociedade civil, garante a direção política e ideológica do poder hegemônico. Muitos aspectos apontam estas evidências como o fechamento de projetos educativos por parte do poder executivo, com empresas privadas e outros problemas educacionais aqui citados.

Sabemos que a política educacional se organiza através de um conjunto de medidas legais, sendo concebidas, principalmente pelo governo federal. Entretanto, tanto o estado, quanto o município, após a Constituição (1988), a LDB (1996) e as DCNEB (2013), adquiriu autonomia para pensar e elaborar políticas públicas que atendam as necessidades educativas das unidades de ensino em consonância com a legislação nacional. Todavia, a formulação de políticas públicas não se dá sem correlação de forças. No capitalismo, forças antagônicas formadas pelas elites e classe trabalhadora, disputam diferentes projetos educacionais. Isso ocorre porque a contradição está presente na sociedade civil, ao mesmo tempo que é espaço para a harmonização de interesses, coerção e conservação de ideias e coerção por parte das instituições do Estado, torna-se também lugar de disputa, mudanças e de representação das diversas lutas sociais. Portanto, a sociedade está permeada por tensões entre os dirigentes e subordinados.

O modelo econômico neoliberal, defendido pela classe dominante, ao impor o pensamento hegemônico, constrói um novo senso comum, convencendo e justificando as reformas sociais, educacionais e econômicas e assim obtêm o apoio e consenso das massas, que, por falta de uma formação crítica, aceita. Essa saturação ideológica, internalizam ideias na população para a construção de um novo consenso que legitimam as ações do Estado como algo natural e todo o currículo escolar não se desvincula desse fim. Nesse sentido, se justifica a entrada das empresas multinacionais no município nesse período, como a Cervejaria Kayser, Pirelli Pneus, Jossan, Grupo Belgo-Mineira Bekaert Arames, conforme citado na introdução, impactando no cotidiano da escola. Agravado a isso, temos as formações docentes oferecidas por empresas de livros didáticos, além do permanente sucateamento das escolas públicas que dificulta o trabalho pedagógico. Estes fatos noticiados, diariamente pelas mídias e redes sociais, tem o intento de convencer a sociedade de que a escola pública não cumpre o seu papel, logo, melhor investir no setor privado que dá resultados. Os setores políticos, jurídico e econômicos, se utilizam destas estratégias culturais a fim de validar reformas que consideram necessárias, pois também cumprem os objetivos impostos pelo modelo econômico em não valorizar o ensino pública e os profissionais da educação. Naquele período de 2010 a 2016, o município vivia exatamente estes embates com a categoria.

Observando ainda os aspectos da negatividade percebemos que as políticas educacionais, pensadas a partir do neoliberalismo e que encontram espaço nas secretarias de educação, principalmente das que não possuem um projeto educacional próprio, tem as formações continuadas advindas do setor privado e que apresentam material que destoa das realidades. E mais uma vez, os recursos públicos, acabam concentrados na classe dominante, aumentando ainda mais os níveis de desigualdade na sociedade.

Entretanto, dialeticamente, os indicadores da positividade demonstram as contradições produzidas nessa realidade complexa. Em meio a negatividade, ganham importância nesse contexto as/os docentes que, como os intelectuais orgânicos, foram protagonistas de um processo que envolvia a construção de uma proposta curricular participativa para uma rede pública de um município com a envergadura de Feira de Santana. Tal movimento conseguiu retomar o diálogo político pedagógico com as bases, com o coletivo indo de encontro a ideia do conformismo, que o Estado exerce como tarefa educativa. Incitou em muitos docentes o retorno a qualificação nas IES, além de trazer uma certa esperança, para aquelas/es que lutaram incessantemente pela qualidade da escola pública. Fazer parte de um coletivo, agora com voz, ações, encorajou há muitas/os docentes a participarem da construção da proposta curricular, tal implicação, aumentava ainda mais o compromisso e responsabilidade do GCEF.

Com vistas a transformar um processo espontâneo em algo com direção política crítica e consciente, o GCEF se organizou através do grupo de trabalho, de estudos, produções de plano de ação, pautas, atas, artigos, aplicação de entrevistas e questionários durante visitas as escolas a fim de garantir a escuta da comunidade escolar, movimentos sociais e instituições. O diálogo com as bases foi fundamental para o fortalecimento do grupo e para além disso, o movimento iniciado, enveredou em outras ações político-pedagógica como atuação no conselho municipal e coordenação das salas temáticas do PME. O GCEF esforçou-se em se desvencilhar dos saberes e práticas dos dominantes, que por vezes ditam as formas e ritmos dos saberes constituídos e ouviu as bases e buscou atender as questões pendentes historicamente, como a discussão das relações étnico-racial, a educação do campo, educação especial e educação escolar quilombola.

Na sociedade neoliberal é possível que as classes subalternas percebam as contradições que partem do mundo econômico e educacional, isso é possível quando as/os trabalhadoras/es são instrumentalizadas através de um coletivo que promova debates, estudos. Tal movimento opera a transformação das visões de mundo e dos modos de pensar e agir frente as diferentes realidades e contradições. Isso torna-se um fator

determinante para a construção de uma nova sociedade, uma nova hegemonia. O GCEF não superou as questões estruturantes, mas os indicadores de superação mostraram que todas as ações políticas, pedagógicas pensadas, concebidas, favoreceram a instrumentalização do grupo.

Instrumentalizados politicamente, o GCEF (composto por intelectuais orgânicos), reconheceu as contradições e ao analisá-las durante todo o processo, desenvolveram diversas estratégias, com vistas a garantir continuidade da construção da proposta curricular e sobretudo, a participação das bases no debate. Percebemos aqui, como a ideologia acaba por influenciar na organização do grupo, favorecendo a construção de uma consciência de sua posição no espaço político, social, educacional e a força que isso traz num coletivo, para alcançar os objetivos propostos.

O papel dos intelectuais orgânicos (professoras/es e técnicas/os) mediante o cenário político educacional, foi o de buscar meios na SEDUC, para garantir a construção de um importante documento orientador reivindicado por anos, pelas escolas municipais. E a partir da mediação e diálogos curriculares do GCEF, foi possível cumprir essa agenda, junto as bases que além de contribuir, tornaram-se leitores críticos e pareceristas da proposta. Paralelo a este trabalho o grupo organizou e atuou, sendo também proponentes de seminários, encontros e conferências. Os dados mostram que o grupo de docente e técnicas/os foi propositor de políticas públicas e participante ativo em momentos decisivos de construção de políticas educacionais como o PME. O GCEF foi um grupo que mostrou potencial inegável de postura aguerrida e por isso, merece este registro.

Esse movimento político pedagógico iniciado pelo GCEF foi um potencializador para as/os professoras/es trazendo legitimidade ao debate para uma gestão que não tinha mais nenhuma interlocução com a rede municipal. Aceitar o GCEF por parte da instituição reguladora foi uma forma de acolher uma demanda docente, tendo em vista que, não se proporcionava uma relação dialógica respeitosa com a categoria, nem atendia as demandas por melhores condições de trabalho.

Na perspectiva pessoal, posso demarcar nesta pesquisa, que participar do GCEF me trouxe amadurecimento político pedagógico sobretudo, sobre a importância de estarmos atentos as políticas públicas educacionais e como nós, docentes, temos todas as condições de sermos propositores de políticas públicas e exercermos, da forma mais ampla possível, o processo democrático.

Na perspectiva de grupo, foi possível vislumbrar a força concentrada nos intelectuais orgânicos, na busca em alcançar o mesmo objetivo atuando numa instituição

reguladora, cujo funcionamento se difere da escola, mas que as experiências trazidas deste espaço, enriqueceram os debates e embates. Num movimento dialético de mediar, aprender, reconstruir em dialogicidades com o secretário de educação, com os setores da SEDUC, com professoras/es da escola, instituições e movimentos sociais, vimos a proposta curricular ganhando vida. O grupo conseguiu, em meio a muitos desafios e descréditos, entregar de forma materializada, uma proposta curricular de alguns componentes curriculares, temáticas e modalidades e acompanhar em seguida, nas unidades de ensino a construção do sumário das futuras propostas curriculares. Entre os produtos e os processos, o GCEF demarcou um tempo de assertividade e qualidade de participação de profissionais da educação na gestão compartilhada com a categoria docente.

Na perspectiva da política estrutural cumpriu-se uma demanda de muito tempo, visto que a rede pública municipal ansiava por uma “proposta curricular”, entretanto podemos constatar que pouco interferiu nas condições estruturantes da rede municipal. A melhoria das escolas precarizadas, as condições de trabalho, o plano de carreira, a valorização do magistério, nenhuma destas demandas foram de fato alteradas naquela conjuntura. O que se pode analisar é que, para as relações de poder e as tensões entre gestão e categoria docente, o GCEF demandando reorganizações curriculares, pareceu “menos perigoso” do que lidar com uma categoria que disputa melhores condições de trabalho. Então, para aquele momento histórico, contraditoriamente falando, o GCEF tornou-se um veículo importante de diálogo da gestão com a base, um veículo capaz de mostrar uma ação institucional no que concerne as questões pedagógicas, desde quando, não excedesse nas relações de empoderamento da categoria para demarcar condições estruturantes necessárias ao trabalho qualitativo. Como estratégia política, foi interessante para a gestão municipal apoiar um trabalho que poderia preencher um vácuo no seu vazio de proposições institucionais.

Assim, entre todas as ações político pedagógicas desenvolvidas pelo grupo, podemos reconhecer que o maior potencial de diálogo do GCEF foi, o diálogo dentro do próprio GCEF, com a gestão da SEDUC, o diálogo reestabelecido com as/os professoras/es e toda comunidade escolar, com as instituições conveniadas, movimentos sociais e com as IES, fez renascer em muitos de nossos pares, o desejo de investir na própria formação, através de cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. O diálogo, portanto, foi um importante instrumento político utilizado pelo GCEF, podemos afirmar que as diferentes formas de dialogar foram sendo apreendidas no processo, nas tensões, contradições, nos

recuos e avanços para que houvesse o engajamento legítimo junto aos diálogos curriculares.

Os diálogos curriculares travados com crianças, adolescentes, jovens, suas famílias, docentes, técnicos e instituições, enfim as diferenças e diversidades presentes na sede, periferias, comunidades do campo, quilombolas, do circo, do município, foram aspirações para a construção da proposta curricular.

