UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE E PROCESSOS FORMATIVOS: CONDIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR?

CAMILA CILENE ZANFELICE

Rio Claro – SP

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE E PROCESSOS FORMATIVOS: CONDIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR?

CAMILA CILENE ZANFELICE

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Rio Claro – SP

2021

Z28p

Zanfelice, Camila Cilene
Participação, responsabilidade e processos formativos : condições para a construção coletiva de uma Proposta Pedagógica e Curricular? / Camila Cilene Zanfelice. -- Rio Claro, 2021
210 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. participação. 2. proposta pedagógica e curricular. 3. Conselho Municipal da Educação. 4. processos formativos. 5. pesquisa narrativa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO/SP: PROCESSOS FORMATIVOS COMO CONDIÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO COLETIVA**

AUTORA: CAMILA CILENE ZANFELICE

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARA REGINA LEMES DE SORDI (Participaçao Virtual)
Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Profa. Dra. ADRIANA VARANI (Participaçao Virtual)
Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Profa. Dra. MARISOL BARENCO CORRÊA DE MELLO (Participaçao Virtual)
Centro de Estudos Sociais Aplicados - Faculdade de Educação / Universidade Federal Fluminense - Niterói / RJ

Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Rio Claro, 25 de junho de 2021

Título alterado para:
Participação, responsabilidade e processos formativos: condições para a construção coletiva de uma proposta pedagógica curricular?

AGRADECIMENTOS

À Professora Laura Noemi Chaluh, por toda compreensão. Pelo respeito ao meu tempo, aos meus posicionamentos. Por todos os questionamentos que fez. Pelos mais de dez anos de parceria e incentivo neste percurso de trabalho na Rede Municipal de Rio Claro.

Às professoras que participaram da banca examinadora: Adriana Varani, Mara Regina Lemes de Sordi, Maria José da Silva Fernandes e Marisol Barenco de Mello, pela leitura generosa e pelos apontamentos que levaram ao aprimoramento do texto.

Aos Conselheiros do COMERC: especialmente àqueles que fizeram da participação naquele espaço, seus atos responsáveis, ofereceram suas antipalavras, dispensando tempo e colaborando, partilhando seus conhecimentos, para a discussão e a tentativa de construção da Proposta Pedagógica e Curricular da Rede.

Às interlocutoras: Jacqueline, Marina, Mônica, Natalí e Valéria, pela disponibilidade e grande generosidade ao dividir suas memórias comigo, tão importantes para a compreensão dos processos vividos e rememorados na composição da tese.

Aos colegas de estudos no GREEFA e nas disciplinas cursadas durante o doutorado, por compartilharem espaços de diálogo e compreensão.

À Kátia Kasper, por ter sido, sempre, incentivadora. Memória presente, inspiradora. Intercessora.

À Heluane, com quem divido a direção da escola, pela parceria, e por ter sido uma das escolhas mais acertadas que fiz.

À minha família, porque é a certeza, o apoio, sempre que preciso.

Ao Francisco, pela companhia, pelos incontáveis diálogos, leituras partilhadas, dúvidas e caminhos que me ajudou a construir.

À Maria Flor, que nasceu e cresceu nestes anos de doutorado. Por cada abraço apaixonado. Pela delicadeza. Por seu ser amor.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

O tema central da pesquisa é a participação coletiva no processo de construção de uma Proposta pedagógica e curricular municipal. O objetivo é compreender os limites e as possibilidades da participação no processo de construção coletiva da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado para a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP, na gestão 2017-2020, avaliando se e como a participação coletiva aconteceu. Tomando a participação, a democracia enquanto postura, a tese tratará dos atos responsáveis e responsivos assumidos pelos Conselheiros do COMERC (Conselho Municipal da Educação de Rio Claro), pelos trabalhadores da Secretaria Municipal da Educação (SME) e as possibilidades que se criaram para sua participação e a participação de todos os trabalhadores da Rede. Seguindo a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa, são trazidas para a compreensão dos acontecimentos trechos de algumas atas públicas das reuniões do Conselho Municipal da Educação, registros em caderno de campo da pesquisadora enquanto membro do COMERC, as memórias de cinco profissionais da Rede municipal de Rio Claro, os textos de Propostas Pedagógicas e Curriculares já publicados pela Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro (1998, 2008 e 2016), e os textos produzidos pela Secretaria da Educação de Rio Claro no período pesquisado (2017-2020); também contribuíram para a compreensão deste processo algumas produções acadêmicas que tratam da construção coletiva das Propostas pedagógicas e curriculares de outras Redes municipais de ensino. Apresentamos como conclusões a necessidade de fuga dos limites da participação que se pratica (representativa, institucional), para a ampliação da responsabilidade de todos os envolvidos no processo de construção da Proposta Pedagógica e Curricular do município, visando ressignificar a participação enquanto postura – ato ético, responsável – diante da vida, por meio de processos formativos (condição necessária para a participação coletiva).

Palavras-chave: participação – proposta pedagógica e curricular – Conselho Municipal da Educação – processos formativos – pesquisa narrativa

ABSTRACT

The central theme of the research is collective participation in the process of building a municipal pedagogical and curriculum proposal. The objective is to understand the limits and possibilities of participation in the collective construction process of the Pedagogical Proposal and the Integrated Curriculum for the Municipal Education Network of Rio Claro/SP, in the 2017-2020 administration, evaluating if and how collective participation happened. Taking participation, democracy as a posture, the thesis will deal with the responsible and responsive acts undertaken by the Councilors of COMERC (Municipal Council of Education of Rio Claro), by the workers of the Municipal Secretariat of Education (SME) and the possibilities that were created for their participation and participation of all workers in the Network. Following the methodological perspective of narrative research, excerpts from some public minutes of the meetings of the Municipal Council of Education, records in a field notebook of the researcher as a member of COMERC, the memories of five professionals from the municipal network of Rio are brought to the understanding of the events. Claro, the texts of Pedagogical and Curriculum Proposals already published by the Municipal Secretary of Education of Rio Claro (1998, 2008 and 2016), and the texts produced by the Secretary of Education of Rio Claro in the researched period (2017-2020); Some academic productions that deal with the collective construction of the pedagogical and curricular proposals of other municipal education networks also contributed to the understanding of this process. We present as conclusions the need to escape the limits of participation that is practiced (representative, institutional), to expand the responsibility of everyone involved in the process of building the Pedagogical and Curriculum Proposal of the municipality, aiming to reframe participation as a posture - ethical act , responsible – in the face of life, through training processes (a necessary condition for collective participation).

Keywords: participation – pedagogical and curricular proposal – Municipal Council of Education – formative processes – narrative research

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Agente de Desenvolvimento Educacional
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACs	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
COMERC	Conselho Municipal da Educação
COVID	Corona vírus Disease (Doença do Coronavírus)
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPRC	Instituto de Previdência de Rio Claro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PEB	Professor da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PT	Partido dos Trabalhadores
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal da Educação
PME	Plano Municipal da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SP	São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 17

1. UMA SÓ OU VÁRIAS PARTICIPAÇÕES? 20

Democracias e participações – breve contexto 20

Democracia como participação dialógica, polifônica 29

Memórias de participação 32

Lutar por direitos 35

Lutar por efetivação de direitos 37

Lutar por não perder direitos 38

Lutar por mais direitos 46

Lutar por garantia dos direitos 48

Um espaço de participação chamado COMERC 58

2. MEMÓRIAS DO MOVIMENTO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES EM RIO CLARO 62

As fundamentações teóricas e os conteúdos 65

Processos de elaboração 76

Memórias de participação alheias 81

Em 1998... 81

Em 2008... 82

Em 2016... 84

Políticas – Continuidades/descontinuidades 88

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO – PALAVRAS E ANTIPALAVRAS 91

Sobre “como viver juntos” – entre parceria ou álibi 95

Lugares/limites da participação 113

Processos formativos 120

Como fugir juntos? – a Lei e seu monologismo 147

CONDIERAÇÕES/LIÇÕES 172

Referências 181

ANEXOS 188

ARENA POLIFÔNICA[1]

Não podemos perder de vista o que acreditamos. Não podemos perder os princípios. A Rede está em processo de construção do currículo integrado a fim de minimizar as discrepâncias entre as escolas. **Este documento fomentará as discussões para que a Rede municipal coloque suas concepções e inicie a construção do currículo integrado em pareceria com o COMERC.** Este trabalho possibilitará conhecer qual é o trabalho desenvolvido pela Rede; não há uma Proposta Pedagógica da Rede, então é preciso conhecer como as escolas estão atuando, como o trabalho está acontecendo nas escolas. As palestras que estão discutindo diferentes teorias são importantes porque se verificou a necessidade de esclarecimento com a Rede, para que os professores possam participar do trabalho de construção coletiva, com informações e estudos. Responsabilidade com o fazer pedagógico. Estudarmos o texto para perceber que liberdades ele permite para pensar e ampliar a construção da proposta pedagógica e o currículo da Rede. As concepções de propostas devem ser tiradas da Rede; uma discussão necessária, mais básica, sobre o que é uma proposta pedagógica. Começar pelo conhecimento de como cada escola ou cada professor está trabalhando, talvez com um texto mais simples, levando a discussão para as escolas, pedindo que se discuta e se construa um texto simples em cada escola, tomando uma posição em relação ao que eles entendem e seguem em relação à proposta pedagógica. Trabalhar em parceria. As questões conceituais e as abordagens das Propostas das escolas que certas vezes são incoerentes, e deverão ser esclarecidas nesse processo. Esclarecer às escolas qual o objetivo deste mapeamento, solicitar devolutiva sobre as práticas desenvolvidas nas escolas e as propostas que identificam (práticas que certas vezes não estão em consonância com o PPP), esclarecer o movimento de estudo do COMERC. Pensar num mecanismo de ação para entender como essas pessoas trabalham na escola. Traçar um plano de ação para pensar como vamos discutir coletivamente com uma Rede tão grande, para que seja um trabalho de

[1] Inspirada na enunciação coletiva criada por Kátia Kasper (In: Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida. 2004. Tese [doutorado] - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP).

qualidade realmente. Solicitar uma devolutiva sobre as práticas que ocorrem nas escolas e das teorias que fundamentam, mas que trouxessem um retrato do trabalho efetivo que acontece nas escolas. Propor uma discussão sobre o Currículo para a Rede, mas enquanto equipe, precisamos estudar e pensar coletivamente como implementar o Currículo mantendo uma identidade da Rede. É preciso saber o que as pessoas estão entendendo por Proposta; a ideia não é de vigilância, para apontar o que está certo ou errado, mas coletar os dados para serem ponto de partida para pensar. A ideia era mobilizar a comunidade escolar, para que comece já a pensar no assunto, para quando se lançar o convite para a construção da proposta pedagógica as pessoas tenham de onde partir; talvez solicitar que as escolas avaliem o PPP e nos deem um retorno sobre essa avaliação, se consideram que está de acordo com as práticas desenvolvidas ou não. Talvez seja necessário mudar o foco do que e como se pede para as escolas. De acordo com sua Proposta Pedagógica, quais ações evidenciam o cumprimento dessa Proposta Pedagógica? – assim a gestão tem que fazer um exercício de pensar na fundamentação teórica e nas atividades que comprovam que estão desenvolvendo esta ideia teórica. Desta forma, as escolas poderão pensar a respeito daquilo que não tem cumprido com relação ao que propuseram, e poderão ter uma ideia mais clara sobre o trabalho que realizam. Propor formações. **Qual espaço está sendo dado para a comunidade em geral nesta discussão?** O trabalho com evidências facilitará no entendimento de que não se trata de um julgamento de valor, o que facilita a participação do professor. Isto também depende de como vai ser proposto nas escolas, de como a equipe gestora vai conseguir trabalhar e colocar no papel aquilo que realmente acontece. A participação não pode ser imposta às pessoas. **Consultar diretamente os professores que são quem mobiliza este currículo na escola.** Se ele é um bom professor coordenador ele conhece o trabalho dos professores e vai ser capaz de provocar os professores a falarem. Será uma oportunidade dos professores coordenadores se aproximarem mais da sala de aula. Enquanto secretaria, a gente tem que ter um posicionamento claro daquilo que quer e do que pretende formar. Iniciar de um ponto onde todo mundo comece junto. O desejo de ouvir as comunidades escolares. A tentativa era mobilizar as pessoas para que pensassem nas suas práticas como determinadas, fundamentadas em

algumas bases. A Secretaria tem que trazer diretrizes, e junto ao olhar dos profissionais sobre sua realidade pode ser um caminho interessante.

INTRODUÇÃO

Tendo sido anunciada a construção coletiva do “Currículo Integrado da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro”, no início da gestão que abarcou o período de 2017 a 2020, constituiu-se o tema desta pesquisa, que envolveu o processo de construção da Proposta de Currículo Integrado para a Rede municipal de ensino de Rio Claro/SP, os limites e as possibilidades para a participação coletiva nesta construção e os limites e as possibilidades para a própria construção da Proposta.

A arena polifônica (composta por diferentes e coloridas vozes) acima traz um pouco do movimento, das preocupações, das nuances, dos impasses, das dificuldades encontradas durante um percurso de quatro anos de trabalho, sobre uma Proposta de construção que não se efetivou – ou se efetivou enquanto uma construção em ruína, “embora eu saiba que ruína é uma desconstrução” (BARROS, 2007, p.31).

Esta construção da Proposta Pedagógica será apresentada sob a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa.

Temos[2] nos debruçado nos estudos acerca desta perspectiva metodológica que nasce e se desenvolve das nossas experiências no contexto vivido, no contexto onde trabalhamos: nas escolas, nos Conselhos, nas relações com a Secretaria Municipal da Educação (SME).

> Trata-se de pesquisas que evidenciam a relevância das narrativas das experiências do vivido, já que são produções que só passam a existir porque o sujeito pesquisador (o professor/futuro professor) toma como objeto de estudo e compreensão uma experiência significativa vivida por ele, fruto de sua própria prática (BRANDE; CHALUH, 2020, p. 17).

Esta aproximação, este entrelaçamento entre pesquisador e pesquisado, contexto de trabalho e contexto de pesquisa, para Lima, Geraldi e Geraldi (2015) “significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências” (p. 18), e também, a possibilidade de colocar em diálogo os saberes da experiência e o conhecimento científico. No caso desta pesquisa, colocar em diálogo a experiência como Conselheira do COMERC - Conselho Municipal da Educação de Rio Claro -, como trabalhadora da Rede municipal de

[2] Referência ao Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade - GREEFA - coordenado pela Profa. Laura Noemi Chaluh, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP e cadastrado no CNPq.

ensino, e como pesquisadora, no processo de composição da pesquisa e de compreensão da produção de uma Proposta Pedagógica e Curricular.

Para Lima, Geraldi e Geraldi (2015), o importante, nas pesquisas narrativas, é como elas evocam e provocam, num processo de composição ou criação dialógica. “À polissemia dos fatos acrescentam-se as diversidades dos olhares e a polifonia das vozes que compõem o ponto de vista, essencialmente autoral. Isso confere riqueza à pesquisa nas humanidades” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 30).

Esta questão dos diferentes pontos de vista que compõem as narrativas, ficará evidente e será, até mesmo, enfatizada, não com o objetivo de reforçar oposições, diferenciações, mas com o intuito de afirmar que a dialogia é constituída por conflitos – provocados pelas diferentes posições que ocupamos, pelos diferentes olhares, pontos de vista, que nossas experiências possibilitam. As relações estabelecidas, no entanto, não possibilitam ocupar o lugar do outro, chegando a uma suposta “verdade do outro”.

> As relações que estabelecemos com os outros nestas pesquisas – relações dialógicas – produzem aproximações, mas não a substituição, nunca a ocupação de um mesmo lugar (eu no lugar do outro ou o outro em meu lugar). Somos e estamos sempre em relação com os outros, mas nunca no lugar do outro (ZANFELICE; ARAGÃO, 2020, p. 42).

Ao afirmar que “é da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 27), os autores afirmam que a pesquisa narrativa não se fecha em sentidos, acontecimentos, não se fecha em verdades tomadas de antemão; ela provoca para além, provoca à produção de novas compreensões, novos sentidos, novas possibilidades, lições.

Seguindo esta perspectiva, elegemos os referenciais desta construção teórica enquanto vivenciamos as experiências cotidianas no trabalho e fora dele, propondo uma visão de mundo e de sujeitos singulares, em dialogia, pois que são sujeitos expressivos e falantes (MELLO; MIOTELLO, 2013).

Nosso objeto de pesquisa, no âmbito das ciências humanas, não é mudo; nosso objeto tem a “especificidade de expressar-se sempre (falar)”. (BAKHTIN, 1997, p.334). E este sujeito, expressivo e falante é em ação (BAKHTIN, 2010).

Esta concepção, este modo de compreensão acerca do objeto de pesquisa, dos sujeitos, implica na construção de um modo de pesquisar também em ação. Daí nosso envolvimento, de pesquisadoras, com o contexto de trabalho, onde somos, também, sujeitos em ação. Somos pesquisadoras militantes.

Para pensar a pesquisa enquanto militância, coloco em diálogo as ideias de sujeitos em ação e militância, propostas por Bakhtin (2010) e Negri (2001). Para Antonio Negri (2001), "a figura do profeta – ou seja a do intelectual – está ultrapassada porque chegou a ser total acabamento; e é nesse momento que a militância se torna fundamental" (NEGRI, 2001, p. 23). Compreendemos militância no sentido de tomada de posição, proposto por Bakhtin (2010). Segundo Gallo (2003) – que revisitou as ideias de profeta e militante aproximando-as da educação, dos professores –, um professor militante "procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*" (GALLO, 2003, p. 73, grifos do autor); em outro sentido, um professor profeta faz a crítica do presente e procura apresentar a partir dela, a possibilidade de um mundo novo; o professor profeta (como um pesquisador profeta), anuncia possibilidades, mostra um mundo novo.

Há uma grande diferença entre produzir a possibilidade do novo (agir, tomar posição) e mostrar um mundo novo, anunciá-lo. Nossa tarefa, de pesquisadoras militantes, está em produzir possibilidades. "Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2007, p. 535). Produzir possibilidades de transformação do mundo é o que importa.

A pesquisa narrativa – pesquisa que propomos, sendo uma pesquisa militância – porque acontece ou é produzida dentro das situações vividas, onde somos sujeitos e pesquisadores em ação, pode contribuir para a produção de possibilidades. Possibilidades de libertação das misérias sociais, culturais, éticas, de valores (GALLO, 2003).

Quando se anunciou a construção coletiva de uma Proposta Pedagógica e Curricular, na Rede municipal de ensino de Rio Claro, foi inevitável o interesse por participar desta criação de possibilidades para a Rede: possibilidades de participação coletiva na produção dos Planos, das Propostas, nas decisões. Pensava que se tratava de uma proposta e possibilidade de libertação do coletivo

de profissionais da Educação das suas misérias, no sentido afirmado por Gallo (2003).

Propus, então, participar ou acompanhar diferentes espaços onde esta produção aconteceria, definidos de acordo com a proposta inicial de trabalho da SME, conforme se verá no decorrer do texto.

Efetivamente, participei das reuniões do COMERC, onde a construção da Proposta Pedagógica e Curricular também foi pensada. O COMERC, como colegiado, foi eleito como um espaço privilegiado para a construção da Proposta Pedagógica e Curricular, junto à SME, seguindo o que determina a legislação, mais especificamente, o PME – Plano Municipal da Educação (RIO CLARO, 2015).

O PME prevê, em seu Artigo 5º, que o cumprimento das metas e a execução do Plano serão objeto de monitoramento contínuo realizado pelo COMERC, e por outras três instâncias: SME, Poder Legislativo e Fórum Permanente de Educação[3], sem distinção hierárquica entre elas. Entre as competências descritas para estas instâncias estão: analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas – uma delas, a meta 11, ligada à construção do currículo integrado para a Rede.

Talvez o COMERC também tenha sido eleito espaço privilegiado pelo fato de que seja composto por uma diversidade de representações (o que leva a supor a participação coletiva, de diferentes setores), e tornou-se o grande fomentador das discussões da tese, por trazer dados importantes para pensar a participação coletiva, a construção de uma Proposta Pedagógica e Curricular, além de outros temas abordados, nesta perspectiva de pesquisa narrativa.

Para compor esta pesquisa que envolveu a construção da Proposta Pedagógica e Curricular do município de Rio Claro, foram utilizados os seguintes materiais: as atas das reuniões do COMERC publicadas no período de 2017 a 2020[4] e as minhas anotações realizadas em caderno de campo (registros ocorridos durante as reuniões do Conselho). Outros textos compuseram os materiais de estudo, como os cinco textos contendo as Propostas (ou

[3] O Fórum Permanente de Educação ainda não foi instituído em Rio Claro. O projeto de Lei 073/2016 mantém tramitação “parada” na câmara dos vereadores desde a última sessão ordinária da câmara em que se tratou do assunto (onde pareceres favoráveis à aprovação foram apresentados), em 14 de maio de 2018.

[4] O acesso a estas atas está disponível em www.educacao.sp.gov.br.

orientações) Pedagógicas e Curriculares produzidas ao longo dos anos (1998 a 2016) pela Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro (SME), e três textos produzidos na construção atual, que investigamos – e serão descritos em capítulo específico (Capítulo 3).

Auxiliaram na construção das memórias destas construções de Propostas Pedagógicas e Curriculares diálogos realizados com cinco profissionais da Rede Municipal de Rio Claro – interlocutoras que também serão devidamente apresentadas no decorrer do texto. Elas se fizeram necessárias para esclarecer algumas dúvidas que surgiram durante a leitura dos documentos, textos das Propostas anteriores, a respeito da sua elaboração.

Três trabalhos acadêmicos, (SILVA, 2014; TONDATO, 2016; TRINDADE, 2014) diretamente relacionados à temática abordada, foram estudados e contribuíram para a compreensão de alguns dados, para confrontar ou reafirmar sentidos referentes aos processos formativos que envolvem uma produção coletiva de Propostas pedagógicas em contextos municipais.

Atas, anotações, relatos dos diálogos com interlocutoras, publicações oficiais da SME e publicações acadêmicas foram as peças que ajudaram a pensar este processo de construção coletiva de uma Proposta Pedagógica e Curricular: como se tornaria possível esta construção? Como os profissionais da Rede Municipal participariam dela?

Junto aos questionamentos iniciais, o objetivo da pesquisa foi se delineando, tomando novos contornos, no processo de cotejar os textos, juntar as peças do vivido, das memórias. O cotejamento é um caminho metodológico (GERALDI, 2012) que opera pela ampliação dos contextos, pelo diálogo entre diferentes textos e vozes. Cotejar é recuperar contraposições, concordâncias, polêmicas, vozes que se apresentam ainda que não estejam explícitas; é elaborar conceitos ou reutilizar conceitos produzidos em outros estudos, e assim, aprofundar um ponto de vista, argumentar com sustentação, com consistência. Para Geraldi (2012, p. 34), “o objetivo do cotejo de textos é a compreensão profunda”. E esta compreensão é que permite “o alargamento da própria consciência” (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 220).

O objetivo da pesquisa pode ser assim definido: compreender o processo de construção coletiva da Proposta Pedagógica e Curricular da Rede municipal de

ensino de Rio Claro, os limites e as possibilidades desta construção, avaliando se e como a participação coletiva aconteceu.

Tomando a participação, a democracia enquanto postura, a tese tratará dos atos responsáveis e responsivos assumidos pelos Conselheiros do COMERC, pelos trabalhadores da Secretaria Municipal da Educação e as possibilidades que se criaram para sua participação e a participação de todos os trabalhadores da Rede.

Na construção da pesquisa, surgiu a importância de se enfatizar os processos formativos durante a construção coletiva de uma Proposta Pedagógica e Curricular – tema que será desenvolvido na tese.

Enfim, seguem, a partir daqui, os capítulos da nossa história, embebidos pelas memórias – pessoais ou coletivas – pelas emoções e frustrações, pelas pedras preciosas do nosso vivido.

No primeiro capítulo, trago o tema da participação abrangendo minhas memórias de participações no contexto de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, as participações compreendidas como democracia, no contexto brasileiro (brevemente abordado), e a participação pretendida no COMERC.

No capítulo seguinte, trago as memórias do movimento histórico de produção das propostas pedagógicas e curriculares da Rede de Rio Claro, contando um pouco dos conteúdos, suas fundamentações, buscando elementos para montar o quadro das participações que foram possíveis naqueles movimentos de produção. Trago também neste capítulo a contribuição de profissionais que participaram dos processos de construção das propostas.

O terceiro capítulo apresenta o movimento de construção coletiva da nova proposta pedagógica do município de Rio Claro, tendo como objeto de estudo as reuniões do Conselho Municipal da Educação a respeito do tema, e os processos formativos necessários para a consolidação de uma construção coletiva.

Mas, antes de embarcar nesta viagem dos processos, por diferentes espaços, antes de tratar dos procedimentos adotados na pesquisa e na construção da Proposta Pedagógica da Rede municipal de Rio Claro, algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Primeira consideração

Haverá melhor associação entre um contexto de pandemia e um governo genocida? É preciso marcar alguns aspectos que envolvem o cenário político brasileiro. Isto se faz necessário, porque tratar sobre participação, participação coletiva, tem sido um ato de resistência. Especialmente, em um contexto vivido de pandemia, com um governo negacionista, imprudente, genocida, no qual temos visto e sentido, a cada dia, as forças da vida se extinguirem.

Participação remete à Democracia, e a Democracia, no contexto atual brasileiro, tem resistido aos mais diversos ataques – velados ou revelados – provindos de práticas, discursos, alianças, daqueles eleitos pelo povo – pela maioria do povo brasileiro – um paradoxo.

Um povo que elegeu um representante que, tal qual um ruminante, regurgita ideias ou ideais de ditadura, com discursos de elogio a tortura, discursos que confundem, que oprimem, violentam, especialmente aqueles que, historicamente, vem lutando pela vida como as mulheres, os negros, os homossexuais, e tantos outros marginalizados.

Este representante ruminante, eleito democraticamente, nos coloca à margem, ao negar a ciência, e a própria vida enquanto liberdade. Propaga e lança sobre os brasileiros um deus que pesa e que esmaga as mulheres, os homossexuais, os pobres, utilizando-se de uma retórica de má qualidade, mas eficiente, que parece grudar, impregnar os pensamentos de uma população ansiosa por uma guia, ansiosa por manter-se sob a tutela de um senhor[5].

Seria isto a Democracia? Ou esta seria uma via torta do percurso que se pretende libertário? A Democracia, que teria sido a grande conquista dos brasileiros – especialmente daqueles que viveram outra experiência que não

[5] Necessário destacar que a política atual é determinada e situada num contexto mais amplo, o do neoliberalismo, que propaga os ideais de liberdade individual, da livre negociação, da livre iniciativa, que também impregnam ou contaminam os pensamentos e as ações (ou a paralisação) da população, que se vê fracassada diante da possibilidade de usufruir desta liberdade que não se alcança, e se autorresponsabiliza e se culpabiliza pelos fracassos, considerados individuais – mérito do indivíduo que não desenvolveu competências adequadas.

vivi – estaria ainda, em desenvolvimento, precisando de cuidados, precisando ser defendida, aprendida. Mas a que preço?

Quais são os limites e as possibilidades da Democracia? É inquestionável que ela deva ser buscada e afirmada, mas não sem a compreensão de que há limites em sua possibilidade de efetivação.

Esta questão que envolve nosso contexto mais amplo, também ronda nosso micro contexto da Educação municipal.

Segunda consideração

Pretendemos fugir dos dualismos. Pretendemos propor sempre, e a cada vez, nas escolas e nos colegiados, associações, alianças, parcerias, trabalho coletivo e colaborativo. Confluências, mas sem negar as divergências. A dualidade, o confronto, a oposição apresentada a respeito das relações estabelecidas entre o COMERC (ou parte dele) e a SME, e a insistência por mantê-las expostas no texto, também se configura como um ato de resistência. Como já foi dito, afirmação do necessário conflito, da dialogia.

Faz parte também de uma necessidade de marcar um lugar de não cooptação, um lugar de quem tenta resistir ao jogo do poder, aos planos, às regras impostas. Estariam elas ligadas à conjuntura ou à estrutura? Trincheira; resistência a ser incorporado, reconhecido por um sistema que é, por sua história, por sua estrutura, opressor e autoritário.

Faz parte da criação de possibilidades de libertação o reconhecimento dos jogos de poder envolvidos nas relações de trabalho estabelecidas, a consciência destas relações, e as tentativas de abertura de brechas nestes jogos, possibilitadas por uma ou outra conjuntura. Reconhecer estas relações sem paralisar, buscando fugir dos abusos, das imposições, dos autoritarismos, abrindo possibilidades. Confluências que possibilitam divergências.

Pesquisar o contexto de trabalho é algo bastante complexo. A aparente proximidade com os temas estudados e pesquisados – que se traduz, certas vezes, enquanto uma facilidade para a perspectiva de pesquisa que assumimos, pela confluência das fontes pesquisadas – pode se revelar enquanto distanciamento, reconhecimento mais profundo das rupturas, das divergências, dos posicionamentos e dos tempos diferentes na narrativa. Às

vezes, rupturas tão profundas, que são difíceis de se amalgamar, ou ultrapassar, na tarefa de propor possibilidades de superação.

O processo de construção coletiva, a participação coletiva, não pode supor neutralidades, supor consensos *a priori* – eles são construídos no processo, no jogo entre argumentos, justificativas, poderes... As divergências de posicionamentos, pensamentos, concepções, ideias, são parte constituinte das relações, e se fazem presentes neste texto. Entretanto, não é intenção dar ênfase às oposições, às contradições, como paralisantes, dadas e fixadas. Mas diante delas, possibilitar outros pensamentos, outras relações, movimentar pensamentos e correções de rota. Possibilitar novas estreias, em novos papéis.

1. UMA SÓ OU VÁRIAS PARTICIPAÇÕES?

Falar em participação no cenário em que vivemos significa, quase automaticamente, falar em democracia. Este atrelamento de sentidos e significados será brevemente abordado contextualizando-se o período histórico que passou pela tentativa de democratização do país (ou das relações político administrativas do país).

Neste processo de democratização, que envolveu diretamente a Educação e a criação dos Conselhos Municipais da Educação, vamos construindo as compreensões e os sentidos atribuídos à participação (atrelados ou não à democracia) e as apropriações deles decorrentes.

No curso da história, chegaremos ao tempo vivido, e vivido no âmbito das relações de trabalho e da pesquisa – trajeto histórico iniciado no ano de 2010 e que perdura até hoje, também permeado por diferentes espaço tempos de participações.

Falar em participação, portanto, é falar em várias possibilidades de participações.

Democracias e participações – breve contexto

Há inúmeras maneiras de se definir ou compreender a democracia. Paulo Freire (2008), em seu livro intitulado “Educação como prática da liberdade”, afirma que a democracia, antes de ser forma política é forma de vida, e

> [...] se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não cresce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2008, p. 88).

Para Freire (2008), os membros de um grupo precisam de “certas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade” (p. 88-89). Esta ideia está atrelada à concepção de “ascensão do povo ao poder” (p. 95),

que se dá, na sociedade em transição[6], pelas instituições, pela participação nas instituições.

Wood (2007), entretanto, descreve esta "chegada do povo ao poder", como mera estratégia de controle para o capitalismo, "que tornou possível uma democracia limitada, 'formal' antes que 'substantiva', algo que nunca foi factível antes. E é por isso que o capital pôde tolerar algum tipo de democracia" (WOOD, 2007, p. 417). Para a autora, só foi possível permitir ao povo a chegada ao poder (a igualdade social ainda ficaria para depois...) dentro de uma perspectiva regrada, limitada – perspectiva que, convencionalmente, se refere ao governo: a democracia como limitação do poder do governo, como proteção da sociedade civil, mas que se traduziu em limitação imposta ao poder do povo que, longe de alcançar a equidade, a justiça social, estaria garantindo apenas o direito a exigir direitos. A participação permitida pela democracia neste contexto estaria limitada à exigência, e não à garantia dos direitos.

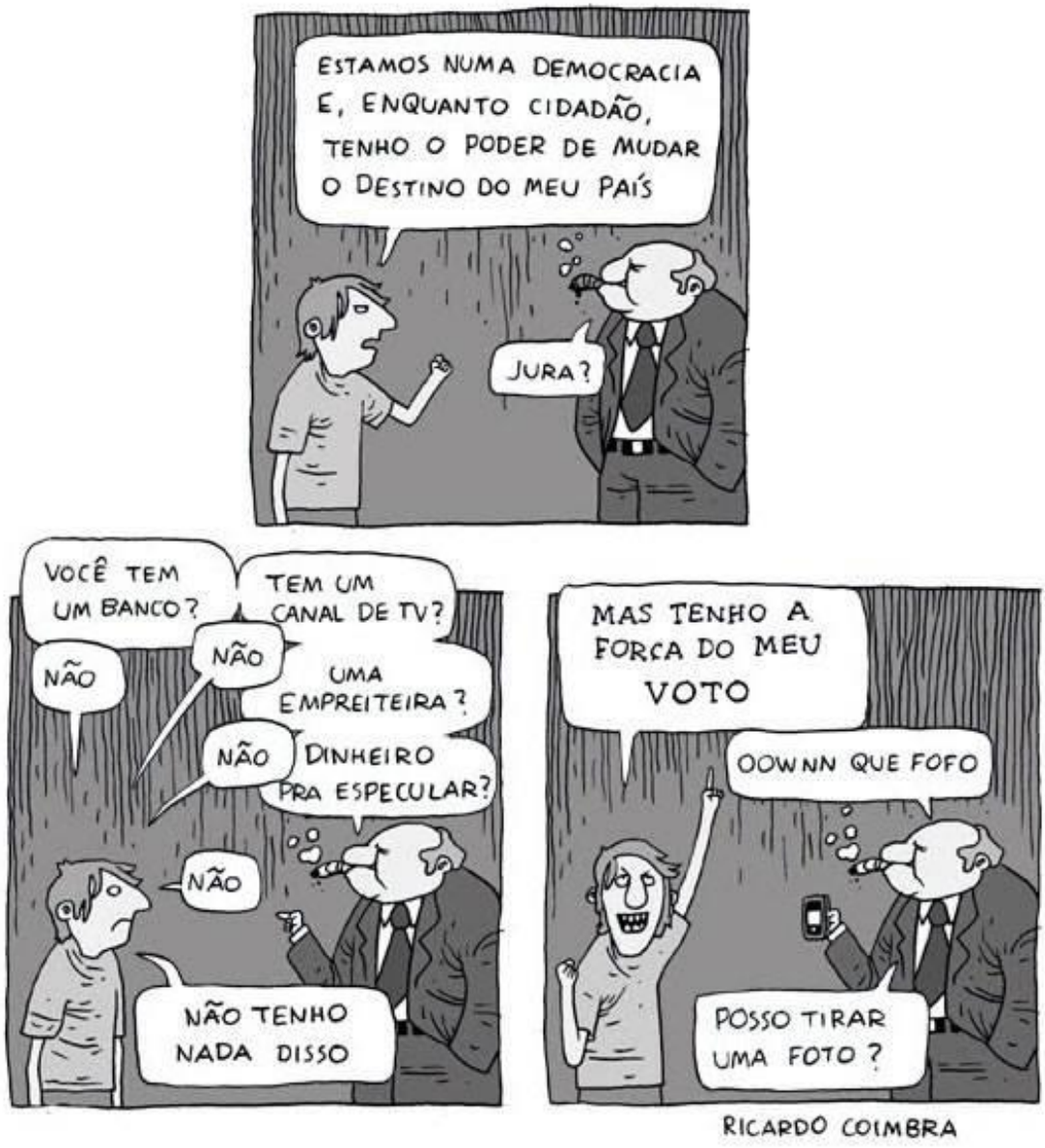
José Paulo Netto (2008) explica como esta noção de direitos surge atrelada a um Estado que, para ele, sempre exerce ditadura, ainda que não se dê, apenas, por coerção, mas também por consenso, consentimento.

> O Estado moderno está a serviço do capital e da burguesia e para manter um domínio de classe duradouro há de contemplar outros interesses. Aí aparece o Estado como contemplador de algumas demandas, que se tornam direitos, e, por isso, fortalece-se no senso comum, a compreensão do Estado como um guardião do "bem comum".
> [...]
> Dispomos de direitos absolutamente iguais na esfera política, ou seja, diante do Estado. A esfera em que sou portador da igualdade de direitos políticos me torna igual a todos. Evidentemente isso é uma abstração! Essa igualdade política perante a lei é uma abstração. (NETTO, 2008, p. 27).

Para este autor, o Estado burguês é uma "expressão alienada do poder social" (p. 27), pois torna a todos iguais na política, mas na sociedade civil, não. Isto porque a democracia política (o poder político) não é a democracia econômica, social – o que está bem ilustrado nos quadrinhos de Ricardo Coimbra:

[6] Refere-se à transição para uma sociedade que passa por um processo de alargamento da democracia, processo "compreendido como ampliação progressiva de um conjunto de direitos e de participação política, através da pressão dos movimentos sociais e da ocupação dos espaços no Estado" (MARTINS, 2019), que se chocariam contra os interesses da classe dominante.

FIGURA 1. O poder do voto.



Fonte: https://www.facebook.com/bularevista/photos/by-ricardo-coimbra/645103445558879/

O grande problema desta concepção de democracia (limitada) é que deixa de lado a questão da distribuição do poder entre as classes. Esta concepção não se fixa no “poder do povo”, mas na garantia dos seus direitos passivos, no sentido da proteção dos direitos individuais.

Mas, ainda que possa ser uma abstração, ainda que tenha limites, encontramos em Luxemburgo (1999) uma compreensão positiva a respeito da democracia. A autora afirma que esta permissão de chegada, esta limitada chegada do povo ao poder é necessária, pois

> [...] nas relações políticas, o desenvolvimento da democracia, na medida em que encontra terreno favorável, conduz à participação de todas as camadas populares na vida política e por conseguinte, de certo modo, ao "Estado Popular". Mas isso sob a forma do parlamentarismo burguês, o qual, longe de os suprimir, os antagonismos das classes, a dominação de classe, patenteiam-se, ao contrário, a olhos vistos. É por mover-se o desenvolvimento capitalista através de contradições que o proletariado, para extrair de seu invólucro capitalista a semente da sociedade socialista, deve apossar-se do poder político e suprimir completamente o sistema capitalista. (LUXEMBURGO, 1999, p. 100).

Apossar-se do poder político como uma primeira ação em busca do poder econômico, social. Rosa Luxemburgo (1999) acredita que esta forma de participação política seja indispensável à classe operária, pois servirá de ponto de apoio para as transformações na sociedade, e "só por meio dela, na luta pela democracia, no exercício de seus direitos, pode o proletariado chegar à consciência de seus interesses de classe" (LUXEMBURGO, 1999, p. 101).

Concordando com a autora, Netto (2008) afirma que a "emancipação política é absolutamente fundamental, não vamos subestimá-la, ela tem expressão na democracia política que nós vivemos hoje, inclusive no Brasil" (NETTO, 2008, p.28). E continua, afirmando que a democracia foi arrancada aos liberais pelas lutas dos trabalhadores, daí seu valor enquanto conquista da classe trabalhadora, que deve ser valorizada. Mas,

> [...] é preciso ter claro que a emancipação política não é emancipação humana. A emancipação humana supõe a ultrapassagem de uma sociedade civil onde a norma é a desigualdade (...). A emancipação política é importante e é preciso preservá-la, mas está longe de permitir a constituição de uma comunidade humana. Uma comunidade de homens e mulheres livres e autônomos (o que não quer dizer anarquia) – livres do Estado, livres da opressão – supõe a supressão de uma sociedade civil fundada no mercado e na desigualdade. (NETTO, 2008, p. 29).

Para Wood (2007), entretanto, o exercício dos direitos (direitos políticos) está comprometido, como já exposto acima. O que está em jogo, o que está permitido é o direito a exigir direitos, não a exercê-los. Isto, porque

> [...] as concepções dominantes de democracia tendem a: substituir a ação política com cidadania passiva; enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos; evitar qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e finalmente, despolitizar a política. (WOOD, 2007, p. 420).

Estas afirmações referentes à substituição da ação política, e à "despolitização da política", parecem fazer coro ao pensamento de Bakhtin (2010) a respeito da "consequência política" de se tomar um valor político, cultural em si:

> [...] a absolutização dos valores culturais corresponde à concepção de que o povo escolhe uma única vez, renunciando à própria liberdade, entregando-se ao Estado e transformando-se, daquele momento em diante, em escravo de sua livre decisão. (PONZIO, 2010b, p. 25).

Se pensarmos a democracia enquanto um valor em si, como um fim, no momento da chamada festa democrática que são as eleições (em qualquer tipo de "festa" para se eleger representantes), o povo entrega-se ao Estado, torna-se "escravo da sua livre decisão" (BAKHTIN, 2010, p. 89).

Pensar a democracia enquanto algo que prende, acorrenta, parece opor-se ao sentido fortemente e amplamente preconizado, de que a democracia está relacionada à liberdade de expressão e de pensamento, por exemplo – no âmbito do discurso e das experiências que já vivemos, o que prende, acorrenta, está mais ligado à ditadura, à tirania, aos regimes autoritários. Entretanto, apesar desta aparente contradição, a perspectiva trazida por Ponzio (2010b) possibilita a revisão do que seria a democracia, e de pensarmos se, de fato, o que vivemos e experimentamos pode ser denominado como uma experiência de democracia.

Que experiência é esta vivida que perde o seu o valor de transformação (que a democracia trazia como possibilidade de acesso ao poder, às tomadas de decisões para a conquista da justiça social)? A democracia teria sido reduzida e empobrecida, passando a significar voto – o signo da escravidão moderna.

Importante destacar que não se trata de apologia à ditadura, aos golpes como possibilidade de tomada de poder e governo; o voto, devidamente situado em contextos históricos se fez e se faz necessário, mas é preciso superar (em ações) esta finalidade que ele tem representado – finalidade do processo eleitoral, não do processo democrático e de transição. Como já foi indicado no texto, a democracia enquanto lugar estratégico seria fundamental para a tomada de consciência da classe trabalhadora e a instauração de um processo de transição da sociedade. Entretanto, houve, ao longo da história política do Brasil, o deslocamento de sentido para o alcance de votos como fim em si mesmo. Este deslocamento ou este novo sentido vale para quem governa, mas também para quem vota.

A participação política, dentro das instituições, compreendida como uma "estratégia" para a chegada do povo ao poder e o alcance da igualdade social (CASTELO, 2019), estratégia que se reflete nos pensamentos de Luxemburgo (1999), e nos planos e nas ações do Partido dos Trabalhadores (PT), por exemplo (para citar o contexto brasileiro), para o qual a participação nas instituições seriam conquistas populares compreendidas como uma espécie de "ponte" para alcançar a meta estratégica socialista (FÁVARO, 2014, p. 133), acaba por reduzir-se à participação nas eleições.

> Foi a estratégia do PT, a democrática popular, que hegemonizou as lutas nas décadas de 1980 e 1990, e "se fundamentava na suposição de que havia 'tarefas democráticas em atraso', mas que a subordinação estratégica da burguesia nacional impedia que elas pudessem ser resolvidas no âmbito de uma revolução socialista hegemonizada pelo proletariado" (PCB, 2009, p. 3), optando pela via de acúmulo de forças nos espaços institucionais. (FÁVARO, 2014, p. 141)

No campo da política, quando o partido se volta ao acúmulo de forças, com o objetivo de vencer as eleições, são deixados de lado alguns princípios, pelo deslocamento das tensões – das relações de produção para o parlamento; da revolução ao voto (LAGE, 2019) - e dentre estes princípios (deixados de lado), a politização da classe operária.

O contexto brasileiro teve como expressão desta redução dos objetivos revolucionários ao voto o governo petista (que se pretendia, inicialmente, um partido socialista). Este governo significou "o abandono da perspectiva revolucionária e o apassivamento da classe, com uma política de conciliação que atenda à manutenção da ordem e aos interesses da burguesia" (LAGE, 2019, p. 93-94).

Esta despolitização ou este apassivamento apontado por Lage (2019) e Fávaro (2014) é consequência de complexas transformações no contexto sócio econômico e político, que resultaram na efetivação de uma estratégia (a democrático popular), que não deu certo.

Afirmo que não deu certo, pelo fato de que, ainda que se tenham sido promovidos alguns avanços pelas políticas sociais – com ênfase nas políticas compensatórias (MENEZES, 2019) como o programa de transferência de renda Bolsa Família, por exemplo, a diminuição do desemprego, a valorização do salário mínimo, os investimentos na educação, o aumento da inclusão no ensino superior

– o que foi alcançado durante a história do governo petista, foi saqueado (sem que houvesse grande resistência popular) ou continuamente desvalorizado, por um novo governo atual autoritário, e que expressa ideais opostos aos do Partido dos Trabalhadores, em tese. O que, aparentemente, se avançou, também retrocedeu, não se efetivou e se manteve.

Wood (2007, p. 426) compreende, nesse contexto, a democracia como "mutação retórica" para outros tipos de governos. Em sua análise histórica, propõe que não se pretende a "ascensão da gente comum, o demos, a altos níveis de poder social" (p. 427).

No que se refere ao caso brasileiro, com a nova Constituição, e a redemocratização do país, pós década de 1980,

> [...] via-se cada vez mais a valorização da participação dos movimentos sociais na definição das políticas públicas locais, a condenação ao autoritarismo com propostas de uma democracia substantiva que ultrapassava os marcos da representação parlamentar (...) orçamento participativo, participação semidireta na gestão por intermédio de conselhos setoriais (...) um processo de descentralização e de valorização dos governos locais... (SARMENTO, 2005, p. 1372-1373)

Houve uma espécie de "aura democrática" envolvendo o país. A participação, entretanto, como descrito, se dava por dentro da ordem. Abandonava-se a ideia ou o ideal de "mudar a ordem", o valor transformador da democracia[7]. A democracia, o governo, tomados enquanto fim.

No campo da Educação, movimento bastante comprometido com o ideal de democratização do país foi assumido pelos teóricos da "Pedagogia histórico crítica" (PHC), que apostaram na escola enquanto espaço "democratizante"[8]. O "projeto político da PHC apresentado pelos autores nesse primeiro período girou em torno do combate à marginalização escolar e da luta pela democratização" (FÁVARO, 2014, p. 94). Os autores, teóricos da PHC definiam assim a especificidade da educação escolar:

> [...] a socialização do saber para as camadas populares por meio da competência técnica. A meta seria reorganizar as políticas educacionais e os sistemas de ensino com base na politecnia. Tendo em vista a luta contra a atual sociedade, tal proposta serviria tanto para instrumentalizar os trabalhadores para que fizessem valer seus interesses, conscientizando-os, quanto para socializar o saber como um meio de

[7] Este abandono resulta no período em que vivemos, atualmente, descrito por Schwarcz (2019) como um período de recessão democrática, cuja superação será um imenso desafio.
[8] A PHC é aqui citada como expoente, dentre as teorias pedagógicas, por ter sido pensada e construída no período citado, por autores brasileiros.

> produção, o que, por si mesmo, seria uma ação revolucionária. Da perspectiva dos autores, essa seria a contribuição da escola para o projeto mais amplo de superação das relações sociais capitalistas. (FÁVARO, 2014, p. 94-95).

A PHC trazia uma nova visão da escola, "como espaço de contradição e não só de reprodução", transformando-se em espaço privilegiado para a defesa dos interesses dos dominados (FÁVARO, 2014, p. 99).

É nesse ideário, neste cenário democratizante, que se criam e se fortalecem os Conselhos, as participações representativas.

Para Lima, Almenara e Santos (2018), há uma forma concreta para a democracia: a participação. Entretanto, sublinham os autores, não se trata de qualquer participação. No sentido do que vimos discutindo até aqui, os autores afirmam que

> [...] a participação que defendemos é aquela que se abre ao representante com direito de voz, vez e voto. Logo, há manifestação explícita da representatividade — não uma participação decorativa para validar decisões resolvidas em gabinetes somente para serem chanceladas no espaço público, mas uma participação de fato, uma vez que a vida social e seus interesses são objetos centrais. (LIMA; ALMENARA; SANTOS, 2018, p. 332)

Os autores chamam a atenção para o fato de que a participação possa ser "decorativa"; não basta se alcançar a obtenção do espaço representativo, mas é preciso que nele se façam valer os interesses da "vida social", os interesses dos representados.

Merece destaque o fato de que a citação acima, consonante às ideias apresentadas por Freire (2008), trata da participação em um espaço específico e limitado, numa instituição, neste caso, o Conselho Municipal da Educação.

Os Conselhos Municipais da Educação foram criados para ser a possibilidade de acesso ao domínio das instâncias administrativas, aos processos decisórios, constituindo-se em um "espaço de participação democrática e de geração de ideias e planos", o que seria possível se não se configurassem num órgão "atrelado ao gabinete do secretário" (GADOTTI, 1994, p. 36)[9] – a

[9] Não é difícil que o Conselho Municipal da Educação se torne um apêndice do gabinete do Secretário em exercício. Em 19 de outubro de 2017, questionei formalmente e simbolicamente (a ata desta reunião não está publicada), o fato de que o e-mail do Secretário da Educação estivesse incluído na lista de e-mails dos Conselheiros, por onde circulavam atas das reuniões e as sugestões de alterações para as atas, antes da sua publicação. Solicitei que o e-mail dele fosse retirado da lista "para que ela ficasse restrita aos membros" (Registros em Caderno de Campo, 19/10/2017). Houve consenso, e o e-mail foi retirado. Simbolicamente significa que, na prática,

democracia tolerada pelo Estado: aquela que está sob seu controle. Segundo Gadotti (1994), o Conselho Municipal da Educação permite a "participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através do exercício da democracia direta" (p. 37).

Dentro de um sistema centralizador do poder de decisão, dentro de um sistema paternalista, protecionista, de moldes tutelares, inserem-se os Conselhos como promessa ou possibilidade de acesso às decisões.

Mendonça (2001) denuncia que esta tentativa de descentralização nos processos administrativos, decisórios – pretendida com a criação dos Conselhos – não é intrinsecamente democratizante, mas é corrente a confusão conceitual sobre o tema; confusão pela qual se faz relação direta entre a centralização e o autoritarismo, entre a descentralização e a democracia (MENDONÇA, 2001).

Esta correspondência entre conceitos poderia ser verdadeira, caso um processo descentralizador resultasse na ampliação de processos participativos ou na alteração das estruturas de poder (MENDONÇA, 2001). No âmbito educacional, segundo o autor, o que se pode observar, é que a descentralização financeira, por exemplo, transforma-se em administração da escassez, fator agravante para a escola que, denominando-se autônoma, se vê obrigada a decidir sobre sua própria privação, enquanto o Estado está isento da sua obrigação. Isto revela, então, um quadro de abandono, não um quadro promissor, que potencializa as capacidades da escola agir. A descentralização é retórica

---

esta retirada não tenha resultado em que o Secretário tenha perdido o acesso às informações antes da publicação das atas, mas fato mais importante que indica este atrelamento do gabinete do Secretário ao Conselho é que o Secretário tenha indicado, na maior parte das vezes, para compor o quadro de Conselheiros "representantes do poder público", pessoas que trabalham em cargos de confiança, diretorias, indicadas para ocuparem estes cargos pelo próprio Secretário – o que interfere nas tomadas de decisão, uma vez que estas pessoas representam a SME, não apenas um ou outro setor da Educação. Este fato foi questionado várias vezes, em reuniões do COMERC, e se chegou à conclusão de que é preciso mudar o Regimento Interno, incluindo-se alguma restrição ou sugestão de restrição para as indicações do Secretário – pois o Regimento (que foi publicado no ano de 2010) permite que ele indique sem que haja restrições, mas ainda há que se averiguar esta possibilidade. Acredito que seja necessária esta alteração no Regimento, pois pode ser que, para quem ocupa a Secretaria, seja óbvia a nomeação de pessoas mais próximas, que já mereceram voto de confiança para ocuparem cargos importantes dentro da SME, para também ocuparem o Conselho Municipal da Educação, mas pode ser que não seja óbvio, para quem nomeia que estas pessoas, por estarem submetidas a estes cargos de confiança, sintam-se, de alguma forma, impelidas a representar e a defender apenas aos interesses da SME, que podem ser diferentes ou divergentes dos interesses dos setores para os quais foram nomeadas representantes. Esclarecendo-se esta questão, ampliando as indicações para outras pessoas que não estejam diretamente trabalhando na SME, o Conselho poderia deixar de estar atrelado ao gabinete do Secretário.

(MENDONÇA, 2001). Como se o Estado encontrasse um álibi para não assumir suas responsabilidades.

Esta ideia do álibi será recorrente no texto, uma vez que concordamos com Bakhtin (2010), quando afirma que ter um álibi é fugir da responsabilidade por cada ato realizado, é fugir de nosso "ato responsável" – o que, para ele, é mesmo uma impossibilidade; existir implica ter o que dizer, ter postura, posicionamento; afirmação da participação insubstituível no existir (BAKHTIN, 2010).

O nascimento dos Conselhos Municipais da Educação inscreve-se neste contexto de tentativas de implementação da gestão democrática, mas inúmeros indícios levam a pensar que esta democracia ou este tipo de gestão democrática não é suficiente para que se altere o modo de proceder em Educação. Para além dos discursos, não se altera o modo de se gerir a Educação – o que possibilita questionar esse "modo de gestão democrática", que garante a materialidade estrutural de um Conselho, mas não garante sua efetivação, que implicaria em aumento da capacidade de agir, em ampliação dos processos participativos.

Destaca-se aqui um jogo perverso, "ato performativo do discurso"[10] – termo emprestado de Amorim (2003). Ao se falar em democracia, atualmente, intenta-se, perversamente e performaticamente, pelo discurso – retoricamente – disfarçar as tiranias, as medidas autoritárias que se propõem. O ato discursivo não faz democracia. Aquela "confusão de termos" que Mendonça (2001) exemplificou em que a palavra descentralização tem sido assimilada como democracia quando um termo não se refere diretamente ao outro, poderia ser pensada enquanto um "ato performativo do discurso", uma ação proposital que visa a disfarçar, como já foi dito, tiranias e autoritarismos.

Neste trabalho, é imprescindível ampliar esta noção de participação, por conta da proposta inicial de construção coletiva anunciada[11] e que provocou a realização desta pesquisa.

Democracia como participação dialógica, polifônica

[10] Segundo o qual, algumas reivindicações libertárias se tornam liberais na sociedade capitalista (AMORIM, 2003).

[11] O anúncio da construção coletiva da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro aconteceu na aula inaugural do ano de 2017 e será abordada posteriormente neste trabalho.

Para pensar a respeito desta participação coletiva na construção de uma Proposta Pedagógica e curricular, os escritos de Ponzio (2010a), sobre a democracia, forjados no pensamento de Bakhtin (2010) a respeito da participação política, criaram algumas possibilidades. Novas possibilidades para pensar a participação, para além do que temos visto no decorrer da história. Para além da escravização.

Ponzio (2010a) afirma que o que chamamos “democrático” já se tornou insignificante, por ter sido, a palavra democracia, extensivamente invocada, tendo sido explorada e adotada em proveito próprio por grupos, partidos e nações. Este modo de compreender a democracia como perversidade (adotada em proveito próprio, por exemplo) se aproxima do que tratamos anteriormente, como perversidade retórica.

A palavra democracia, se “seriamente afirmada, seria sinônimo da expressão ‘sociedade aberta de eus abertos’, sociedade do encontro, da escuta, da diferença não-indiferente” (PONZIO, 2010a, p. 155). E, somente compreendendo-a desta forma, poderíamos utilizá-la não como um substantivo – algo que se possui ou algo a ser defendido.

Descolando democracia da concepção de “governo da maioria” (descolando-a, portanto, da ideia institucionalizada de democracia), Ponzio (2010a) a apresenta enquanto “liberdade da palavra, escuta do outro, da palavra do outro” (p. 156). Discute o seu uso enquanto adjetivo, com os exemplos: “gestão democrática”, “sou democrático”, entendendo este uso como algo que denota pretensão, e abre precedentes para sua discussão – ser ou não ser... O autor apresenta então a democracia enquanto atitude,

> [...] que como tal subsiste apenas até o ponto em que, de volta em volta, for assumida por cada um, e não apenas por quem governa; uma atitude em relação ao outro; e é, portanto, o outro em primeiro lugar que pode reconhecer uma atitude digna de tal nome (p. 157).

A apresentação de Ponzio (2010a) faz pensar na materialidade da palavra democracia, qual seja, a atitude de cada um diante do outro (um Conselheiro, um colega de trabalho, um professor, um outro...). Esta materialidade, como tal, requer um tempo e um espaço – já citado pelo autor, enquanto abertura, disposição para ouvir. Uma atitude de escuta. Atitude dialógica – criação da

possibilidade para que o diálogo aconteça. Proposição dialógica. Não se trata de uma atitude assumida apenas por quem governa, mas por todos.

Numa democracia, atitude é participação. Nesta perspectiva, participação dialógica. Atitude e participação de todos.

Com relação à participação e à atitude de todos, destaco a afirmação de Faraco (2009, p. 78) a respeito da polifonia para Bakhtin: não se trata de "um universo de muitas vozes, mas um universo em que **todas** as vozes são equipolentes" (grifo meu). Não muitas vozes, todas as vozes. Para Bakhtin, a possibilidade de um mundo radicalmente democrático está na possibilidade de um mundo polifônico, mundo de "vozes equipolentes, em que dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado: nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra" (FARACO, 2009, p. 79). A polifonia implica em relações e diálogos intermináveis, inacabáveis (BAKHTIN, 1997, p. 392).

Pensar a participação enquanto dialogia, no meu modo de compreender, difere daquela participação institucional, por representatividade, pois a participação dialógica se refere às ações singulares e às relações, ao engajamento de cada um e de todos sem álibis, e sem a necessidade de aprovação de outros. A participação como dever e direito individual (sem necessidade de aprovação por um grupo, governo, organização), mas em relação com os outros.

Esta compreensão nos leva a questionar, então, a existência de um Conselho como um espaço onde se pratica a democracia, uma vez que um Conselho é um espaço institucionalizado, que se constitui por representações.

Nesta pesquisa, serão problematizadas: a participação no Conselho Municipal da Educação, que se dá por representação – um modo de participação "seletiva" onde um sujeito é responsável pela transmissão da vontade, ou da opinião, de um todo (e esta participação pode ser "decorativa" ou não, dependendo de como se encaminham as discussões e ações); a representatividade enquanto armadilha, um álibi para que as pessoas não assumam seus atos, ficando "escondidas" por trás de um representante que fala e faz por elas. Risco de "alienamento da responsabilidade política" (PONZIO, 2010b, p. 26).

Para afirmar se um Conselho como o da Educação é um Conselho onde se pratica, se faz democracia (um espaço tempo reservado eticamente, não física ou estruturalmente, burocraticamente), seria preciso observar as atitudes, os procedimentos, as proposições que dele partem, os objetivos que se compartilham, as vozes que se ouvem, como se constituem as relações – tanto no sentido das relações que se estabelecem entre os sujeitos que compõem o Conselho, quanto das relações que se estabelecem entre os Conselheiros e os sujeitos que os elegeram. Teriam se tornado, estes últimos, escravos de sua livre decisão?

Um Conselho não pode "ser democrático" porque democracia não é adjetivo (PONZIO, 2010a), e porque o fato de se criar (fisicamente) um Conselho não significa criar democracia. Um Conselho poderia exercer democracia quando houvesse tomada de atitudes, quando realizasse proposições, e que, nestas proposições, houvesse o movimento de escuta. Chamo de movimento a atitude de escuta (PONZIO, 2010a), pois que não é passiva, mas uma escuta ativa, responsável e responsiva**,** que oferece sua antipalavra[12] (VOLOCHINOV, 2017).

Praticar democracia, no sentido anunciado por Ponzio (2010a), é abrir-se à escuta, não ser indiferente, é dialogia – democracia é a ética da participação (FARACO, 2009).

Nesse sentido, a pesquisa apontará as ações do Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC) que provocaram a pensar sobre esta temática da participação. Sobre os atos responsáveis e responsivos assumidos pelos Conselheiros que o compõem – as possibilidades que se criaram para sua participação (a participação dos Conselheiros) – e sobre a participação da Rede como um todo – as possibilidades que se criaram para sua participação, os movimentos de escuta que se produziram.

Como seria possível este necessário modo de participação dialógica dentro do COMERC? Como este modo de participação aparece, imbricado nesta construção da Proposta pedagógica e curricular da Rede?

Memórias de participação

[12] Contrapalavras na edição anterior (1996) de "Marxismo e filosofia da linguagem", apresentam-se enquanto antipalavras na nova edição (VOLOCHINOV, 2017).

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros, 1996)

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que escreve na lousa, que aponta o lápis, que ouve o sinal... Pensando em renovar, parafraseando Manoel de Barros, penso em renovar usando formigas. “Formiga é um ser tão pequeno que não aguenta nem neblina. Bernardo me ensinou: Para infantilizar formigas, é só pingar um pouquinho de água no coração delas. Achei fácil” (Manoel de Barros, 1996, p. 29). “Eu tenho doutorado em formigas” (Manoel de Barros, 2007, p.55).

Renovar usando formigas – este ser minúsculo, que “não aguenta nem neblina”, e tão complexo, cujo coração vibra com um pingo d’água. Uma singularidade que, quando em multidão, pode provocar desassossego.

Buscando resgatar e registrar meus processos participativos, na trajetória de trabalho durante onze anos na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, produzindo as memórias deste tempo, compreendendo as coordenadas traçadas e que se encontram neste tempo atual, me surpreendeu a imagem de um formigueiro.

Este signo provém da sensação de que, ao longo dos anos – ocupando as funções de professora, professora coordenadora, Conselheira do COMERC e por último, diretora de escola – estivesse cavando túneis, caminhos interligados sempre, mas com pontos de chegada diversos.

Esta narrativa das memórias de participações tem a intenção de demonstrar os limites e as possibilidades que alcancei, durante os anos de trabalho na Rede municipal de ensino.

Intrigada com este signo formigueiro que me ocorreu, buscando apreender um pouco mais sobre a potencialidade de ser formiga, descobri que as colônias são formadas por fêmeas (os machos se reservam à função de fecundar a rainha); uma fêmea em específico, a rainha, tem a função de ser a reprodutora, enquanto as outras devem garantir que as larvas se desenvolvam. Até aqui, muita ressonância entre os mundos das formigas e das professoras (com o modo das professoras se relacionarem com as crianças, e o papel do (a) Secretário (a) da Educação – sendo parte do sistema administrativo, atuando pela reprodução (das normas, diretrizes, do sistema...)[13]. Entretanto, uma descoberta pareceu-me dissonante entre estes mundos citados: há, entre formigas e rainha, uma relação vital.

Se a rainha não reproduz, não há larvas para serem alimentadas; se as larvas não se alimentam, não há resíduos (o único alimento possível) para alimentar as formigas. Se não há rainha, não há formigas. Notem que as formigas não trabalham para o bem da rainha porque obedecem à hierarquia social, porque se resignam, a reverenciam, reconhecendo o seu lugar de poder. Não há uma ingênua ou submissa relação aí estabelecida. Elas a alimentam porque esta é uma questão de sobrevivência. Ao alimentarem a rainha, também mantém-se vivas.

Pensando nesta relação, identifico outra dissonância entre os mundos formigueiro e educacional, mas que me parece uma dissonância potente (que movimentou pensamentos): as operárias da Educação às vezes trabalham em favor da rainha – o (a) Secretário (a) -, mas o fazem, no meu modo de entender, porque reconhecem nele (a) uma posição de poder. A equação para as formigas, que ao perderem sua rainha também perderão suas vidas, é exata: acaba em vida ou morte. Mas, para as operárias da Educação, não há equação equivalente.

[13] Poderia, aqui, ter feito referência direta entre a rainha e o povo, a população (a comunidade). Se, numa democracia, o poder emana do povo, e é da comunidade que vem as crianças, a comunidade cumpriria este papel de ser a rainha do formigueiro. Análise bastante potente. Entretanto, pareceu-me necessário pensar esta reprodução enquanto manutenção da ordem, das regras, do estabelecido... e, neste caso, a rainha se refere à Secretaria da Educação.

Não há o que temer. A vida continua a existir, apesar da rainha – esteja ela viva ou morta.

Buscando ainda pelas ressonâncias, desse mundo formigueiro em minha experiência de trabalho na Rede Municipal da Educação, volto aos túneis.

O túnel condutor (pensando na dimensão política da Educação): a minha necessidade de não me aquietar, não me calar. A necessidade vital de, mais do que não me calar, fazer com que minha voz seja ouvida. Participar, compor, compartilhar. Transformar.

Como a formiguinha que, pequenina, vai carregando seu fardo lenta e permanentemente, certa de que é preciso ir à luz, de que é preciso me mostrar para manter-me viva, vou caminhando, cavando, cavando... Ao contrário das obreiras do formigueiro, manter-me viva dependeu, quase sempre, do enfrentamento à rainha. Fico pensando, neste momento, se não seria possível estabelecer outro tipo de relação, que se aproximasse à das formigas com sua rainha, uma relação dialógica. Acredito que fosse possível, entretanto, nos últimos onze anos de trabalho, o que vivi foram relações de enfrentamento, na maior parte das vezes. Esta sensação de que foi na maior parte das vezes se refere à maior parte das vezes em que foi preciso me posicionar ou em que a SME nos "convidou" a alguma construção coletiva. Em onze anos teria sido muita coisa ter a maior parte dos dias de enfrentamento; é preciso ressalvar esta afirmação. Enfrentamentos diante de injustiças nas relações trabalhistas, diante de atitudes incoerentes com o que se pregava ou atitudes autoritárias. Considero importante narrar e registrar as participações destes anos, como modo de resgatar as memórias da própria Rede municipal, e das aberturas ou criações de possibilidades para a democracia e a participação neste percurso.

Ainda que, em passos de formiga, algumas possibilidades de transformação vão sendo criadas ao longo do tempo, e merecem estar registradas.

Lutar por direitos

No início da trajetória de trabalho na Rede, no ano de 2010, era professora de um quadro marginalizado do magistério, o "Quadro 2". Este quadro era

marginalizado porque, diferente do “Quadro 1”, já existente, quando éramos efetivadas (ingressantes por meio de concurso público) e assumíamos salas de aula, não tínhamos direito ao Plano de Cargos e Carreiras previsto no Estatuto do Magistério, o que nos impedia de ter o direito à progressão na carreira e à possibilidade de nos candidatarmos à função de professores coordenadores nas escolas, por exemplo. Situação que só compreendi depois de ingressar neste novo quadro de professores. Algo como pertencer a determinada casta de formigas, que não se mistura ou não se confunde com outras. Inconformada com tal diferenciação, busquei por ajuda no sindicato para tentar reverter a situação – mas o sindicato despotencializava minha luta, pois propunha ação individual na justiça, ou que esperasse, porque estavam negociando com a SME... Quando questionava esta situação do Quadro 2, chegaram a dizer que já devia saber, pois “estava no edital do concurso”. Ora, as formigas teriam consciência da existência de suas castas ao nascerem? Se sabem, não sei, o que sei é que me tornei uma “quadro 2” sendo uma “quadro 2”. Não tivesse passado no concurso, não tivesse vivido alguns dias na escola, não tivesse o desejo de ser professora coordenadora castrado, não saberia o significado de ser uma professora do “quadro 2”.

Com algum tempo de trabalho, elaborei um abaixo assinado – pois aprendi que sozinha não conseguiria mobilizar as pessoas para pensarem na situação e buscarem solucionar o problema –, solicitei ajuda de uma professora que também era advogada para revisar o texto, e divulguei a ideia entre algumas professoras conhecidas, para que ajudassem na coleta das assinaturas. As professoras não quiseram assinar. Alegavam estar no estágio probatório. Alegavam medo. Fiquei (e ainda fico) inconformada com esta atitude. É difícil compreender porque estas pessoas se submetem, se escondem atrás desta ideia do medo... Tinha (e tenho) a impressão de que, como no formigueiro, todos trabalhavam para não incomodar a rainha... Por que a luta por um direito poderia prejudicá-las? Quem haveria de repreendê-las por assinarem um documento solicitando por justiça?

Ai daqueles que se amaram
sem saber que amar é pão feito em casa
e que a pedra só não voa
porque não quer
não porque não tem asa

(Paulo Leminsky, 2013, p. 215)

Como ocorre no formigueiro, também era difícil encontrar a rainha na Secretaria da Educação. As rainhas tendem a ficar protegidas, há que se passar por hierarquias antes de acessá-las... Eu não queria ser a operária que protege a rainha; eu queria cobrá-la, cobrar do seu discurso de gestão democrática, de garantia de direitos, a prática coerente. Não se tratava de questionar a hierarquia estabelecida – afinal, as rainhas existem porque alguém inventou um reinado... – mas questionava (e questiono) o modo como se utilizam deste posto como lugar de poder, como espaço onde se originam ordens, injustiças, irrefutáveis. Seria possível, nesta sociedade, fugir deste "modelo"?