A citação que abre este texto revela a essência do GCEF. Não ficamos de plantão na janela e tampouco desfalecemos, mas fomos à luta e construímos, da forma mais democrática possível, dentro das condições mais adversas, a proposta curricular do município de Feira de Santana, segundo maior município do interior da Bahia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu vim de um lugar diferente. Sim! Tenho cor escura, Faço parte de um povo lindo e sorridente Que trabalha sem corpo mole e frescura. Um povo batalhador e decente. Apaixonados pela agricultura.

Eu vim de lá, onde a chuva é sinal de vida. Que brincam na lama. Onde sorriem mesmo com enorme ferida. Onde tem um povo humilde que não se importa com fama. É de lá que eu venho, de um lugar com vidas bem vividas. Faço parte de um povo. Um povo que sofre, sente, luta e ama. Júlia Suzarte (p. 61, 2019)

Ao longo desta investigação como pesquisadora endógena de participante do fenômeno estudado, foi possível perceber, a partir da análise da trajetória do GCEF nas vozes dos sujeitos que o compõem, como as políticas públicas interferem em nossa vida e como elas são disputadas no cenário político.

Como vimos, a presente pesquisa teve como objetivo geral de estudo, analisar o potencial de diálogo e enfrentamentos do GCEF no processo de construção de uma Proposta Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana sob a perspectiva dos seus membros. Um grupo composto por um coletivo formado por professoras/es e técnicas/os atuantes da rede, atraídos por um projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação-SEDUC, para construção de uma “proposta curricular”, pelas vias democráticas, entre os anos de 2010 à 2016, no município de Feira de Santana.

Conforme a citação que abre este texto, da jovem poetisa feirense, negra, do campo, fruto da escola pública, hoje discente de uma universidade pública, Feira de Santana é um lugar diferente, com sua cultura e sua forma peculiar de ser e viver. De povo humilde, decente e trabalhador, que vive do comércio, ama a terra e o que ela produz, fruto do suor de seu trabalho, sempre na luta, mas sem perder a fé. Feira de Santana, o Portal do Sertão, município com grande potencial para o comércio, com sua diversidade cultural e sócio-histórica, cheia de contradições e desafios. Com um povo sertanejo, formado por mulheres e homens resistente, porém, mergulhado numa imensa desigualdade social e sobrevivendo a governos conservadores que não demonstram interesse em ver estas realidades transformadas, sobretudo a rede pública municipal de educação. Este foi o cenário que desafiou o GCEF na construção de uma proposta curricular. Cada componente curricular, temáticas e modalidades representados no GCEF trouxeram um recorte, um olhar sobre a Princesa do Sertão. As/os técnicas/os da SEDUC, a comunidade escolar e as instituições também expuseram suas impressões. E como um

grande quebra cabeça, o GCEF buscou caracterizar a rede pública municipal de educação e agregar diferentes interesses na proposta curricular que se alinhassem a uma concepção crítica de transformação.

No processo de construção desta dissertação, interessante demarcar, que tomei por base o PME 2012/2106, para obter informações oficiais sobre o município, mas como pesquisadora na busca em compreender mais este lugar, foi necessário buscar outras referências, ampliando o meu olhar docente para a perceptiva cultural, territorial, o caráter resistente e participativo deste povo.

Através desta pesquisa destacamos que este movimento coletivo de professoras/es possibilitou o uso dos Diálogos Curriculares, como importante e potente estratégia de atuação política entre a base da rede municipal e a gestão. Estes resultados foram aparecendo na medida que cada objetivo específico traçado foi sendo desvelado. A discussão sobre o perfil das políticas curriculares brasileiras no período pós constituição de 1988 no âmbito local e federal entre 2010 e 2016 permitiu analisar o terreno fértil para a participação docente mesmo mediante as correlações de forças e conflitos de interesses.

Ao analisar as políticas educacionais e o currículo para a formação continuada das/os docentes da educação básica, evidenciou-se as possibilidades que cada município teve, em construir as próprias propostas curriculares. A caracterização do contexto político educacional do município no período de 2010 a 2016 contribuiu na compreensão sobre o cenário em que o GCEF surge, porque surge e sob quais condições permanece. E por fim, ao qualificar o perfil dos sujeitos envolvidos no GCEF e descrever todo processo vivido pelo grupo, vimos a força, a potência e a resistência docente, resultando nos Diálogos Curriculares para construção da proposta curricular com identidade do Portal do Sertão.

Entretanto o caminho trilhado desta pesquisa, não esteve livre dos desafios próprios das realidades concretas de vida. Ainda vivenciando o momento pandêmico da Covid-19, as entrevistas em sua maioria se deram de maneira virtual, visto que, alguns destes docentes, haviam sido contaminados. Outros importantes membros se eximiram deste processo, por questões dos quais desconhecemos, entretanto, os silêncios, as recusas também revelam, de alguma forma, a complexidade que envolveu a construção da experiência junto ao grupo. É preciso ressaltar que os participantes, gentilmente, cederam muito do material elaborado pelo GCEF à época, que junto com o meu acervo pessoal da época, foi possível rever muito dos documentos existentes no período pesquisado. O contato contínuo com os pares participantes favoreceu para que esta pesquisa ganhasse

vida, foi o fôlego necessário mediante os reveses, próprios de um processo de investigação e pesquisa.

Ao analisar este percurso de pesquisa, na busca de responder aos objetivos propostos, foi possível, rememorar a minha própria trajetória enquanto professora, que viveu quando criança o fim da ditadura militar, o nascimento da Constituição Federal e a emoção da minha família ao acompanhar pela TV a aprovação histórica da Constituição de 1988. Vinda de uma família circense, a escola pública, da qual, muitos de meus familiares não tiveram acesso, agora constitucionalmente, tornou-se um direito de todas/as. Cresci, amadureci, por incentivo de minha mãe, mestra primeira, fiz o magistério, graduação e especialização em meio a esse cenário de esperança e democracia da década de 1980. Formada como professora, entrei em tantas salas de aula, olhei para tantos rostos infantis, inspirada no discurso hegemônico que circulava na época, da qual não me dava conta, de que a educação salvaria o país das mazelas sociais. Tudo dependia de cada um de nós, docentes. E esse pensamento político pedagógico perdurou por vários anos na prática e no meu discurso militante de professora.

Com a ingenuidade em que ainda estava submersa na sala de aula do Ensino Fundamental Anos Iniciais, antes de pertencer ao GCEF, acreditava convictamente de que, as lutas travadas na escola, o compromisso político de cada docente, a produção do PPP e uma formação continuada na perspectiva crítica, dariam conta das desigualdades e conflitos das realidades concretas de meninas e meninos matriculados nas escolas públicas. Apesar das condições de trabalho docente, acreditava firmemente ser, a escola pública, a única forma de reduzir as desigualdades e transformar a sociedade.

No entanto, como intelectuais orgânicos, que descobri que somos, vivemos a luta diária, para que a escola pública eduque meninos e meninas para a democracia, contudo isso trará dissensos na sociedade neoliberal que opera com uma classe hegemônica, que sempre dificultará o fortalecimento desta escola, através do enfraquecimento das próprias políticas que em tese, deveriam fortalecê-la. Não há interesse, nem projeto por parte desta hegemonia, para minimizar as desigualdades sociais. Não há intenções de superar a sociedade posta, mas no discurso tirano, a escola é usada como meio de contribuir com o pensamento hegemônico e suas formas contemporâneas de dominação. Quem inaugura a tirania, são os tiranos e não os tiranizados, isso nos mostra quantos enfrentamentos temos que fazer quando nos reconhecemos como os tiranizados.

Ao adentrar nesta pós-graduação *stricto sensu*, percebi o quão difícil é superar esse modelo econômico imposto pelo capital, todavia, quando vemos historicamente

como as estratégias de resistência incomodam o poder dominante e de certa forma deslocam as relações de poder na sociedade, acreditamos que a participação social e os tensionamentos políticos podem sim, provocar mudanças que ao menos consigam pautar a sociedade para a necessidade de pensar um projeto igualitário.

O estudo até aqui desenvolvido, mostrou-nos a importância das/os professoras/es da educação básica se perceberem como pesquisadoras/es e da relevância da pós-graduação na conexão com a educação básica. Ao ouvir as vozes dos sujeitos participantes, vimos como a articulação com as IES fomentou em muitos, o retorno aos estudos, a qualificação profissional, aos grupos de pesquisa, muito ganhou a escola com esse movimento. As IES também contribuíram diretamente ao serem pareceristas das propostas curriculares, como palestrantes e cederem suas estruturas para formação.

Apesar do mapeamento do campo de estudo dos últimos dez anos apresentar diversos artigos e dissertações sobre a participação docente, muitas experiências envolvendo o protagonismo docente precisam ser pesquisados a fim de reforçar a importância de se ter estes profissionais construindo políticas públicas. Tive a oportunidade de participar deste projeto e de retornar à escola para vê-lo oficialmente chegar. Sua materialização exigia outras etapas que o grupo empreendeu, mas logo sofreu o processo de descontinuidade em muitas unidades de ensino por fatores políticos. Mas, contraditoriamente a implementação da proposta conseguiu se manter viva, através de docentes que fizeram a trajetória junto ao GCEF ou mesmo por membros grupo que, como eu, retornaram a uma unidade de ensino. Esse processo também abre espaço para novas pesquisas.

Logo, o caminho é mesmo do estudo, da qualificação, dos embates, da participação, da busca incessante de oportunidade para ocupar o lugar de sujeitos históricos e não deixar se intimidar com as pressões, negociações e impasses que sempre, estarão no caminho de quem busca a justiça social, de quem tem outro projeto societário. São enfrentamentos que sempre serão feitos de ambos os lados, tanto de quem almeja a justiça social como de quem visa explorar e estar a serviço do capital. Foi possível vislumbrar no GCEF a capacidade e força intelectual de um grupo docente, advindos da escola pública, ao tornar aquele conhecimento construído no coletivo, como um conhecimento de todos. E isso se relaciona a resistência do GCEF em uma arena econômica e política mais ampla. Para muito, é preciso ressaltar, o GCEF só foi mais um grupo que cumpriu uma tarefa, mas o GCEF foi mais que isso, ele resistiu se implicando nos debates, na autoformação, extrapolando as tarefas, envoltos em contradições. Fomos

convidados a fazer um produto e demarcamos um espaço, fazendo história com a participação dos pares na escola.

A cada leitura de texto e análise de governos, seja ele de viés progressista ou viés conservador, percebemos como as políticas públicas oscilam, ora atendendo as demandas sociais em diálogo com os interesses privados, ora atendendo aos interesses privados negligenciando os interesses sociais, porque em sendo uma sociedade capitalista, não há possibilidade de não atender aos interesses privados, o que oscila é o tanto que atendem aos interesses da sociedade.

Poucos governos brasileiros deram continuidades as políticas públicas educacionais. Vamos compreendendo as interferências internacionais e intencionais, pensadas e articuladas desse modelo econômico dominada pela elite brasileira, para manter a exploração entre a classe que vive do trabalho, dificultando o amplo acesso os bens econômicos, sociais, educacionais e culturais. As políticas públicas são fortemente influenciadas por estas ideologias da “minoría prepotente”.

Com e a democratização do país e com a elaboração da Constituição de 1988, foi possível analisar as fortes correlações de forças que enredam os movimentos e representatividades sociais e suas tramas legislativas, porém a inserção destas representatividades docentes, por exemplo, fez grande diferença na discussão sobre a educação. Se tem muitas críticas a LDB, entretanto ela conseguiu traduzir muitos sonhos que tínhamos de escola pública, quando anuncia a escola para todos (nesse ‘todos’ estão os indígenas, os povos do campo, as pessoas com deficiência, os itinerantes a exemplo dos povos ciganos e do circo, os quilombolas, etc, excluídos do processo educativo por anos), educação como dever do Estado e os princípios da gestão democrática. Aqui vale um adendo, em que a Proposta Curricular de Questões Pedagógicas, da qual participei, garante a voz também das crianças e famílias pertencentes ao universo circense.

A participação é de fato uma grande conquista democrática para a educação pública, mas ainda se faz necessário garantir estes espaços no cenário político. Talvez, tenha sido esse sentimento e movimento feito, por muitas de nós professoras/es ao adentrar no GCEF. Todos sujeitos, participantes da pesquisa, tinham consciência política daquele momento, porém ninguém tinha noção da dimensão que esse projeto tomaria. A expectativa de contribuir com a construção de uma proposta curricular que até então, o município não dispunha, fez com que, alguns de nós, em diferentes instituições de ensino, aceitássemos o desafio para fazer parte da instituição reguladora- SEDUC.

Muitas vezes, no senso comum, repetimos que a educação não evoluiu, que a escola pública está sucateada e que não há chances de contribuir com a formação de crianças, jovens e adultos. Contudo os estudos apontam os perigos desse discurso, que repetido de várias formas e maneiras, satura a nossa própria consciência, nos fazendo acreditar no discurso da hegemonia, para quem a privatização do público parece ser sempre a solução, e assim, uma classe se sobrepõe a outra na perspectiva e no consenso de qual fórmula para educação, para a economia os bens sociais e culturais. Na sociedade civil é muito comum as pessoas preferirem falar dos fracassos ao invés de reconhecer as conquistas alcançadas e das pessoas que se isentam de sua responsabilidade na luta diária de uma sociedade democrática, porém desigual, imersa nos valores do capitalismo excludente.

A luta diária se dá através da participação, quando lutamos a nossa luta e a luta do outro, sendo vivos, tomando partido. Historicamente foi o que percebemos na luta docente e dos movimentos sociais, para termos hoje a escola pública ampliada, com maior possibilidade de acesso para todas/os e várias outras políticas públicas, que alcançaram a classe trabalhadora no século XX, mesmo com as forças políticas conservadoras em nosso enalço, tentando retirar o que foi conquistado.

Outras inquietações nascem após essa pesquisa compreender que a luta pela escola pública é continua, mas a experiência política no GCEF junto as vozes consonantes e dissonantes e que nos legitimou para traduzir tantos sonhos, esperanças e direitos em forma de proposta curricular, mostrou a importância de avançar, persistir, insistir e dispor sempre do diálogo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola democrática e o currículo para a classe trabalhadora, pode e deve fomentar a autonomia e o protagonismo docente, a fim de entender as artimanhas presentes nas ações governamentais e o pensamento hegemônico, que impede a transformação social.

O GECF composto profissionais da educação (professoras/es e técnicas/os), sonhou, um sonho coletivo, comprometido com a escola pública e suas realidades, sem fechar os olhos para as condições estruturais e de trabalho, mas avançando no que era possível naquele momento: os diálogos curriculares com a comunidade escolar. Muitas de nós docentes vivemos da utopia, que faz com que caminhemos muitos passos em busca do sonho de uma escola pública que ofereça uma formação humana integral, onde os conhecimentos curriculares hoje disposto na matriz sejam ampliados.

Ainda almejamos uma rede pública municipal de educação que ofereça inúmeras experiências, para que cada menino e menina descubram suas habilidades e pretensões.

A escola é um importante instrumento para o desenvolvimento humano, sobretudo na formação de dirigentes, podendo estes ocuparem qualquer posição na sociedade. E por isso, almejamos que todos os sujeitos históricos que ainda se encontram a margem dessa sociedade hegemônica, possam ter esperança na escola pública, pois através da educação muitas “Júlias” buscarão construir uma sociedade com justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Matos de Almeida. JESUS, Larissa Cheyenne Nepomuceno. **Os indígenas Payayá e o Distrito de Maria Quitéria: história, memória e ensino**. VII Encontro Estadual de História. ANPUH Bahia, Feira de Santana, 2016.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul./dez.2013.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ALVES, Nelsio Rodrigues de. BALDANZA, Renata Francisco, GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Os Grupos focais on line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual**. **Revista da Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**. Vol. 6, N°6, 2009, p. 05-24.
- ALVES, Marco Aurélio. **A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2014.
- APLE, M. **Ideologia e Currículo**. Madrid: Akal,1986.
- AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura Popular no Brasil**. São Paulo: Editora ática, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso**. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, set/dez. 2006.
- BALL, Stephan J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei n. 11.738, de 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. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRASIL. <https://www.camara.leg.br/noticias/550393-bolsonaro-e-o-38o-presidente-do-brasil/>
- BELTRÃO, Iwakami Kaizô. NOVELLINO, Maria Salete. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período de1940-2000**, 2002<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>>Acesso: 10 maio.2022.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BULATY, Andréia. **Os saberes docentes no contexto da implantação da proposta curricular do município de Irati/Paraná (2009/2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2014.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 123-140.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CSEMARK, Caio. **Pro povo é festa, pra gente é outra coisa: Cultura popular, raça e políticas públicas na comunidade negra dos Arturos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CONTRERÁS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: Gênese, Crise, Alternativas. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3ªed.-Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988**. RBPAAE –v.29, n.2, p. 195-206, maio/ago. 2013.

FÁVERO, Osmar. HORTA, José Silvério Baia. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas**. Cad. Pesqu., São Paulo, n.83, p. 5-14, nov.1992.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação**, 2011.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação**, 2016.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação Feira de Santana – Caderno Introdutório: Diálogos em construção...** Feira de Santana: Editora... 2018.

FLICK, Uri. Por que pesquisa social?. In. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Artmed,2015. p. 15-21 e p. 26-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, 17 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não! Cartas a quem ousa ensinar**, 1 ed. São Paulo, Olhos D'Água: 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, Coleção Leitura.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- FREIRE, Paulo; SHÖR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun.2012.
- FRIGOTTO, G. (1995). “Os delírios da razão”. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, pp. 77-108.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, Maria (2003). “Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2013.
- GADOTTI, M. **Marx: transformar o mundo**. São Paulo: FTD, 1991.
- GALEANO, Aloma. PITA, Maylla. **Plano Municipal de Cultura de Feira de Santana/Ba: um relato da gestão à participação social na princesa do sertão**, 2019. Disponível https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2019/Planos/2019_Planos_municipais_cap8.pdf. Acesso em 13 jan. 2023.
- GALPÃO CINE HORTO. **Diagnóstico cultural de Feira de Santana**. 2016. Disponível em: <https://galpaocinehorto.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Diagno%CC%81stico-Cultural-de-Feira-de-Santana-documento-final.pdf> . Acesso em: 18 mai. 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais**. Caderno CRH, Salvador, v.32, n.85, p. 63-81, Jan/Abr.2019.
- GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes**-escritos de 1917. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**, 6. Ed. – Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1986.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Caderno Ceded, ano XXI, n° 55, novembro 2001.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático**. Educação & Sociedade, ano XXI, n° 70, Abril/00.
- KONDER, L.A.M.C. **Marx: Vida e obra**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981a.
- LIMA, Rosângelis Rodrigues Fernandes. **A política pública da educação do campo em Feira de Santana: entre o dizer e o fazer**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- LOPES, Vania Pereira Moares. **A intervenção do empresariado na educação escolar: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana – Ba (2001-2008)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2013.
- MASSON, Gisele. **Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MUÑOZ, Imbernón Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN. José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Editora Penso, 2013.
- NOGUEIRA, Janaina de Sousa. **Ciclos de formação humana: uma proposta curricular possível para escolas da Rede Municipal de Educação de Irecê**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011.
- NÓVOA. António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- OLIVEIRA, Carlindo Rodrigues de. OLIVEIRA, Regina Coeli de. Direitos Sociais na Constituição cidadã: um balanço de vinte e um anos. **Serv. Soc**, São Paulo, n.105, p. 5-29, jan/mar.2011
- OLIVEIRA, Simone Dias Cerqueira de. Avaliação da Aprendizagem: uma proposta de Escuta formativa de professores. In: Colóquio sobre questões curriculares (10) & Colóquio luso brasileiro de currículo (6): Desafios contemporâneos no campo do currículo. **Anais...** Belo Horizonte – MG, setembro de 2012.