Lutar por efetivação de direitos

No âmbito do trabalho com as crianças, foi necessário um enfrentamento, um questionamento e uma exigência feita à SME. Um ato que parece pequeno, isolado, desimportante, mas que no âmbito da escola, foi um grande e inédito movimento, e por isso ficará registrado aqui. Era comum naquele início, nos anos 2011, participarmos de campanhas sobre educação no trânsito, patrocinadas por uma empresa que administra uma malha viária da região. Entretanto, uma contradição gritava aos nossos olhos: os ônibus fornecidos pela SME para passeios, saídas pedagógicas, não tinham sinto de segurança! Conversando sobre isso com as crianças, e com algumas colegas professoras, tomamos a decisão de "cutucar a rainha", questionar e cobrar os cintos nos ônibus, através de uma carta coletiva, enviada à SME. Juntamos as salas de aula numa tarde, na escola, e produzimos o texto, coletivamente (esta produção coletiva é o motivo pelo qual este episódio integra este texto). Todos concordaram em dizer que, caso os ônibus fornecidos pela SME não tivessem os cintos, não iríamos mais aos passeios (fossem eles para participar das campanhas educativas ou não). Recebemos a resposta, através de carta, onde a rainha, digo, a Secretária da Educação afirmava que, naquele momento, não conseguiria resolver o problema dos cintos...

Lutar por não perder direitos

A respeito desta luta por não perder direitos, serão trazidas as memórias de participações em episódios para garantia das progressões na carreira, e a garantia de tempo livre para o trabalho individual (investimento em formações, estudos). Parece óbvio que os trabalhadores lutem por não perder direitos, e será descrita uma situação em que houve colaboração e participação massiva das escolas neste sentido, mas traremos para a discussão e ficarão evidentes alguns aspectos paralisantes, que impediram a participação dos trabalhadores em algumas destas lutas.

Ainda em 2011 participei das reuniões onde se debatia a elaboração do documento de Avaliação de desempenho dos professores – ele continha alguns itens (definidos por legislação) que, numa tentativa de tornar a avaliação menos subjetiva, foram quantificados. Numa perspectiva de governo participativo, de gestão democrática, a Secretaria da Educação abria espaço para discussões e a participação de representantes das escolas nesta elaboração, que tinha como finalidade garantir ou não a progressão na carreira aos professores, dependendo do resultado da sua avaliação.

Neste tempo, era comum utilizar o *Facebook* como ferramenta de denúncia, organização, agrupamento das pessoas que trabalhavam na Rede. No ano de 2012, por conta da eleição para Prefeito, criamos (três professoras e um diretor de escola) um grupo chamado “Educação em Foco”, que tem, atualmente, pouco mais de 2.900 membros. O grupo funcionou, na ocasião, como “comitê” de organização de um debate com os candidatos a prefeitura, com foco na Educação – a ideia era possibilitar um espaço para conhecer e cobrar dos candidatos os projetos para a Educação. Sugerimos aos membros do grupo que enviassem perguntas aos candidatos, e estas foram utilizadas no momento do debate. Particularmente, minhas questões se referiam ao Quadro 2; questionava se os candidatos nos dariam iguais direitos, e quando e como fariam isso. Nós, os administradores do grupo, disponibilizamos um local para o debate, e ficamos responsáveis por convidar a todos os candidatos. Apenas um deles não participou. O público presente foi bastante reduzido, mas apesar disso, o debate

aconteceu, e consideramos a iniciativa e a nossa organização como algo inédito e muito promissor para a organização dos professores da Rede.

No ano de 2012 também fomos surpreendidos pela necessidade de cumprimento da Lei do Piso, que prescrevia novas constituições da jornada dos professores. Na verdade, o que nos surpreendeu foi o encaminhamento dado pela Secretaria da Educação para o cumprimento da Lei. A Secretaria tinha liberdade para estabelecer como esta jornada seria constituída e, a princípio, indicou que os professores fariam mais horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na escola. A proposta consistia em, gradativamente, alterar a jornada, aumentando o tempo em que os professores estariam reunidos para trabalho coletivo na escola. As HTPC aumentariam de 2 para 3 horas semanais.

As HTPI (Hora de trabalho pedagógico individual) aumentariam de 2 para 5 e as HTPL (Hora de trabalho pedagógico livre) passariam de 1 para 2 – o que reduziria o tempo com os alunos (exemplo para o Ensino Fundamental).

O aumento de uma HTPC significava trabalhar mais um ou dois dias a noite na escola (dependendo de quantos cargos os professores tivessem). Com um pouco de organização, pressionamos a SME.

Participamos (os administradores do grupo no *Facebook* e os professores, de forma geral – que foram incentivados à participação através de uma carta, vide anexos 1) de assembleias marcadas pela SME – com a presença da rainha, digo, da secretária da Educação, que enfrentávamos (o enfrentamento se deveu ao fato dela estar irredutível sobre a decisão das HTPCs e nas assembleias, ter afirmado que nossas falas não refletiam a maior parte da Rede), solicitando o microfone e fazendo-nos ouvir; mas foi através do grupo no *Facebook* que conseguimos fazer rodar pela Rede um documento que continha outras sugestões de constituição das jornadas (com mais HTPI, realizada na escola; neste horário de trabalho do professor da sala, as crianças estariam com outros professores, tendo aulas de arte, inglês, ou leitura por exemplo; ou HTPL, trabalho realizado em casa ou com formações, de acordo com a vontade e disponibilidade do professor).

As escolas se organizaram e foi massiva a participação delas enviando à SME documentos assinados por diretores e professores, com sugestões de como compor a jornada. Foi bonito ver o movimento. Foi algo parecido com o que as formigas fazem para comunicar a existência de alimento ao longo de um

caminho... vão liberando feromônio para que as outras formigas reconheçam e sigam pelo mesmo caminho. Dessa forma, a SME conheceu a vontade da maior parte da Rede.

Além desta organização das escolas, outro movimento que parece ter tido efeito foi procurarmos os vereadores da época, através de mensagem eletrônica expondo a situação e pedindo que ouvissem o desejo da Rede. A SME tentou, como mostra o comunicado (Vide anexos 1), mas não conseguiu manter a ideia das HTPCs. Depois do comunicado da SME, houve ainda resistência, conforme se pode ver na carta (Vide anexos 1). Ao invés de cumprir mais HTPCs na escola, os professores passaram a cumprir uma jornada com as HTP representando 1/3 do total de aulas, divididas na seguinte proporção: 50% de HTPI, 30% de HTPL, 20% de HTPC.

Tivemos (eu e outra colega, também administradora do grupo “Educação em Foco”) a preocupação de nos organizar para participar de todas as reuniões promovidas pela SME, realizadas com diferentes grupos de escolas, garantindo a fala. Sob a cortina da “gestão democrática”, a SME convocava as escolas para reuniões, que nem sempre se configuravam em espaços de diálogo; quase nunca as operárias faziam uso da fala... não queriam importunar a rainha – com isto não quero dizer que, como as formigas, buscavam por proteger a rainha; digo que não queriam importunar para não sofrerem sanções. Há um mito na Rede Municipal de Educação de Rio Claro: o medo. Medo de perseguição; medo de retaliação; medo.

Havia uma organização virtual (um espaço reservado, onde algumas pessoas se posicionavam, e se posicionavam mais do que no espaço “concreto” (das assembleias, por exemplo) e, ainda que as pessoas não se posicionassem, se municiavam de informações para debates internos nas escolas), mas também garantíamos o contato, o diálogo face a face, participando das reuniões propostas pela Secretaria. E nestes encontros, fazíamos questão de participar, falar, também para mostrar aos colegas que não era preciso temer.

A respeito da participação virtual e da participação concreta, diria que sim, tenho a impressão de que as pessoas se manifestam mais (um pouco mais) na internet, atrás das telas (do computador ou do celular) do que em frente aos outros, as pessoas de carne e osso. Este fenômeno não é novo, há muitas

referências, na própria internet, sobre este comportamento no modo de comunicação das pessoas – inclusive algumas destas referências ridicularizam aqueles que se vestem de coragem para esbravejar nas redes sociais, cheios de opinião para dar, mas frente a frente com seus interlocutores (oponentes ou não) se tornam mansos (ora submissos, ora silenciosos).

Para tentar compreender este comportamento, algumas ideias me ocorrem. Quando escrevemos por trás de uma tela, nosso interlocutor é imaginário, é virtual, e mudo – ainda que sejam expressivos, falantes, os interlocutores estão silenciados no momento da nossa escrita. Por mais rápido que esta rede nos ligue, nos conecte, leva tempo para que alguém nos leia e nos responda. Quantas leituras sem resposta existiram? E quantas escritas não esperaram por uma resposta? Nesta possibilidade de dizer e não precisar ouvir, nesta covardia de poder evitar os outros (porque se tem a opção de ler ou não o que vão responder), algumas pessoas encontram um modo de dizer sobre algo, um modo que as exime de precisar esperar pelas antipalavras (VOLOCHINOV, 2007), pelas respostas. Seria um modo irresponsível...

Por outro lado, talvez a rede (esta rede da internet) seja mais acolhedora que a Rede (a da Educação), e possibilite maior circulação da palavra, do dizer. Talvez as pessoas vejam uma possibilidade de se livrarem do medo (aquele suposto medo que atormenta algumas pessoas) da reprovação, da retaliação não somente porque é mais difícil alguém assumir postura autoritária/repressora tão abertamente em uma rede social onde muitas pessoas serão testemunhas, mas porque neste ambiente privado que a rede social garante a cada um, as pessoas se despem de seus papéis, das formalidades, e passam a ser singularidades ao invés de sujeitos pertencentes a um grupo, profissão, identidades assumidas nas reuniões de trabalho, por exemplo. Esta possibilidade de se despir de um papel significaria liberdade.

Ponzio (2010a) problematiza esta questão da diferença entre a singularidade de cada um e a identidade. Para o autor, a identidade é uma armadilha, provoca relações indiferentes entre todos (pertencentes a um mesmo grupo, gênero, coletivo), onde todas as diferenças se anulam. Para que se encontre a liberdade – liberdade da palavra – é preciso buscar pela singularidade de cada um fora da

identidade, fora daquilo que os papéis sociais determinam como padrões de conduta, por exemplo. Ao contrário do que ocorre nas relações indiferentes,

> [...] nas relações de não indiferença de cada um com cada um – nas relações "privadas", te privas de tudo, inclusive de álibis que nas relações públicas de cada um com cada um (ou de todos com todos) delimitam a responsabilidade e garantem a identidade – cada um se interessa pela singularidade de si, pela singularidade do outro. Cada um aqui quer que o afeto do outro não seja voltado a sua identidade (senão seria "interesseiro" e "não verdadeiro"...), mas a sua singularidade fora do gênero, sui generis, fora do papel, fora do pertencimento, aqui cada um não tem medo do outro, mas medo pelo outro, e não pensa o outro, mas pensa no outro (PONZIO, 2010a, p. 28-29).

A busca pela liberdade também é tema tratado por Freire (1983), para quem a liberdade é uma conquista, que exige permanente busca, e "só existe no ato responsável de quem a faz" (FREIRE, 1983, p. 35). A liberdade não é algo dado, um direito a nosso dispor.

A liberdade é busca e fuga; a busca e o encontro com a liberdade supõe um ato responsável que, para Ponzio (2010a), está relacionado à fuga dos álibis impostos pelas relações sociais.

As relações públicas delimitam nossa responsabilidade (onde nossas singularidades se limitam, dentro de um papel social assumido), e são o álibi oportuno para as questões da participação – ou melhor, da não participação (participação entendida enquanto liberdade, fuga dos limites). São o álibi oportuno para os impostores – quem investe em um álibi não mantém postura responsável.

Estes papéis sociais determinam e especializam a responsabilidade pessoal (que era, antes, sem garantias, sem álibi); esta responsabilidade especializada torna-se uma "responsabilidade técnica, e torna-se simples representação de um papel, simples execução técnica, a ação, como 'atividade técnica se desrealiza ou se torna impostura" (PONZIO, 2010b, p. 27).

Cada um faz parte de um todo, de um conjunto, que é caracterizado pelo contraste (os binarismos) professor ou diretor, negro ou branco, pobre ou rico, homem ou mulher... Mesmo quando pensados enquanto integrantes do gênero humano, lembra-nos o autor, citando Orwell, que "todos são iguais, mas alguns são mais iguais que outros" (PONZIO, 2010a, p. 22). Há sempre uma singularidade que nos diferencia.

“Portanto, fora a identidade, fora o pessoal, fora o pertencimento, fora a genealogia, para recuperar a singularidade de cada um, de cada um ao invés da singularidade do todo!” (PONZIO, 2010a, p. 23).

Portanto, fora a multidão de formigas, que “esconde” as operárias, para recuperar a singularidade de cada um! Fora as relações indiferentes! Sejamos promotores de relações de não indiferença. Sejamos responsivos, éticos.

Não estamos propondo uma oposição entre singularidade e o grupo, o coletivo, a comunidade. É no diálogo entre diferentes singularidades que se constitui um coletivo, uma multidão. Tratamos de partir das singularidades para um todo diferente, múltiplo, e não do todo homogeneizante para o individual. Esta diferença de “mão”, na via, esta revolução, é imprescindível, fundamental.

A singularidade de cada encontro, cada relação, cada ato responsivo e responsável (BAKHTIN, 2010), a singularidade ilimitada – de responsabilidade ilimitada – uma ação que depende de cada um, e que, unindo outras singularidades, pode formar um todo múltiplo, uma multidão, mas que para acontecer, não prescinde da multidão, da maioria.

Quando analisamos, observamos, pensamos sobre uma multidão, e o quanto ela pode ser modelada, manipulada, ou o quanto pode ser reativa, tendemos a olhar para o que, nesta multidão, há de comum, ou o que a maioria apresenta como característica comum.

Quando nosso olhar parte do singular, e de como sua existência única, irrepetível, pode ser potente, pode provocar (como uma pedra ao cair na água, vai provocando ondas...), conseguirmos pensar em atingir uma multidão, ou unir uma comunidade – extracomunidade (PONZIO, 2010a), visando uma conquista comum.

Trata-se de olhar para a diferença ou olhar com indiferença...

Olhar, aqui, significa estratégia de luta, de posicionamento; olhar é postura: ou aquela que provoca ampliação dos modos de existir/lutar/participar, ou aquela postura indiferente, que reduz, limita. Agir de acordo com as identidades - o que se espera de nós - configura um obstáculo para esta convivência extracomunitária, porque elas homogeneízam, provocam indiferença.

É difícil pensar nestas relações de diferença entre singularidades no contexto do trabalho, uma vez que a relação, neste contexto, está posta;

entramos no jogo que tem regras estabelecidas – nem sempre claras, mas regras que definem o que nos é comum, o que devemos ou podemos neste contexto comum.

Fico pensando se seria possível encontrar uma brecha para inverter a lógica do pensamento: das identidades que homogeneízam e causam indiferença, conforme Ponzio (2010a) afirma, e pudéssemos pensar que as identidades que homogeneízam, por trazerem a (falsa) ideia de igualdade, nos aproximam, fortalecem, pela possibilidade de solidariedade, quando nos enxergamos no outro/igual... Ao invés de provocarem indiferença, provocarem reconhecimento, e a possibilidade de enxergar-se no outro – que apesar de diferente, é próximo, tem também necessidades parecidas... Destas necessidades, abrir a brecha, criar a possibilidade de fortalecer o que nos enfraquece – na contradição, no despropósito, fazer aparecer uma possibilidade de agir diferente.

O próprio Ponzio (2010a) vai dizer que esta inversão é possível. Em um momento bastante potente: quando nos enxergamos no outro, na escuta.

Para Ponzio (2010a), a singularidade, a unicidade, a irrepetibilidade da palavra (do ato de dizer algo, de participar) se deve àquilo que Bakhtin chama a impossibilidade de álibi no existir de cada um, a impossibilidade de não dizer nada, como já afirmamos.

Entre a rede (virtual, privada) e a Rede (do trabalho e pública) há diferentes tempos e espaços constituídos, que implicam e produzem diferentes modos de ser, agir, pensar, falar. Se na rede social adicionamos pessoas conhecidas, de nosso convívio, nosso meio social, nossa comunidade mais próxima, talvez seja este o motivo pelo qual nos sintamos mais a vontade para dizer, escrever. Na Rede de ensino, diferentes sujeitos – em posições sociais diferentes das nossas – estão em contato, diferentes comunidades de valoração (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2011; VOLOCHINOV, 2017) em movimento, interação. Como fazer para que estas diferentes comunidades dialoguem?

Pensando na questão elencada por Barthes sobre “como viver juntos”, Ponzio (2010a, p. 19) afirma que são obstáculos para esta convivência os pertencimentos (a uma classe, a um grupo profissional, religioso ou cultural, por exemplo). Para viver juntos (e isto supõe diálogo) é necessário libertar-nos dos ideais de harmonia, universalidade da língua, fixidez da linguagem. É necessário

repensar Babel e Pentecostes: liberar-nos do preconceito “segundo o qual Babel é uma maldição e Pentecostes um milagre” (p. 19). Mudar a lógica da compreensão, entendendo que Pentecostes é a “normal administração” da palavra e que a “felicidade da palavra” reside em Babel. Como fazer diferentes comunidades de valoração, de diferentes pertencimentos, viverem juntas? Como fazer com que as pessoas assumam a responsabilidade e o desafio do diálogo e do conflito que ele implica?

Não prescindir de harmonia. É no conflito, portanto não pacífico, nem harmônico, no encontro que esta convivência acontece.

Diante destas possibilidades de pensamento a respeito das diferentes formas de participação, penso que ainda que exista esta possibilidade distanciada de dialogar, esta possibilidade da rede virtual (que acessamos longe do contexto do trabalho, nas situações privadas), as pessoas precisariam lutar para que pudessem se sentir a vontade para dialogar frente a frente, também na Rede (no espaço público), sem medo, querendo ouvir dos outros também o que têm a dizer. É preciso agir, assumir os riscos de dizer. Lançar-se aos conflitos. Ter postura diante da vida. Em rede ou na Rede – ainda que esta Rede, por nos converter em classes, por nos inserir no mundo do trabalho, nos transforme em identidades homogêneas. A questão que se coloca é: não “como viver juntos?”, mas “como fugir juntos?”.

Como fugir da limitação da nossa responsabilidade imposta pelos papéis que assumimos? Como assumir toda responsabilidade possível? Ou como fazer possível mais responsabilidade?

Viver sem limites, é esse o viver responsável; sem segurança, sem amarras, libertando-se do silêncio.

Ter postura participativa, fazendo da palavra, a palavra viva que se destina ao outro, também participante “a quem a palavra pede uma compreensão respondente, a quem pede, à sua vez, um ato, um passo, uma tomada de posição” (PONZIO, 2010a, p. 32).

Para Freire (2008, p. 77), o mutismo “não é propriamente inexistência de reposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico”. Falta de teor crítico, falta de tomada de posição, isto explicaria a falta de posicionamento das pessoas na Rede? Mas porque seria preciso tomar uma posição se a posição está dada

pelas relações de hierarquia estabelecidas no contexto de trabalho? O contexto de trabalho é um lugar seguro que já nos posicionou. Já falou por nós... Seria este um contexto que escraviza, a ponto de nos silenciar e não dizermos nossa palavra singular? A ponto de tornar nossas palavras “palavras mortas”? A ponto de tornar-nos indiferentes?

A palavra viva à qual Ponzio (2010a) se refere não se pretende “individuada, identificada, decifrada, interpretada, determinada como se se tratasse de um objeto, melhor examinável quanto maior a distância que se toma dele”. Não se pretende um objeto analisável, mas se pretende provocadora, provocativa de encontros respondentes.

O que caracteriza uma palavra viva, portanto, é um ato responsável, ato ético – não indiferente -, de envolvimento de participação; a palavra sem álibi, sem pertencimento, sem proteção, sem segurança. Um ato de coragem.

> Cada um ocupa um lugar único e irrepetível, insubstituível, impenetrável para um outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar. Na base dessa situação não existe um outro lugar ao qual recorrer em relação à situação do evento da palavra. Não existe um outro lugar do qual partir para argumentar a própria possibilidade de furtar-se da própria responsabilidade, um lugar-comum que seja como uma premissa à própria autojustificação. Não existe um outro lugar do qual fazer derivar o próprio ser exonerado, dispensado de responder no sentido da compreensão participante, da compreensão respondente, da qual fazer derivar o próprio ser indiferente, o próprio ser exonerado do envolvimento. Trata-se daquele envolvimento sem álibi que a palavra implica, se é palavra de cada um e não de um cada um abstrato, de um abstrato “sujeito” (PONZIO, 2010a, p. 32-33).

Escondidos por trás de um não-rosto (o rosto homogêneo da identidade apaga os rostos singulares), estes “sujeitos abstratos”, silenciosos, sendo impostores abrem mão do direito e do dever de assumirem sua responsabilidade diante do que lhes acontece.

Lutar por mais direitos

A trajetória de trabalhadores envolve lutar por garantia dos direitos adquiridos, por manutenção dos direitos, e também, a luta por ampliação deles. Exemplos desta luta, em específico, possibilitam pensar nos diferentes espaços

criados para a participação – espaços institucionalizados e não institucionalizados, espaços formais e não formais.

Voltando às minhas participações, à busca de uma vida com postura, sem limites, após a aula inaugural[14] do ano de 2013, publiquei um texto no "Educação em Foco", fazendo uma resenha crítica do que havia sido apresentado. O texto foi base para uma "Carta aberta" (Vide anexos 2), que eu e outras colegas divulgamos e enviamos à SME. No texto, escrevemos:

> Nós, educadores, consideramos mais adequado, mais produtivo, neste momento de abertura e início dos trabalhos pedagógicos, a Secretaria Municipal da Educação convidar seus próprios educadores para a reflexão a respeito das condições de trabalho, suas necessidades ainda não atendidas, e estabelecer metas para que fossem realizadas ações visando à melhoria da Rede Municipal de Educação (...) Temos muito a dizer. (ZANFELICE, 2013)

Pretendíamos maior participação no planejamento das ações, visando a melhoria das condições de trabalho.

A Secretaria cancelou a aula inaugural do ano seguinte.

Ainda em 2013, tive um sonho realizado: participar de uma grande greve! Foi um lindo movimento! Um ambiente efervescente. Muitas conversas, tentativas de mobilização, enfim: escolas fechadas. Era uma vitória e tanto! Divulgávamos lista das escolas que estavam fechando, e de repente, quase 100% delas fechadas! Nas ruas, uma multidão todos os dias cobrando pelos seus direitos. Nesta época, ainda trabalhava na rede particular de ensino durante meio período, e a escola onde trabalhava ficava no centro da cidade, por onde as caminhadas dos colegas trabalhadores do serviço público passavam em manifestação. Era louca a vontade de sair correndo e me juntar a eles durante as passeatas! Como era difícil me manter presa à sala de aula no período da manhã, ouvindo as palavras de ordem, a cantoria, enfim, a multidão que estava tão perto, e à qual eu pertencia também... Só conseguia participar das movimentações no período da tarde, igualmente movimentado, mas era diferente de estar lá o dia todo... Alguns companheiros de trabalho compuseram a comissão que tratou do acordo com a Prefeitura, mas infelizmente, por meios bastante confusos, até mesmo suspeitos, o acordo não

[14] A Secretaria da Educação chama de "Aula inaugural" o primeiro dia de volta ao trabalho, encontro que celebra o início do ano letivo com alguma fala do Secretário ou da Secretária da Educação e, como houve durante algum tempo, alguma palestra.

favoreceu ao funcionalismo. Anos depois alguns membros desta comissão integraram o corpo de diretores da Secretaria da Educação.

No ano de 2015 participei das reuniões para elaboração do PME – Plano Municipal da Educação. Neste caso, a participação também se deu em dois espaços: no oficial e não oficial. O oficial compreendeu a participação nas reuniões na SME onde discutíamos o texto do Projeto de Lei, e nas sessões na Câmara dos vereadores, abertas ao público em geral.

O não oficial se deu numa reunião que aconteceu no Sindicato dos metalúrgicos (iniciativa de um grupo de professores que, futuramente compôs um Coletivo[15]) para tratar sobre o PME e o Quadro 2; o grupo propunha auto organização dos professores em virtude da pouca atuação do sindicato nas questões de interesse dos professores.

Conseguimos reparar a injustiça do Quadro 2 com a aprovação do PME, graças à nossa insistência nas sessões da Câmara, onde colegas tomaram a palavra para defender a isonomia, e para convencer os vereadores a aprovarem a redação que tinha sido elaborada na SME, resultado dos estudos das comissões.

Por que nossa palavra convenceu? Não posso afirmar com certeza que nossas investidas tenham surtido efeito... Também havia, anos atrás, feito denúncia no Ministério do Trabalho (eu e outra colega de trabalho, que me ensinou os caminhos para fazer a denúncia), e não sabemos se houve investigação e cobrança de regulamentação pelo Ministério do Trabalho. Não podemos afirmar com certeza, mas é provável que todos os fatores tenham contribuído para a decisão de incluir no PME o direito ao Plano de Cargos e Carreiras a todos os professores efetivos.

A partir daí, os professores do Quadro 2 tiveram acesso ao Plano de Cargos e Carreiras, o que significa progredir, com aumento de salário a cada dois anos, e poder candidatar-se à função de professor coordenador.

Lutar por garantia dos direitos

Entre 2016 e 2017 fui eleita Conselheira do CACS-Fundeb (Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e

[15] Faço referência ao “Coletivo Professores pela Educação”, que descreverei adiante.

Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação)[16], representando os professores e, em 2017 (até 2021) fui eleita Conselheira do COMERC – também representante dos professores[17]. Optei pela atuação somente neste Conselho, a partir de então. Eu tentava garantir a participação nos espaços instituídos, reconhecidos, digamos. Diferente do que ocorre no formigueiro, podemos, enquanto professores, ocupar outras funções, nos juntando a outras "castas".

No CACS-Fundeb, a função dos Conselheiros – que são representantes dos professores, funcionários das escolas, do Conselho Tutelar, da SME, entre outros – é, basicamente, acompanhar e controlar a distribuição, a aplicação e transferência dos recursos financeiros do Fundeb. Conferimos boletins de frequência de professores, funcionários, equipe gestora, de todas as escolas da Rede, e os demonstrativos bancários apresentados pelo Poder Público, avaliando se estavam de acordo com os investimentos e balancetes apresentados. Não raramente, identificávamos discordância entre os números, mas nossa função era limitada a denunciar ao Ministério Público alguma irregularidade, através dos relatórios trimestrais. No COMERC, a função é mais ampla, mais propositiva, diria (esta perspectiva de ampliação das ações será tratada adiante).

Em janeiro de 2017, no período de férias, como Conselheira do CACs-Fundeb, estava sentada à mesa, com outros Conselheiros e o Secretário Municipal da Educação para cobrar o atraso no pagamento dos professores. Produzimos um informativo orientando as pessoas sobre como proceder (divulgado no grupo do *Facebook,* até conseguirmos permissão para divulgar no portal (site) da Secretaria da Educação)*,* indicando as responsabilidades do sindicato, e o que competia ao Conselho fazer (função limitada a fiscalizar e denunciar a irregularidade).

Além destas participações nos espaços instituídos, formais, ocupei também espaços informais ou tive participação sem que fosse representante dos professores. Mais recentemente, tive uma participação controversa no processo de reformulação da legislação a respeito da eleição dos professores

[16] A eleição de representantes dos professores para o CACs FUNDEB é divulgada pelo Sindicato da categoria, e qualquer professor efetivo pode se candidatar e votar. Cada escola encaminha para a SME o nome de um representante que, no dia da votação, escolhe se será candidato ou apenas vai votar; os candidatos se apresentam e ocorre a votação.
[17] O processo de eleição ocorre da mesma forma que para a eleição do CACs FUNDEB.

coordenadores da Rede. Minha fala apontava para uma dificuldade que este processo eleitoral traz para as próprias professoras coordenadoras, e propunha o concurso como meio menos aprisionador, e mais democrático para ingresso. Entretanto, esta não era a vontade da maior parte dos professores, que acreditam que têm autonomia para eleger o professor coordenador e que isto é bom e deve continuar assim. As únicas mudanças que a comissão responsável pela reformulação da legislação a este respeito propôs se referiram ao processo de avaliação dos professores coordenadores, que passaram a não mais ter que passar por nova eleição a cada quatro anos. Agora, passam por avaliação da equipe gestora, da Secretaria da Educação e dos professores com quem trabalham. Nada mudou com relação ao ingresso por eleição.

Quando a SME divulgou a adesão ao Programa “Mais Alfabetização” (PMALFA) – Programa que contratava (pagando bolsas de valor muito baixo) estagiários, chamados “assistentes de alfabetização” para auxiliarem professores no processo de alfabetização dos alunos, em 2018 – propusemos (eu e um colega de profissão que também integra o Coletivo “Professores pela Educação” atualmente) uma reunião com a Rede (que foi realizada em uma das salas de aula da UNESP) para discutir a precarização e as incoerências propostas neste Programa.

Uma das incoerências se refere ao fato de que, durante anos, os professores alfabetizadores participaram de formações oferecidas em âmbito federal, o chamado “Pacto” (PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), onde se supunha, havia valorização da importância da formação destes profissionais. O contrato de estagiário para auxiliar este professor nos parecia desvalorizar o processo da alfabetização e a necessária formação adequada do profissional alfabetizador, pois um profissional sem qualquer tipo de experiência ou exigência de formação poderia trabalhar na empreitada de alfabetizar, segundo o edital. Estiveram presentes na reunião oito pessoas, dentre elas uma diretora de escola e professores, que escreveram uma carta de repúdio e enviaram à SME, solicitando a extinção do Programa no ano seguinte (em 2018 a Secretaria já havia assinado acordo com o MEC para a “parceria”). A adesão ao Programa foi extinta em 2019. Ao final de 2018 as escolas que aderiram ao Programa colecionavam uma série de reclamações a respeito, envolvendo falta

de compromisso dos estagiários e imensidão de documentos e registros para serem feitos. A burocracia parecia ser maior que o avanço na alfabetização das crianças.

Viédes, Aranda e Santos (2018) denunciam a lógica de descontinuidade PACTO/PMALFA e as concepções neoliberais das quais parte esta lógica na política educacional brasileira. Moraes (2019), no mesmo sentido, afirma que o ponto alto dessa política tem sido a precarização do trabalho docente, que se resume aos procedimentos, diretrizes e habilidades. Para estes autores, é nítida a "descentralização da responsabilidade" (VIÉDES; ARANDA; SANTOS, 2018, p.06), a perpetuação da alienação e a intenção de se melhorar resultados dos índices nas avaliações externas.

No mesmo ano, 2018, por motivo da "Greve dos caminhoneiros" que afetou o calendário escolar, pois houve uma semana de paralisação nas aulas, organizamos (também por meio do "Educação em foco") um abaixo assinado propondo alteração no esquema de reposição proposto pela SME, o que provocou a Secretaria a eleger uma comissão para discutir o calendário. Participei da comissão, eleita representante dos professores. Através do grupo no *Facebook* tentei mobilizar os professores para enviarem sugestões de como a reposição poderia ser feita (a ferramenta virtual auxiliou bastante, pois entre a eleição dos representantes e a primeira reunião houve pouquíssimo tempo, insuficiente para tentar entrar em contato com as escolas para que discutissem em HTPC). Eu acreditava que, para representar os professores, eu precisaria conhecer as suas opiniões, os seus pensamentos, fossem eles quais fossem... Curioso lembrar que, quando listei as sugestões que recebi (tanto públicas quanto privadas), houve algum murmúrio de pessoas que me conheciam e questionavam, me criticando, por entenderem que tudo o que eu apresentava naquele momento fossem minhas ideias – por me conhecerem, sabiam que algumas daquelas ideias não correspondiam ao meu modo de pensar, mas eu estava divulgando as ideias de quem me sugeriu, ainda que fossem ideias contrárias ao que eu acreditava e defendia. Fico pensando, com este acontecimento, se as pessoas nos elegem (e elegem qualquer outro representante) para pensar por elas, e penso isto porque fui eleita e, aparentemente, pelo modo de pensar e me posicionar frente às questões

impostas pela SME. Desse modo, quem me elegeu, concluiu que eu seria coerente nas proposições que faria. Ao verem listadas outras ideias, que eu agrupei de outros professores, além das minhas, se assustaram, e criticaram (pensando que fossem minhas ideias, e daí se incomodaram – acredito que, para elas, funcionou como uma traição).

E, neste caso, a democracia tomada como ponto de partida - como avisa Saviani (2008) – acaba por apaziguar, por apassivar a maior parte das pessoas, que ficam esperando (ainda que atentas), pela decisão de um pequeno grupo a respeito de suas vidas. Como se o dever estivesse cumprido no momento da eleição, e a responsabilidade repassada ao representante.

Outro pensamento que me ocorre é se esta possibilidade de trazer outras ideias pode estar contida neste modo de representação. Seria uma afronta à democracia o representante eleito apresentar ideias outras, conflitantes?

Como vimos, com Ponzio (2010a), esta é (ou deveria ser) a festa da democracia: a possibilidade do conflito, que nos leva adiante, permite sair do lugar.

As conversas da comissão com os representantes da SME foram tensas, não estavam abertos à negociação. Todas as propostas eram prontamente rebatidas, havia sempre uma complicação apresentada pela SME (pagamento de horas extras, que era proibido, impossibilidade de oferecimento do transporte para os estudantes nos dias da reposição, entre outras).

No final do ano de 2018, foi possível dar nome ao “Coletivo Professores pela Educação” (o grupo já existia, já havia se reunido em outras ocasiões, como descrito nas participações do ano de 2015, mas não efetivamente com um nome), quando já estava encerrando minha carreira como professora, e iniciando como diretora de escola. O Coletivo se constituiu enquanto tal (ganhou um nome) em um encontro do grupo de professores, cerca de dez pessoas, para discutir a proposição do curso sobre o Projeto de Lei “Escola sem partido”. As reuniões do Coletivo aconteceram na Unesp/Rio Claro, quando fazíamos chamadas públicas, ou na casa dos participantes, quando se tratava de reuniões mais organizativas – organização de palestras, organização de panfletagens para mobilização dos colegas para a Greve Geral, por exemplo. O grupo faz panfletagens (com investimento próprio na produção dos panfletos) nas escolas, e em outros setores

da Prefeitura, tendo como plano de fundo sempre a busca pela garantia dos direitos dos trabalhadores e a luta por melhorias nas condições de trabalho, além de reafirmar o compromisso com a Educação pública de qualidade.

No ano de 2019, o “Coletivo Professores pela Educação”, esteve mais atuante, não por acaso. O cenário nacional (e também o municipal) não foi dos melhores para a Educação. Destaco a seguir algumas ações desenvolvidas pelo grupo de professores.

Houve a proposição de formação sobre o Projeto de Lei “Escola sem partido”, apresentada ao COMERC em forma de curso para os professores da Rede. O Coletivo estabeleceu programa, carga horária, estratégias para discussão por conta das temáticas envolvidas – a diversidade religiosa, a diversidade de gêneros e sexualidades, por exemplo; havia, entre os integrantes do Coletivo, a preocupação de não alarmar, não causar impressões erradas nas pessoas, por conta dos temas “delicados”, mas não chegamos a apresentar estas questões e as estratégias pensadas à SME, pois o Conselho considerou inoportuno oferecer a formação, não dando andamento à proposição.