- PACHECO, Larissa Penelu Bitencourt. **Trabalho e costume de feirantes de alimentos: pequenos comerciantes e regulamentações do mercado em Feira de Santana** (1960/1990). Feira de Santana, 2009.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PARO, V.H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POPPINO, Rollie E. **Feira de Santana**. Salvador: Itapoã, 1968.
- SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a Lei 10.639/03**. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.
- SACRISTÁN. José Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN. José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Editora Penso, 2013.
- SAVIANI. Dermerval. **Escola e Democracia**. 41ª edição. Autores Associados, 2009.
- 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. 02, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 06 fev. 2023.
- SILVA. Antonia Almeida. As políticas públicas para a educação na Bahia nos anos 90: entre continuidade e o aprimoramento dos marcos operacionais do estado. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.28, p. 239-257, dez 2007- ISSN:1676-2584.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**, Editora CNTE, 1999.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez., 2006. (p. 20-45). Disponível em acessos em 02 mar. 23.
- SIMÕES, José Fonseca Kleber. **Os homens da princesa do sertão: modernidade e identidade masculina em Feira de Santana (1918-1938)**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11245>. Acesso em: 12.11. 2022.

SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo. Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. 1996.

SILVA, Miranice Moreira da. **Os sons da cidade: territorialidades e sociabilidades nos circuitos da micareta de Feira de Santana (1939-1985)**. 2020. 294 f., il. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, V. L. G. da. **Profissão: professora**. In: CAMPOS, M. C. S. de S., SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 95-122.

SPÓSITO, M.P. **Educação, gestão democrática e participação popular, Educação e Realidade**, São Paulo, v.15,n.1,p. 52-56,1990.

SUZARTE, Júlia. **No meu quintal**. Editora Anjo. 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. **Pelas malhas da Rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular?** 35º Reunião Anual da ANPED, GT 12 Currículo, 2012. <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>. Acesso em 12.08.2021

TONDATO, Claudia. **A construção de uma proposta curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul: o olhar dos coordenadores pedagógicos**. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

VEIGA, Ilma Passo Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar e Conselho de Classe: Instrumentos da Organização do Trabalho** - UnB/UniCEUB , 2021

YOUNG, M. **A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento**. In: FAVACHO, A. M. P. ; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-27.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

APÊNDICE A – TRABALHOS SOBRE POLÍTICA CURRICULAR, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORA/OR DO ENSINO FUNDAMENTAL

DISSERTAÇÕES SOBRE POLÍTICA CURRICULAR, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORA/OR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2010-2021)

Objetivo: Mapear o campo de estudo e pesquisa atualizado apresentando as produções dos últimos dez anos (2010-2020) na forma de artigos e dissertações, a partir das categorias de análise Política educacional, Currículo, Formação continuada de professoras/es e participação social.

| | Ano | Categoria | Título do Trabalho | Autora/Autor | Instituição |
|----|------|-------------|---|------------------------------------|--|
| 1. | 2014 | Dissertação | Os saberes docentes no contexto da implantação da proposta curricular do município de Irati/Paraná | Andreia Bulaty | Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná |
| 2. | 2015 | Dissertação | Propostas de ensino apresentadas por livros didáticos: implicação para a formação. | Julie Akemi Tobias Tsukuda | Universidade Estadual de Maringá-Paraná |
| 3. | 2016 | Dissertação | A construção de uma proposta curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul: o olhar dos coordenadores pedagógicos. | Claudia Tondato | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo |
| 4. | 2016 | Dissertação | A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de Campinas | Marco Aurelio Alves | Pontifícia Universidade Católica de Campinas- São Paulo |
| 5. | 2017 | Dissertação | A construção do currículo mínimo de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro | Vanice da Silva Pereira dos Santos | Universidade Federal do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro |
| 6. | 2018 | Dissertação | Entreolhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do currículo em movimento da SEDF 2011 a 2014 | Waldek Batista dos Santos | Universidade de Brasília/DF |

ARTIGOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORA/OR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO BANCO DE DADOS DA THE SCIENTIFIC LIBRARY ONLINE - SCIELO (2010-2021)

| | Ano | Categoria | Título do Trabalho | Autora/Autor | Periódico |
|----|------|-----------|---|--|---|
| 1. | 2010 | Artigo | Políticas Curriculares, Estado e Regulação | Álvaro Moreira Hypólito | Revista Educação e Sociedade |
| 2. | 2010 | Artigo | Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares | José Carlos Morgado | Educação em Revista Ago.2010, Volume 26, N° 2 página 15-41 |
| 3. | 2011 | Artigo | Concepções de avaliação de desempenho em um currículo orientado por competência | Maria Amélia Campos de Oliveira, Aparecida Doretto, Luzmarina Braccialli | Revista de Escola de Enfermagem da USP. out 2011, Volume 45, N ° 05.páginas 1221-1228 |
| 4. | 2014 | Artigo | O processo de inserção das geometrias não euclidianas no currículo da escola paranaense: a visão dos professores participantes. | Estela Marlova Caldato, Regina Maria Pavanello | Revista Boletim da Educação Matemática. Abr 2014, volume 28, N° 48, página 42-63 |
| 5. | 2014 | Artigo | Michael Young no campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” a defesa do conhecimento poderoso. | Claudia Valentina Assumpção Galian, Paula Baptista Jorge Louzano | Educação e Pesquisa |
| 6. | 2016 | Artigo | Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz | Ana Laura Lima, Natália de Lacerda Gil | Educação e Pesquisa |
| 7. | 2016 | Artigo | O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular | Jurema Branca Ponce | Educação e Realidade |
| 8. | 2016 | Artigo | Percepções de professores da educação Básica sobre as teorias de currículo | Caroline Cortes Lacerda, Lenira Maria Nunes Sepel | Educação e Pesquisa 2019, Volume 45 |
| 9. | 2020 | Artigo | Juventude Negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola | Luciano Nascimento Corsino, Dirce Djanira Pacheco e Zan | Educar em Revista 2020, Volume 36 elocation e 75337 |
| 10 | 2020 | Artigo | “Muitos como Um”: políticas curriculares , justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir | Rita de Cássia Prazeres Frangella | Educar em Revista 2020, Volume 36 elocation e 75647 |

ARTIGOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORA/OR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO BANCO DE DADOS DA ANPED (2010-2021)

| | Ano | Categoria | Título do Trabalho | Autora/Autor | Grupos de Trabalho |
|----|------|-----------|--|---|----------------------------------|
| 1. | 2010 | Artigo | A gestão democrática recontextualizada na escola em experiência de democracia participativa | Nailê Pinto Iunes, Maria Cecília Lorea Leite - UFPEL | GT05 |
| 2. | 2010 | Artigo | Formação de Professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas | Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino-UFMG | GT08 Formação de Professores |
| 3. | 2010 | Artigo | Necessidades formativas e formação continuada de professores de redes municipais de ensino | Cristiano Di Giorge, Maria Raquel Miotto Morelatti, Naiara Costa Gomes de Mendonça, Vanda Moreira Machado Lima, Yoshie Ussami Ferrari Leite-UNESP | GT 08 Formação de Professores |
| 4. | 2010 | Artigo | Currículo movente constituindo forma na ação docente | Carla Gonçalves Rodrigues-UFPEL | GT 12 |
| 5. | 2010 | Artigo | Educação do Campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais | Salomão Antonio Mufarrej Hage-UFPA | GT13 |
| 6. | 2011 | Artigo | As múltiplas práticas-políticas dos currículos de formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos da escola | Maria Regina Lopes Gomes-UFES | GT12 |
| 7. | 2012 | Artigo | Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais | Iana Gomes de Lima, Luis Armando Gandim-UFRGS | GT05 |
| 8. | 2012 | Artigo | Concepções de participação nas políticas educacionais: fundamentos sócio-históricos | Juciley Silva Evangelista Freire- UFT | GT05 |
| 9. | 2012 | Artigo | A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira | Diana Lemes Ferreira-UFPA | GT08 |

| | | | | | |
|-----|------|--------|---|---|-------|
| 10. | 2012 | Artigo | Pelas malhas da rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular? | Juares da Silva Thiensen-UFSC | GT12 |
| 11. | 2013 | Artigo | Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores | Claudia Leme Ferreira Davis Gisela Lobo Tartuce Ana Paula Ferreira da Silva Patricia Cristina Albieri De Almeida- Fundação Carlos Chagas- PUC-Mackenzie | GT13 |
| 12. | 2015 | Artigo | Análise da constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina | Juares da Silva Thiensen- UFSC | GT 12 |
| 13. | 2015 | Artigo | Mudança curricular na escola: o processo de implantação no olhar dos professores | Sandra Faria Fernandes, Mere Abramovicz-PUC-SP | GT12 |
| 14. | 2016 | Artigo | Currículo, ideologia e violência subliminar: relações e contradições na educação física escolar | Marcos Jerônimo Dias Júnior, Sandra Valéria Limonta Rosa- UFG | GT 12 |
| 15. | 2017 | Artigo | A Educação Física na rede municipal de São Paulo: indícios do pensamento freireano em diferentes currículos | Alessandra Monteiro- UNISO | GT12 |
| 16. | 2017 | Artigo | Bricolagens praticadas nos/dos currículos cotidianos: itinerâncias de uma pesquisa em curso | Rafael Marques Gonçalves-UERJ/UFAC-CEL | GT12 |
| 17. | 2017 | Artigo | Política de currículo para a educação das relações raciais: em busca do significado de uma educação plural | João Paulo Lopes dos Santos, Etelvina de Queiroz Santos, Núbia Regina Moreira-UESB | GT 12 |
| 18. | 2017 | Artigo | A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo: uma invenção das relações modernas/coloniais de poder | Shirley Lizzot Tedeschi-UEMS Ruth Pavan-UCDB | GT12 |
| 19. | 2017 | Artigo | Tempos líquidos, paredes sólidas: percepções das relações tempo/espaço no currículo escolar | Maria Alice Gouvêa Campesato-UNISINOS | GT13 |
| 20. | 2017 | Artigo | Regulação pública, lógica privada: repercussões da Prova Brasil na gestão e no currículo escolar em Campinas (PB) | Luciana Leandro da Silva- UFSCG Álvaro Moreira Hypolito-UFPEL | GT 05 |

APÊNDICE B: PERFIL DO GCEF

Objetivo do Questionário fechado¹¹⁸: Caracterizar o perfil dos sujeitos envolvidos no GCEF do ano de 2010-2016.