O Coletivo teve participação na assembleia do sindicato para discussão do acordo coletivo – e teve papel importante na realização desta assembleia, que não estava prevista pelo sindicato; depois de alguma pressão, ela foi agendada.

Também foi organizada uma palestra sobre a Reforma da previdência, com representante trabalhador do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) de Campinas e representante do IPRC (Instituto de Previdência do Município de Rio Claro); houve público expressivo, incluindo alunos da EJA (trazidos de uma escola onde um dos professores integrantes do Coletivo trabalhava), diretores de escola, professores e comunidade em geral. Além de divulgação na internet e nos grupos de *WhatsApp*, o Coletivo panfletou nas escolas para divulgar o evento. A palestra aconteceu em um anfiteatro da UNESP/Rio Claro. (Vide anexos 3).

Ainda em 2019, a SME apresentou aos diretores e professores coordenadores das escolas, a “Proposta Pedagógica Base” que trata da construção participativa da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado da Rede (tema que é nosso objeto de estudo e será detalhado adiante), solicitando que cada escola avaliasse sua Proposta Pedagógica e fizesse leitura comparativa com o texto apresentado, inclusive com algumas questões para serem

respondidas e enviadas em curto prazo; a SME apresentou a Proposta como se o texto não pudesse ser questionado ou alterado. Devia servir como base (como o próprio título indica) para comparações. Motivado pelo mal-estar causado nesta apresentação (pois algumas diretoras e professoras coordenadoras questionaram-se sobre esta base proposta, entendendo que era um documento norteador, que não havia sido discutido com a Rede[18]), o Coletivo organizou e divulgou uma reunião, convidando a Rede para discutir o texto e para a elaboração e envio de ofício solicitando à Secretaria da Educação a prorrogação do prazo para a entrega do documento solicitado às escolas.

Para tentar mobilizar as pessoas a participarem das discussões, o Coletivo divulgou, nos grupos de *WhatsApp* e no *Facebook*, alguns "memes" – propositivos ou irreverentes, para instigar as pessoas a participarem da reunião para discutir o texto (Vide anexos - 4).

Esta tentativa de mobilização através dos memes é curiosa – trata-se de um meio rápido para atingir as pessoas. Os textos, de fácil entendimento, conseguem unir conteúdos políticos, irreverência, e arte por exemplo, em texto curto. As imagens ajudam a compor a trama de sentidos. Fazem apelo à irreverência, à carnavalização – ideia bastante potente, a respeito da força do riso, da oposição ao medo, à reverência, ao sério, às hierarquias. Segundo Soerensen (2011),

> o espetáculo carnavalesco – sem atores, sem palco, sem diretor – derruba as barreiras hierárquicas, sociais, ideológicas, de idade e de sexo. Representa a liberdade, o extravasamento; é um "mundo às avessas" no qual se abolem todas as abscissas entre os homens para substituí-las por uma atitude carnavalesca especial: um contato livre e familiar entre os homens. (SOERENSEN, 2011, p. 320).

Os memes, nesse sentido, provocam o riso, e com ele, a fuga ou o enfrentamento da hierarquia, do medo da repreensão da interdição; a fuga da etiqueta, a liberdade. A mesma autora afirma que

> o carnaval se torna uma oportunidade única de revelar os aspectos mais profundos da realidade cotidiana - aqueles que talvez sejam perturbadores demais para se mostrar aberta e frequentemente. Ele

[18] Neste período estava afastada do trabalho por licença maternidade, mas acompanhava as discussões e manifestações através dos grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, e nos encontros com pessoas que também trabalhavam nas escolas. O período de isolamento social que aconteceu posteriormente, por conta da pandemia do Coronavírus (COVID 19) prejudicou o contato e o acesso a informações referentes a este período nas escolas, conforme será descrito posteriormente.

> perpassa a esfera artística do espetáculo teatral e situa-se nas fronteiras entre a arte e a vida. (SOERENSEN, 2011, p. 322)

Um tempo alegre que se rasga no cotidiano, provocando diferença na realidade vivida. Para Mello e Miotello[19] (2013), o riso funciona como denúncia das situações de opressão, da cultura oficial que se quer duradoura, e também como anúncio de novas possibilidades na vida, pois que é libertador: “é o que abre portas, o que enfrenta as situações de opressão; o riso que ri de si ainda é o melhor; nesse embate é que se produz as faíscas da nova luz, as novas indicações de caminhos novos” (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 222).

Mello e Miotello (2013) denunciam o caráter combativo do riso, e deste combate (ou embate, como se afirmou), a criação de novas possibilidades. Os memes, considerados provocações pelo riso, podem ser considerados potencializadores de transformações, faíscas.

Houve pequena participação de professores na reunião (cerca de quinze pessoas). Apenas três escolas encaminharam o ofício solicitando maior prazo para discussão, então a SME não estendeu o prazo para devolutiva, pois eram apenas três escolas – mudou-se a gestão, mas o modo de compreender as participações parecia o mesmo (não eram a maioria...). Depois desta movimentação, a SME marcou nova reunião com as professoras coordenadoras, para discutir os documentos enviados. Nesta segunda reunião, houve apontamento, por parte das professoras coordenadoras, da necessidade de formação para a Rede, a respeito das teorias e fundamentos da Educação. Teria ficado evidente alguma confusão entre as teorias que embasam as Propostas das escolas, e a SME se comprometeu a organizar esta formação. Ainda em 2019 a formação iniciou, tendo como fundamento teórico a Psicologia histórico cultural de Vigotski e a Pedagogia que se desenvolveu baseada nesta teoria. Depois desta segunda reunião, ouvi relatos de que o tom teria sido mudado, os representantes da SME estariam mais dispostos a dialogar, mais preocupados em ouvir e a desfazer mal entendidos (como aquele causado no momento da apresentação do texto da “Proposta Pedagógica Base”).

No final do ano de 2019, o Coletivo se mobilizou para organizar reuniões também com outros funcionários públicos, além dos trabalhadores da Educação,

[19] Entrevista/troca de cartas entre Mello e Miotello, publicada em 2013.

para discutir o “Decreto Navalha” do prefeito – realizamos duas reuniões para discutir o decreto que previu corte de gastos até o final do ano, congelando as progressões, negando licenças e outros direitos aos funcionários públicos. Na primeira reunião um grupo de vinte pessoas decidiu elaborar uma carta de repúdio e divulgá-la na cidade. Na segunda reunião, já esvaziada, professores e funcionários de outros setores da Prefeitura decidiram panfletar nos locais de trabalho. O panfleto continha cobranças também ao sindicato, que não atuou na defesa do funcionalismo (Vide anexos - 5).

O Coletivo organizou, no período de isolamento por conta da pandemia[20] que vivemos (em 2020), uma campanha de arrecadação de cestas básicas (Vide anexos 6) para as trabalhadoras (professoras e agentes) eventuais da Educação que tiveram cortes nos salários (que recebiam há anos por prestar serviços ininterruptos à Educação). Em uma semana, conseguimos doações de funcionários efetivos (e seus familiares e conhecidos), num total de 210 cestas básicas. Sem ajuda do sindicato da categoria. Somente com a união do Coletivo e de algumas eventuais. Depois de algum tempo, eram 250 cestas e chegamos perto de 300 pessoas atendidas. A campanha durou dois meses. A partir do terceiro mês, por perceber certo comodismo das eventuais (falta de mobilização e envolvimento delas, as principais interessadas), e também pelo esgotamento físico e emocional do grupo, o Coletivo decidiu por modificar o seu próprio envolvimento na campanha, deixando a responsabilidade para elas. O Coletivo apoiaria a campanha, mas elas, as eventuais, fariam o trabalho de arrecadação (divulgação, entrega das cestas, etc). A ideia do Coletivo, desde o início, foi tentar mobilizar e unir as eventuais para que cobrassem do poder público algum auxílio. Diante das negativas, organizamos a campanha, para auxiliá-las, mas sem perder de vista a necessidade de denunciar o descaso do poder público, e a necessidade de que elas se mobilizassem. Algumas eventuais aceitaram organizar o terceiro mês de campanha, mas houve diminuição nas colaborações. A campanha segue sob responsabilidade das eventuais.

[20] Referência à pandemia do Coronavírus, em 2020.

O Coletivo também realizou algumas divulgações de memes quando os professores receberam ataques de vereadores, durante o período de isolamento, quando as escolas estiveram fechadas[21]. (Vide anexos - 7).

Organizamos duas *lives* no período de isolamento, contando com a presença de um diretor sindical de Curitiba e uma professora Universitária. Os temas foram: “A organização dos professores em pauta: diálogo sobre pandemia, volta às aulas e resistência” e “Docência no ensino remoto e direitos de aprendizagem – entre o real e o ilusório” (Vide anexos – 8)

Também publicamos um manifesto (Vide anexo – 9) a favor do cancelamento do ano letivo de 2020. (Além de outros textos publicados, em defesa dos interesses dos trabalhadores da Educação).

O Coletivo organizou as “Hora do café virtual com o Coletivo Professores pela Educação” e foram divulgados boletins denominados “Questão de Classe” (vide anexos – 10).

O que dizer a respeito destas participações, senão que constituem os túneis do meu formigueiro? Ainda que tenham sido exposições às claras, não tenham ocorrido na escuridão do anonimato, dos túneis, estas participações funcionam como escavações, aberturas de outros espaços...

Até aqui, as práticas de cooperação se deram, especialmente, entre formigas; talvez a maior experiência de cooperação e participação que tenha vivido seja a experiência do Coletivo. O que nos move, o que nos une, é a consciência de que podemos – podemos contribuir, podemos mudar realidades, podemos lutar por direitos, podemos vencer as adversidades. Juntos. Acreditamos no poder e na força das ações coletivas, na força dos trabalhadores.

[21] A partir de 23 de março até setembro de 2020 as escolas estiveram fechadas por conta da pandemia do COVID 19; houve posicionamento contrário da SME à proposição de atividades remotas, devido à dificuldade de acesso de algumas famílias (falta de acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos), e devido às especificidades da Educação Infantil, por exemplo, compreendendo que o trabalho escolar nesta etapa e também no Ensino Fundamental e na EJA não seria possível de acontecer remotamente (conforme Comunicado denominado “Ilusionismo escolar” disponível em: http://www.educacaorc.com.br/media/comunicados/2272373/COMUNICADO%2007-05-2020.pdf, as escolas reabriram em agosto de 2020 para atividades administrativas, com redução do número de funcionários (que fizeram revezamento), e em setembro foi iniciado o trabalho remoto com as famílias e os alunos, através de envio de atividades por meio de mídias eletrônicas e, quando necessário, por meio de impressos.

Reporto-me à expressão: “túnel do tempo” para pensar no quanto de tempo, no comprimento necessário para que este túnel mude seu curso. Anos se passaram, e ainda me vejo lutando por questões básicas, ainda vejo medo...

Ainda há muito pelo que lutar, muita responsabilidade para conseguir.

Acabou a farra
Formigas mascam
restos da cigarra.
(Paulo Leminski, 2013, p. 322)

Um espaço de participação chamado COMERC

Buscar pela democracia (enquanto dialogia, como postura), buscar pela possibilidade dela se constituir num reinado (partindo da ideia de que a SME funciona como um espaço mais rígido, mais centralizado no que se refere à tomada de decisões – e por isto mesmo criaram-se os Conselhos da Educação para tentar flexibilizar, ou democratizar as decisões), demanda trabalhar com as proposições/ações. Serão as proposições do COMERC as criações de possibilidades de participação – especialmente porque a construção da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado do Município foi apresentada inicialmente como uma construção coletiva, e entendemos, participativa, dialógica.

O Conselho Municipal de Educação de Rio Claro é definido como um órgão propositor – um colegiado autônomo, normativo, consultivo, deliberativo, propositor e mobilizador que atua em colaboração com o Poder Público Municipal na definição da política educacional do município, prestando assistência e orientando o Poder Público, visando à melhoria da qualidade do ensino público (RIO CLARO, 2009).

Ressaltamos a definição de órgão propositor e mobilizador; propositor, mas que não se resume ou restringe a fazer propostas; ele também é mobilizador, o que nos faz pensar que uma ação está implícita nas proposições (que poderiam ser compreendidas também enquanto retórica, discursividade “sem efeito”, palavras mortas...). Interessa pensar a potência das proposições, e o efeito prático que provocam, a liberdade da palavra (PONZIO, 2010a).

Atualmente, o COMERC é composto por dois Conselheiros representantes (modo representativo de participação) da Secretaria Municipal de Educação, sendo um deles, obrigatoriamente, um supervisor de ensino; quatro Conselheiros com conhecimentos técnicos, indicados pela SME, aptos a representar os seguintes níveis/etapas de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; um Conselheiro representante da Diretoria Regional de Ensino; dois Conselheiros representantes de pais de alunos da Rede pública, integrantes de Conselho de Escola; dois Conselheiros representantes dos professores da Educação Básica do ensino público; um Conselheiro representante das escolas particulares do município; um Conselheiro representante das entidades de pessoas com deficiência e um Conselheiro representante dos sindicatos ligados à educação (RIO CLARO, 2009)[22].

Observa-se, pela sua constituição, que o Conselho está composto, essencialmente, podemos dizer, por dois grupos: aquele composto por representantes da SME, com membros indicados pelo Secretário da Educação (em sua maioria, provindos das funções de supervisão escolar ou de coordenação pedagógica do CAP – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, pessoas que trabalham no prédio da Secretaria Municipal da Educação), com certa rotatividade na ocupação de Conselheiros, e outro, composto pela comunidade (o grupo dos membros eleitos pelos seus pares: professores, pais de alunos, representantes das escolas particulares e das pessoas com deficiência e representante do sindicato[23]).

A legislação que regulamenta o Conselho prescreve que “o Secretário (a) Municipal de Educação poderá submeter ao Conselho Municipal de Educação projetos de deliberação sobre qualquer matéria da competência desse órgão” (RIO CLARO, 2009, p. 4). A expressão “poderá submeter”, sugere que não há obrigatoriedade de que as matérias passem pela aprovação do COMERC. O que tenho observado, no período da participação como Conselheira, é que alguns assuntos são levados para deliberação e outros não; como exemplo, duas

[22] Era tema das discussões do Conselho a necessária ampliação das representações no COMERC, como do Conselho Tutelar, dos diretores de escola, dos funcionários de escola, por exemplo.

[23] A representante do sindicato afastou-se do Conselho em 2019, por ter se retirado do sindicato, tendo voltado a ser Conselheira por indicação do Secretário da Educação. Até 2020 ocupou a presidência do Conselho.

situações diversas: o Secretário propôs alteração de uma Deliberação do Conselho a respeito das condições de abate dos animais da "escola agrícola"[24], mas no que se refere à elaboração do calendário escolar, apesar dos inúmeros pedidos[25] para que o Conselho participasse desta elaboração, inclusive com justificativas legais dizendo das funções de acompanhamento do Conselho, a SME não procedeu envolvendo o COMERC.

Embora um tanto dependente da vontade da SME em discutir e avaliar as propostas para a política educacional do município, penso que o Conselho funciona como um outro que, com seu olhar, pode trazer outra compreensão em relação às propostas feitas pela SME, porque a heterogeneidade do grupo do COMERC pode deixar em evidência as diferenças de concepções e interesses envolvidos nas decisões. Mendonça (2001) considera que

> [...] o pluralismo no estabelecimento da composição do Conselho é essencial. Ele não é apenas um critério democrático, mas contribui para que o Conselho tenha uma compreensão mais abrangente dos complexos problemas dos municípios bem como das metas a serem perseguidas. (MENDONÇA, 2001, p. 37)

Ainda que esteja composto por membros "de dentro" da SME (ainda que ele se configure, como temia Gadotti (1994), num "órgão atrelado ao gabinete do secretário"), pensamos que este órgão pode funcionar enquanto um outro que, segundo Bakhtin (1997), teria olhar exotópico – olhando para a SME e suas políticas do lado "de fora", teria acesso a um "excedente de visão" (BAKHTIN, 1997) que permitiria compor, de maneira provisória, pela possibilidade de compreensão de um contexto, com outros elementos, outros dados, outras informações, que estariam limitados à própria SME.

Considerando-se a heterogeneidade do Conselho, é possível apostar na potencialização desta composição exotópica, pelas diferentes vozes exprimindo-se, participando. É possível apostar na democracia com o pluralismo de Mendonça (2001), a polifonia de Bakhitn (1997).

Importante enfatizar que a participação em um Conselho não está garantida pela eleição. A liberdade da palavra (PONZIO, 2010a), não está garantida pela nomeação de Conselheiro. Há que se criar as possibilidades de participação.

[24] Conforme Memorando SME 582/2017, disponível em www.educacaorc.gov.br.
[25] Ata publicada de 20 de junho de 2018.

Essa criação de possibilidades de ação passa pelo “fugir juntos”, tarefa que as comunidades valorativas precisariam assumir juntas. Pelo exercício da escuta. Exercitar a potência do diálogo requer postura crítica (FREIRE, 2008; PONZIO, 2010a), disponibilidade.

O Conselho poderia funcionar como o campo de fuga das identidades, um portal através do qual os Conselheiros estivessem despidos de seus papéis assumidos nas posições ocupadas no contexto do trabalho, que os moldam, para que as singularidades entrassem em cena.

Mas, como isso seria possível, se estamos ali, tratando sobre o trabalho?

Seria possível pensar o COMERC como abertura, brecha para a fuga das limitações?

Acreditava nisso quando me candidatei... que a participação no Conselho ampliaria minhas possibilidades de atuação. As minhas, mas e o todo? Onde estará a Rede toda neste espaço?

2. MEMÓRIAS DO MOVIMENTO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES EM RIO CLARO

Memórias do movimento histórico porque neste capítulo, além de apresentar pesquisa documental dos materiais referentes às Propostas Pedagógicas e curriculares produzidos pela Secretaria Municipal da Educação ao longo do tempo, serão apresentadas memórias de participantes dos processos de elaboração destes materiais[26].

É importante trazer este movimento histórico para que possamos compreender (ao menos tentar compreender) nossas ações presentes, as coordenadas que nos trouxeram até aqui, e as necessidades impostas para que se mudem cursos, se reestabeleçam rotas. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 1998, p. 85-86). As Propostas pedagógicas da Rede municipal de ensino podem ser compreendidas enquanto história das Propostas pedagógicas[27].

Existem cinco textos publicados como Propostas Pedagógicas e Curriculares para o Município de Rio Claro. O primeiro, de 1998[28], intitula-se “Proposta Curricular de Educação Infantil”[29]. O segundo texto, produzido dez anos mais

[26] Foram esclarecedores os diálogos com uma interlocutora importante nestes processos de elaboração – Valéria, uma profissional da Rede municipal que iniciou sua carreira em 1992, passando pelas atuações enquanto professora, diretora de escola, coordenadora da Educação de Jovens e Adultos - EJA (CAP), diretora pedagógica – cargo ocupado durante oito anos na SME – Conselheira do COMERC durante alguns anos e, atualmente (2021), Secretária da Educação do município. Suas memórias ajudaram a desembaraçar alguns fios da história. As memórias de outras profissionais da Rede (que serão apresentadas em momento oportuno) também foram valiosas para a compreensão dos processos desenvolvidos.

[27] Parafraseando Blonsky (para quem “o comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento”), citado por Vigotski (1998, p.86).

[28] Ano da publicação do primeiro “Plano Nacional da Educação“ – PNE.

[29] Apesar de, em 1997 iniciar-se o processo de criação das EMEIEF (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental), para atender a demanda dos alunos do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries – (RIO CLARO, 2008, p.16) o texto do ano de 1998 traz, em seu título e em seu corpo, referências apenas à Educação Infantil. Até 1998 foram criadas, na cidade de Rio Claro, as escolas de Ensino Fundamental: E.M. Engº Rubens Foot Guimarães (a “escola agrícola”, em 1987), a E.M. Jardim das Palmeiras (CAIC) em 1992, e a E.M. Profa. Sueli Ap. Marin (em 1995), enquanto na Educação Infantil existiam 27 escolas (RIO CLARO, 2008). Segundo Vélis (2020), o texto referiu-se apenas à Educação Infantil porque esta era a principal etapa atendida pela Secretaria da Educação – foi após este período que se ampliou o atendimento para o Ensino Fundamental, devido ao processo de municipalização. Importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) aparece enquanto etapa de ensino atendida pelo município (RIO CLARO, 2008), entretanto, os textos das Propostas Pedagógicas e Curriculares não apresentam seção destinada a esta modalidade.

tarde, em 2008, apresenta-se enquanto “Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino”. O terceiro, publicado em 2016, intitula-se “Orientação Curricular da Educação Infantil” (RIO CLARO, 2016a).

No ano de 2016 foram publicados outros dois textos: “Proposta Curricular de Educação Física da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP) - versão preliminar” (2016b), e um documento (sem título), definido como documento que “estabelece as orientações curriculares e os componentes curriculares obrigatórios para o ensino de Arte na rede municipal de ensino básico, da cidade de Rio Claro” (RIO CLARO, 2016c, p. 1).

Apesar de não fazerem referência à expressão “Proposta Pedagógica” no corpo do texto, ou fazerem de maneira pontual[30], os cinco textos apresentam conceitos e fundamentação teórica que expressam uma visão de mundo, e que deverão embasar o trabalho da Rede.

De acordo com Kramer (2013), não se faz necessário estabelecer uma diferenciação conceitual entre Proposta Pedagógica e Currículo. Para esta autora, currículo é entendido de

> [...] forma ampla, dinâmica e flexível, que é frequentemente a maneira com que se tem concebido uma proposta pedagógica. Identifico ambos os termos, portanto, relacionando-os à vida na escola, na creche, na pré-escola. Um currículo ou uma proposta pedagógica, assim definidos, reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. (KRAMER, 2013, p. 168)

Como já foi dito e será posteriormente apresentado, as citadas Propostas curriculares (datadas de 1998, 2008 e 2016) apresentam as bases teóricas que as fundamentam, e as diretrizes práticas que definirão o trabalho concreto nas escolas. Concordando com Kramer (2013), os textos de Propostas curriculares anteriores, na Rede municipal de ensino de Rio Claro, serão considerados, nesta tese, Propostas Pedagógicas e também curriculares.

[30] No texto da Proposta Curricular para a Educação Infantil (1998, p. 21), há referência à implementação de uma proposta pedagógica pautada nas diretrizes do Ministério da Educação - MEC - (BRASIL, 1993). O mesmo acontece no texto da Orientação Curricular da Educação Infantil (2016, p. 20), que refere-se à elaboração de uma Proposta Pedagógica que tem como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Este texto também faz referência a “propostas pedagógicas da rede municipal”, mas a referência parece se dirigir às propostas pedagógicas das escolas.

Os documentos referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental iniciam com uma espécie de “carta” escrita pelos Secretários da Educação ou pelas diretoras do departamento pedagógico[31].

O primeiro, de 1998, fazendo um apelo para que o texto seja compreendido como um rascunho, que deverá ser “testado” e contar com colaboração das professoras e de agentes externos (universidades brasileiras e de países vizinhos); o segundo, produzido em 2008, mais objetivo, mais incisivo, indica que o texto norteará o pensar e o agir dos profissionais envolvidos na Rede Municipal. A Reorientação de 2008, provocada por uma Deliberação do COMERC, referente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – situação que, segundo o documento, requer reorganização física, pedagógica e curricular -, pretende “contribuir para o direcionamento do trabalho didático-pedagógico” (RIO CLARO, 2008, p. 9).

O terceiro, publicado em 2016, faz referência ao envolvimento coletivo na construção de “uma educação de qualidade” (RIO CLARO, 2016a, p. 6), e pretende orientar as experiências pedagógicas, tendo sido iniciado em 2014, “com a intenção de elaborar um material norteador para o trabalho pedagógico da Educação Infantil” (RIO CLARO, 2016a, p. 8).

As orientações curriculares de Educação Física (RIO CLARO, 2016b) e de arte (RIO CLARO, 2016c), apresentam-se enquanto documento que “visa atender a todas as necessidades educacionais possíveis dos educandos” (p. 8) e que “irá orientar o planejamento do professor de Educação Física, respeitando (...) o seu direito de escolha dos procedimentos didáticos no fazer pedagógico” (RIO CLARO, 2016b, p. 9) e documento que pretende “servir como referencial curricular fornecendo elementos norteadores do trabalho pedagógico” (RIO CLARO, 2016c, p. 5), respectivamente.

Existe uma tendência de nomenclatura para textos com conteúdos pedagógicos e curriculares, a chamada: “Proposta”. O termo, apesar de indicar uma possibilidade, uma proposição, não parece coincidir com os conteúdos dos documentos – como se pode notar, na Reorientação Curricular (2008), a intenção é nortear, direcionar o trabalho da Rede. Idênticas definições são encontradas no

[31] Para melhor compreensão a respeito dos cargos e funções existentes na Administração da SME, trazemos como anexo (vide anexos 11) o Organograma da Secretaria Municipal da Educação (em vigor até o início do ano de 2020).

texto de 2016 (a, b e c). O texto intitulado “Proposta curricular de Educação Infantil” (1998), apresenta-se como uma “alternativa curricular orientadora do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, implementando uma proposta pedagógica...” (p. 21). A utilização do termo: “orientar” atrelada ao outro termo: “implementar” parece indicar que há uma linha a ser seguida e colocada em prática.

Nos textos propostos, podemos dizer, a SME fala de um lugar que é o do direcionamento, da base, do norte. A SME[32] (representada na figura dos Secretários da Educação ou dos diretores pedagógicos, além dos participantes dos processos de elaboração dos documentos) assume e quer que os profissionais, nas escolas, também assumam alguns princípios, algumas concepções, a respeito de Educação e os temas que abrange. A Secretaria toma posição de liderança nos processos de elaboração, fomentando ou não as discussões e as participações de outros setores profissionais nestes processos.

As fundamentações teóricas e os conteúdos

O primeiro texto, produzido em 1998, que fazia referência apenas à Educação Infantil, traz em seu corpo teórico citações de Piaget (1976) – especialmente referentes ao “método ativo” de aprendizagem – e leitores de Piaget, como Ferreiro e Teberoski (1976). Apresenta também citações de Vigotski (1991) – especialmente sobre a interação, e Elkonin (1980), fazendo referência ao jogo e às atividades lúdicas. Na introdução do texto, são referenciadas as “Diretrizes lançadas pelo MEC” (BRASIL, 1994)[33], e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB - (1996), e o que definem acerca da Educação Infantil, da infância e as concepções pedagógicas que delas se depreendem. Com relação à LDB, são

[32] No período de 1998 a 2016 houve três Secretários da Educação no município de Rio Claro (nos períodos de 2001 a 2004 e de 2008 a 2016 a mesma Secretária ocupou o cargo), indicados por diferentes governos.

[33] Não foi possível encontrar o texto, que não está referenciado na bibliografia do documento; encontramos apenas referência ao processo de elaboração: “Entre 1994 e 1996, o MEC realizou vários seminários e debates, com a participação de diferentes segmentos e organizações sociais, buscando contribuir para a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de 0 até 6 anos. As discussões realizadas nesses eventos deram origem a uma série de publicações. São elas: Política Nacional de Educação Infantil [...]. Essas publicações contaram com a colaboração de muitos professores e pesquisadores, configurando uma produção intensa e rara entre profissionais ligados à universidade e profissionais com responsabilidades executivas.” (BRASIL, 2006). O texto foi publicado em 1994, não em 1993, como afirma o documento de Rio Claro (1998).

destacados dois princípios para a educação: a descentralização político-administrativa e a participação da comunidade (RIO CLARO, 1998, p. 21). Segundo a Proposta, “entende-se que a descentralização contribuirá de forma direta para a democratização da sociedade” (RIO CLARO, 1998, p. 22).

A Proposta (1998) segue explicitando o “modelo cultural”, definido como “globalizante e dinâmico”, um modelo: interdisciplinar, comunitário, educativo, interacionista, construtivista, integral e ecológico (RIO CLARO, 1998, p. 25); os “objetivos”, que se dividem de acordo com a referência aos educandos, às famílias e comunidade e à equipe técnica-operacional, e na sequência, características do desenvolvimento infantil, baseadas nos estágios do desenvolvimento (na perspectiva piagetiana). Também são subtítulos (temas) do documento a “disposição educativa” – que se refere à interação entre educando e educador, de acordo com as “áreas educativas do desenvolvimento: afetivo-social, comunicação e expressão, psicomotor e cognitivo” (RIO CLARO, 1998, p. 49).

O documento apresenta as “áreas de desenvolvimento”, com os objetivos de cada uma delas: desenvolvimento afetivo-social, desenvolvimento da comunicação e expressão, desenvolvimento psicomotor e desenvolvimento cognitivo.

As “áreas de conhecimento” também são definidas e descritas numa sequência que envolve proposta de trabalho, e exemplos de atividades a serem desenvolvidas, sendo elas: língua portuguesa, matemática, ciências, artes, e Educação Física. Os “temas transversais” são apresentados na sequência, com base no que apresentam os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1996).

Importante lembrar que se trata de uma Proposta curricular para a Educação Infantil, onde se consideram algumas “áreas de desenvolvimento”, separadas das “áreas de conhecimento”, as disciplinas.

A “avaliação”, o último item do documento, é definida, em resumo, como qualitativa, permanente, participativa e extensiva a todos os componentes do projeto, um processo de reflexão crítica e autocrítica e de fácil registro e leitura (RIO CLARO, 1998, p. 88).

Nesta primeira Proposta (1998), o currículo é definido como “conjunto de ações desenvolvidas na Escola” (1998, p. 5); ele possibilitaria uma leitura da

realidade, do processo cultural, da história, decodificados através das disciplinas, e buscaria a inserção ativa da criança numa sociedade democrática.

O segundo texto publicado, de 2008, que já se refere também ao Ensino Fundamental, depois de apresentar um histórico da constituição da Rede municipal de ensino de Rio Claro, com as principais fases pelas quais a Rede passou (desde a criação das escolas até as alterações históricas nas legislações) apresenta como fundamentação teórica as teorias do desenvolvimento de Piaget e de Vigotski. O texto apresenta um histórico da constituição da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, e uma retrospectiva das novas legislações que regem o funcionamento e a organização da educação (citando, desde a LDB, até os decretos que tratam da Educação Especial, da Educação Ambiental, e a legislação referente aos órgãos colegiados – COMERC, CACS-Fundeb e CAE (Conselho de Alimentação Escolar) – e à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos). O COMERC, junto aos outros órgãos citados, é apresentado como meio para "proporcionar uma gestão democrática e transparente, efetivando uma maior participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional" (RIO CLARO, 2008, p. 19).

O referencial teórico da Reorientação de 2008, trata das concepções de infância ao longo da história, os contextos da educação nos séculos passados, até chegar na contemporaneidade, onde aborda o desenvolvimento sob a luz da teoria de Piaget e de Vigotski. No que se refere à estruturação do texto, o que difere a Reorientação Curricular (2008) da Proposta curricular (1998) é o investimento nas definições de Organização e funcionamento das instituições educativas (as implicações pedagógicas que envolvem). Neste ponto, o texto

> [...] apresenta as orientações didáticas para a rede municipal de ensino de Rio Claro situar-se no espaço entre as intenções educativas e a prática desenvolvida pelos educadores junto aos educandos. Funcionam como subsídios que remetem ao "como fazer", à atuação direta do educador com vistas a promover atividades e cuidados alinhados com a concepção de criança e de educação. (RIO CLARO, 2008, p. 64).

Integram estas "orientações": a organização do tempo (a rotina, a organização didática e as modalidades organizativas – atividades pontuais ou independentes, atividades sequenciadas, atividades permanentes e projetos). O texto traz algumas sugestões e exemplos de atividades, inclusive com exemplo da rotina para uma semana de trabalho, explicitado em um quadro dividido entre os

dias da semana – a partir deste ponto, o texto indica que as orientações são referentes à Educação Infantil. A organização do espaço também é definida a partir do objetivo de contribuir para cinco funções do desenvolvimento infantil: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento, sensação de segurança e confiança, e contato social e privacidade (RIO CLARO, 2008, p. 76-77).

Outro ponto das orientações para a Educação Infantil é a "importância do registro para a atividade educativa" (RIO CLARO, 2008, p. 81). Neste item são abordados o registro reflexivo e as fichas avaliativas de aprendizagem. Os registros, que "servirão de apoio para o educador organizar uma consistente e qualificada documentação pedagógica" (p. 83), são feitos nas formas de: diário de campo, anedotários, diário de aula, o livro da vida ou da memória do grupo, entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados, auto-avaliação, coleta de amostras de trabalho e depoimentos de pais e comentários de colegas. Os registros, instrumentos para documentação pedagógica facilitariam a composição dos portfólios[34] individuais "onde as crianças podem produzir diferentes registros sobre as diversas modalidades de expressão e compartilhar o processo de desenvolvimento que vivenciaram" (RIO CLARO, 2008, p. 84).

Os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil são descritos por faixa etária (zero a três anos e três a cinco anos), divididos em áreas do conhecimento: movimento, artes, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. São definidas também orientações didáticas para o trabalho de educação ambiental (RIO CLARO, 2008, p. 93).

Na sequência, o documento apresenta as orientações didáticas para o Ensino Fundamental de nove anos, indicando que os conteúdos devem estar articulados em quatro áreas do conhecimento: ciências sociais, ciências naturais, noções lógico-matemáticas e linguagens (RIO CLARO, 2008, p. 98).

Também são apresentadas orientações para organização dos tempos e espaços. Como exemplo, a agenda do dia (rotina), as atividades permanentes

[34] Os portfólios são instrumentos de avaliação, para fins de análise e acompanhamento do desempenho dos alunos, e foram normatizados pela Deliberação COMERC Nº001 de 12 de maio de 2011 que fixa normas regimentais básicas para as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro (ainda em vigor).

(acolhida, chamada, música, calendário, roda da conversa, atividades de escrita, hora do conto, hora do brinquedo e hora de fazer artes).

Os conteúdos são descritos para cada ciclo, de acordo com as áreas do conhecimento. Para o Ensino Fundamental também é apresentado um quadro, com exemplo de rotina semanal.

O último item do texto (RIO CLARO, 2008), é a avaliação. Neste campo da avaliação, o documento traz a apresentação do Portfólio e a apresentação das fichas de avaliação, para a Educação Infantil, como novidade. Na Educação Infantil, a ficha contempla os eixos (também descritos como etapas) de trabalho e é descritiva; no Ensino Fundamental, contempla as áreas do conhecimento. A avaliação é definida enquanto mediadora, pautada no processo de desenvolvimento.

Apresentam-se modos diferentes de compreensão acerca dos conteúdos e do desenvolvimento para as diferentes etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) de ensino, mas o mesmo modo de avaliar – concepções de desenvolvimento diferentes mereceriam diferentes modos de avaliação, ou as diferentes etapas poderiam prever uma maneira integral de compreender o desenvolvimento.

A Reorientação de 2008 faz referência ao conceito de currículo embasado nas teorias críticas e pós-críticas (sem que faça referência aos teóricos das referidas teorias), trabalhado com as escolas englobando os seguintes temas: quem são os educandos, o que eles precisam saber frente às mudanças ocorridas, que conteúdos são necessários para que se alcancem os objetivos propostos e avaliação.

O texto de 2016 referente à Educação Infantil nasceu da necessidade de se avançar na forma de organizar o currículo, adequando-o às legislações vigentes – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - (2009), LDB (1996)[35]. Está dividido em duas partes: um texto de apresentação da orientação curricular, e a segunda parte com os objetivos para cada etapa da Educação Infantil. Há indicação de que a Orientação curricular estaria sendo elaborada para atender ou adequar-se a uma exigência legal (LDB), de se considerar as crianças

[35] Por este motivo não há publicação de texto referente ao Ensino Fundamental – por não ter se constituído necessidade de adequação à legislação vigente – concluímos a partir das memórias de Valéria.

integralmente, em seus aspectos do desenvolvimento (BRASIL, 1996). A fundamentação teórica apresenta a criança como protagonista no processo de aprendizagem, e o adulto como responsável por organizar o trabalho de maneira dialógica, através da qual a "ação pedagógica acontece por meio do Brincar, do Cuidar e do Educar" (RIO CLARO, 2016a, p. 12). O texto indica que as interações e brincadeiras são os eixos norteadores da ação pedagógica nesta etapa de ensino (p. 13).

A Orientação fala em acolhimento, estabelecimento de vínculos, inclusive com as famílias, e vai caminhando para as definições acerca da organização do espaço escolar, que deve contribuir para a construção da autonomia das crianças. O texto propõe, sugere, que o trabalho com os cantos, inspirado na teoria de Freinet (1973), potencialize esta construção; da mesma forma, o texto sugere que o trabalho com projetos colabora para a promoção da interação social.

Na sequência, o texto apresenta a rotina, com as atividades permanentes (como também indicou o texto de 2008).

Finalizando a "apresentação", o texto trata da concepção de avaliação, definida como processual – processo de acompanhamento do desenvolvimento integral da criança (RIO CLARO, 2016a, p. 19), que exige do educador a prática constante de registrar os avanços e dificuldades de cada criança, além da reflexão sobre as propostas desenvolvidas.

Finalizando esta primeira parte, são anunciadas as apresentações dos objetivos "que devem nortear o fazer pedagógico e as propostas pedagógicas da rede municipal de Rio Claro" (RIO CLARO, 2016a, p. 20).

São definidos objetivos para cada faixa etária, de acordo com os aspectos do desenvolvimento: social, afetivo, físico e intelectual – o texto indica que optou-se por definir os objetivos para cada aspecto de forma individual, mas que na prática, eles devem ser trabalhados de maneira integrada, conforme prescreve a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 29[36].

[36] Apesar de fazer referência à legislação nacional, e à Reorientação curricular da Educação Infantil do ano de 2008, esta Orientação curricular (2016a) não faz menção ao PME (Plano Municipal da Educação), aprovado e publicado em 2015. Neste Plano há referência à "reorientação curricular integrada", como uma das metas a serem cumpridas – meta que serviu de justificativa para a nova proposta de elaboração em 2017, quando houve mudança no governo municipal e nos componentes da Secretaria Municipal da Educação. Como será possível notar, ao invés de integrar, os processos de elaboração "desintegraram" o currículo apresentado em três textos (2016a; 2016b; 2016c) – fato que será elucidado posteriormente.

O texto da Proposta para Educação Física (2016b), elaborado para atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, faz referência, pela primeira vez (considerando-se todas as Propostas estudadas), à “escola agrícola” e sua especificidade de atender, em meio rural, ao segundo ciclo do Ensino Fundamental – escola que foi criada em 1987 (RIO CLARO, 2008, p. 16).

Este texto se fundamenta na legislação nacional e municipal para definir suas concepções de criança como “ativa, participativa que interage intensamente com o objeto do conhecimento, de modo a construí-lo” (RIO CLARO, 2016b, p. 13) e da própria Educação Física enquanto componente curricular. Apresenta alguma interlocução com o texto da Orientação para a Educação Infantil (2016a) quando apresenta os “aspectos do desenvolvimento infantil”. Para destacar o que se espera que os alunos aprendam (de maneira abrangente, não restrita à Educação Física), o texto aponta um “perfil dos alunos egressos da rede municipal de ensino”, com habilidades a serem desenvolvidas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na sequência, o texto apresenta os objetivos da Educação Física para cada etapa do ensino. Conteúdos de aprendizagem também são indicados para cada faixa etária, e de acordo com os aspectos do desenvolvimento já citados.

Antes de apresentar os conteúdos para o Ensino Fundamental, são feitos dois esclarecimentos, duas diferenciações com relação ao modo de pensar a Educação Infantil e a separação dos conteúdos por aspectos do desenvolvimento. O texto destaca que

> [...] os conteúdos do Ensino Fundamental não seguem tal separação. Entende-se que nessa etapa dos estudos, os professores já poderão trabalhar com os conteúdos de forma global, buscando o pleno desenvolvimento dos alunos e em sua capacidade de aprender. (RIO CLARO, 2016b, p. 38).

A outra diferenciação citada se refere ao número de aulas para cada etapa de ensino. Os “conteúdos de aprendizagem” são descritos para cada ciclo do Ensino Fundamental e, para finalizar o texto, é apresentada a concepção de avaliação, descrita como um processo iniciado com a avaliação diagnóstica, prática intencional e reflexiva, que “possibilite ao professor reestruturar e reorganizar o seu trabalho sempre que for necessário, garantindo a viabilidade de suas ações, visando a aprendizagem de seus alunos” (RIO CLARO, 2016b, p. 46-

47). São citados os instrumentos de avaliação definidos pela Deliberação 001/2011 do COMERC: pareceres descritivos (semestrais na Educação Infantil e trimestrais no Ensino Fundamental) e os portfólios como forma de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Já o documento da Orientação curricular de arte, também pautado em legislações vigentes, apresenta linha teórica diferente da apresentada nos textos contemporâneos (2016a e 2016b). A fundamentação teórica apresentada conta com Marx e Engels (1974), Leontiev (2004), Vigotski (2001) e Saviani (2005) - o que indica alguma aproximação com a Pedagogia Histórico Crítica (PHC). As concepções acerca do desenvolvimento infantil ficam por conta das teorias de Vigotski e Leontiev.

Como ocorreu no texto da Educação Física, apresentou-se um perfil do aluno egresso para se estabelecerem os parâmetros de aprendizagem. O texto refere-se somente ao Ensino Fundamental – na Rede municipal de ensino de Rio Claro não há esta "disciplina" para a Educação Infantil – quando oferecida, denomina-se "Projeto Especial[37]" e é ministrado por professores da educação básica, sem formação específica em arte.

Depois de apresentar a fundamentação teórica sobre desenvolvimento infantil e as concepções a respeito da arte, o texto apresenta os objetivos do ensino de arte, definidos enquanto "apropriação do que é realizado pela atividade artística" (RIO CLARO, 2016c, p. 17).

Apresentam-se objetivos gerais e específicos para cada ciclo do Ensino Fundamental e estratégias para o ensino de arte. Blocos de conteúdos são apresentados em quadros, de acordo com cada ciclo e, para finalizar, a avaliação é apresentada como "diagnóstica, processual e formativa" (RIO CLARO, 2016c, p. 50).

De acordo com Valéria, as Orientações curriculares para a Educação Física e a Arte foram elaboradas para atender a uma solicitação de discussão e adequação sobre os portfólios (instrumentos de avaliação que incluem as fichas descritivas).

[37] O "Projeto Especial" foi criado para adequação da carga horária dos professores (Lei do Piso), onde se regulamentaram os HTPIs. Enquanto os professores da classe cumprem HTPI, outro professor da Educação Básica (PEB I), do Projeto Especial (que pode ser de Arte, Jogos Matemáticos ou Musicalização, para a Educação Infantil ou Inglês e Arte para o Ensino Fundamental) fica com a turma.

Com relação ao currículo, a Orientação Curricular da Educação Infantil (2016a) o apresenta enquanto “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento, e que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (RIO CLARO, 2016a, p. 10).

No texto da Proposta curricular de Educação Física (2016b) anuncia-se uma nova forma de compreensão do currículo e da sua função, que

> [...] propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, ou seja, considerando todos os estudantes inseridos na escola (...) ressaltando a importância de uma inversão de centralidade da escola: os alunos e não mais os conteúdos, passam a ser o centro de toda a organização escolar. (RIO CLARO, 2016b, p. 9-10).

O texto de orientação para o ensino de Arte apresenta a intenção de ser um “referencial curricular fornecendo elementos norteadores do trabalho” (RIO CLARO, 2016b, p. 5), mas não define uma concepção de currículo.

Como se pode notar, as Propostas pedagógicas e curriculares ora estão baseadas em teorias psicológicas do desenvolvimento[38] que se complementam, de acordo com a visão dos autores das Propostas, ora baseadas em uma ou outra teoria (no mesmo ano, 2016, produziram-se Propostas com diferentes perspectivas teóricas).

O problema colocado por estas diferentes perspectivas é que envolvem uma visão de mundo, concepções de sujeito, (que resultam em diferentes perspectivas para a educação), que nem sempre são possíveis de serem pensadas juntas ou complementando-se. O próprio Vigotski – autor presente em todas as Propostas elaboradas para a Rede – aponta em seus escritos (2008 e 1998) importantes diferenças entre o seu modo de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem e o modo apresentado por Piaget.

Vigotski (1998) define a concepção de Piaget como uma posição teórica centrada no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. Para o autor, Piaget

> [...] presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as,

[38] Esta ênfase nas teorias psicológicas talvez ainda seja marca da nova concepção de pedagogia centrada no aluno, como superação das teorias tradicionais.

> finalmente (...) exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. (VIGOTSKI, 2008, p. 145).

Sua abordagem estaria concentrada nesta interação e, em sentido contrário ao proposto por Piaget, Vigotski (2008, 1998) afirma que o aprendizado não se inicia na escola: "os conceitos espontâneos da criança são um produto do aprendizado pré-escolar, da mesma forma que os conceitos científicos são produto do aprendizado escolar" (VIGOTSKI, 2008, p. 145). "Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VIGOTSKI, 1998, p. 110). Outra importante diferenciação está no fato de que, para Vigotski, o desenvolvimento acontece no sentido do social para o individual, não do individual para o social, como apresentado por Piaget (VIGOTSKI, 2008 e 1998).

> As uniformidades de desenvolvimento estabelecidas por Piaget aplicam-se ao meio dado, nas condições em que Piaget realizou seu estudo. Não são leis da natureza, mas sim leis histórica e socialmente determinadas [...] Piaget admite que é necessário comparar o comportamento de crianças com formação social diferente, para que possamos separar o aspecto social do individual, em seu pensamento (VIGOSTKI, 2008, p. 28-29).

Ampliando esta discussão para além das concepções de desenvolvimento e aprendizagem, Duarte (2005) afirma que as pedagogias que adotam o lema "aprender a aprender"[39] (a exemplo do construtivismo, da pedagogia das competências, da pedagogia por projetos

[39] A partir da década de 1980, com a necessidade de expansão econômica, e o interesse em construir uma sociedade a partir de modelos internacionais, difundiu-se o ideal de "educação para todos" - que pretendia superar a "educação tradicional", mas que foi construída a fim de atender as demandas do mercado, um modelo de educação desenvolvimentista, com investimento em formação de professores para a formação de pessoas capazes de operar as novas tecnologias (GUIMARÃES, 2015). Este foi o contexto da chegada do construtivismo ao Brasil. Para Saviani (2008), que considera o construtivismo, assim como a pedagogia das competências e a pedagogia por projetos, por exemplo, como pedagogias que seguem o lema "aprender a aprender", na tentativa de superação da pedagógica tradicional, a educação deslocou o "eixo" para uma teoria pedagógica que "considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender" (p. 09). O eixo teria sido deslocado "da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade..." (SAVIANI, 2008, p. 09). Entretanto, por

> [...] orientaram as reformas na educação brasileira durante toda a década de noventa e são essas pedagogias que continuam ainda hoje a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que tem caracterizado as políticas educacionais (DUARTE, 2005, p. 215).

Estas também chamadas "pedagogias burguesas" (DUARTE, 2005), têm produzido o esvaziamento da escola, a descaracterização da educação escolar, afinadas com um lema pedagógico ligado a processos próprios do capitalismo, à ideologia dominante na sociedade capitalista contemporânea. Para Duarte (2005), os ideários que apresentam uma educação que valoriza a autonomia do aluno, na verdade, são "um intenso processo social de apropriação privada do conhecimento" (DUARTE, 2005, p. 205), e precisamos trabalhar em "defesa da escola como instituição, destinada à universalização do processo de apropriação das formas mais ricas e desenvolvidas do conhecimento" (p. 210)[40].

Como vimos, em capítulo anterior, e conforme indicações dos textos de 1998 e 2008, a década de 1990 e a sequente foram um período bastante fértil em "discursos democratizantes", que envolvem, ao menos no imaginário, descentralização e participação – o que também ficará explícito na seção sobre os processos de elaboração das Propostas pedagógicas.

Fica evidente na escrita dos textos (especialmente no texto da Primeira Orientação curricular, em 1998) uma aposta na descentralização da Educação como forma de democratizar a sociedade. Esta aposta também era a aposta dos idealizadores da PHC, que foi pensada enquanto uma pedagogia a serviço das classes populares, uma teoria pedagógica para intervir auxiliando no processo democrático, conforme apontado por Favaro (2014, p. 183),

---

demandar mais investimentos que a escola tradicional, este "novo modelo", denominado "Escola Nova" – que tentou superar a escola tradicional, modelo ao qual outras pedagogias já citadas, as chamadas pedagogias do "aprender a aprender" se alinham – não alterou, significativamente, o sistema escolar.

[40] Penso que este esforço de estudo e análise crítica do autor vai no sentido de se pensar a história da Educação com vistas ao que se há de fazer para transformá-la e, nesse sentido, fixa seu pensamento no que ainda não se alcançou e é preciso avançar, o que não significa que não tenha considerado as mudanças ocorridas em todo o processo histórico. Não desconsidera tentativas, alterações ou avanços daquelas chamadas pedagogias da "Escola Nova", mas considera que ainda é necessário avançar muito, no sentido da construção de uma sociedade mais justa, e propõe que a perspectiva histórico crítica e a teoria histórico cultural sejam o caminho mais efetivo para que se alcance este ideal.

Dez anos depois da primeira publicação, no texto de 2008, aparecem os Conselhos como a efetivação da democratização. Os Conselhos centralizando a proposta de democratizar, agora não mais a sociedade, pode-se dizer, mas democratizar a possibilidade de representação da sociedade (participação representativa).

Processos de elaboração

No que se refere aos processos de elaboração das Propostas pedagógicas e curriculares (1998, 2008 e os três textos publicados em 2016), há similaridade na intenção de serem processos participativos.

Na Proposta curricular de Educação Infantil (1998), afirma-se que uma comissão elaborou o texto, numa primeira etapa, e há um convite para que as escolas debatam o texto e façam novas sugestões, a partir do confronto do texto com a prática pedagógica (p. 2). Também há a indicação de que especialistas das Universidades enviarão análises e críticas, além de sugestões para o texto.

O texto posterior (RIO CLARO, 2008) traz uma breve descrição sobre os procedimentos seguidos para sua elaboração:

> [...] dividiu-se as escolas em grupos de estudo organizados por critérios como tipo de atendimento e proximidade, para que a partir do documento referência discutissem com os educadores seus princípios. Para tanto, houve perguntas norteadoras. A cada encontro com os grupos cada Unidade Educacional entregou um relatório das discussões ocorridas. (RIO CLARO, 2008, p. 9).

A partir daí, a SME sentiu necessidade de apoio para a sintetização e sistematização das propostas, visando que o texto final fosse “o mais participativo e democrático possível” (RIO CLARO, 2008, p. 11). Esse apoio aconteceu com a criação de uma comissão que trabalhou por dois anos.

Nas considerações finais, o texto destaca a participação “de todos os educadores no corpo deste documento, bem como de sua representatividade”, como algo fundamental, mas que ele “reflete, assim, uma construção coletiva, sem conclusões” (RIO CLARO, 2008, p. 121), pois ainda haveria possibilidade de cada unidade educacional aprofundar alguns temas.

A Orientação curricular da Educação Infantil (2016a), foi iniciada levando em consideração estudos e experiências da rede; foi proposta uma elaboração

coletiva, iniciada no ano de 2014, com um grupo de estudos da Educação Infantil, composto por professores coordenadores, diretores e dirigentes[41], além de representantes da supervisão escolar. “Inicialmente, em pequenos grupos, se dedicaram a refletir e elencar objetivos para cada faixa etária tomando por base os aspectos do desenvolvimento sistematizados como: social, afetivo, físico e intelectual” (RIO CLARO, 2016a, p. 9).

O texto indica que, apesar de ainda estar em construção, já em 2014 houve escolas que optaram por realizar o planejamento anual a partir dos aspectos do desenvolvimento. Interessante este apontamento por referir-se à prática sendo alterada, de alguma forma, no contexto vivido nas escolas.

Seguindo a narrativa a respeito da construção desta Orientação curricular, em 2015 teria ocorrido uma “fase de trabalho coletivo” – com os mesmos participantes, mas sem a divisão em pequenos grupos, como anunciado na dinâmica de trabalho de 2014. Houve trocas de experiência e diálogo, na busca por mais conhecimento (mais conhecimento para o grupo de estudos).

A escrita do texto final contou com a participação de uma comissão, composta pela coordenadora da Educação Infantil da SME, na época, professores coordenadores, diretores de escola e supervisores de ensino, a partir dos textos elaborados pelos integrantes do grupo de estudos. (RIO CLARO, 2016a, p. 10).

A explicação acerca da opção por apresentar os aspectos do desenvolvimento de forma separada, no texto, indica que os professores e a

[41] O cargo de Dirigente de creche foi criado em Rio Claro quando, na década de 1990, as creches passaram a ser administradas pela Secretaria da Educação, não mais pelo Fundo Social de Solidariedade (RIO CLARO, 2008). Marina, interlocutora deste trabalho (que será apresentada no capítulo dois), lembrou que em 1992 Secretaria da Educação realizou um processo de “seleção de pessoal”, para exercer a função de “Encarregada de creche”. O cargo de dirigente foi regulamentado pela Lei Complementar nº 001/2001, por exigência do Tribunal de Contas, que teria identificado irregularidades naquele processo seletivo anterior (por não se tratar de concurso público); na referida Lei, o cargo (que passou a ser ocupado por concursados – no caso, Marina que era encarregada, precisou prestar novamente o concurso para ocupar o cargo de dirigente) tem a seguinte descrição: “desempenha funções de natureza administrativa, nas diversas Unidades Educacionais de Educação Infantil do Município que atende a faixa etária de 0 a 3 anos” (RIO CLARO, 2001). Em 2005, a Lei municipal 3.577 regulamentou a carreira de dirigente de creche, seu regime jurídico, direitos e vantagens (RIO CLARO, 2005), mas somente no ano de 2014, como resultado da luta por direitos das dirigentes (dentre elas, Marina), a Lei Complementar nº 090, em seu Artigo 39, equipara o cargo de dirigente ao de diretor de escola: “O cargo de Dirigente de Creche, em regime de extinção na vacância, fica equiparado ao de Diretor de Escola para fins de remuneração e progressão na carreira e será regido pela Lei Complementar 024 de 15/10/2007” (RIO CLARO, 2014).

comunidade escolar não tiveram acesso ao texto antes da sua publicação: “optou-se por apresentar os aspectos, neste documento, separadamente, no campo teórico, para que os profissionais da educação e até mesmo pais e comunidade possam analisar e refletir sobre os mesmos” (RIO CLARO, 2016a, p. 10).

Neste período de elaboração (2014-2016), já trabalhava na rede municipal enquanto professora da Educação Infantil em duas escolas diferentes, mas não tive conhecimento da elaboração desta “nova orientação curricular”[42]. Os aspectos do desenvolvimento foram apresentados no momento do planejamento anual, no início do ano de 2017 – período em que questionávamos (nós, professoras) muito as professoras coordenadoras das duas escolas onde trabalhava, por não terem compartilhado seus estudos conosco, ou iniciado um processo de formação conosco.

O documento elaborado para a Educação Física apresenta-se como fruto de

> [...] discussões frequentes de uma equipe multiprofissional do ambiente escolar, com o objetivo de orientar o trabalho curricular da Educação Física nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Rio Claro (RIO CLARO, 2016b, p. 7).

No início da apresentação, destaca que no ano de 2014 a SME teria atendido à solicitação dos professores de Educação Física para que participassem da elaboração de uma nova Proposta curricular (RIO CLARO, 2016b, p. 7).

> Proposta esta que fornecesse orientações sobre o desenvolvimento do trabalho e que mostrasse a relevância da Educação Física escolar. Um dos requisitos primordiais para a elaboração deste documento por parte dos professores da área [...] é que esta proposta seja entregue a todos os professores de Educação Física e que sejam feitas reuniões e capacitações para a adequação de orientações. Para fomentar essa proposta, a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro (SP), em 2014, elegeu conjuntamente com os professores de Educação Física da rede municipal de Rio Claro uma comissão composta com representantes eleitos de professores de Educação Física e de representantes convidados de professores da equipe gestora das escolas (diretor, vice-diretor, professor coordenador e professor da sala de recursos pedagógicos, sendo um de cada cargo), da coordenadora de ensino da área da Educação Física e de um professor de uma instituição de ensino superior. (RIO CLARO, 2016b, p. 7-8).

[42] Importante destacar que, por iniciativa própria conheci o texto de 2008, que ainda era o Referencial utilizado quando ingressei, em 2010. Não houve, por parte das escolas onde trabalhei, o interesse em me apresentar a Proposta Pedagógica e curricular da Rede municipal.

De fato, foi a primeira Proposta a ter conteúdo específico para a Educação Física.

Todo este processo foi feito para que “a proposta pudesse ser pensada por diferentes perspectivas de ensino e diferentes olhares, se constituindo nos princípios da gestão democrática” (2016b, p. 8).

As reuniões para estudos e elaboração da Proposta aconteceram durante os anos de 2015 e 2016, sendo que neste último realizou-se a escrita do documento. Para realizar o “perfil dos alunos egressos” foram consultados PPPs (Projetos Político Pedagógicos) das escolas, os planos de ensino dos professores de Educação Física e foram realizadas entrevistas com alguns professores da área (RIO CLARO, 2016b, p. 8-9).

> O processo de escrita foi igualmente democrático, já que toda parte escrita era analisada por todos os membros do grupo a fim de correções e modificações. No processo final, onde foram escritos os conteúdos, a comissão se dividiu em dois grupos: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa divisão foi primordial para focalizarmos o trabalho em cada nível de ensino e, após a abertura para todos os membros, definiu-se que compreende-se a Educação Infantil como a etapa onde o professor media diversos conteúdos da cultura corporal para promover uma maior quantidade de experiências das crianças, ampliando suas potencialidades de movimento, e que no Ensino Fundamental o professor deve focar o processo de ensino-aprendizagem na apreensão dos mais diversos conteúdos em suas formas atitudinal, procedimental e conceitual. (RIO CLARO, 2016b, p. 9).

As orientações para o ensino de arte trazem, na apresentação, a descrição resumida da dinâmica de elaboração do texto, informando que o documento

> [...] foi pensado a partir de discussões entre os professores de Arte do Ensino Fundamental e a equipe pedagógica da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP), em reuniões pedagógicas frequentes visando um processo democrático de elaboração do documento em questão. (RIO CLARO, 2016c, p. 5).

Todos os professores de arte foram chamados para esta elaboração. O texto não deixa claro se nestas reuniões havia estudo de textos, ou trocas de experiências, por exemplo.

Todos os professores de arte tiveram a oportunidade de participação. Entretanto, o texto não explicita como aconteceram as participações, os movimentos desencadeados.

Nesta seção ficam evidentes as correspondências entre participação e representação ou representatividade, que se efetivam através das comissões.

Podemos dizer que há aparente continuidade no modo de se pensar a construção/escrita do texto das Propostas Pedagógicas e Curriculares. Todas as Propostas foram criadas por “comissões”, que contaram com representantes da Secretaria Municipal da Educação e dos professores – exceto a de 2016a, que contou com a participação dos professores coordenadores apenas.

No texto mais antigo, o trabalho da comissão foi considerado uma “primeira etapa”, como já dito, um texto provocador, que deveria contar com sugestões em uma “segunda etapa”, que se constituiria no confronto entre o texto e a prática pedagógica dos professores. Já em 2008, o produto do trabalho da comissão foi tomado como regra, modelo, tendo sido considerado “resultado de reflexões e discussões (...) que nortearão o pensar e o agir dos profissionais envolvidos na trajetória dos educandos” (RIO CLARO, 2008, p. 5).

Para produzir o texto publicado em 2016a, a comissão finalizou uma etapa posterior à do “grupo de estudos”, que contava com professores coordenadores, representantes, podemos dizer, de cada escola de Educação Infantil, além de outros participantes. Não há menção a possíveis trocas com os professores ou a comunidade escolar, a não ser posterior à escrita do texto, conforme indicado pela preocupação com a forma da escrita e a menção às escolas que alteraram a forma de fazer os planejamentos já em 2014.

Com relação ao processo de elaboração, e à participação coletiva (ainda que restrita à comissão, mas contando com a participação dos professores), o texto da Educação Física aponta que

> [...] na medida em que os sujeitos da ação educativa envolvem-se com a elaboração do currículo, tornam-se mais sensíveis passando a ter um novo olhar para os educandos. O professor sente-se capaz de enxergar e entender as diferenças individuais, assumindo a necessidade de um tempo mais amplo de formação dos sujeitos, procurando uma conexão entre os tempos escolares e os tempos da formação humana. (RIO CLARO, 2016b, p.10).

O texto relacionado à Arte não contou com comissão – segundo descrição do documento, todos os professores participaram da sua elaboração.

O COMERC, criado em 1995, não esteve representado nestas comissões. Notamos, então, uma primeira e positiva descontinuidade neste processo atual (2017-2020) – positiva no sentido de que este Conselho ganha espaço e visibilidade.

Memórias de participação alheias

Para melhor compreender este processo de participação na elaboração das Propostas descritas, busquei dialogar com algumas participantes dos processos de construção, que gentilmente compartilharam suas memórias.

Foram consultados[43] três participantes da comissão organizadora da Proposta de 1998 – um terapeuta ocupacional na época, atualmente coordenador do CAP (que não pode participar a tempo para esclarecimentos das dúvidas), uma diretora na época, agora aposentada (que não retornou as mensagens) e uma professora na época e atualmente (que pode responder prontamente às dúvidas).

Foram consultadas duas participantes da comissão responsável pela Reorientação Curricular (2008) – uma professora, na época, atualmente vice-diretora em uma escola de Educação Infantil; outra, dirigente de creche na época e que continua atualmente nessa função; durante alguns anos, também foi Conselheira do COMERC. Com relação à Orientação de 2016 para a Educação Infantil, também foram consultadas duas interlocutoras: uma dirigente de creche na época e que atualmente continua na função (a mesma pessoa que participou da elaboração do texto de 2008), e uma professora coordenadora que, na época da elaboração do documento (RIO CLARO, 2016) passou pela experiência de ser professora e depois professora coordenadora.

Ao todo, então, contei com a colaboração de: uma interlocutora de 1998 (Mônica), duas interlocutoras de 2008 (Jacqueline e Marina) e duas de 2016 (Marina e Natalí), além da colaboração já citada de Valéria.

Com relação à abrangência de todo período pesquisado (1998-2016), Valéria colaborou com suas memórias, pois durante os anos de 2009 a 2016 ocupou o cargo de direção pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, conforme já descrito.

Em 1998...

[43] As consultas e diálogos foram realizados por meio de mensagens eletrônicas (via *Messenger* ou *Whatsapp*), por conta do período de isolamento social que enfrentamos (devido a pandemia do Coronavírus, em 2020). Os nomes utilizados nas citações são os nomes verdadeiros das interlocutoras, que autorizaram a sua publicação.

No que se refere ao processo de elaboração da Proposta curricular de 1998, e o fato de se referir apenas à Educação Infantil, a professora Mônica lembrou que o prefeito resistiu ao processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental “por entender que a forma proposta pelo governo estadual prejudicaria a Educação Infantil, especialmente as creches [...], pois aumentaria demasiadamente os gastos com as escolas de E.F”, segundo Mônica. Ter resistido à municipalização não explica o fato de que o documento não incluiu as três escolas de Ensino Fundamental municipais já existentes.

Com relação ao currículo, a professora lembra que houve debates, e que sugestões foram acolhidas. Mônica lembra que tinham como base para o debate apenas o “Referencial curricular Nacional”, e que o secretário da Educação, na época “trouxe uma proposta de E.I do Uruguai para ampliar nossa visão, nela naquela época já se percebia o Brincar como eixo”.

Em 2008...

As interlocutoras que contribuíram sobre o período de elaboração da Reorientação curricular (2008), confirmam o processo participativo descrito no texto – cada qual com seus níveis de valoração: para a professora foi um processo tenso, bastante provocativo; para a dirigente, um pouco menos intenso, se comparado a um processo mais atual do qual ela também participou: a Orientação curricular para a Educação Infantil, publicada em 2016.

Ao descrever o processo de discussão na escola, Jacqueline utilizou a expressão: “foi tenso”. Ela se referia ao processo de levar para a escola onde trabalhava as discussões e proposições que fazia na Secretaria da Educação, como representante da escola.

Ela indicou que um dos temas discutidos era a “qualidade da Educação”, e o papel do professor com um trabalho de qualidade. De acordo com a professora, as colegas se incomodavam, e atribuíam os insucessos do trabalho às dificuldades dos alunos (socioeconômicas, familiares, cognitivas...). Apesar das muitas resistências às mudanças, ela afirmou que “sempre tem as pessoas novas que estão começando, que nunca deram aula, que estão com a cabeça mais

aberta; sempre tem as pessoas mais dispostas que não tem, assim, um método, né, incrustado na cabeça delas" – possibilidades de abertura para o diálogo.

Para ela, pessoalmente, não se tratava de um tema novo, pois também era professora na escola do SESI (Serviço Social da Indústria), que ela descreve como uma empresa que tinha a meta da "qualidade total", depois "excelência em educação", o que gerava muitas cobranças pela qualidade do trabalho, refletido no avanço dos alunos. Era comum ela ter a presença da diretora da escola na sua sala para assistir as aulas ou para aplicar testes nos alunos, para identificar se estavam alfabetizados.

Jacqueline também aponta que esta dificuldade poderia estar relacionada às diferentes concepções acerca do que é "qualidade"[44]:

> [...] tem gente que acha que qualidade é um prédio legal, super bem equipado, que qualidade é uma equipe que pensa em como o aluno aprende; pais: qualidade é a escola que tem piscina, qualidade é a escola que fica no centro, qualidade é a professora que dá beijo na criança, né, então bastante desse tipo de coisa foi discutido. (*Diálogo com Jacqueline, 2020*).

Um ponto importante lembrado a respeito deste processo de provocação, discussão, se refere a uma discussão sobre tempos e rotinas que Jacqueline contou: as professoras se perguntavam se as crianças de quarto ano também deveriam ir ao parque, se deveriam ter a oportunidade de brincar dentro e fora da sala de aula, com brinquedos estruturados ou não. Ela afirma que a maioria concordou que sim. E, na riqueza das suas memórias, ela recordou e descreveu como algo mágico para as crianças que, no início (da mudança) achavam estranho poder brincar, e chegavam a questionar se poderiam pegar os brinquedos, sentar no chão, correr! "Porque antes, eles estavam ali para 'aprender' e tinha acabado a brincadeira. Tinha que preparar para a prova Brasil", segundo Jacqueline.

Esta memória é importante porque demonstra que, ainda que se discutam, se desentendam, neguem a responsabilidade, ou discordem, algumas práticas sempre podem mudar, e para melhor. A recordação a respeito do comportamento das crianças demonstra a importância de que os professores estejam em

[44]A ideia de qualidade no ensino aparece já na primeira frase da introdução do texto de 2008, o que indica a centralidade da proposta nesta ideia, também enfatizada no discurso da interlocutora.

permanente processo de discussão a respeito das suas concepções e das suas práticas – que, quando questionáveis, não podem ser resumidas à irresponsabilidade ou falta de vontade dos professores. Como ela afirmou: tinham que preparar as crianças para a “Prova Brasil”; esta, certamente, era uma exigência externa, para que se atingissem níveis elevados nos índices das avaliações.

Jacqueline fala sobre a realidade, a efetividade do trabalho, das propostas, no chão da escola, onde tudo acontece. É na escola que o papel se rasga, ou se transforma em planador.

É na escola onde ocorre, inevitavelmente o encontro entre os diferentes sentidos. “O cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sígnica” (VOLOCHINOV, 2017, p. 112). O que se efetiva não é simples reflexo do material pensado e publicado, mas é resultado do encontro de cada um com este material, com seus valores, seus interesses.

> Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante, A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. (VOLOCHINOV, 2017, p. 181).

> As palavras, na viagem para o poema, recebem nossas torpezas, nossas demências, nossas vaidades. E demais escorralhas. As palavras se sujam de nós na viagem. (BARROS, 2007, p.21).

As palavras ditas ou escritas, “sujas de nós” – tudo o que passa pelos ouvidos e olhos dos que estão na escola (ou em qualquer outro lugar do mundo) – passam pelas lentes e pelos filtros da nossa avaliação, da valoração de cada conteúdo.

Daí a importância de que sejam mais aprofundadas as discussões, mais apropriação e conscientização ocorram nos processos de formação, para que este cruzamento dos sentidos (cruzamento conflituoso), provocado por nossos filtros diferentes, resulte ou se torne caminho para a liberdade, não para a opressão ou aprisionamentos. Que estejamos a serviço da liberdade, da justiça, da igualdade – princípios inegociáveis.

Em 2016...

No que se refere à construção do texto de 2016, temos duas visões diferentes – mas que se encontram em alguns pontos – do processo de participação. Marina, dirigente da creche, participante da comissão que organizou o texto, mantinha rotina de discussões na escola, junto à professora coordenadora que também participava do processo que envolvia estudos na SME. Natalí, que era professora em 2014 e se tornou professora coordenadora em 2015, só entrou em contato com a produção do texto e as discussões em 2015, porque a professora coordenadora da escola, em 2014, não compartilhava as discussões que aconteciam na Secretaria com o grupo de professores da escola – isso se repetiu em outras escolas da Rede, inclusive nas duas escolas onde eu trabalhava como professora na Educação Infantil.