| Sujeito de pesquisa | Gênero | Crença, religião ou culto | Identificação Étnicorracial | Atua em qual rede de ensino | Faixa etária | Formação Profissional | Tempo de atuação no Ensino Fundamental como professora | Tempo de atuação no Ensino Fundamental como coordenadora | Tempo de atuação no Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal | Ingresso no GCEF |
|---------------------|--------|---|-----------------------------|-----------------------------|--------------|---|--|--|--|------------------|
| SP1 | F | Evangélica | Parda | Redes Municipal e Estadual | 40-50 | Pedagogia (1995). Especialista em Supervisão Escolar (1998), Educação Especial (2002) e Atendimento Educacional Especializado (2012). Mestre em Educação (2010). Doutora em Educação (2015) | 10-20 anos | 10-20 anos | 31 anos | 2010 |
| SP2 | | Creio em um Deus, Jesus, sol, natureza. | Parda | Rede Municipal | 40-50 | Mestrado 2011 | 31 anos | 12 anos | 31 anos | 2010 |

¹¹⁸ Questionário fechado aplicado sob forma virtual, em novembro de 2022 com os primeiros membros do GCEF que compôs o grupo entre os anos de 2010-2016.

| | | | | | | | | | | |
|-----|---|--------------------------------------|-------|--|-------|--|------------|--------------------|------------|------|
| SP3 | | Católica Sincretismo religioso | Preta | Redes Municipal e Estadual | 40-50 | Licenciada em Letras Vernáculas (2003), Especialização Planejamento (2006) e Estudos linguísticos (2007) e Metrado em Letras - Crítica Cultural (2013) | 10-20 anos | Não atuou como. | 10-20 anos | 2010 |
| SP4 | F | Católica | Parda | Redes Municipal à época; Rede Estadual | 50-60 | Mestrado | 20-30 anos | 20-30 anos | 20-30 anos | 2010 |
| SP5 | F | Deus. Monoteísta | Preta | Redes Municipal à época; Rede Estadual | 50-60 | 2021 (em andamento) Doutorado em Educação: Currículo - PUC-SP 2018 Esp. em Psicopedagogia - Fundação Visconde De Cairu - Ba 2017 Mestrado em Educação: Currículo - PUC-SP 2015 Grad. em Pedagogia - Faculdade Corporativa CESPI - FACESPI-SP 2014 Esp. em Coord. Ped. e Plan.- Inst. Vale do Cricaré - Facul. V. do Cricaré- ES 2014 | 20-30 anos | 01 – 05 anos | 20-30 anos | 2011 |

| | | | | | | | | | | |
|-----|---|----------------------|--------|-----------------------------------|-------|--|------------|----------------|-----------------|------|
| | | | | | | <p>Esp. em Ed, Esp, e Inclusiva e AEE -Inst. Vale do Cricaré - Facul. V.do Cricaré- ES 2001</p> <p>Esp. em Língua Espanhola - Universidade Estadual de Feira de Santana - BA 2000</p> <p>Esp. em Ecologia e Turismo- Faculdade de Turismo da Bahia - BA 1997</p> <p>Grad. em Letras Vernáculas - Universidade Estadual de Feira de Santana -BA</p> | | | | |
| SP6 | F | Católica | Branca | Redes Municipal à época; Estadual | 50-60 | Graduação (1993) especialização (2001) | 20-30 anos | Não atuou como | 10-20 anos | 2011 |
| SP7 | F | Evangélica | Parda | Redes Municipal e Estadual | 50-60 | Doutoranda em Educação | 10-20 anos | 20 -30 anos | Mais de 30 anos | 2011 |
| SP8 | F | Adventista do 7º dia | Preta | Rede Municipal | 50-60 | Graduação em Pedagogia - concluída em 1997 - Mestrado - concluído em 2014 | 20-30 anos | 10 - 20 anos | 10-20 anos | 2011 |

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DO PERFIL DE PROFESSORAS/ES E TÉCNICOS/AS PARA A PESQUISA COM O TEMA “DIÁLOGOS CURRICULARES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO GCEF NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA (2010-2016)

Perfil dos entrevistados

1- **Identificação** _____

2- **Qual o seu e-mail?** _____

3- **Qual o seu gênero**

Feminino

Masculino

Outro (Qual?) _____

Prefiro não dizer

4- **Qual a sua crença, religião ou culto**

5- **Identificação Étnicorracial**

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Branca

6- **Você atua em qual Rede de Ensino**

Rede Municipal

Rede Estadual

Rede Municipal e Estadual

Rede Municipal e Privada

Rede Estadual e Privada

As três redes de ensino

Outros

7- **Faixa etária**

20 – 30 anos

30 - 40 anos

40 -50 anos

50 - 60 anos

Outros

8-Tempo de atuação na educação:

Como professora/or do Ensino Fundamental

1 - 5 anos

5 – 10 anos

10- 20 anos

20-30 anos

Como coordenadora/or Pedagógica/o:

1 - 5 anos

5 – 10 anos

10 - 20 anos

20 -30 anos

Atuando na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana:

1 - 5 anos

5 – 10 anos

10- 20 anos

20-30 anos

Formação Superior

Graduação/Ano _____

Especialização/ Ano _____

Mestrado/Ano _____

Doutorado/Ano _____

**APÊNDICE D - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM O
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE 2010-2016**

1- Quais eram as suas expectativas ao aceitar o cargo de Secretária/o de Educação de Feira de Santana no período de 2009?

2- Como descreveria a sua relação como secretário de educação de FSA com as/os professoras/es da rede?

3 - Quais os maiores desafios para a gestão de um secretário municipal de educação?

4 – Na sua gestão, tivemos um grupo de professoras/es pensando nas questões curriculares para a rede municipal (o GCEF), o senhor lembra? Poderia nos definir do que se tratou/ ou se tratou o GCEF?

5- Como podemos definir o produto “final” elaborado pelo GCEF (seria: uma ação pedagógica, um programa ou uma política pública?)

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, convido-o a atuar como participante da pesquisa intitulada, **Diálogos Curriculares com a Educação Básica: a experiência do GCEF no município de Feira de Santana (2010-2016)**, proposta por Katty Lirane Haywanon Santos Maia, sob a orientação da professora Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante. A referida pesquisa tem como objetivo geral, analisar o potencial de diálogo e enfrentamentos do GCEF no processo de construção de uma Proposta Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana, Bahia, sob a perspectiva dos seus membros. Para realizar este estudo, nós pretendemos apresentar questionários e realizar entrevistas. Nas entrevistas serão utilizados gravadores de áudio e/ou gravação por meio de aplicativos de reuniões ou ainda aplicativos de chamadas de áudio e vídeo que permitam gravação e serão realizadas com prévio agendamento em domicílio ou em local a ser combinado pelo entrevistado, atendendo as normas de segurança da OMS devido a pandemia da COVID-19. É importante dizer que os pesquisadores serão os únicos com acesso aos dados. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas caso venha ter algum gasto relacionado a pesquisa, o ressarcimento será garantido pela pesquisadora responsável. Esclarecemos que durante o processo poderão ocorrer possíveis desconfortos decorrentes das perguntas realizadas, contudo ressaltamos que caso ocorra qualquer desconforto, o diálogo estabelecido buscará minimizar esse sentimento, esclarecendo quantas vezes for necessário sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para continuar ou desistir. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos, podendo o participante solicitar indenização caso este sofra dano de qualquer natureza decorrente dessa pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade/modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em eventos sobre política educacional, formação de professor e currículo. De maneira alguma, seu nome será citado, mas solicitamos sua autorização para publicar se necessário, trechos das entrevistas, o que acontecerá logo após o encerramento das atividades. Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira, aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa. Além disso, os resultados serão apresentados em reuniões organizadas com a coordenação do grupo GCEF/SEDUC, indicando possibilidades para os usos e desusos dos resultados da pesquisa. Ressaltamos mais uma vez que os resultados não identificarão qualquer dos participantes.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim, que sou a pesquisadora responsável, e por você. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, por favor, assine ao final do documento. Caso as entrevistas sejam virtuais, o TCLE será feito em Google Forms e o participante marcará ciência do teor. Qualquer dúvida sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS), através do fone (75)3161-8124 ou do e-mail cep@uefs.br

Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos. Meu endereço para contato é: Telefone: (75) 991369892 / liranemaia@gmail.com

Participante da pesquisa: _____

Pesquisadora: _____

APÊNDICE F - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS QUE COMPUSERAM O GCEF ORIGINAL

1 – Naquela gestão, tivemos um grupo de professoras/es pensando nas questões curriculares para a rede municipal (o GCEF), você lembra? Poderia nos definir do que se tratou/ ou se tratou o GCEF para você?

2. Como você se inseriu neste processo e quais as suas expectativas ao aceitar o convite para participar do grupo?

3- Na sua opinião, como se dá a relação do secretário de educação de FSA com as/os professoras/es da rede?

4 - Na sua opinião, quais os maiores desafios para a gestão de um secretário municipal de educação?

5- Como podemos definir o produto “final” elaborado pelo GCEF (seria: uma ação pedagógica, um programa ou uma política pública?)

APÊNDICE G – OFÍCIO PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa I: Políticas Educacionais, movimentos sociais e processos de educação

Departamento de Educação

Feira de Santana, ____ de junho de 2022.

A Senhora **Anaci Bispo Paim**.

Secretária Municipal de Educação de Feira de Santana.

Eu, Katty Lirane Haywanon Santos Maia, matriculado no curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sob a orientação da Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, venho por meio deste solicitar a Senhora Secretária Municipal de Educação de Feira de Santana, Anaci Bispo Paim, a autorização para a coleta de dados nesta secretária com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada: Diálogos Curriculares com a Educação Básica: a experiência do GCEF no município de Feira de Santana (2010-2016), cujo objetivo geral é analisar o potencial de diálogo e enfrentamentos do GCEF no processo de construção de uma Política Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana sob a perspectiva dos seus membros. A pesquisa visa entender a dinâmica e a relação entre instituição e os sujeitos do CGEF no processo de construção da proposta curricular e outras ações educacionais no município. Espera-se que os resultados obtidos possam auxiliar posteriormente no aprimoramento das políticas curriculares de formação continuada das/os professores/as.