Apesar de Marina dizer que foi um processo mais intenso, se comparado ao de 2008, ela lamenta a postura de algumas professoras coordenadoras nas reuniões para discutir o texto. Era "a mesma coisa que (...) dar murro em ponta de faca, o pessoal fazia de conta que estava querendo discutir e de conta que estava entendendo... foi complicado, saiu a duras penas isso de 'trabalhar os aspectos' ... acho que por conta disso você acabou não vendo dentro da escola". Com postura mais comprometida, ela conta que sempre levava para a escola as discussões e realizava grupos de estudo com as agentes educacionais que sempre estiveram por dentro das discussões[45].

Com relação à escrita do texto, Natalí explicou que as professoras coordenadoras se dividiram em vários grupos, e que cada grupo, depois de

[45] Importante dizer que, esta formação era oferecida para as agentes educacionais (monitoras), porque em 2016 ainda não havia professoras nos berçários da Rede – o que aconteceu somente a partir de 2018. Uma conquista importante, resultado das insatisfações das monitoras que, entre 2015 e 2016 se organizaram para cobrar da SME reconhecimento (valorização salarial, formação) delas enquanto educadoras, e não babás, como dito por Marina. Entretanto, como não havia descrição do cargo no edital do concurso que previsse a atuação referente à dimensão pedagógica, educativa, (somente a dimensão do cuidar), as monitoras foram orientadas, pelo sindicato, a não assumirem outras funções que não as descritas no edital. Segundo Marina, muitas monitoras "cruzaram os braços", só davam comida e banho nas crianças a partir de então. No caso da sua escola, Marina relata que, em uma reunião, as monitoras deliberaram que continuariam fazendo o seu trabalho como antes, se negando a voltarem a ser reconhecidas como babás. Para Volochinov (2017), "quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior" (p. 208-209). Haveria, neste caso específico, desta creche, uma organização que permitiu uma atuação diferente daquela imposta pelos documentos oficiais. Em 2017 as escolas foram informadas de que haveria, a partir de fevereiro de 2018, a contratação de professoras para as salas de berçário (para atenderem à necessidade de realização de trabalho pedagógico, educativo, que não podia ser cobrado das monitoras).

estudar bibliografia referente ao seu tema, escreveu parte do documento final. A comissão (citada no documento, formada por integrantes da coordenação pedagógica, diretores e professores coordenadores) teria unido todos os textos em um único, introdutório. Depois de escrito, o texto preliminar foi para as escolas, para os professores olharem os objetivos e conteúdos (única parte que me lembro de ter visto deste texto nas escolas), para analisarem e sugerir alguma inclusão ou modificação.

Natalí lembrou das formações que foram oferecidas em HTPCs, com os temas: desenho e leitura e escrita. Nestas HTPCs, as escolas eram reunidas em grupos, e participavam das formações, lideradas por professoras coordenadoras da Rede, que divulgavam o trabalho desenvolvido em algumas escolas. Participei destas HTPCs, mas não sabia que estavam relacionados à elaboração de uma nova Proposta pedagógica e curricular.

Como permanece na mesma escola enquanto professora coordenadora desde o ano de 2015, ao ser questionada sobre as mudanças que ocorreram a partir da publicação desta nova Orientação curricular (RIO CLARO, 2016a), a professora coordenadora Natalí afirmou que é desenvolvido um longo trabalho, e citou um pouco de como tem funcionado desde então na escola. Assim que assumiu a coordenação da escola, iniciou as discussões, porque uma mudança fundamental aconteceria na organização dos conteúdos: antes, divididos por "área do conhecimento", agora por "aspectos do desenvolvimento". Esta mudança implicaria em um novo modo de fazer os planejamentos anuais nas escolas, mas não era obrigatória ainda no ano de 2016. Entretanto, como já havia iniciado as discussões na escola, o grupo optou por alterar os planejamentos:

> [...] a gente discutiu muito, porque a gente estava partindo do trabalho que era dividido em caixinhas: linguagem oral e linguagem escrita, matemática, [...] para um trabalho que deveria integrar todos os aspectos. Então o que eu sempre falei muito para as professoras desde o começo era que a nossa visão precisaria se transformar. Por que não seria um processo simples não seria a partir daquele primeiro ano que a gente fizesse o planejamento daquela forma que as coisas iriam mudar. (*Diálogo com Natali, 2000*).

Para Natalí, o trabalho continuou basicamente o mesmo de antes, tendo algumas dúvidas surgidas em relação a como proporcionar atividades diferentes. No ano seguinte, propôs ao grupo pensar no planejamento de outra forma, agrupando objetivos, não separando por aspectos:

> [...] então a gente faz um quadro agrupando objetivos de todos os aspectos e incluindo conteúdo e estratégia; isso foi ajudando a modificar, mas é um trabalho que eu tenho feito todo ano durante o planejamento com as professoras, porque senão, não é feito. (*Diálogo com* Natali, 2020)

Ela aponta como dificuldade a visualização do plano anual desta forma, e ainda mais, propor atividades seguindo os “aspectos”, o que demanda discussões até hoje. Segundo a professora coordenadora, se não se discute, volta-se para “as caixinhas” – as áreas do conhecimento –; não se trata de uma mudança de nome, mas de postura, compreensão a respeito do desenvolvimento infantil e da aprendizagem. Apesar das dificuldades, ela afirma que muita coisa mudou na escola.

Um ponto negativo, uma inconsistência apresentada por ela diz respeito ao método de avaliação que não mudou. Os portfólios continuam sendo produzidos divididos por área, o que não está de acordo com a orientação curricular de 2016. Uma incoerência para quem trabalha e produz os portfólios que dificulta a compreensão da proposta de se trabalharem os aspectos integrados. Esta questão dos portfólios demanda formação constante na escola, inclusive pela entrada de novos professores a cada ano conforme Natalí.

Além disso, algumas “idas e vindas” da própria Secretaria da Educação, solicitando maneiras diferentes de se produzir o planejamento anual foi destacada:

> [...] teve um ano que veio orientação da Secretaria para tirar os conteúdos do planejamento, então era só para enviar objetivos e situações didáticas; aí a gente fez - um ano tirou os conteúdos [...] No outro ano veio a orientação para a gente retornar com os conteúdos, para manter os conteúdos [...] Idas e vindas desse tipo de planejamento. *(Diálogo com Natalí, 2020)*

Após quatro anos da publicação, a professora coordenadora relata dificuldade para trabalhar com a proposta. A dificuldade, para ela, resulta de falta (ou lacunas) na formação inicial das professoras, falta de compreensão a respeito dos conteúdos que a proposta apresenta, falta de linearidade ou coerência nas ações e solicitações da SME.

Entendo que em todas as novas orientações, novas propostas, é possível observar alguma preocupação com os professores, os responsáveis por dar vida aos documentos elaborados. Seja no processo de construção do texto (o que

ocorreu mais especificamente em 1998 e 2008), seja no processo de implantação da proposta nas escolas (o que se tentou fazer em 2016). No ano de 2016 houve uma aposta muito grande no trabalho de "multiplicação" das professoras coordenadoras e na sua atuação enquanto formadoras nas escolas. Entretanto, a história tem mostrado que esta aposta talvez tenha sido alta demais – porque esta formação não aconteceu em todas as escolas, e porque algumas práticas, efetivamente, não foram alteradas, apesar do texto trazer uma grande mudança de perspectiva de ensino e aprendizagem para a Educação Infantil – como podemos observar nas falas da professora coordenadora que colaborou com suas memórias.

Outro aspecto a ser pensado é a "desintegração" das propostas em áreas distintas – os textos de Educação Infantil, Educação Física e Arte produzidos por modalidade. Por que esta maneira de pensar as áreas do currículo? Por que não se avançou nas discussões a respeito da avaliação? Como pode um documento que pretende apresentar uma visão integrada da criança solicitar que os professores trabalhem com um modelo de registro em outro sentido, isolado, para cada área do conhecimento, como ocorre com os portfólios?

Isto se deve, provavelmente, conforme Valéria esclareceu, às diferentes motivações para as produções dos textos. A Educação Infantil, preocupada em atender às legislações vigentes, e a Educação Física e a Arte preocupadas em se adequar ao método de avaliação (e os instrumentos) proposto pela deliberação do COMERC.

Políticas – Continuidades/descontinuidades

Por que se mudam as políticas? Porque se acredita que "as transformações das realidades sociais e das posturas educativas, porque históricas e humanas, são necessárias e possíveis" (FERNANDES, 2007, p. 140).

Podemos dizer que, no caso da Rede Municipal de Rio Claro, houve necessidade de se publicar uma "Proposta Curricular" em 1998, o primeiro documento com este teor, dedicado aos profissionais da Educação por conta da publicação do Plano Nacional da Educação neste mesmo ano. A Reorientação, em 2008, pela alteração no modo de se conceber o ensino (que passou a ser de

nove anos para o Ensino Fundamental). A mudança na legislação educacional teria imposto esta necessidade histórica.

As Orientações posteriores (2016a, 2016b, 2016c) também obedeceram às novas legislações, ou promoveram adequações a legislações vigentes.

Quanto à elaboração da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado, divulgada no ano de 2017, como será possível notar, ela reflete também uma exigência legal – cumprir o disposto na estratégia 11.6 do Plano Municipal de Educação[46]:

> Reestruturar o currículo para educação básica garantindo: integração entre Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; a educação para a diversidade; a educação ambiental; educação para a sexualidade; os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, observados os parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica estabelecidos pela União, como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino. (RIO CLARO, 2015, p. 68).

O que é determinado no plano nacional reflete diretamente no plano municipal. No conteúdo, e na forma. No conteúdo, porque os Planos Municipais, as Propostas Pedagógicas e curriculares tendem a seguir o que já prescreveram os Planos e Propostas Nacionais e estaduais. Na forma, porque a participação das Secretarias nas discussões destes Planos e Propostas se dá através dos Conselhos, das representações, que ficam restritas a um pequeno número de pessoas.

Continuidades, descontinuidades, portanto, são fruto de uma política nacional. Analisando o impacto das aparentes descontinuidades na relação de trabalho dos professores, Collares, Moysés e Geraldi (1999) afirmam que “o essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do ‘novo’ para manter a eternidade das relações – de poder – atuais” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 216).

A descontinuidade, condição essencial para que possa haver o continuismo – um paradoxo apresentado pelos autores – em que os retornos ao “tempo zero” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999) mantém inalteradas as relações de

[46] Apesar da reestruturação do currículo ser apresentada pelo Secretário da Educação em 2017, naquele momento não ficou evidente o que o termo “Currículo Integrado” (apresentado por ele) significava. Este esclarecimento aconteceu quando tivemos acesso ao “Texto Base” da Proposta Pedagógica, que será apresentado adiante.

saber e de poder. Moysés, Collares e Geraldi (1999) afirmam que é preciso tecer novas possibilidades de futuros, rupturas, e para isto, trilhar caminhos incertos, desconhecidos.

A aparente descontinuidade, podemos dizer assim, impossibilita que sejam colocadas em discussão as relações entre saberes e poderes. As memórias trazidas indicam a necessidade de que algo precisaria mudar no que se refere às estratégias de envolvimento e de formação dos profissionais que trabalham nas escolas. Entretanto, o que se observa nas alterações propostas nas legislações (orientações e reorientações), é que vão reproduzindo e atendendo exigências externas à Rede municipal. Não quero dizer que não seja preciso atender à legislação definida em âmbito nacional, mas que é preciso olhar para dentro, para o que acontece no âmbito municipal, e procurar alcançar a efetivação do que está proposto nestas orientações curriculares. E, mais do que a efetivação, a discussão, a problematização e a análise crítica sobre o que está posto nestes documentos, para que sejam produzidas possibilidades de transformação.

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO – PALAVRAS E ANTIPALAVRAS

Este processo de construção da nova[47] Proposta Pedagógica e Curricular do município teve início no ano de 2017 – apenas um ano após a publicação da "Orientação curricular da Educação Infantil" (RIO CLARO, 2016a) e das orientações para a Educação Física (RIO CLARO, 2016b) e a Arte (RIO CLARO, 2016c).

Neste processo, que se iniciou enquanto ruptura, descontinuidade, como já apontado, uma novidade se apresentou: a participação do COMERC.

O fato de o Conselho Municipal da Educação participar da elaboração da nova Proposta Pedagógica e curricular da Rede municipal de ensino implicou, nesta pesquisa, em lançar olhar sobre as formas de participação dentro deste órgão colegiado, além das outras participações que se fizessem possíveis (participação das escolas, participação em comissões, entre outras).

Ao pensar as relações que se estabeleceram no COMERC, e a criação de possibilidades efetivas de participação, surgiram as seguintes questões: sendo um órgão propositor, propõe o quê e para quem? Quais movimentos desencadeiam-se nestas/destas proposições? A quais outros se referem as proposições do Conselho? As escritas (deliberações, pareceres, propostas), os diálogos, têm interlocução com a Rede Municipal?

No processo de proposição (participação dialógica), são feitas discussões teóricas? Quais leituras são realizadas? O que pauta a atuação? Como se dá a constituição das reuniões onde palavras disputam sentidos?

Esta novidade, a participação (do COMERC) no processo de construção traria novas possibilidades para esta Proposta Pedagógica e Curricular? Garantiria avanços? Mais envolvimento? Em que se diferencia este processo de construção, com relação aos outros já descritos?

[47] Importante destacar que esta compreensão de que seria uma nova Proposta é fruto deste trabalho, e não reflete a compreensão de outras pessoas, incluindo aquelas que trabalharam diretamente na SME, que consideram que não há uma Proposta Pedagógica na Rede Municipal de ensino de Rio Claro – o que será tema abordado oportunamente.

O anúncio de que se trataria de uma construção coletiva remeteu à ideia de participação de todos, e não apenas de um determinado grupo. Podemos dizer que o COMERC se constitui enquanto uma coletividade, por reunir representantes de diferentes segmentos da Rede e outras instituições, mas esta (a produção coletiva da Proposta Curricular) não era uma produção do COMERC. Deveria ser uma produção da Rede, portanto, deveria envolver a Rede como um todo.

O COMERC, por determinação da Lei, e por contemplar diferentes segmentos e instituições (como a Universidade, as escolas do estado, as escolas para crianças com deficiência) deveria acompanhar este processo de construção, poderia, sem dúvida, colaborar com ele, mas sem a necessidade de direcionar ou ser o responsável por representar a Rede nesta produção. A não hierarquização das instâncias proposta pelo PME (RIO CLARO, 2015), na construção do currículo integrado da Rede indica que deveria ser uma produção colaborativa.

Para apresentar este processo de elaboração da Proposta Pedagógica e Curricular com a participação do COMERC – que se tornou, conforme já explicitado, espaço privilegiado para esta construção – os textos serão compostos por narrativas que contarão em detalhes os movimentos desse processo. Optamos por esta forma de exposição no texto, porque permitirá compreender as rupturas, os avanços, enfim, os trajetos percorridos na tentativa de construção.

Com o intuito de narrar não apenas as reuniões com o Conselho, mas pensar no quanto esta experiência de participação provocou a pesquisadora, também serão narradas memórias, pensamentos, sensações provocadas.

Serão narradas com maior ou menor intensidade quatorze reuniões – das dezenove reuniões presenciais onde se abordou ou se discutiu o tema da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado (no período de 2017 a 2020); estas foram consideradas mais produtivas (dispensou-se mais tempo na discussão, ou tratou de alguma informação importante, não tendo sido a Proposta Pedagógica apenas uma referência durante a reunião) e tornaram-se nossas “principais” – reuniões de destaque. Delas, participei enquanto professora e professora coordenadora (de 2017 a 2018) ou diretora de escola (de 2019 a 2020); enquanto Conselheira e secretária do Conselho (de 2018 a 2020) e enquanto escritora/pesquisadora. Houve um período, no ano de 2019, quando me afastei do Conselho por estar em licença maternidade; para este período, foram consultadas

apenas as atas publicadas para construir as narrativas. Cada narrativa diz respeito a uma reunião.

O período a ser pesquisado, e apresentado cronologicamente, compreende os anos de 2017 a 2020, mas dentro deste período, serão foco de atenção e trabalho apenas as reuniões em que o tema da construção da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado da Rede Municipal foi tratado, como já citado. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015. p. 34), "até mesmo a cronologia dos acontecimentos que os dados explicitam ajuda posteriormente na análise. Espaços e tempos se articulam e se explicitam a partir dessa bússola que os dados fornecem".

Este espaço temporal de onde as narrativas partem, constitui-se num processo de produção da história, em um espaço tempo que são indissociáveis, e o tempo é a dimensão do movimento, da transformação. Como afirma Bakhtin (1997),

> [...] a aptidão para *ver o tempo*, para *ler o tempo* no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo — tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas ideias (nos seus conceitos abstratos) -, os *indícios da marcha do tempo*. (BAKHTIN, 1997, p. 244, grifos do autor).

Para ler a marcha do tempo, o movimento (de mudança, histórico) também indicado por Vigotski (1998), percebendo e lendo os acontecimentos, foi preciso unir peças das atas publicadas e não publicadas, mas enviadas aos Conselheiros[48], os registros do caderno de campo, e as memórias. Algumas peças se perderam, provavelmente...

Para tentar facilitar a compreensão dos fatos (relacionados a esta construção), as narrativas serão apresentadas seguindo uma linha do tempo datada de quando a Proposta Pedagógica e o Currículo Integrado foram assunto nas reuniões do COMERC (no período pesquisado). Compreensão dos movimentos que se fizeram no processo de construção: as construções, as demolições...

[48] Fazia parte do protocolo do COMERC que as atas, antes de serem levadas para assinatura dos Conselheiros, fossem encaminhadas por e-mail, para aprovação ou inclusão de dados, pelos Conselheiros. Algumas destas atas enviadas não foram publicadas. Neste caso, da referência às atas não publicadas, serão utilizadas as anotações em caderno de campo da pesquisadora.

Como se verá, não se trata de um processo de fácil compreensão. Foram muitas “idas e vindas”, muitas vezes aparecerão vácuos entre uma ou outra ação – ações discrepantes, diferentes daquilo que havia sido acordado, deliberado, complicado de se compreender até mesmo para quem participou daquele processo – vácuos de tempo entre as atas publicadas e as não publicadas... Para cada reunião, foi inserida nota de rodapé com explicações a respeito de onde se baseou a narrativa – se em Ata publicada, Ata não publicada, ou memórias e registros de caderno de campo, além da respectiva data de ocorrência.

Nesta pesquisa, situada no tempo e no espaço, dispunha de atas das reuniões do COMERC, publicadas no site da SME[49], e de alguns de meus registros em caderno de campo. Alguns registros apenas, pois durante dois anos, fui também a secretária do Conselho, o que dificultava o registro pessoal durante as reuniões – uma vez que a secretária faz o registro das atas. As atas trazem registro bastante detalhado das proposições que se fizeram, por este motivo também não se fizeram necessárias outras anotações, em alguns casos. No caderno de campo também estão registrados os conteúdos dos encontros de duas formações oferecidas pela SME durante este processo de construção da Proposta: dos “Debates Pedagógicos: 1º Ciclo de Palestras da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro” e do curso intitulado “Desenvolvimento humano, educação e sociedade”.

As memórias pessoais também auxiliaram na construção dos dados que serão apresentados. “Nas experiências vividas, há vazios já no começo e no presente de sua existência. A completude apenas lhe é atribuída a posteriori por interpretações e memórias” (LIMA, 2005, p. 34). Dados inventariados e memórias vão se apoiando nesta escrita.

Como já referido, também constituíram os materiais da pesquisa os textos da Proposta Pedagógica e Curricular produzidos pela SME ao longo deste período, sendo eles: 1) Proposta pedagógica da rede municipal de ensino de rio claro – SP - Texto base - “Texto Base” (apresentado ao Conselho em agosto de 2017); 2) Currículo integrado da Rede municipal pública de Rio Claro - Documento Orientador (apresentado ao COMERC em setembro de 2017, e

[49] Disponível em: www.educacao.sp.gov.br

anteriormente em 2016); 3) Minuta da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (apresentado em fevereiro de 2019).

Considerando que o processo de elaboração da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado da Rede iniciou-se no ano de 2017, sem ter chegado ao seu fim, em 2020 (com o fim da gestão), será possível observar que pouco se avançou nesta elaboração. Muitos caminhos foram traçados, nem por isso, percorridos. A dificuldade para se movimentar ações além dos pensamentos (e às vezes, até mesmo os pensamentos), ficará evidente.

Ao todo, ao longo de quatro anos (2017 – 2020), foram realizadas 36 reuniões do COMERC[50]. Em 19 delas a Proposta Pedagógica foi assunto (não o único assunto tratado, mas foi, de alguma forma, citada).

Ao final de cada narrativa, serão apresentadas as minhas antipalavras, réplicas, reflexões desencadeadas neste processo de pesquisar o vivido - revivido. Como se as reuniões se expandissem para além do tempo cronológico, possibilitando reviver, ressignificar, compreender mais profundamente cada proposição, cada decisão, cada palavra. Ao compreender mais profundamente a realidade, temos condições de buscar reafirmar as decisões acertadas, e de avaliar, propor e criar novas possibilidades para aquilo que não foi possível construir durante este tempo da pesquisa.

É a compreensão, a análise crítica, que possibilita avançar de uma percepção fatalista da realidade, de uma consciência ingênua, para uma percepção das linhas de fuga, das possibilidades de criação do novo, da transformação.

As citações diretas das atas e as narrativas sobre as reuniões, iniciadas com a data da reunião, serão escritas em letra diferenciada no texto que segue, como tentativa de facilitar a compreensão do leitor.

Sobre “como viver juntos” – entre parceria ou álibi

[50] Em 2020, por conta do isolamento social causado para contenção da pandemia do novo Coronavírus, o Conselho realizou algumas reuniões virtuais, mas que não tiveram, ainda, atas publicadas, nem tiveram como pauta a Proposta Pedagógica e Curricular.

Com estas primeiras narrativas, buscamos compreender e evidenciar os movimentos, as buscas por uma nova perspectiva de ação para o COMERC – uma nova identidade ou novas possibilidades para fugir de uma identidade limitada – que por vezes mostrava-se enquanto parceiro, apoio, por outras vezes, um álibi para ações da SME.

A Proposta Pedagógica e Curricular, em estágio embrionário, sendo gestada em um contexto de disputa, aproximação e diálogo – confluências e divergências – apesar de prevista na legislação a elaboração colaborativa ou conjunta entre as instâncias: SME, COMERC, e outras.

* * *

03 de agosto de 2017[51].

Em agosto do ano de 2017, estávamos reunidos no Anfiteatro 1 da Secretaria Municipal da Educação, para reunião do COMERC. Houve o anúncio de que a Proposta de Currículo Integrado da Rede seria elaborada contando-se com a participação do COMERC. A Diretora Pedagógica da época contou sobre os caminhos pensados para se percorrer a elaboração, intencionando juntar as escolas da Rede e indicou como estratégias: apresentação da proposta de trabalho às escolas, solicitação de sugestões de currículo para as escolas, constituição de uma comissão para avaliar as propostas recebidas e elaboração do documento final. Este documento seria avaliado pelo COMERC. Faria parte das estratégias a realização de HTPCs – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – conjuntos entre algumas escolas, para que os coordenadores do CAP junto aos Conselheiros do COMERC apresentassem a Proposta às escolas. Segundo a Diretora Pedagógica, o texto chegaria às escolas pelo COMERC, junto com a SME.

Recebemos cópia impressa de um texto, intitulado: "Proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Rio Claro – SP - Texto base" (doravante chamado "Texto Base"), contendo algumas definições a respeito de concepção de infância, criança e escola, e de como a SME estava pensando esta "Proposta Base". Houve

[51] A ata desta reunião, de 03 de agosto de 2017, não está publicada. A narrativa se baseia nos registros do Caderno de campo e nas memórias da pesquisadora e Conselheira.

questionamentos a respeito de qual concepção teórica/conceitual segue a Rede, mas não se soube responder. Representantes da SME[52] indicaram que há uma "salada de concepções teóricas" (Caderno de campo, 03 de agosto de 2017) e que a SME está "definindo uma linha para elaborar o documento; questionou-se se seria uma linha seguindo Piaget, "sócio construtivista" ou "sócio interacionista"; afirmou-se que é sócio histórica (baseada na teoria de Vigotski)"[53] (Caderno de campo, 03 de agosto de 2017).

Uma das Conselheiras, representante dos professores, perguntou se havia uma proposta de formação, para esclarecimento de propostas e equívocos, evidenciando para a Rede o que já acontece (com relação à "salada de concepções"...). Sugeriu que haja um ciclo de palestras mais frequente para a Rede, não apenas durante o Simpósio da Educação.

A diretora pedagógica solicitou que o Conselho se debruçasse sobre o cronograma de ações[54] proposto para a construção do currículo.[55]

Nesta reunião, minha participação esteve voltada pra o interesse sobre como essa Proposta seria levada para as escolas. Falei que, em outras tentativas da SME trabalhar com discussões nas escolas, deixaram a cargo das professoras

[52] Representantes da SME refere-se aos Conselheiros que ocupavam cargos de diretores na SME ou são coordenadores do CAP ou supervisores (todos indicados para o Conselho pelo Secretário da Educação).

[53] A "salada de concepções" fica evidente nas falas que, na tentativa de diferenciação entre autores, aproxima perspectivas nem sempre possíveis de serem aproximadas. Duarte (1998), por exemplo, denuncia e desconstrói a concepção de que a teoria de Vigotski traria "uma pitada de social" ao construtivismo, como se esta última funcionasse enquanto complementação da primeira – é comum a expressão "sócio construtivismo" referir-se à aproximação entre as perspectivas de Piaget e Vigotski; concordo com o autor quando afirma que "se empregarmos a categoria de interacionismo (que vimos resultar de um modelo essencialmente biológico) para caracterizar a Escola de Vigotski, estaremos tentando enquadrar essa escola sob um modelo que contraria a pretensão fundamental de construir uma psicologia histórico-cultural do homem" (DUARTE, 1998, p. 6). Há um modelo biológico na base do interacionismo-construtivista, que se resume a processos intersubjetivos. Em outra perspectiva (a de Vigotski), "apesar de tratar da questão da intersubjetividade, ele nunca reduziu o social a isso. Até porque a interação entre subjetividades era, para Vigotski, sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos" (DUARTE, 1998, p. 6).

[54] Cronograma – vide anexos 12.

[55] A referência ao currículo e à Proposta Pedagógica se intercala (tendo o mesmo significado) até o momento em que serão definidas separadamente, diferenciando-se – conforme destacado no decorrer do texto – apesar de, já inicialmente, apresentarem-se definições isoladas para currículo e para proposta pedagógica no texto trazido para o COMERC; nesse sentido proposto, de fragmentação, durante o período pesquisado as discussões se restringiram à discussão da elaboração de uma Proposta Pedagógica (não de um currículo).

coordenadoras das escolas a função de "multiplicadoras", mas esta multiplicação não acontecia em muitas escolas. Algumas professoras coordenadoras, por algum motivo, deixavam de lado as formações e discussões que recebiam, das quais participavam, para tratar de outros assuntos nos HPTCs das escolas (eu trabalhava em duas escolas diferentes, e em nenhuma delas discutiram-se temas importantes, como o da nova proposta de planejamento anual baseada nos aspectos do desenvolvimento, por exemplo... Devo dizer que somente ao realizar esta pesquisa descobri que esta "nova proposta de planejamento anual" era a nova orientação curricular da Educação Infantil). A diretora pedagógica respondeu que, por saberem destas ocorrências, não deixariam a cargo das professoras coordenadoras; a discussão seria levada às escolas por membros do COMERC e da SME.

* * *

Antipalavras...

Certamente, o modo mais trabalhoso para se chegar até as escolas seria fazer reuniões conjuntas, com membros do COMERC e da SME (apesar de o Conselho ser composto por membros que trabalhavam diretamente na SME, havia outros coordenadores pedagógicos e supervisores, por exemplo, que não estavam no COMERC), mas me tranquilizava o fato de que não deixariam a cargo dos professores coordenadores, porque a prática nos mostrava os limites da atuação de alguns deles – limites reconhecidos pela própria diretora pedagógica da época. Entretanto, não se pode negar o fato de que a SME precisaria, em algum momento, abordar esta questão das práticas dos professores coordenadores, esta dificuldade identificada, seja oferecendo formações, ou propondo outra ação, a fim de que os professores coordenadores compreendessem e assumissem seu lugar de formadores no contexto escolar. Seria necessário realizar uma avaliação sobre por que algumas professoras coordenadoras não conseguiram ou não quiseram assumir esta responsabilidade; por não se enxergarem como multiplicadoras? Haveria consciência de que não é possível atuar enquanto multiplicadoras? Porque a sua própria formação foi insuficiente para assumirem a função de formadoras? E, além disso, discutir qual

o objetivo da ação de levar um texto para as escolas: formação? Seria este um processo formativo?

Quanto à Proposta apresentada, parecia um movimento possível construí-la com a Rede, porque em outras ocasiões conseguimos unir escolas, discutir temas em HPTCs conjuntos, e chegar a um consenso (talvez não tivéssemos feito algo tão grandioso, as discussões anteriores eram mais pontuais, mas funcionou, de alguma forma), por exemplo nas discussões a respeito da "Lei do Piso", e do PME – Plano Municipal da Educação. Estas discussões, realizadas sem intermédios, solicitadas pelos professores (pressionando a SME ou a Câmara dos vereadores, como já citado em outro capítulo) tiveram importantes resultados para o coletivo de profissionais da Rede.

Provavelmente, para a SME, a decisão de, ao invés de investir em formação dos professores coordenadores (algo que demandaria tempo), investir na formação geral, se deveu ao fato de tentar dar conta de um cronograma que estava "apertado" (já estávamos em agosto de 2017, e a previsão de conclusão da Proposta pedagógica era março de 2018).

Pelo cronograma proposto era possível observar que o COMERC começou a participar do processo quando já estava bem adiantado. Antes dessa "submissão" do texto ao Conselho, as seguintes ações estavam descritas como desenvolvidas (de fevereiro a julho de 2017): diagnóstico da Rede, feito pela SME[56]; discussão de conceitos como: proposta pedagógica, orientação curricular e currículo (também no âmbito da SME); construção do Texto Base com definições dos conceitos estudados (de maio a julho de 2017), feita conjuntamente pelo CAP e pela Supervisão escolar.

No cronograma elaborado pela SME, estavam previstos os meses de agosto e setembro de 2017 para submissão ao COMERC, e o mês de outubro para a apresentação para as escolas, que deveria ser feita, conforme proposto, pelo COMERC. Este ponto gerou algumas discussões, especialmente a respeito da função do Conselho, que compreendia que a SME (CAP e supervisão) era a responsável por apresentar esta proposta à Rede, não o COMERC.

[56] Este diagnóstico descrito no cronograma como responsabilidade da SME foi realizado pelas coordenadoras da Educação Infantil, que atuavam no CAP.

Nota-se, no cronograma proposto, que a única previsão de formação (entendendo discussão de conceitos como estudo, formação) se restringiu à SME. Foi muito pertinente a proposição da Conselheira a respeito da necessidade de formação para a Rede como um todo. Afinal, se a intenção era trabalhar com sugestões vindas das escolas, elas precisariam de repertório para as discussões.

Como se verá, foi impossível cumprir tal cronograma, uma vez que dúvidas surgiram – referentes às funções de cada segmento (COMERC, CAP, supervisão) e referentes ao próprio texto trazido para apreciação, que demandaram discussões, outras proposições, e tempo.

Esta percepção de que a proposta demandaria tempo não pareceu, a princípio, incomodar ou preocupar os Conselheiros. Havia um cronograma, e parecia realizável. O que chamou a atenção não foi quando fazer, mas como fazer, o que e quem faria.

Antes de iniciar a próxima narrativa, é preciso fazer uma observação. Estava incluída na pauta da reunião do COMERC de 24/08/2017, a discussão do texto da Proposta Pedagógica, entretanto, um dos temas da pauta foi bastante discutido, e tomou todo o tempo da reunião. Quando definia-se a próxima reunião para tratar sobre os outros itens da pauta, um deles, o texto da Proposta Pedagógica, alguém afirmou que “o documento está cru”, e que o Conselho não tem compromisso com esse texto. De fato, ele não foi elaborado pelo Conselho, mas por membros da SME, e faltavam muitos elementos a se discutir, para que o texto pudesse também ser resultado do COMERC. Apesar disso, ouvimos do presidente do Conselho que: “a partir de agora somos nós” – querendo dizer que o COMERC deveria dar andamento ao texto.

Depois de inserir na pauta das discussões e no cronograma de ação (referentes à elaboração da Proposta Pedagógica e do Currículo integrado) a necessidade de formação, ocorreu também esta nova mudança (ou tentativa de mudança) naquilo que estava previsto: a escrita do texto não seria mais responsabilidade da supervisão e do CAP, mas do COMERC também.

* * *

21 de setembro de 2017[57].

Estávamos em setembro de 2017, diante de um acontecimento grandioso: a elaboração coletiva da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de ensino. O presidente do Conselho nos enviou, cerca de um mês antes da reunião (em 17 de agosto de 2017), por e-mail, um texto que intitulava-se "Currículo integrado da Rede municipal pública de Rio Claro - Documento Orientador", com data de 30 de julho de 2016, explicando que ele, junto ao atual Secretário da Educação e a antiga presidente do Conselho o escreveram, no ano anterior (2016), para que fosse discutido no COMERC, e que ele agora retomara para auxiliar nas discussões[58].

Na reunião, questionei o fato de o COMERC ter recebido dois textos por e-mail (um deles, o "Texto Base", que havia sido apresentado na reunião anterior, resumo do outro – o "Documento Orientador", com fundamentação teórica mais consistente). Uma das Conselheiras, representante do CAP, fazendo uma retrospectiva da elaboração do "Texto Base" nos informou que o texto produzido pelo CAP (um outro texto, desconhecido por nós) foi descartado pelo Secretário e pelo novo diretor pedagógico[59], por isso não tivemos acesso a ele. Por que o texto teria sido descartado? Não tivemos esclarecimento do porquê.

Um dos Conselheiros representantes da SME insistia para que o COMERC encaminhasse o texto (Texto Base, mais conciso) para as escolas. Outras Conselheiras, "do grupo de fora" da SME questionavam sobre o que é competência do COMERC (a discussão girava em torno da questão da produção do texto e do encaminhamento dele – quem deveria escrever? Quem deveria apresentar à Rede?). Houve intensa discussão sobre quem apresentaria o texto à Rede... parecia que a SME queria um álibi: o Conselho... A frase da reunião anterior "agora somos nós" parece ter nos (nós, os Conselheiros "de fora[60]") incomodado.

[57] Reunião do COMERC em 21/09/2017 – Anotações em Caderno de campo.
[58] Este texto foi um dos motivadores para a busca de diálogo com as interlocutoras, especialmente, com Marina e Valéria, para tentar compreender melhor o processo de construção do texto. A referência ao atual Secretário, diz respeito ao Secretário da Educação na época da reunião, em 2017.
[59] Em setembro de 2017 o Secretário da Educação nomeou novo diretor pedagógico, o então presidente do Conselho.
[60] Ainda tinha essa sensação de não pertencimento. De ser "de fora".

Uma Conselheira, representante dos pais de alunos, voltou à discussão anterior, e questionou a censura do texto do CAP antes de chegar ao COMERC e cobrou acesso ao texto – mas não tivemos acesso a ele.

Voltando ao que tinha nas mãos (o "Texto Base"), tentei inserir alguma discussão sobre o que haviam apresentado – considerando que o COMERC discutiria o texto proposto pela diretora pedagógica, não o texto enviado pelo presidente, via e-mail (não o "Documento orientador", produzido em 2016).

Questionei aspectos relacionados à forma e ao conteúdo do texto, fazendo sugestões de alteração e alguns questionamentos sobre o que pretende o texto (não ficou clara, no texto, a proposição, a sugestão de construção coletiva da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado da Rede); o texto apresentava linguagem acadêmica, que distanciava, no meu ponto de vista, os professores; era um texto denso, com vasta apresentação teórica a respeito da teoria histórico crítica. Comentei que, enquanto professora, após realizar a leitura do texto, não me senti convidada a nada – se a intenção do texto era convidar as pessoas a produzirem algo comum, o texto não estava cumprindo esta função; havia excesso de citações, o que dava a impressão de ser um texto "inseguro". Não havia, nesta versão, a diferenciação indicada em reunião anterior, pela diretora pedagógica, sobre currículo, proposta, escola, infância. As concepções não estavam ali definidas.

Quanto à fundamentação ou linha teórica apresentada, questionei onde estaria a justificativa para este referencial? Questionei por que dentre tantas possibilidades, a SME escolheu esta? Mesmo que o texto servisse para iniciar um debate/diálogo com a Rede, pensei que fosse necessário dizer, explicar os motivos da escolha – que poderia ser brevemente explicitada, dizendo-se qual o ideal da SME, se uma perspectiva multicultural, um ideal de sociedade justa, igualitária, qualquer que fosse...

Também propus discutir a estrutura do texto (as anotações se referiam à linguagem, reorganização de parágrafos...). Sugeri a inclusão de uma apresentação que contivesse um convite ao diálogo. Que cuidassem da linguagem, pois não seria qualquer discurso que iria cativá-los para um trabalho conjunto. Os professores, em específico, têm sido infantilizados, calados e desacreditados durante o percurso histórico da Educação (isto pode ser notado conforme apontamentos no início do

texto, quando citamos o silenciamento, e conforme descrito nos trabalhos acadêmicos que serão apresentados no terceiro capítulo, que indicam as dificuldades de expressão e confiança para falar de alguns professores). A linguagem deveria levar a pensar – se realmente se queria participação na construção.

O texto não me cativou. Não trouxe proximidade com a ideia de participação. Ao contrário, trouxe a sensação de distanciamento.

Terminando a fala, sugeri que o texto explicitasse o que se entendia por currículo integrado. O que significa? Interdisciplinaridade, integração entre etapas da rede, perspectiva crítica com temas geradores, perspectiva sem disciplinas, saber fazer integrado na ação, politecnia? São inúmeras as possibilidades de interpretação deste termo...

Depois disso, voltamos à mecânica da elaboração: CAP faz, COMERC avalia, faz sugestões, orientações.

A Conselheira representante da Diretoria Regional de Ensino sugeriu que seria importante incluir o diagnóstico da Rede (que estava sendo feito pelas coordenadoras do CAP) no texto para justificar a proposta. Este comentário foi condicionado à sugestão que fiz de que se explicassem melhor, para as escolas, por que a SME considerou necessário fazer este processo de elaboração da Proposta Pedagógica. O diagnóstico apontaria a ausência de uma Proposta Pedagógica central, ou coerente, seguida pelas escolas da Rede Municipal de Ensino, o que justificaria a elaboração de uma linha "basilar".

O Conselheiro que insistia no envio do texto para as escolas, depois da discussão, sugeriu que esperássemos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ficar pronta. A representante das Universidades disse que a Rede não pode ficar refém da Base Nacional.

A Conselheira representante das escolas de Educação Infantil relembrou ações do Conselho em anos anteriores; ela disse que o atual Secretário da Educação (que foi Conselheiro do COMERC) propôs um cronograma de ação ao Conselho trazendo para discussão a necessidade de se produzir um Currículo Integrado; ela lembrou que um documento final (o citado "Documento orientador") foi encaminhado ao COMERC em 2016, e voltou este ano (2017) para análise do Conselho, mas não informou se houve

estudo do texto pelo Conselho anterior[61]; a Conselheira solicitou à Secretaria o cronograma e instâncias para a elaboração do novo documento. Ela parecia descrente de que esse processo chegaria a se constituir, por ter vivenciado outras tentativas de discussão que não deram certo, ou não resultaram como previsto.

* * *

Antipalavras...

Constam apenas duas atas de reuniões do COMERC publicadas do ano de 2016. Nelas não há registro ou menção à apresentação do texto sobre a construção da Proposta Pedagógica e do Currículo Integrado da Rede.

Houve, então, mais um imprevisto: o texto que se produziu no âmbito do CAP e da Supervisão teria sido descartado, e substituído por outro. Por qual motivo?

Hoje compreendo que a intenção do texto apresentado ao Conselho em 2016 era atender à meta do PME referente à Reorientação do currículo, integrando-o (o que não foi feito em 2016), mas isto não explica os motivos do abandono do texto produzido pelo CAP, que nem chegamos a conhecer.

Apesar dos estranhamentos, penso que o Conselho foi bastante propositivo nesta reunião. Pensando no "como fazer", na questão prática – o texto chegando nas escolas – encontrei alguns obstáculos e sugeri algumas modificações. A começar pelo convite, por cativar as pessoas para esta construção coletiva. Não faz parte da nossa cultura a participação (como já descrito nos capítulos anteriores), por isso se fazia necessário cativar, envolver. As sugestões de alteração indicadas, não se referem a uma depreciação do texto, não era um texto ruim ou mal escrito. Era apenas um texto que não provocava, não movimentava pensamentos, não era um convite à produção. Este texto, no meu modo de entender, deveria abrir possibilidades para se pensar a Proposta Pedagógica e o Currículo (entendidos como textos diferentes pela SME, conforme será possível

[61] Dialogando com Marina, ela esclareceu que o Conselho não aprovou o texto. Fato também confirmado por Valeria, que explicou que se discutia no Conselho, em 2016, a elaboração do currículo integrado da Rede, para atender ao disposto no PME (2015), e que houve a apresentação de um texto elaborado por dois Conselheiros, na época, mas que não foi aprovado pelo COMERC – segundo a diretora pedagógica da época, porque o texto era muito voltado para o Ensino Fundamental.

verificar adiante: a Proposta Pedagógica como visão de mundo e sociedade que se pretende construir, e o Currículo como objetivos e conhecimentos para esta construção), trazer questões, fazer pensar nos por quês, nas justificativas para nossas ações na escola. Trazer para a leitura uma série de citações, um levantamento bibliográfico a respeito de uma teoria não provocaria as pessoas a pensar, e seria muito difícil que as provocasse a mudar suas práticas, reorientando-as conforme a fundamentação descrita, ou mesmo a legitimar suas práticas.

Concordo com Kramer (2013, p. 168) quando afirma que “toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural”; ultrapassa, portanto, os limites escolares, e este projeto político e cultural precisa ser assumido, com toda responsabilidade que acarreta.

Seria ingenuidade pensar que qualquer texto que fosse, por si só, pudesse levar as pessoas a mudarem suas práticas. Nem mesmo a legislação – que se impõe enquanto regra inquestionável, sob a obrigatoriedade do “cumpra-se” – que prevê a atuação conjunta entre COMERC e SME na elaboração do Currículo Integrado (além do poder legislativo, já que o Fórum não está instituído) garantiu que as ações fossem conjuntas.

E haveria necessidade de mudança? O diagnóstico, de acordo com apontamentos do CAP, indicava que sim. Mas esse texto não era o final do processo; era o início, era o disparador. Deveria chamar a atenção, ser convidativo, trazer as pessoas para perto da discussão, deveria mobilizar. Um problema precisaria ser criado/apresentado (como justificativa, apresentaríamos o diagnóstico realizado), depois, as pessoas seriam convidadas a discutir sobre isso. Nesse sentido, parecia oportuna a proposição feita por outra Conselheira, de que o diagnóstico também aparecesse no texto.

A SME deveria, penso, apresentar uma linha de fundamentação, linha basilar, como disse acima, afinal, ela existe para criar políticas públicas para a Educação e precisa ter uma linha de ação, um ponto de partida – que poderia ser apresentada e questionada, por que não? Entretanto, esta fundamentação não poderia estar simplesmente compondo um texto que não dizia nada a respeito da importância de se discutir, a necessidade de se construir, e construir coletivamente, uma Proposta Pedagógica para o município.

Não demos muita atenção para o que a Conselheira representante da Educação Infantil nos dizia a respeito da interrupção dos estudos, das discussões no Conselho em 2016. Não demos atenção ou não compreendemos que ela apontava, e com razão, para um problema que experimentaríamos adiante: o tempo passa rápido! Também não houve interesse por saber por que o Conselho anterior não havia discutido o texto, ou por que as discussões a respeito da Proposta Pedagógica não tiveram continuidade na gestão anterior...

Curioso que, ao fazer proposições para o texto, também não houve discussão, tentativa de esclarecimento, nem debates. Tratávamos de um texto que era monológico.

Com relação ao questionamento sobre a definição do que se pensava acerca do termo "currículo integrado", e as possibilidades de compreensão deste termo, encontramos em diferentes autores, mas especialmente em Santomé (1998), uma definição mais consistente, para quem o currículo integrado reflete a necessidade de se trabalhar de forma global o conhecimento, e a necessária interdisciplinaridade. Para o autor, trata-se de um amplo projeto, necessário pois,

> [...] preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedades. Isto implica em converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados. Tudo isso faz com que as propostas curriculares permitam que alunos e alunas descubram os condicionamentos sociais, culturais, econômicos, políticos e militares do conhecimento que circula em cada sociedade. (...) Este compromisso com a educação subjaz em modelos educativos como o dos projetos curriculares integrados. (SANTOMÉ, 1998, p. 8).

Segundo Matheus e Lopes (2011), "há diferentes concepções de currículo integrado, constituídas nas políticas por meio de diferentes modalidades que deflagram sentidos variados e representam finalidades consoantes com o projeto de educação defendido." (p. 177). As autoras apresentam uma definição de currículo integrado baseada na contraposição ao currículo disciplinar – chamando a atenção para que as duas propostas de organização do currículo podem ser emancipatórias ou democráticas. Afirmam ainda, que "o currículo integrado é entendido como aquele no qual as disciplinas trabalham de forma interdisciplinar;

integração curricular e interdisciplinaridade são uma consequência da outra" (MATHEUS; LOPES, 2011, p.182).

No sentido do que se apresentou até aqui, Estivalete (2016) define o currículo integrado como

> [...] uma modalidade de organização curricular que possibilita a superação da fragmentação do ensino e do conhecimento, na perspectiva de evitar a reprodução de ideologias do estado regulador e representante do pensamento hegemônico, aliada à coibição do processo de alienação do indivíduo e, consequentemente, de superar as fronteiras invisíveis das disciplinas em prol de conhecimentos culturais e interdisciplinares essenciais na formação dos cidadãos (ESTIVALETE, 2016, p. 39)

Há também uma compreensão de currículo integrado que se refere à integração entre educação profissional e educação básica – integração entre conhecimentos gerais e específicos (RAMOS, 2005), ligada a uma etapa de ensino não contemplada por nossa Rede Municipal.

Estas definições, no âmbito teórico, não foram confirmadas ou explicitadas pela SME. Talvez pelo fato de que, para a Secretaria, o PME fosse claro ao estabelecer a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, significando o termo "integrado" enquanto coerência, continuidade entre as etapas de ensino? Talvez porque o foco estava na busca da "linha basilar", que pudesse fundamentar todas as etapas de ensino – que seria também sinônimo de integração, continuidade?

Na reunião de 16 de novembro de 2017 ficou combinado que os Conselheiros encaminhariam por e-mail, até 07/12/2017, propostas de alteração para o "Texto Base", para serem discutidas na próxima reunião. Apenas três mensagens eletrônicas foram enviadas – por mim, no dia 03 de dezembro, e por duas outras Conselheiras (uma representante das Universidades Públicas e outra representante da Educação Infantil). Enviei, por e-mail as considerações sobre o texto da "Proposta Base" que já tinha feito em reunião presencial; as outras Conselheiras enviaram textos para leitura[62]. Não houve debates sobre estas sugestões, nem estudo coletivo.

[62] Eu havia sugerido também por e-mail, ao grupo de Conselheiros, a leitura de MARSIGLIA, A. C. G.: A prática Pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campinas – SP: Autores Associados, 2011, em novembro. Textos sugeridos pelas outras Conselheiras:

Foram, portanto, três mensagens propositivas, que poderiam ter movimentado alguma discussão. Poderiam... Minha memória acusa: única vez em que se propuseram leituras/estudos que não estivessem ligados à legislação.

Na reunião seguinte, em 14 de dezembro de 2017, discutiu-se apenas que o COMERC poderia trazer "outras visões", e que deveria ser um trabalho conjunto entre o Conselho e a SME/CAP. Citou-se a necessidade de parceria com especialistas e a elaboração de uma agenda de trabalho. O cronograma anterior havia sido descartado, já estávamos em atraso. Os Conselheiros indicaram a necessidade de definição de "currículo Integrado", e decidiu-se que o CAP iria receber, novamente, as indicações do COMERC e devolveria o "texto base" para estudo do Conselho em fevereiro do ano seguinte[63].

É curioso como não houve interesse em discutir as propostas e alteração/inclusão no texto e os textos enviados pelas Conselheiras. Havia uma barreira que fazia com que as informações não chegassem ao CAP. Apesar de estarem no Conselho o diretor pedagógico e alguns coordenadores do CAP, as decisões tomadas nas reuniões e as informações trocadas por e-mail pareciam não ter andamento, continuidade, no trabalho deles dentro da SME. Ou, se tinham decidido por algum andamento, havia dificuldade para que repassassem ao Conselho quais seriam.

Esta dificuldade de interlocução faz pensar na dificuldade de se assumirem as responsabilidades. No caso da mediação, da interlocução entre outros atores neste processo, como no caso dos coordenadores pedagógicos (do CAP) que não estavam no COMERC, suponho que estaria subentendido, para nós Conselheiros, que os representantes do CAP no COMERC fariam os repasses aos outros coordenadores pedagógicos que também trabalhavam na construção

---

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. In: Germinal: Marxismo em Debate: Salvador, 2013; SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação, 2017; GASPARIN, J.L.; PETENUCCI, M.C. Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar (sem referências); KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010; SALLES, F.; FARIA, V. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica; EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emília em transformação; PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Corpo e movimento na educação infantil (sem referência, enviou apenas foto da capa);

[63] Reunião do COMERC em 14/12/2017 - Anotações em Caderno de campo.

da Proposta Pedagógica, mas não estaria subentendido pelos representantes do CAP que tinham esta responsabilidade... Esta definição de responsabilidades, até aqui, não foi tratada pelo Conselho. Entretanto, estava definido que o CAP ficaria responsável pela escrita do texto.

* * *

16 de maio de 2018[64].

> A professora Camila questionou o fato de que na última reunião do Conselho, os membros teriam decidido que o primeiro ponto da pauta deste dia seria o texto da Proposta Pedagógica, eleita como prioridade, mas que foi suprimida na pauta enviada pela presidente dias antes da reunião. (Ata da reunião do COMERC em 16/05/2018).

Assim, por meio de um questionamento, iniciou-se a discussão sobre a Proposta Pedagógica. A presidente do Conselho então solicitou esclarecimentos aos representantes da SME a respeito da organização, do planejamento e da necessidade de encaminhamento dessa Proposta; questionou qual a urgência da Secretaria a respeito dessa Proposta.

Uma Conselheira informou que a SME estava desenvolvendo ações com as escolas, mas que dependia do COMERC para enviar o documento às escolas. A fala causou surpresa, pois nós, representantes dos professores, nas escolas, não tomamos conhecimento de nenhuma ação que estivesse sendo desenvolvida a respeito da Proposta Pedagógica. Ao questionar isso, uma Conselheira que também era coordenadora do CAP esclareceu que se tratava do "diagnóstico" que estava sendo feito junto às escolas de Educação Infantil – desenvolvido com as professoras coordenadoras das escolas, através de observação de materiais, diários dos professores e planejamentos – que possibilitaria conhecer o trabalho desenvolvido pela Rede, nas 38 escolas de Educação Infantil.

> Segundo a Coordenadora, não há uma Proposta Pedagógica da Rede, então é preciso conhecer como as escolas estão atuando,

[64] Ata publicada da reunião de 16/05/2018.

> como o trabalho está acontecendo nas escolas. (Ata de Reunião do COMERC em 16/05/2018).

Com relação à fala sobre "depender do COMERC" para o texto seguir para as escolas, uma Conselheira recordou as discussões a respeito de qual lugar o COMERC ocuparia na proposição do documento.

> Lembrou que o COMERC concluiu que não faria a Proposta, mas acompanharia as discussões, orientando a elaboração do documento inicial, mas que a Secretaria faria o encaminhamento. (Ata de Reunião do COMERC em 16/05/2018).

Outra Conselheira chamou a atenção para o fato de que foram feitas indicações, sugestões de textos, inserções e modificações no texto encaminhado pelo CAP, mas que o CAP não trabalhou com estas propostas.

Depois destes apontamentos, o Conselho deliberou que seria importante o CAP retomar a escrita do texto considerando as indicações feitas pelos membros do COMERC – o que já havia sido definido em outras reuniões anteriores – e reenviasse o texto ao Conselho, antes de seguir para as escolas, e concluiu-se que o cronograma de trabalho deverá ser alterado (por estar em atraso).

Como observação, a Conselheira também coordenadora do CAP citou que o "Ciclo de palestras"[65] que está acontecendo também deveria ser incorporado ao cronograma. Em nenhum momento este ciclo foi apresentado ou discutido no COMERC como uma ação referente à elaboração da Proposta Pedagógica. Se o COMERC acompanharia a construção da Proposta e as discussões com as escolas, seria interessante que os Conselheiros tivessem participado desta formação, mas como não foi divulgado para o Conselho, não houve participação massiva, apenas de algumas Conselheiras (representantes de professores) que trabalham nas escolas.

Se nem os Conselheiros (que estavam envolvidos com as mudanças no texto) sabiam dessa ação, como teria sido para os professores nas escolas a motivação para participar destas palestras?

[65] Não foi possível encontrar ressonâncias entre o que se discutia no Conselho e o que se apresentava no "Ciclo de debates". Aparentemente, a SME convidou professores que trabalham com diferentes perspectivas teóricas para abordarem o tema da aprendizagem sob suas diferentes perspectivas.

A Conselheira continuou, indicando que "além de revisar o cronograma será necessário esclarecer quais são as responsabilidades do CAP ou do Conselho nesta etapa" (Ata de Reunião do COMERC em 16/05/2018).

Outra Conselheira afirmou que

> [...] a Secretaria está levando em conta as solicitações do COMERC, e que as palestras que estão discutindo diferentes teorias, são importantes porque se verificou a necessidade de esclarecimento com a Rede, para que os professores possam participar do trabalho de construção coletiva, com informações e estudos. (Ata de Reunião do COMERC em 16/05/2018).

Com a descoberta da ocorrência das palestras, a Conselheira representante das Universidades solicitou que o Conselho fosse avisado e informado sobre estas ações, não apenas convidado a participar – solicitou que o Conselho pudesse participar efetivamente da construção desta proposição de formação, como executor, não espectador – para que o Conselho "acompanhe a política de proposta de formação da Secretaria" (Ata de Reunião do COMERC em 16/05/2018). Faz parte das atribuições do Conselho propor, mobilizar e acompanhar ações, neste caso, as ações de formação.

* * *

Antipalavras...

Convidado ou anfitrião? Ainda não estava clara a posição de cada instância dentro daquele espaço – na SME; o Conselho parecia ser intruso, não habitava aquele local, como se o CAP fosse a SME (por estar, diariamente, naquele prédio físico), e o Conselho fosse um visitante, por vezes, inoportuno.

Nós, Conselheiros "de fora", não queríamos ser o grupo que dá trabalho à SME... nós queríamos participar das ações, contribuir. E, se faz parte das atribuições propor, mobilizar, acompanhar, estava claro que, para que o Conselho legitimasse esta ação (de propor uma construção coletiva com a Rede), precisaríamos estar "por dentro" de tudo o que estava acontecendo, junto à SME.

Fica evidente a importância de se provocar, de falar! Se não houvesse o questionamento inicial (sobre a pauta), não haveria importantes esclarecimentos neste dia. Ainda que não se explicasse o fato de que o CAP não estava

trabalhando com as proposições do Conselho, ficou evidente este não andamento no trabalho e a ideia de alguns Conselheiros de que o COMERC era o responsável por isso. Também foi importante falar sobre o andamento dos trabalhos para que os Conselheiros soubessem da existência do "Ciclo de palestras".

Agora, com olhar distanciado, fico pensando que, neste caso, houve falha minha neste processo. Eu poderia ter encaminhado a divulgação do curso ao grupo de Conselheiros (por meio dos grupos de *e-mail* e *whatsApp*), mas não fiz isso. Sei por que não fiz, mas tendo justificativa, ainda assim, penso que deveria ter feito. Não fiz porque entendi que esta seria uma atribuição de quem organizava e fazia a proposição do curso – a SME. Mas não podia ter esperado da SME ou do CAP este convite, pois os cursos oferecidos por eles se direcionam aos professores, a quem está na escola. O COMERC ultrapassa estes limites escolares...

Importante destacar que, na fala da Conselheira, os professores estão incluídos no trabalho coletivo pretendido. Indício de que havia consenso sobre esta ideia de participação coletiva que envolve a todos os profissionais da Rede, não era interpretação minha.

Na reunião de 25 de julho de 2018[66], a presidente do Conselho falava sobre a Base Nacional Comum Curricular, quando questionei sobre a devolutiva da Secretaria sobre o texto da Proposta Base. A presidente lançou o questionamento aos Conselheiros representantes da SME. Fomos, então, informados de que as sugestões dos Conselheiros não chegaram ao CAP para a reformulação do texto – apesar de todos os Conselheiros (inclusive integrantes do CAP) terem recebido as mensagens de e-mail.

Como ocorre, às vezes, nos grupos do *Facebook*, onde as pessoas podem não responder, ocorreu no Conselho. Fizemos proposições, mas não tivemos retorno sobre elas.

Mais uma vez, algo travava a produção do texto pelo CAP, mas nenhuma justificativa era dada. E, mais uma vez, nada era discutido ou definido. Isto incomodava, mas havia um limite para nossa atuação. O Conselho não poderia

[66]A Ata desta reunião, de 25 de julho de 2018, não está publicada. A narrativa se baseia na consulta às anotações em Caderno de campo e nas memórias da pesquisadora.

assumir esta elaboração; já havíamos colaborado com as sugestões, faltava apenas adequar ou incluir algumas questões para que, finalmente, o texto fosse encaminhado às escolas.

Ao contrário do que esperava com a participação no COMERC, a possibilidade de sair dos limites da atuação enquanto professora e a ampliação das possibilidades de ação na Educação, a participação no Conselho foi se constituindo em mais uma luta por quebra dos limites impostos. Como se, participantes de um jogo de tabuleiro, fossemos (nós, os Conselheiros), chegando um pouco mais perto da linha de chegada, e ao mesmo tempo, forçados a retroceder, a "voltar casas", a voltar para nosso lugar de espectadores. Uma tensão sempre imposta pelos limites da atuação, dos lugares ocupados. Pela indefinição das ou pela dificuldade de assumir as responsabilidades, apesar da cobrança que aconteceu. Era um lugar onde vivíamos juntos, portanto, mas que ainda não possibilitava a libertação anunciada por Ponzio (2010a); nossa Babel (o Conselho) era forçada a voltar a ser Pentecostes. Em busca do "como viver juntos", foi ficando ainda mais evidente a necessidade de "como fugir juntos" dessas limitações.

Lugares/limites da participação

Neste ponto, apresentamos alguns indícios dos limites da participação dos professores e dos trabalhadores da Rede, como um todo. A participação coletiva anunciada teria sido mal compreendida?

O discurso de outra Conselheira leva a compreender que não, a participação coletiva deveria envolver a Rede como um todo, não apenas o estabelecimento de um coletivo (como o COMERC) que participa.

* * *

28 de fevereiro de 2018[67].

[67] Reunião do COMERC em 28/02/2018 – Anotações em Caderno de Campo.

Para iniciar as discussões, fomos informados pelo presidente do Conselho que o parecer do Conselho Nacional da Educação colocou data para a Proposta Pedagógica ser finalizada: entre 2019 e 2020.

> Desconsiderando o combinado anterior sobre o procedimento com relação ao texto (que seria revisto pelo CAP), o presidente iniciou uma explicação com a leitura de um texto a respeito do que é uma proposta pedagógica. Houve uma tentativa de resumir as últimas discussões levantadas sobre o texto a um "problema no quadro" – imagino que, por darem mais valor à fala da profa. universitária que é membro do Conselho, cujas participações giraram em torno desse questionamento "do quadro" (Anotações em Caderno de campo, 28/02/2018).

O quadro a que me referia estava incluso no "Texto base". Ele trazia definições a respeito do que é uma Proposta Pedagógica, orientação curricular, sobre o que é Currículo, matriz curricular, parâmetros de funcionamento e, por fim, Projeto político pedagógico, plano de trabalho e planejamentos. O quadro trazia uma estrutura que indicava como a Proposta Pedagógica (que pertence à Rede toda) vai se conectando aos outros "conceitos" e aos documentos pertencentes a cada escola, individualmente. Como a Conselheira representante das Universidades apontou algum problema nas definições apresentadas no "Texto Base", o diretor pedagógico trouxe, para conhecimento, algumas definições:

> **a) Proposta Pedagógica;**
> Explicita a visão de mundo do sistema de ensino e/ou da escola. Em resumo, é o momento em que a comunidade escolar faz escolhas sobre o tipo de sociedade que se pretende construir a partir do processo educativo.
> [...]
> **b) Orientação Curricular;**
> Destina-se, com base na legislação vigente e na Proposta Pedagógica, a estabelecer os princípios, as diretrizes, as concepções e os pressupostos que irão guiar a elaboração do currículo.
> [...]
> **c) Currículo;**
> Delimita, a partir da Proposta Pedagógica e da Orientação Curricular, os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem e os conhecimentos que serão socializados, ano a ano.
> [...]

> **d) Matriz Curricular;**
> Extraída do currículo, define a carga horária destinada, ano a ano, a cada disciplina/campo do saber/campo de experiência.
> **e) Parâmetros de funcionamento;**
> Estipula, em decorrência da Proposta Pedagógica, da Orientação Curricular e do Currículo, os recursos necessários ao processo educativo.
> [...]
> **f) Projeto Político Pedagógico;**
> Elenca, a partir da Proposta Pedagógica, da Orientação Curricular, do Currículo e da Matriz Curricular e, especialmente, das especificidades de sua comunidade escolar:
> - Os objetivos e as prioridades do trabalho escolar da unidade durante determinado período;
> - As adequações e as complementações curriculares, em consonâncias às demandas da comunidade escolar;
> - As ações, no âmbito da gestão, e as estratégias didáticas que serão adotadas;
> - As formas de registro e avaliação do processo escolar.
>
> **g) Planejamento Escolar.**
> Documento de cunho técnico. Com base no Projeto Político Pedagógico e nas características e demandas de seus estudantes, o docente define as estratégias, os tempos e os recursos necessários ao trabalho didático.[68]

Um ponto trazido para a discussão referia-se ao fato de que, depois de aprovada, esta "Proposta Pedagógica e curricular" se tornará lei, o que impediria que mudanças na gestão/administração do município interferissem nela, ou pretendessem seguir por outros caminhos. Parecia haver o interesse de "blindar" uma linha pedagógica para o município, para que não ficasse vulnerável aos diferentes governos.

Voltando à discussão sobre o texto da Proposta Pedagógica,

> [..] questionei mais uma vez o que a SME pretende que as escolas enviem; o conselheiro que questionava os termos aproveitou e questionou sobre como vamos sistematizar estas propostas, estes dados, e sugeriu que as escolas enviarão colaborações, não propostas, porque "o democrático vai resultar em ter que fazer escolhas" e assim vamos deixar de contemplar a todas, as pessoas não vão se sentir parte desta construção. Para que se sintam parte, vão olhar para o texto base da SME e colaborar com ele, com a sua construção. "Os conhecimentos serão no sentido de aprimorar, incluir 'coisas' na

[68] (informação verbal e impressa).

> proposta da SME" (Anotações em Caderno de campo, 28/02/2018).

Na sequência, discutiu-se a respeito da necessidade de formação direcionada para quem está na escola, mas nenhuma proposta foi debatida. Combinamos de rever o documento (o "Texto base"), relacionando-o com o texto que o presidente leu, com as definições de orientação, proposta, currículo, para identificar coerências e incoerências no documento. Faríamos isso até 20 de março, quando enviaríamos apontamentos para o CAP corrigir e retornar antes da nova reunião para tratar do currículo.

* * *

Antipalavras...

Com relação à elaboração da Proposta Pedagógica como garantia de perpetuação entre governos: estávamos em 2018, dois anos após a publicação das Orientações curriculares (da Educação Infantil, Educação Física e Arte), dois anos após a mudança de governo no município. Publicar os textos não garantiu a perpetuação das anteriores, nem que nova proposta não fosse iniciada. Estas Orientações (2016a, 2016b e 2016c) sequer foram mencionadas nas reuniões do COMERC. Seria, o teor da Lei, diferente? O que mudaria em relação às publicações anteriores? Quais garantias a Lei traria? Algum efeito moral, capaz de levar as pessoas à transformação das suas práticas? Alguma ameaça pelo seu descumprimento? O que impediria um novo governo de produzir e publicar uma nova Lei? Bakhtin (2010) afirma que

> [...] a simples constatação teórica em que qualquer um reconhece esses ou aqueles valores não obriga ninguém a nada, nem conduz para fora das fronteiras do ser como simplesmente dado, da possibilidade vazia, até que eu não tenha afirmado em relação com eles a minha própria participação singular (BAKHTIN, 2010, p. 107).

Este pensamento de Bakhtin (2010) a respeito da participação, que não se provoca, não se mobiliza por meio de "simples constatação teórica" – por meio de uma simples publicação de Lei, por exemplo – será trazida por outros autores que pensaram nos contextos educacionais especificamente, em outras passagens do

texto, pois se refere a uma questão permanente neste processo de elaboração da Proposta pedagógica e curricular municipal: a participação (neste caso, condição para que a Proposta se efetive, se realize nas escolas pela ação dos sujeitos) não acontece por simples anúncio, nem mesmo por obrigação imposta por Lei. É preciso mobilizar cada sujeito singular para que a participação aconteça.

A recorrência à Lei, ao discurso oficial, provoca mais questionamentos que certezas. Talvez provocasse, não ingenuamente, mais paralisia que movimento.

Sobre a manifestação do Conselheiro a respeito da participação: é possível pensar em duas perspectivas de análise sobre a proposição (de que a participação se resumiria a "incluir coisas" na Proposta da SME): uma, que visa a querer confirmar sua própria percepção a respeito do que a Proposta Pedagógica deve conter, negando o direito de outros modos existirem e se manifestarem, priorizando o monologismo (sob a justificativa de que permitir outros modos de manifestação/entendimento não seria democrático porque não seria possível atender a todos os modos propostos); outra perspectiva, que está ligada à primeira, mas se refere ao modo de compreender os outros enquanto executores, a serviço de uma Proposta.

Apesar da tentativa de cisão entre os sujeitos envolvidos no processo (executores e pensadores), não se pode negar que o Conselheiro apontasse para um limite imposto pela própria compreensão a respeito da democracia (a maioria, não todos sendo contemplados), mas era preciso pensar em envolver a todos.

Como pensar em uma construção coletiva, se não se abre para a coletividade a possibilidade de fazer proposições e de construir as bases[69]. as estruturas do documento, abrindo-se apenas a possibilidade passiva, não encarnada na responsabilidade (BAKHTIN**,** 2010) de opinar sobre algo já posto?

Não é recente a crítica ao fato de que os professores, quase sempre, são chamados a executar e não a elaborar propostas, como evidenciamos com

[69] E, aqui, trata-se mesmo de possibilidade. Não há garantias de que, responsavelmente e responsivamente, todos os professores participariam do processo de construção da Proposta Pedagógica (diversos motivos poderiam interferir na decisão sobre a participação, como: descrença no processo participativo, falta de interesse, falta de tempo, falta de consciência a respeito do poder e da importância de falar, de participar...), mas acredito que seria função da SME criar esta possibilidade e a necessidade de participação, onde a participação deixa de ser uma escolha, torna-se necessária, fundante – possibilidade ativa. Ainda que não fosse possível ver os frutos deste processo participativo no contexto que vivemos, haveria possibilidade de criação de uma possibilidade, futura.

Kramer (2013) e Fernandes (2007) que denunciam certa concepção de desenvolvimento e organização curricular “baseada na mais profunda desconsideração à capacidade humana do professor, de saber pensar sobre seu próprio trabalho” (2007, p. 145); um modo de proceder que “afasta os professores do seu papel crítico produtor” (FERNANDES, 2007, p. 154).

Olhando para os professores, para sua formação, podemos dizer que há sujeitos executores (de currículos, de propostas, de planos de trabalho), sujeitos reflexivos que se fecham em si mesmos, nas análises sobre suas práticas, sem que essa reflexão contribua para que sejam considerados, reconhecidos produtores de saberes, não apenas reprodutores, conforme salienta Zeichner (2002), ou ainda, sujeitos reprodutores (de práticas, pré-conceitos, ações), mas queremos pensar em sujeitos outros, produtores.

Professores produtores, responsáveis, participantes de todos os processos referentes ao seu trabalho, sem limites.

Para isto, seriam necessárias algumas ações, mas especialmente, o exercício da escuta (enquanto um estado de alerta, permanente), do diálogo e um processo formativo, como será exposto a seguir.