Para a coleta de dados solicitamos acesso às seguintes informações/base de dados e autorizações:

1. Contato das escolas e/ou professores/as onde os mesmos estão atuando;
2. Aplicação de questionário/entrevista junto as/os professoras/as que compõem/compuseram o GCEF;

3. Análise de documentos referentes ao processo de elaboração da proposta curricular como por exemplos projetos, planos de ação, atas das reuniões, folder, programação de eventos;

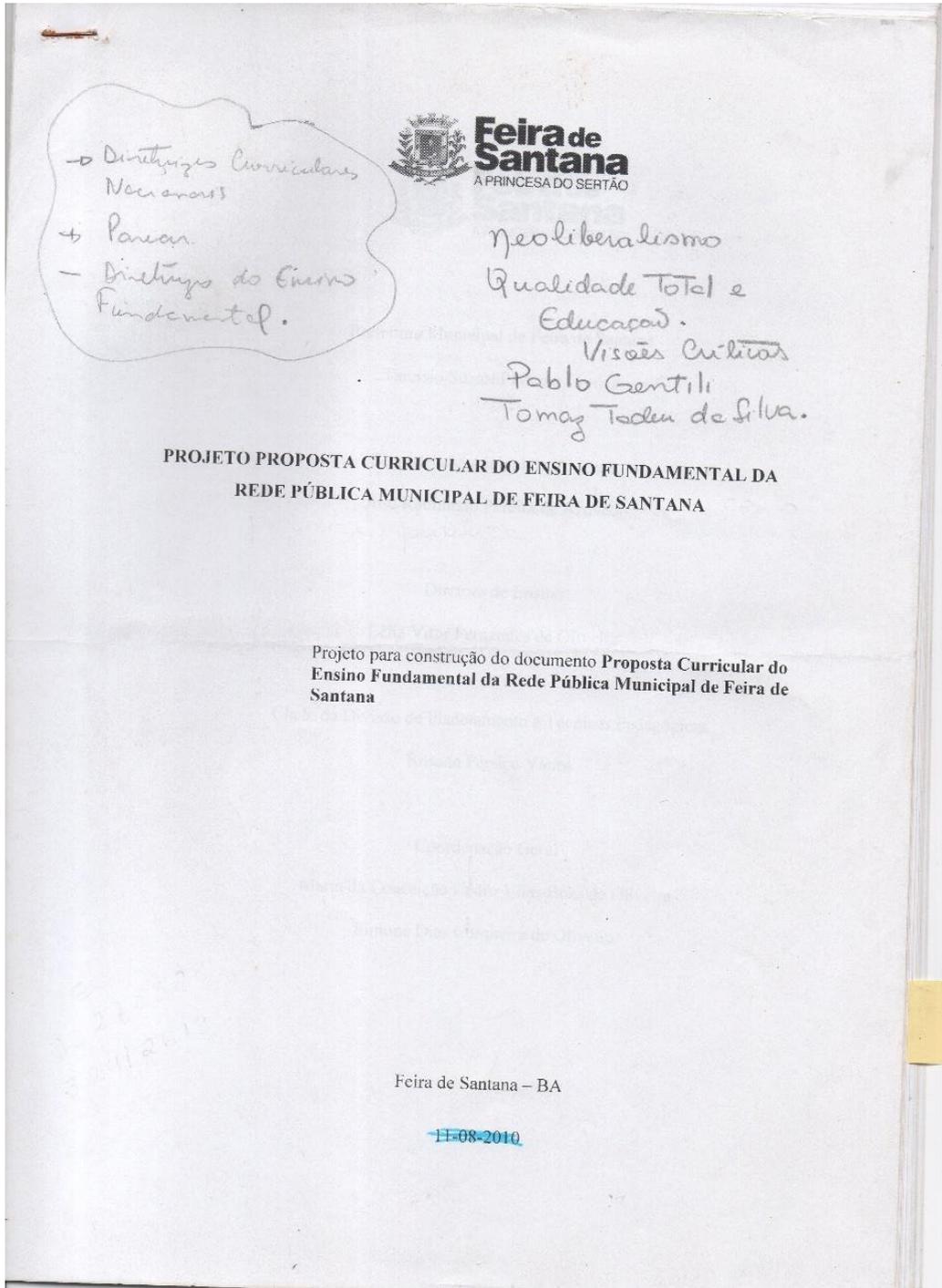
Contudo vale destacar que o prazo para a coleta de dados (julho a setembro de 2022), poderá sofrer alterações devido a atual crise sanitária provocada pelo novo Coronavírus. Importante também ressaltar que a coleta de dados só será iniciada após a autorização da Direção Geral da Instituição e que os dados precisam ser identificados para que possamos entrar em contato com os professores/as que participarão apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ressaltamos, entretanto que os nomes e dados pessoais, ou quaisquer que possam identificar os/as docentes serão mantidos em sigilo e não serão divulgados e/ou identificados nos resultados publicados. Em tempo assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como disponibilizar os resultados da pesquisa para esta secretaria. Contando com a autorização desta secretaria coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Katty Lirane Haywanon Santos Maia.

ANEXO A: PROJETO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR-CAPA



ANEXO B: UMA DAS PAUTAS DE REUNIÃO DO GCEF


FEIRA DE SANTANA
 CIDADE PRINCESA

Secretaria Municipal de Educação
Reunião do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental - GCEF
Tipo – Coordenação Geral e Coordenação Específica
Data – 05 e 06 de julho de 2011 Horário – 8h às 12h

1 - Objetivos:

- Apresentar o Plano de Ação da Coordenação Geral para o grupo de Currículo para o II Semestre;
- Apresentar e discutir o Plano de Ação da Coordenação Específica para os meses de Julho e Agosto;
- Construir o Contrato de trabalho do GCEF.
- Ler, aprovar e assinar as atas anteriores.

2 - Informes:

- 1 – Saída da professora Rosângela de Educação Física do GCEF por motivos pessoais;
- 3 – Participação de Conceição e Simone (e quem se disponibilizar a nos acompanhar) no encontro do PROGESTÃO no dia 18 de Julho para trabalhar com Currículo;
- 4 – Conquistas do GCEF: abertura de vagas no concurso do município para professores de Educação Física e aumento da carga horária de História e Geografia na Matriz Curricular, diminuindo, em parte, a hierarquização das disciplinas escolares.
- 5 – O GCEF está com a responsabilidade de elaborar as ementas das disciplinas da parte diversificada oferecidas pelo currículo das escolas da rede municipal.

3 – Avaliação da Reunião

OK

} Ver Rosângela

} Rosângela

ANEXO C: UM DOS PRIMEIROS PLANOS DE AÇÃO DO GCEF

GCEF - Grupo de Currículo do Ensino Fundamental
Plano de Ação para os Meses de Julho e Agosto / 2011
Coordenadores Específicos

| O Quê? | Quem? | Quando? |
|--|---|------------------------------------|
| Levantar junto ao grupo temáticas para estudos coletivos e individuais. | GCEF | Até 22 de junho (ok) |
| Enviar referências bibliográficas sobre o currículo de sua disciplina/modalidade escolar e temáticas levantadas pelo GCEF para nossa aquisição. | Coord. específicos | Até 19 de julho |
| Estudos e discussão da Resolução nº 7/10 – MEC | Coord. específicos | 13 de julho |
| Estudos e discussão dos Cadernos do MEC – Cadernos Indagações sobre Currículo. | Coord. específicos | 20 e 27 de julho |
| Levantamento, estudo crítico e apresentação de um parecer por escrito sobre o que já existe de elaboração de documento de currículo na SEDUC dentro de sua disciplina/modalidade/temática escolar. | Coord. Específicos (checar o andamento com o grupo) | Até 30 de julho |
| Estudos e discussão do capítulo 1 do livro Uma Reflexão sobre a prática de Gimeno Sacristán | GCEF | 10 de agosto |
| Oferecer formação continuada aos professores participantes das equipes de cada modalidade. | GCEF | Início Agosto/setembro de 2011 (?) |
| Investir nos estudos individuais sobre a história da nossa disciplina articulada com a temática de currículo (currículo do ensino da matemática, currículo do ensino de ciências...) | Coord. Específicos | Julho e agosto |

OBS. Para o dia 3 de agosto a referência para estudo será enviada até 22 de julho.

**ANEXO D: OFÍCIO DE LIBERAÇÃO DA PROFESSORA E INFORMANDO
SOBRE A ELABORAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR**

PREFEITURA DE FEIRA DE SANTANA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO

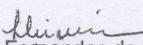


Em, 26 de dezembro de 2011.

DO: Departamento de Ensino
PARA: Escola Municipal Dr. Noide Cerqueira

Prezado(a) Senhor (a):

Comunicamos a V. S^a que **Katty Lirane Haywanan Santos Maia**, professora do 5º ano, matrícula 01075610-2, encontra-se disponível na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 40 horas, para elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de nove anos.

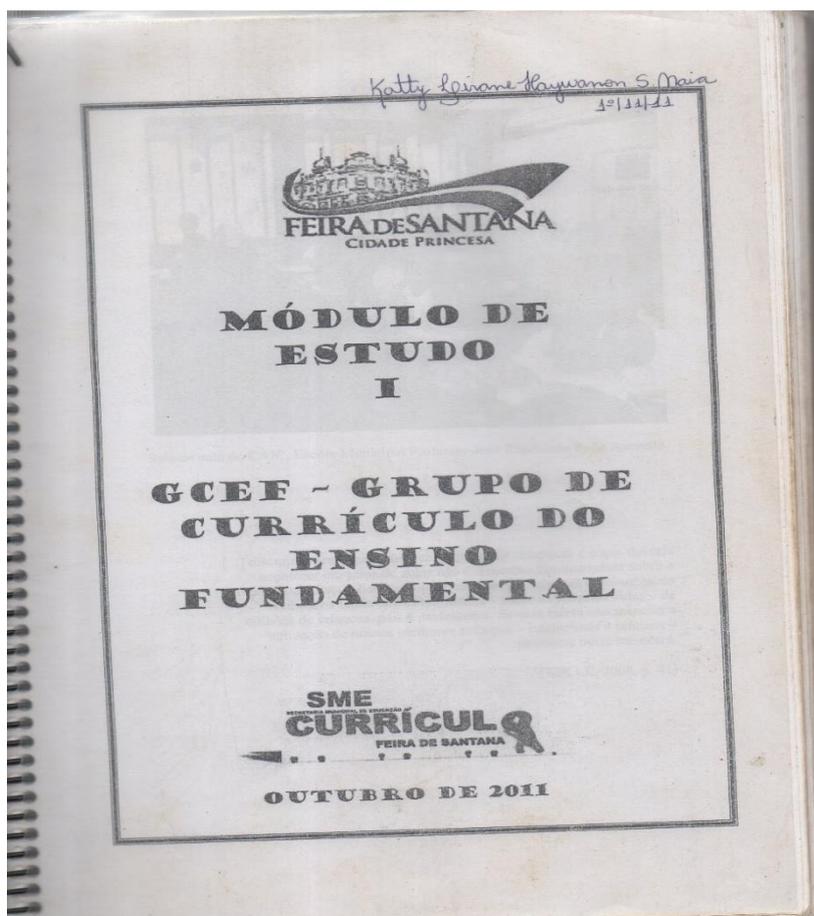

Lélia Vitor Fernandes de Oliveira.
Diretora do Departamento de Ensino

ANEXO E: CONTRATO SOCIAL DE TRABALHO**GCEF – GRUPO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR
19 DE JULHO DE 2011
CONTRATO SOCIAL DE TRABALHO**

- Iniciar as reuniões às 8:00h e finalizar às 11:45.
- Às 11:15 se iniciará a leitura da ata da reunião.
- O GCEF deve compreender as reuniões de terças e quartas-feiras como sendo de igual importância, podendo ser tomadas decisões relevantes em ambos os dias.
- As terças-feiras serão dedicadas a assuntos mais gerais, de encaminhamentos técnico-pedagógico-administrativos. As quartas-feiras serão dedicadas aos estudos coletivos do GCEF.
- A escrita da ata é obrigatória apenas nas terças-feiras. Nas quartas se construirá um registro coletivo das idéias e proposições centrais das falas, exceto nos dias em que houver necessidade de registro de uma ata.
- A ata será escrita por quem se disponibilizar. Quando todos já tiverem escrito pelo uma vez e não houver pronunciamento voluntário para função de escriba, a escolha será feita mediante a sequência adotada no primeiro ciclo de escrita.
- Cada membro do GCEF se compromete a, em seus horários individuais na SEDUC, investir mais diretamente em estudos concernentes à sua disciplina/modalidade/temática.
- Os membros do GCEF se comprometem em seguir a ordem de inscrição e tempo estabelecidos para as falas.
- A seleção da pessoa que irá secretariar as reuniões fazendo as inscrições e controlando o tempo para as falas obedecerá as mesmas normas de escrita das atas descritas acima.
- Na reuniões que demandem decisões do GCEF, o *quorum* mínimo será de 50% + 1.
- Divulgar a pauta semanal das reuniões gerais com antecedência, de no mínimo 24h, para que os membros fiquem cientes do que será discutido.
- Os estudos coletivos devem ser garantidos independente do número de presentes, pois os mesmos não serão retomados.
- Cada membro do GCEF estará registrando por escrito, em um “diário reflexivo”, suas percepções e aprendizagens ocorridas durante o seu percurso auto-formativo.
- Manter atualizados seus contatos.
- O GCEF terá 10m de intervalo.
- * Mediante necessidades do GCEF, as disposições anteriores poderão ser modificadas.

Cientes,

ANEXO F : MÓDULO DE ESTUDO I E CD CONTENDO TEXTOS DE ESTUDO E LEGISLAÇÃO



ANEXO G: CRONOGRAMA GCEFÍNHO

CRONOGRAMA - GCEFÍNHO - 2012

| O QUE FAZER? | COM FAZER? | QUEM | COMO FAZER? | QUANDO FAZER? |
|------------------------|---|------|--|---------------|
| Retomada dos encontros | Coordenadoras específicas componentes GCEFÍNHO. | e do | Retomada dos encontros do GCEFÍNHO; Enviar convite via email; Organizar a pauta do encontro; Organizar escuta de pais; organizar CD com textos para os componentes do GCEFÍNHO; Organizar com o grupo a ESCUTA FORMATIVA COM OS PAIS; Início da escrita preliminar do documento da proposta curricular; Texto para o próximo encontro: Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. | 09/03 |
| ENCONTRO DO GCEFÍNHO | Coordenadoras específicas componentes GCEFÍNHO. | e do | Análise do sumário provisório; Divisão das temáticas para a produção escrita; Breve considerações sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos; Apresentação do professor Rubens sobre o sociointeracionismo. | |
| ENCONTRO DO GCEFÍNHO | Coordenadoras específicas componentes GCEFÍNHO. | e do | Discussão sobre as práticas pedagógicas: conceitos, características e inquietações - Rotina, atividades permanentes, atividades sequenciadas e projetos - Prof. Socialização das primeiras escritas da proposta curricular. | |
| ENCONTRO DO GCEFÍNHO | Coordenadoras específicas componentes GCEFÍNHO. | e do | Socialização da escuta dos pais; Práticas pedagógicas: tarefa de casa e planejamento. | |
| | | | AVALIAÇÃO | |

ANEXO H: CHAMADA PARA I FORMAÇÃO EM CURRÍCULO 2011



Formação Continuada 2011

Precisamos Construir a Proposta Curricular e sua participação é indispensável!

Convidamos todos os professores da Rede Municipal de Feira de Santana para o Curso de Formação Continuada A Formação do Conhecimento e o Conhecimento da Formação: Indagações Curriculares - Carga horária: 80 horas.

Inscrições: de 28 a 31 de março de 2011

Secretaria Municipal de Educação

Sala: 208 - Grupo de Currículo

Horário: de 08:00 h às 12:00 h / 14 h às 17:00 h

Email: propostacurricular_fsa@yahoo.com.br

Documentos necessários: RG, CPF, contracheque atual e declaração de regência fornecida pela gestão escolar.

| 28/03/2011 segunda | 29/03/2011 terça | 30/03/2011 quarta | 31/03/2011 quinta |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Manhã - 08:30h às 12:00 h |
| Almoço | Almoço | Almoço | |
| Tarde - 14:30h às 17:00 h | Tarde - 14:30h às 17:00 h | Tarde - 14:30h às 17:00 h | |

Critérios para participação:

- Ser professor efetivo da rede municipal;
- Ter no mínimo Licenciatura plena;
- Experiência docente, no mínimo de 03 (três) anos, em efetiva regência de classe comprovada (professores, coordenador pedagógico do Ensino Fundamental e professor da Sala de Recursos Multifuncionais);
- Assinar o Termo de Compromisso, no ato da inscrição, para efetiva participação do curso.

ANEXO I: FOLDER DO I ENCONTRO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE FEIRA DE SANTANA/BA-201

| | | |
|---|--|---|
| <p>Currículo é texto, discurso, documento. Currículo é documento de identidade. Tomaz Tadeu da Silva (1999)</p> <p>O currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações. Miguel Arroyo (2011)</p> | <p>Tarcízio Suzart Pimenta Junior <i>Prefeito</i></p> <p>José Raimundo Pereira de Azevêdo <i>Secretário Municipal de Educação</i></p> <p>Lélia Vitor Fernandes de Oliveira <i>Diretora do Departamento de Ensino</i></p> <p>Rosana Mary Pérsico Vieira <i>Chefe da Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas</i></p> <p>Yara Mary de Andrade Oliveira <i>Chefe da Divisão de Ensino Fundamental</i></p> <p>Maria da Conceição Cedro V. de Oliveira Simone Dias Cerqueira de Oliveira <i>Coordenação Geral da Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Feira de Santana</i></p> <p>Contatos: Endereço: Rua Geminiano Costa, 212-Ed. Empresarial Dona Flor, sala 201 – Centro Feira de Santana/Bahia - Cep: 44149-999 Email: propostacurricularisa@gmail.com</p> |  <p>Prefeitura Municipal de Feira de Santana Secretaria Municipal de Educação Departamento de Ensino Grupo de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Feira de Santana - GCEF</p>  <p>I ENCONTRO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE FEIRA DE SANTANA – BA</p> <p>Currículo e Práticas Pedagógicas: Indagações, desafios e perspectivas</p> <p>De 21/11 a 25/11/2011</p> <p><i>Feira de Santana, novembro de 2011.</i></p> |
|---|--|---|

| | | |
|---|---|---|
| <p>JUSTIFICATIVA</p> <p>A construção de uma proposta curricular para a Rede Pública Municipal de Ensino de Feira de Santana é uma das estratégias básicas, para atender às necessidades educacionais enfrentadas atualmente pela rede. Dessa forma, o GCEF – Grupo de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Feira de Santana compreende que essa construção tem como princípio maior a participação de todos os atores sociais que compõem a comunidade escolar. Coragem é o que move o grupo, como diz Guimarães Rosa, e é fator fundamental para enfrentar o desafio dessa construção que não é apenas por uma exigência legal, mas representa principalmente o respeito e compromisso com a educação pública do nosso município. Assim, o I Ciclo de Debate Interno do GCEF - Reflexões e Diálogos sobre Currículo Escolar objetiva escutar e conhecer os posicionamentos dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, dos membros do Conselho Municipal de</p> | <p>Educação de Feira de Santana, a Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer – LEPeL, professores, coordenadores a respeito de temáticas importantes nas discussões sobre Currículo Escolar de maneira a fomentar discussões teóricas para subsidiar a elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Município de Feira de Santana.</p> <p>PROGRAMAÇÃO</p> <p>Data: 08/10/2012 – segunda-feira Temática: Ensino Fundamental de Nove Anos Palestrante: Profa. Dra. Antônia Almeida Silva - UEFS Local: Espaço SER, Av. Maria Quitéria 1440. Junto a agência do Banco do Brasil. Em cima do Restaurante Negócio da China Horário: Das 8h às 12h</p> <p>Data: 19/10/2012 – sexta-feira Temática: Sociointeracionismo e Currículo Palestrante: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel – UFRB</p> | <p>Local: Espaço SER, Av. Maria Quitéria 1440. Junto a agência do Banco do Brasil. Em cima do Restaurante Negócio da China Horário: Das 8h às 12h</p> <p>Data: 23/10/2012 – terça-feira Temática: A Pedagogia Histórico-Crítica e as Pedagogias do Aprender a Aprender Palestrante: Prof. Dr. Wellington Araújo Silva – UEFS Local: Espaço SER, Av. Maria Quitéria 1440. Junto a agência do Banco do Brasil. Em cima do Restaurante Negócio da China Horário: Das 8h às 12h</p> <p>Data a confirmar Temática: Competências e Habilidades/ Expectativas de Aprendizagens Palestrante: Profa. Me. Luciana Nascimento dos Santos – UNEB/SME-FSA Local: Espaço SER, Av. Maria Quitéria 1440. Junto a agência do Banco do Brasil. Em cima do Restaurante Negócio da China Horário – 8h às 12h / 14h às 17h</p> |
|---|---|---|

ANEXO K: NOTÍCIA DE JORNAL LOCAL SOBRE O EVENTO REGIONAL EM CURRÍCULO

Municípios em Foco
o seu município em destaque

Feira de Santana-BA, 21 a 27 de julho de 2012

Feira já se movimenta para o Encontro Regional na Uefs



Acadêmicos, especialistas em educação e professores do ensino básico e fundamental participam nos próximos dias 30 e 31 de julho do 1º Encontro Regional sobre Currículo Escolar nos Territórios de Identidade do Sertão e do Sisal, que vai acontecer no Anfiteatro da Uefs (módulo II). As inscrições para o evento podem ser feitas no [hotsite de divulgação http://www.regionalcurriculo.uefs.br](http://www.regionalcurriculo.uefs.br) até o dia 30; estão sendo oferecidas 500 vagas e os 200 primeiros professores inscritos estão isentos da taxa de R\$ 10,00.

O 1º Encontro Regional sobre Currículo Escolar é organizado em parceria pela Secretaria Municipal da Educação e a Universidade do Estado da Bahia, campus XI, localizado em Serrinha, através do grupo de pesquisa Território, Cultura e Ações Coletivas (Tecemos), vinculado ao Departamento de Educação (DEDC).

Durante os dois dias, os profissionais vão discutir a produção de propostas curriculares na esfera municipal do ensino básico. Serão apresentadas experiências curriculares oficiais e não oficiais de Feira de Santana, Serrinha e municípios da microrregião. O Encontro oferece uma grande oportunidade para fomentar as discussões e reflexões acerca de concepções e experiências desenvolvidas nessas regiões por professores da Educação Básica e Superior, estudantes de graduação e demais envolvidos no assunto.

"Esperamos contar com a participação efetiva de professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas públicas e privadas que nos últimos anos têm reconstruído os currículos das escolas, buscando adequação às novas orientações do Ministério da Educação", comenta o professor Jean Santos, coordenador-geral do evento. Ele explica que o principal objetivo do evento é fomentar a ideia de que cada escola precisa elaborar o seu próprio currículo, de acordo com as necessidades econômicas e culturais de seus alunos.

"Em muitas cidades, existe uma uniformização dos componentes curriculares nas instituições de ensino básico, ignorando as particularidades sociais de cada estudante. O currículo não deve ser fixo. Ele precisa ser feito a partir das experiências de cada professor, que está na prática da sala de aula", orienta Jean.

ANEXO L: GCEF NA REVISTA

CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO



Proposta Curricular

Construção participativa e democrática

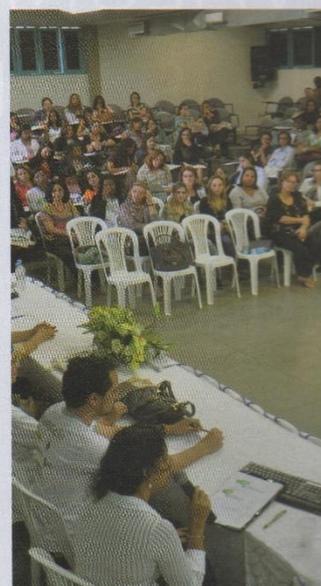
Quando o Município opta por fazer uma gestão democrática e participativa da Educação, o maior beneficiado é o aluno. Por isso, a Secretaria de Educação de Feira de Santana investiu na participação democrática para a construção da Proposta Curricular da rede de ensino. É o documento que rege os conteúdos, fundamentação teórica, objetivos e metodologia a serem aplicados em sala de aula.

Todo o empenho visa, acima de tudo, fazer com que o aluno possa contar com um ensino de qualidade adequado à sua realidade. O primeiro passo da Seduc foi ouvir o professor da rede. Foi criado então o Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (GCEF), com professores em exercício de todas as disciplinas para organizar e liderar as discussões.

Em 2011, o grupo fez uma pesquisa e aplicou aproximadamente 150 questionários para fazer um diagnóstico físico e pedagógico do que estava sendo aplicado em sala de aula. Ainda em 2011, foi realizado o I Encontro de Elaboração da Proposta Curricular, que contou com a participação de 300 professores e discutiu os pontos que deveriam ser abordados no documento.

Em 2012, mais um Encontro de Elaboração, desta vez regional, foi realizado, além das Escutas Formativas, onde os dados coletados são analisados para o embasamento da proposta, a partir da realidade de cada escola.

Após esse diagnóstico, a primeira versão da proposta curricular deve ser apresentada ainda este ano, em consonância com a nova Matriz Curricular já aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.



A elaboração do documento a partir da participação coletiva de professores da rede municipal garante legitimidade e democratiza o processo. Esses são princípios fundamentais para a validação da proposta curricular pelos próprios educadores.

“A Proposta Curricular é uma orientação para o trabalho dos professores em sala de aula. Mas para que o trabalho tenha resultados, é necessário considerar a realidade vivenciada por eles em suas instituições.”

Simone Dias, uma das coordenadoras da elaboração da proposta.



ANEXO M: FOLDER DA JORNADA PEDAGÓGICA

Palestras nas áreas de conhecimento:
 Linguagens - Profª Drª Maria Helena da Rocha Bezerra (UEFS)
 Humanas - Profª Drª Renata Fialho (UEFS)
 Exatas - Prof. MS. Raul de Lourenço Ruymanow Santos Araújo (UEFS)

19h00 - Debate

19h30 - Encerramento

20h01/14 (Manhã)

8h30min - Mesa-redonda
 "Currículo escolar e o desafio da inclusão escolar"
 Educação Especial - Profª Dra. Elisete Gonçalves Mendes (UEFS)
 Educação de Campo - Profa. Dra. Ludmila Cavalcanti (UEFS)
 EM - Profª Dra. Tânia Santos (UEFS)

11h30 - Debate

12h00 - Encerramento

20h01/14 (Tarde)

Palestras nas áreas de Educação Infantil e Educação para as crianças e jovens:
 14h00 - Educação Infantil
 Profª Ms. Mônica Gasparista - Secretária Municipal de Educação de São Carlos

15h00 - Educação para as Crianças e Jovens - Profa. Profª Drª Verônica Damasceno (UEFS)

15h30 - Debate

17h00 - Apresentação Cultural

20h01/14 (Noite e Tarde)

Programação nas Escolas Municipais

José Ronaldo de Carvalho
 Prefeito de Feira de Santana

Jayara Bezerra Miranda Vieira
 Secretária Municipal de Educação

Ana Paula de Oliveira Moraes São
 Cristóvão de Abreu

Conselheiro Carlos Carlos Gonçalves
 Diretor de Ensino

Fernanda Andrade Figueira
 Diretora do Departamento de Manutenção e Apoio Escolar

Isela Ricardo Fialho
 Diretora do Departamento de Apoio Curricular - DAPC






**Currículo Escolar:
 Sujeitos, saberes e práticas.**

JORNADA PEDAGÓGICA 2014



[...] Discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as experiências, os sonhos, os tempos e as realidades – sobre as próprias vidas – de milhões de crianças, pais e professores. Se essa bandeira não mover a aplicação, ou mesmo "móveis" escolares – intelectuais e práticos – nenhuma aula começará"
 (Michalopoulou)

Justificativa

As discussões sobre currículo têm se desenvolvido no sistema educacional brasileiro nos últimos anos e Feira de Santana vem buscando integrar-se ativamente a este processo. Gerando, assim, discussões acerca de debates sobre os conhecimentos escolares, seus objetivos e conhecimentos metodológicos, práticas docentes, relações inter e intraprofissionais, diversidades, diversidade e outras questões que fazem parte do cotidiano que acontece em sala de aula.

Assim, a escola pela temática Currículo: Sujeitos, saberes e práticas para a Jornada Pedagógica 2014, tem-se motivado por ser mais um espaço aberto para discutir os conhecimentos escolares, questões que nos possibilitam avançar no processo de educação e implementação da mesma contribuindo em cada unidade de ensino da Rede Municipal de Feira de Santana. Nesse sentido, professores, coordenadores pedagógicos, gestores, pais, pais, adolescentes e famílias, com sua contribuição para a construção da escola que queremos. Contamos com sua participação!

Objetivo

Fomentar a discussão sobre currículo escolar considerando os saberes e as práticas dos sujeitos que constituem o cotidiano escolar.

Programação

TEMA GERAL:
 Currículo escolar: saberes e práticas

Local: Fórum

Período: 23, 24 e 25 de janeiro de 2014

23/01/14 (Manhã)

7h55min - Despertamento
 8h00min - Mesa-redonda

8h30min - Mesa-redonda

9h30min - Conferência de abertura
 Currículo escolar: saberes e práticas - Profª Dr. Nique Gonçalves (UEFS em Educação/EAD)

10h30min - Debate

12h00 - Encerramento

23/01/14 (Tarde)

14h00 - Mesa-redonda
 "Teoria do currículo: diálogo entre os saberes do conhecimento"

ANEXO N: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Tendo em vista a solicitação de autorização protocolada nessa Secretaria Municipal de Educação para a realização de pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com o tema **Diálogos Curriculares com a Educação Básica: a experiência do GCEF no município de Feira de Santana (2010-2016)**, que tem como objetivo analisar o potencial de diálogo e enfrentamentos do GCEF no processo de construção da Proposta Curricular Municipal para o Ensino Fundamental em Feira de Santana sob a perspectiva dos seus membros, da pesquisadora Katty Lirane Haywanon Santos Maia, sob orientação da professora Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, informamos que esta Secretaria tem ciência da realização do referido estudo, que necessita da participação de professores da educação municipal e disponibilização de documentação pública e que as informações necessárias para execução da pesquisa serão liberadas tão logo o projeto tenha aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa. Salientamos ainda que a concordância a ser submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa para a realização da pesquisa seja emitida por cada um dos sujeitos/professores participantes do universo da pesquisa.

Feira de Santana, 16 de agosto de 2022.


ANAC BISPO PAIM
Secretária de Educação de Feira de Santana

Secretaria Municipal de Educação
Avenida Senhor dos Passos, 197 - Centro - (75) 3603 5950
seduc.gab@pmfs.ba.gov.br