Afirmar que os sujeitos sejam produtores implica reconhecer a necessidade de formação permanente; produzimos enquanto nos colocamos em movimento, enquanto nos travestimos de outros papeis, nos deslocamos para outros lugares, não enquanto nos mantemos como executores, constatadores de teorias, como afirmou Bakhtin (2010), ou consumidores de ideias, conforme diz Paulo Freire (1983). Lembrando que somos seres “em situação”, indo ao encontro do que já referimos em relação ao sujeito em ação, afirmado por Bakhtin (2010), Freire (1983) discorre sobre o processo de transformação do pensamento (e das ações):

> [...] a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzí-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1983, p. 119).

A transformação ocorre colocando-se em movimento os pensamentos, as ações, na busca pela superação das ingenuidades, das fragilidades teóricas, das alienações, alcançando autenticidade e crítica – alcançando a humanização, superando as opressões e “situações limites” (FREIRE, 1983) que nos

desumanizam. Ocorre quando propomos, trazemos ao conhecimento, outras dimensões da realidade, com análise crítica, para superação da consciência ingênua, que se expressa por uma percepção fatalista, estática da realidade. Uma visão cindida, parcial, da realidade.

No sentido do que afirmou Paulo Freire (1983) a respeito do “pensar do povo”, proponho uma aproximação com a ideia de organização social, citada por Volochinov (2017), como situação onde é possível, à consciência, ganhar materialidade e força:

> [...] a consciência é uma parte da existência, uma das suas forças e, portanto, possui a capacidade de agir, de desempenhar um papel no palco da existência [...] a força da consciência está na sua encarnação em determinadas organizações sociais e na sua fixação em expressões ideológicas estáveis (ciência, arte e assim por diante). (VOLOCHINOV, 2017, p. 212).

A transformação não passa por promover ações individuais, ou que esquartejem a realidade como se faz quando separam-se indivíduos executores e indivíduos produtores de conhecimentos, mas por organizar um coletivo que supere esta cisão, pela consciência de que esta fragmentação existe e que se pretende hierárquica, alienante e opressora. Promover outra forma de pensamento e ação que traga a dimensão do todo, do coletivo, ainda que, em certos momentos, as diferentes funções e os diferentes papéis que ocupamos, exijam ações diferentes, certa fragmentação, em momentos diferentes do processo. Se esta organização coletiva não acontece, fica impossibilitada “a constituição de um sistema de signos, exigência absoluta para que a realidade seja construída como material significativo, e, portanto, como material ideológico” (MIOTELLO, 2012, p. 175). Fica impossibilitada uma construção coletiva.

Pensamos que seria importante oferecer uma formação que pudesse, inclusive, desfazer confusões teóricas ou aprofundar conhecimentos teóricos e que permitisse avançar, discutindo-se fundamentos filosóficos, políticos, e objetivos comuns para nossa Rede. Sem conflito, sem trabalho, sem provocação, não superaríamos velhas práticas. Fernandes (2007), a este respeito, questiona:

> [...] como introduzir o novo, sem reflexão, clareza e crítica sobre as teorias presentes em nossa prática? Pode-se cair no vazio. É como se fosse possível apagar o passado para com tranquilidade, sem conflito estabelecer o novo. Como se fosse possível esquecer a história da prática do professor. (FERNANDES, 2007, p. 147)

A superação das velhas práticas seria construída a partir da visibilidade da história das práticas estabelecidas até aqui, do conhecimento e da análise dos textos já produzidos pela ou para a Rede. Seria possível avançar produzindo uma política da continuidade, que não significa política do mesmo; continuidade no sentido de que faz parte de uma história que segue, talvez por novos caminhos, diferentes daqueles já percorridos.

Processos formativos

Durante este período de tentativa de construção de uma Proposta Pedagógica para a Rede municipal, houve proposições de processos que poderiam ter se constituído em processos formativos, para o COMERC, para a SME, para a Rede como um todo. As próximas narrativas apresentam o movimento provocado por algumas destas proposições. Neste ponto, aliando nossa experiência vivida às experiências de outros municípios, tornamos evidente o quanto a mobilização dos profissionais que atuam nas escolas é necessária, ponto fundamental, e este processo de mobilização acontece enquanto um processo formativo.

* * *

22 de agosto de 2018[70].

Estávamos há um ano da proposta inicial. Um ano! E estávamos, ainda, trabalhando as questões de pertencimento, da parceria: COMERC e SME, COMERC e CAP; grupo... Também falávamos em mapeamento (depois desse tempo decorrido, e sem diagnóstico sobre o Ensino Fundamental), sem muitas propostas de rumos a serem seguidos, até que uma proposição (retomada de discussões anteriores) aconteceu. A presidente do Conselho

> [...] sugeriu que o texto que o CAP propôs inicialmente não deveria ser enviado, mas que as concepções de propostas devem ser tiradas da Rede; que há uma dificuldade de alguns

[70] Ata publicada da reunião de 22/08/2018.

> profissionais reconhecerem qual proposta pedagógica (qual fundamentação) colocam em prática nas escolas. Sugeriu que o texto está à frente de uma discussão necessária, mais básica, sobre o que é uma proposta pedagógica, pois a Rede não tem um referencial. Sugeriu começar pelo conhecimento de como cada escola ou cada professor está trabalhando, talvez com um texto mais simples, levando a discussão para as escolas, pedindo que se discuta e se construa um texto simples (COMERC e SME) em cada escola, tomando uma posição em relação ao que eles entendem e seguem em relação à proposta pedagógica. (Ata de reunião do COMERC, 22/08/2018).

Outra Conselheira, seguindo a mesma linha de raciocínio, propôs que

> [...] a SME, o COMERC e o CAP precisam ter clara qual é a proposta de formação, que o mapeamento é necessário, mas que é preciso enquanto grupo, ter claras estas discussões teórico conceituais. Ao solicitar o mapeamento será necessário dar orientação e propor algo, e precisamos avançar nisso. (Ata de reunião do COMERC, 22/08/2018).

Exigia-se uma proposta política de formação, uma proposta política para a educação.

Como ocorreu em reunião anterior, ao se falar em formação, algum representante da SME citou o "Ciclo de palestras" que estava acontecendo, e que "traz abordagens para serem discutidas" (Ata de reunião do COMERC, 22/08/2018). Desconsideraram-se, novamente, a necessidade de formação do próprio Conselho, que estaria junto à SME, na linha de frente do desenvolvimento da Proposta Pedagógica com a Rede. Desconsideraram-se também os apontamentos referentes à necessidade de diagnóstico, ou "mapeamento" daquilo que a Rede já vem desenvolvendo, para depois oferecer alguma formação que estivesse mais ou menos relacionada com as necessidades detectadas.

A presidente do Conselho retomou a ideia do mapeamento, e ainda propôs que se considerasse o que ela chamou de "tendência", para depois disso se propor uma formação. Conforme Ata da reunião, ela disse que

> [...] é preciso fazer o mapeamento para verificar qual é a maior tendência da Rede para que se proponha uma formação mais

> intensiva naquilo que a Rede se propõe a seguir. (Ata de reunião do COMERC, 22/08/2018).

Estes apontamentos já haviam sido feitos em reuniões anteriores (não com este viés de descobrir "maior tendência" e assumi-la enquanto linha pedagógica da Rede, mas a ideia do mapeamento, da provocação às discussões), mas não houve encaminhamentos, deliberações ou proposições que se efetivassem – este fato foi apontado por uma Conselheira. Diante da aparente concordância de todos, e pensando em prosseguir, houve apontamentos a respeito de como poderia acontecer este processo com a Rede, uma proposição mais organizativa:

> [...] esclarecer às escolas qual o objetivo deste mapeamento, solicitar devolutiva sobre as práticas desenvolvidas nas escolas e as propostas que identificam (práticas que certas vezes não estão em consonância com o PPP), esclarecer o movimento de estudo do COMERC. O Conselho discutiu sobre como se chegar a uma "fala sincera", aos dados reais das escolas, dos professores, a respeito das suas práticas, mas não houve determinação de um procedimento a este respeito – o que será discutido na próxima reunião conjunta com o CAP e a supervisão escolar. (Ata de reunião do COMERC, 22/08/2018).

* * *

Antipalavras...

Importante destacar a insistência no "movimento de estudo do COMERC". Quando vemos a SME convidando pesquisadores de diferentes universidades para comporem as formações, podemos pensar que assumem um lugar de incompletude, de desconhecimento, de inacabamento, compreendendo que estamos em processo constante de aprendizagem, independente do lugar que ocupamos. Penso que faltou à SME apenas enxergar que os integrantes do COMERC – que não fazem parte da Secretaria, como pais de alunos, representantes de escolas particulares, do estado, de universidades – também precisam de formação. Qual seria a visão da SME a respeito do COMERC?

Como já referido, não é função da SME oferecer formações ao Conselho, mas se ele está sendo chamado a participar de todo o processo de elaboração da Proposta Pedagógica, poderia estar incluído nestas propostas de formação.

Com isto não quero dizer que acredito nesta proposta de formação estanque – de maneira pontual, que se circunscreve em oferecimento de palestras - e oferecida para "representantes" das escolas, como aconteceu – acredito num processo formativo permanente, numa perspectiva de responsabilidade pessoal ou individual, mobilizadora das singularidades, que já foi inicialmente discutido, mas que será melhor apresentado a seguir. Estou apontando acima apenas uma percepção a respeito da compreensão de quem seriam as pessoas "indicadas" para participarem do curso, entre as quais não estavam os Conselheiros do COMERC.

Talvez, para as próximas formações propostas, a SME possa pensar em incluir alguns colegiados (COMERC, CACS – Fundeb, CAE). Isto seria importante para os Conselhos, tanto no que se refere à formação dos seus membros, quanto para aproximar os Conselhos da Rede, fortalecendo vínculos, ampliando conhecimentos, e ampliando as possibilidades para a representação.

Voltando às proposições da reunião, houve, claramente, uma reviravolta: deixar este texto (que nunca ficava pronto) de lado, para que conhecêssemos a Rede, o trabalho que as escolas desenvolviam, e as suas concepções, para depois disso se pensar numa formação (considero que o processo formativo envolveria já este primeiro contato, de mapeamento), e na construção da Proposta Pedagógica da Rede. Conhecer e fazer conhecer a realidade do trabalho nas escolas.

Para Fernandes (2007), a política educacional

> [...] não se faz no discurso, precisa de um processo de prática coletiva dos agentes envolvidos, principalmente os das escolas. [...] É preciso que sejam consideradas as condições profissionais e de trabalho dos professores. O seu querer, a sua motivação, as mudanças necessárias em suas posturas teóricas, políticas e técnicas para empreenderem o novo, no processo mesmo de construção da sua profissionalidade (FERNANDES, 2007, p. 144).

E, se pensarmos que a intenção, ao elaborar a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro é promover alguma coerência em

algumas práticas, promover alguma mudança em certas posturas (teóricas, políticas e técnicas), seria fundamental envolver os professores, para que pudessem desencadear a mudança no seu fazer pedagógico assumindo uma postura reflexiva (FERNANDES, 2007) sobre sua própria prática cotidiana.

Segundo Fernandes (2007), é preciso trazer os professores para dentro das discussões das questões pedagógicas e curriculares.

Se pensarmos numa perspectiva dialógica, esta seria a possibilidade de dialogar com a Rede. Trazendo para perto, ouvindo. Criando-se espaços de diálogo com a Rede, para que refletisse sobre o que se produziu até aqui, e o que produzirá depois desse processo, construindo algo novo, fortalecendo o aspecto de Rede, que tem princípios (visão de mundo, concepção de educação, infância, entre outros) em comum.

Importante esta perspectiva, pois como afirmam Collares, Moysés e Geraldi (1999), a "ruptura não é relativa aos saberes e conhecimentos, mas relativa ao estatuto do sujeito" (p. 213). Quem rompe com a história é o sujeito, que a toma pelas mãos, que se torna enunciador, e ao assumir o lugar de enunciador.

> Assumir o lugar de onde se fala é constituir-se sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa. Constrói-se, pela linguagem, a identidade social de cada sujeito. Trata-se de tentar um movimento contrário à antropormofização do conhecimento e à objetificação do sujeito. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 214).

Se a SME almejava uma ruptura, uma mudança radical (ou nem tanto) naquilo que pretendia propor à comunidade enquanto saberes e conhecimentos, seria fundamental mudar o estatuto dos professores de objetos executores, para sujeitos dos enunciados. Mas também, como já referido em nota de rodapé, isto depende da responsabilidade e responsividade dos sujeitos que fazem parte da Rede.

Tornar-se sujeito dos enunciados é ter consciência das práticas que realiza e saber poder falar sobre elas, por exemplo. É ter sempre algo a dizer sobre o seu trabalho, sobre a vida, sobre a Educação. É ter postura diante dos acontecimentos que se vive. É não permitir que outros tentem falar em seu lugar.

Isto seria possível criando-se a possibilidade do diálogo, da participação coletiva, no mínimo. Digo no mínimo, porque só se fala quando há quem escute; o diálogo é situação fundamental para que haja sujeitos enunciadores. Nestas

enunciações, nas situações dialógicas, de discussão, é possível debater e discutir concepções, práticas, estudar novas perspectivas, contradições, enfim, é nestas situações que a argumentação se desenvolve, se produz, e através da fala ampliamos a consciência sobre concepções e perspectivas que temos e que desejamos ou almejamos ter.

* * *

14 de setembro de 2018[71].

Reunião conjunta entre COMERC, CAP e supervisão escolar.

Apesar de ainda estar buscando meios para se "concretizar" a parceria entre COMERC e SME (o Conselho não era uma comunidade, o horizonte valorativo era diverso... ainda precisávamos descobrir "como viver juntos", para depois "fugir juntos"...) houve confirmação das proposições anteriores: pensar com a Rede, movimentar a Rede, trazer para perto das discussões. Parecia estar claro para o COMERC que alguma mobilização nas escolas precisava acontecer, pois era lá que a Proposta se efetivaria. Esta mobilização poderia ser provocada através da elaboração de um mapeamento das práticas das escolas, que colocaria os professores e gestores em ação.

> A proposta do Conselho é conversar sobre como articular essa parceria, porque o Conselho decidiu não encaminhar um texto para as escolas discutirem, sem fazer um levantamento; discutiu-se que é preciso entender que há pessoas que não sabem o que é metodologia de trabalho, que montam suas atividades sem pensar se está sendo construtivista, sócio interacionista, e é preciso pensar num mecanismo de ação para entender como essas pessoas trabalham na escola, que o Conselho entende que num primeiro momento há vários tipos de práticas, nem sempre coerentes com as nomenclaturas – a pessoa se diz "Piagetiana", mas na prática não é. [...] necessário discutir formas de pensamento e ação pedagógica para depois entrar na discussão do currículo e assegurar que cada um possa levar a sua realidade para dentro do seu currículo nas escolas.[...] a proposta do Conselho é traçar um plano de ação

[71] Ata publicada da reunião do COMERC de 14/09/2018.

> para pensar como vamos discutir coletivamente com uma Rede tão grande, pra que seja um trabalho de qualidade realmente...
> [...]
> retomou os pontos elencados pelo Conselho na última reunião, para fazer o diagnóstico do que a Rede tem pensado e trabalhado, que seriam: esclarecer para a Rede qual é a intenção do COMERC, junto ao CAP e a supervisão, solicitar uma devolutiva sobre as práticas que ocorrem nas escolas e das teorias que fundamentam, mas que trouxessem um retrato do trabalho efetivo que acontece nas escolas, e esclarecer o movimento de estudo que vem sendo realizado pelo COMERC e pela SME. Informou que o Conselho pensou em como conseguir de fato uma fala "sincera" dos professores, uma consciência a respeito do próprio trabalho, como é feito, para termos um diagnóstico real.
> [...]
> entendemos que é preciso saber o que as pessoas estão entendendo por Proposta; [...] percebemos muitas vezes que não há consonância entre a Proposta e as práticas nas escolas, ou que há práticas mais avançadas que as propostas, e que precisamos de dados para fazer esta discussão. Esclareceu que a ideia não é de vigilância, para apontar o que está certo ou errado, mas coletar os dados para serem ponto de partida para pensar. [...] (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018).

Tentando convencer os Conselheiros da não necessidade de se fazer um estudo/mapeamento, o Conselheiro e também diretor pedagógico afirmou que as Propostas estão nos PPPs das escolas, e que a SME tem acesso a todos eles – que "em tese são construídos por todo corpo das escolas" – e que poderiam ser lidos para pensarmos as questões teóricas. Em resposta, lembrei o Conselheiro que

> [...] a ideia era mobilizar a comunidade escolar, para que comece já a pensar no assunto, para quando se lançar o convite para a construção da proposta pedagógica as pessoas tenham de onde partir; talvez solicitar que as escolas avaliem o PPP e nos deem um retorno sobre essa avaliação, se consideram que está de acordo com as práticas desenvolvidas ou não. (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018).

A SME, pelo discurso sobre os PPPs, parecia tentar "encurtar o caminho", o que é compreensível diante dos prazos que teriam para finalizar a elaboração da Proposta

Pedagógica, mas o Conselho insistia na importância de mobilização das escolas, do envolvimento delas desde o início do processo.

Outra Conselheira, trazendo sua experiência de trabalho na Diretoria de Ensino, citou um tipo de avaliação feita com as escolas do Estado através de um questionário; seguindo a ideia de se fazer o mapeamento, ampliando nosso olhar sobre os documentos entregues pelas escolas para a SME, explicou

> [...] que talvez seja necessário se mudar o foco do que e como se pede para as escolas, porque isso já é feito todo ano, mas citando sua experiência na participação em dois tipos de prêmios: Prêmio Gestão Escolar – CONSED e PQGF - Prêmio de qualidade em gestão federal; informou que quando vão avaliar a gestão pública, trabalham com um questionário de evidências, que questiona por exemplo da seguinte forma: De acordo com a sua Proposta Pedagógica, quais ações evidenciam o cumprimento dessa Proposta Pedagógica? – assim a gestão tem que fazer um exercício de pensar na fundamentação teórica e nas atividades que comprovam que estão desenvolvendo esta ideia teórica. Sugeriu fazer uma planilha com colunas: uma com a Proposta, outra com ações que evidenciam a efetivação dela. Continuando, pontuou que desta forma, as escolas poderão pensar a respeito daquilo que não tem cumprido com relação ao que propuseram, e poderão ter uma ideia mais clara sobre o trabalho que realizam. Uma maneira de aproximar prática da teoria de uma maneira menos pesada. O diretor pedagógico perguntou sobre como proceder. [...] sugeriu que a SME oriente para que isso seja feito nos HTPCs, de maneira rápida, em forma de planilha, devolvendo para o Conselho e a SME. A Conselheira [...] também sugeriu uma coluna com sugestões de encaminhamento de propostas. (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018).

Em acordo, foi proposto que se realizasse uma reunião com diretores e professores coordenadores, com a presença da presidente do COMERC na reunião, "para que a Rede compreenda que não é uma proposta que parte somente da Secretaria, mas que é uma parceria" (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018).

> A Conselheira [...] demonstrou incômodo com relação à participação dos professores nesta proposta de encaminhamento; porque mesmo que haja este movimento nas

> escolas, ela não consegue ver os professores dizendo sobre as práticas deles, e questionou qual espaço está sendo dado para a participação da comunidade em geral nesta discussão; indagou se isto não é importante para a construção do currículo integrado da Rede. (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018).

O Conselheiro e diretor pedagógico relembrou que as Propostas das escolas levam em conta a participação da comunidade, mas que não há como a SME investigar se houve mesmo participação na elaboração, o que é responsabilidade da equipe gestora de cada escola garantir. Para tentar dar conta dessa participação dos professores e da comunidade, continuou dizendo "que vai chamar os gestores para que eles mobilizem na ponta (nas escolas)" (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018). Nesse sentido, a Conselheira que indicou a utilização do questionário sugeriu que uma das reuniões que vão ocorrer na escola poderá contar com a participação da comunidade. E, para responder à angústia do diretor pedagógico ao assumir a responsabilidade desta proposição à Rede,

> [...] disse que o trabalho com as evidências facilitará no entendimento de que não se trata de um julgamento de valor, o que facilita a participação do professor. (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018).

O Conselho estava apostando na participação de todos. As Conselheiras representantes das Universidades e da Diretoria de Ensino salientaram a importância de que as equipes gestoras consigam traduzir o que realmente acontece na escola, que assumam aquilo que ainda não atingiram, e para isto, seria importante que, em reunião de apresentação do questionário aos gestores, fique clara a intenção de se ter um "diagnóstico real".

O Conselheiro e diretor pedagógico pontuou que "a participação não pode ser imposta às pessoas, e muitos não vão participar, como acontece nos HTPCs" – referindo-se ao silenciamento de algumas pessoas. A este respeito, outra Conselheira

> [...] falou sobre as avaliações de projetos de professores coordenadores, nas eleições e reeleições que estão acontecendo, e apontou que há um trabalho de orientação nestas avaliações de projeto, quanto à prática deste professor

> coordenador na escola, então ela pensa que a pessoa mais importante nesse processo na escola é o professor coordenador. Que se ele é um bom professor coordenador ele conhece o trabalho dos professores e vai ser capaz de provocar os professores a falarem. Que ela espera que o professor coordenador saiba o que seus professores estão fazendo na escola, e que nos HTPIs o professor coordenador vai poder conversar com estes professores. (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018).

A Conselheira representante de pais de alunos (também professora da Rede) apontou a dificuldade dos professores coordenadores nas escolas grandes, que às vezes têm dificuldade para estabelecer o diálogo com todos os professores. O Conselheiro e diretor pedagógico, usando como exemplo positivo sua própria experiência, disse que quando foi professor coordenador em uma escola "gigante" conhecia todo o trabalho desenvolvido por todos os professores da escola, e sugeriu que nos inspiremos nestas experiências positivas, "apostando no trabalho de mobilização, mas sabendo que pode ser que não consigamos mobilizar a todos para a participação".

Para tentar solucionar este problema da mobilização, a Conselheira propositora do questionário sugeriu que

> [...] depois da reunião com a equipe de gestão, que o professor coordenador entregue antes da reunião coletiva da escola o questionário para cada professor, que deverá entregar individualmente (pensar sua prática no HTPI, para ter de onde partir, ideias para colocar, no HTPC). Que assim o coordenador poderá questionar os professores que colocarem algo distante da prática, e discutir com os professores nos HTPIs. (Ata da reunião do COMERC de 14/09/2018).

Houve aprovação desta ideia, que seria "uma oportunidade dos professores coordenadores se aproximarem mais da sala de aula". (Ata da reunião do COMERC, 14/09/2018).

Encerrando a reunião, deliberou-se que o CAP elaboraria o "instrumento" (questionário de evidências) que seria apresentado aos diretores e professores

coordenadores em reunião (antes de seguirem para as escolas) e que, antes de ser encaminhado, passaria por supervisão da Conselheira que propôs o instrumento, por ter experiência com sua aplicação, e passaria pelo COMERC, para aprovação.

* * *

Antipalavras...

Aparece aqui, com bastante força, a necessidade da mobilização – não como imposição, mas como provocação, sugestão.

Entretanto, estávamos, nós, Conselheiros do COMERC tentando mobilizar uma multidão de pessoas (mais de mil professores), enquanto nem todos os presentes conseguiam participar desta reunião – dar a sua palavra (o que era esperado em função de nossa representatividade no Conselho).

Todos os integrantes do CAP e da supervisão participaram desta reunião conjunta, com o COMERC. Estiveram silenciosos ou silenciados durante toda a reunião. Incomodou-me o fato de a palavra circular entre algumas Conselheiras e os Diretores pedagógico e administrativo presentes. Supervisores e Coordenadores do CAP mantiveram-se calados. Por quê?

Ver estes profissionais calados não surpreende, porque em outras reuniões do COMERC os integrantes do CAP e da supervisão se manifestaram pouco (mais do que nesta reunião), mas chocou vê-los, todos, juntos, silenciosos. Era um número grande de pessoas em silêncio, apenas observando, sinalizando com olhares, ou gestos com a cabeça... “Comentei com uma Conselheira, também professora, e ela concordou dizendo que também estranhava a postura deles” (Caderno de Campo, 14/09/2018).

Fiquei pensando na diferenciação apresentada por Ponzio (2010a) a respeito do silenciar e do calar, além da falta de postura crítica apontada por Freire (2008), e no atrelamento do Conselho ao gabinete do Secretário. Não acredito que as pessoas que participaram desta reunião não tenham condições de desenvolver pensamento crítico e participar das discussões, não é esta a questão. Mas, este silenciamento indica, para mim, que há instâncias de tomada de decisão às quais algumas pessoas não têm acesso. E, isto, devido às relações de trabalho estabelecidas, devido aos lugares que ocupam. Como se as pessoas

ficassem nos limites de cada papel, cada lugar assumido, com a responsabilidade delimitada (PONZIO, 2010b). Como afirmei a respeito da postura dos professores: por que tomar uma posição se ela já está dada pelas relações de hierarquia estabelecidas? O silêncio, neste caso, seria a expressão de que estão ali para reafirmar o que se definiu no âmbito da SME (pelas diretorias). Indica que, no âmbito da SME também há divisão técnica do trabalho – alguns executam o que outros decidiram. Por isso talvez ocorra a naturalização deste tipo de ação também voltada para os professores (e não só aos professores) nas escolas. Indica que este mal atinge a todos, sem distinção, independente do degrau ocupado na escada das relações de trabalho. Este silenciamento apassivador do contexto do trabalho precisa ser ocupado pelas vozes do diálogo, pela escuta. Como fugir juntos desse silêncio? Como fugir destas relações no contexto da sociedade na qual vivemos?

Aponto esta questão porque, se queremos falar em participação coletiva, ela deve envolver a todos – integrantes da SME ou não – e que todos possam assumir sua responsabilidade sem álibi, ilimitada, livre. Aqui, retomo a questão da responsabilidade e da responsividade: nos processos de decisão, depende também, de cada um, o compromisso de se envolver.

No campo da literatura, “a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência” (BEZERRA, 2012, p. 193). Neste contexto específico que envolve o COMERC e a SME, fugir da escravidão da consciência, fugir do monologismo, tornar-se sujeito de sua própria consciência é um desafio imposto aos Conselheiros.

Apesar destes modos de agir, destas posturas (ou imposturas), parecia que uma nova proposta de trabalho, mais abrangente, coletiva, com possibilidade de ampla participação, aconteceria.

Necessário destacar a importante participação de Conselheiras que representam outras instituições que não a Rede municipal no COMERC. O olhar trazido de fora, o olhar exotópico abria, por vezes, possibilidades de ação – seja por terem vivido outras experiências que compartilhavam generosamente, seja por não estarem diretamente comprometidas com o governo municipal, com

atrelamentos que já foram apontados neste trabalho como prejudiciais à atuação do Conselho.

Nascia uma nova possibilidade para a construção da Proposta Pedagógica e Curricular da Rede.

> *Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta.* Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 2013, p. 169, grifos da autora).

"Toda proposta tem uma história que precisa ser contada". Parecia que estávamos iniciando uma história, baseada nas histórias que encontraríamos, e que poderia ser contada. Ela estava nascendo de "uma realidade que pergunta".

A resposta a que procurávamos estava ligada à possibilidade de mobilização e implicação da Rede na construção desta Proposta Pedagógica e Curricular.

Construiríamos esta resposta através de uma proposição inicial de trabalhar com um questionário de evidências. Que experiência mais interessante!

Os termos "diagnóstico" e "mapeamento" podem causar a impressão de que estávamos discutindo um levantamento de dados, como se o Conselho tivesse uma curiosidade para ser satisfeita, mas não se tratava disso. Apesar da fala da presidente do Conselho, na reunião anterior, se referir às "tendências"[72] da Rede, a ideia sugerida por outra Conselheira e desenvolvida pelo Conselho era provocar as escolas a pensarem sobre suas Propostas Pedagógicas (contidas nos PPPs) e suas práticas – se havia correspondência entre o que se pensa, se propõe, e o que se realiza. Isto ajudaria a despertar, a mobilizar, colocar as pessoas em diálogo para iniciar o trabalho coletivo de construção da Proposta

[72] Chama a atenção o fato de que, sempre ou na maior parte das vezes a que se referem às "tendências" pedagógicas da Rede, referem-se às teorias psicológicas de Piaget e Vigotski – dificilmente citam-se as teorias pedagógicas sejam elas críticas, histórico-críticas ou outras.

Pedagógica da Rede – a participação das escolas no processo de construção da Proposta Pedagógica da Rede municipal estaria começando.

Não se tratava de delimitar graficamente a porcentagem de escolas que praticavam de acordo com esta ou aquela fundamentação teórica, e a partir daí se definir se a Rede seguiria o que a maioria das escolas propõe ou se outro caminho seria seguido, proposto, mas se tratava de possibilitar que as escolas se reconhecessem como "praticantes" de uma Proposta, que tem uma fundamentação, e dos limites ou desafios que esta Proposta impõe.

Quando se trouxe as experiências já vividas pelos Conselheiros (a experiência de trabalho em outra Rede de ensino, por exemplo) para tentar compor uma nova experiência coletiva (construída na reunião do Conselho), o trabalho fluiu – pelo menos no nível das proposições. Em síntese, tratou-se de valorizar ou reconhecer os saberes dos profissionais que compõem o Conselho, saberes que podem delinear encaminhamentos para a mobilização e a participação de outros profissionais da Rede municipal. O que estávamos em via de construir.

Estávamos em vias de construir um movimento de formação que valoriza as experiências e os saberes produzidos também pelos professores, no cotidiano escolar, e juntos, poder avançar no sentido de compreender as práticas, e propor transformações para produzir coletivamente uma Proposta Pedagógica e Curricular para a Rede.

O Conselho e a SME pareciam trabalhar com uma definição de Proposta Pedagógica como fundamentação teórica, mas atrelada à prática. Esta necessária relação teoria x prática ficou bastante evidente.

A partir desta proposição mais pontual, sobre "o que e como fazer", COMERC e SME pareciam assumir juntos um mesmo objetivo: não mais um texto iria para as escolas, para discussão. As escolas (suas práticas e concepções) viriam para a discussão.

E viriam para a discussão, para a superfície, as experiências, as práticas e os pensamentos que as têm sustentado até aqui; esta seria uma forma de iniciar ou movimentar o processo formativo com a Rede – que não era objetivo último, mas era necessário ao processo de construção da Proposta Pedagógica e Curricular da Rede – que também não era o ponto final do processo, mas o meio,

o caminho para a busca de práticas escolares mais justas, igualitárias, livres e responsáveis.

Chaluh (2008), ao tratar sobre o movimento realizado pela Secretaria Municipal de Campinas (no período de 2001 a 2004) para promover formação continuada e a construção coletiva da escola, apresentou o conceito de “inversão das setas" (termo usado pela Secretaria da Educação do referido município) como um princípio ou fundamento do trabalho da referida Secretaria que “implica reconhecer a escola como *espaçotempo* de produção coletiva de conhecimento” (CHALUH, 2008, p. 77). Nesta perspectiva, o cotidiano da escola é considerado na produção das Propostas, sejam elas de formação ou políticas públicas para a Educação. Invertem-se as setas, no sentido “de baixo para cima”. Podemos dizer que, neste momento, o COMERC, junto à SME, estava também fundamentando a construção coletiva da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de ensino no princípio da “inversão das setas”.

A propósito das inversões, ao contrário do que se pensava inicialmente, ocorreu por parte da SME uma aposta no trabalho dos professores coordenadores. Estávamos há um ano da proposta inicial. Teria sido tempo suficiente para que se mudassem as práticas destes profissionais nas escolas? O que teria provocado esta mudança? O que fazia a Conselheira e diretora administrativa da SME acreditar nisso? Ela apostava no trabalho desenvolvido. Talvez porque nesta nova proposição, o trabalho dos professores coordenadores não iria além do cotidiano, que envolve conhecer e orientar o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas (não teriam que “levar” para as escolas algo novo...).

Ficou evidente o receio do Conselheiro e diretor pedagógico sobre como a Rede receberia essa proposta de trabalho (de responder a um “questionário de evidências” – que não deixa de ser um processo de avaliação). Penso que talvez ele não quisesse que a SME assumisse, perante a Rede, a responsabilidade pela “aplicação” do questionário, para não causar a impressão de que a SME estaria impondo mais um trabalho às escolas, ou pela possibilidade das escolas não compreenderem a importância deste trabalho de avaliação, não compreenderem que esta avaliação pretendia-se formativa, e não punitiva...

E isto precisa ficar evidente: tratava-se de um processo avaliativo, um processo que talvez pudesse ser considerado como fazendo parte da avaliação institucional que, em tese, deveria acontecer também permanentemente, na Rede. Talvez esta fosse, para a Rede, oportunidade de se efetivar com maior clareza ou maior profundidade este processo avaliativo.

Enfim, a proposta de trabalho com os questionários aproximou-se do cotidiano escolar, não se configurava como algo absurdo, ou impossível de se realizar. Tinha tudo para dar certo. Era nossa aposta!

Interessante esta aposta e, porque não dizer, inversão do processo avaliativo, quase sempre pensado enquanto parte final dos projetos, das propostas, enquanto processo que deve concluir a respeito de um produto final. Ainda que os planos e propostas estejam vinculados à avaliação enquanto parte de todo processo, enquanto formativa, para ela sobram sempre as partes finais dos textos, quase que como um detalhe. Neste caso, tomaríamos o processo avaliativo como ponto inicial. E esta afirmação provinha do reconhecimento da necessidade de compreender e assumir que havia uma história em curso, que talvez devesse ser rompida, ou transposta, mas não apagada ou negada. O processo formativo, avaliativo que pretendíamos, traria a história das práticas da Educação da Rede para serem discutidas, vistas, conhecidas; não se configurava enquanto ruptura com o vivido e produzido pelas escolas. Talvez a ruptura fosse uma consequência, mas não foi tomada enquanto ponto de partida, enquanto apagamento do que existia para que fosse reescrita uma nova história, sem precedentes.

* * *

30 de janeiro de 2019[73]

> É preciso levar formação para as pessoas, para que tenham esclarecimento antes ou enquanto forem participar da elaboração do Currículo. (Ata da reunião do COMERC de 30/01/2019).

[73] Ata publicada da reunião do COMERC de 30/01/2019.

Durante a reunião que tratava sobre uma proposta de formação com a Rede, os argumentos da SME, de que faltaria para algumas pessoas, esclarecimento ou disposição para ampliar os horizontes a respeito de algumas questões, fez com que argumentasse sobre a necessidade de levar formação para estas pessoas, inclusive para quando a elaboração do Currículo da Rede estivesse em construção. Neste ponto, da necessidade de formação, houve consenso do Conselheiro e diretor pedagógico, mas ele observou que a formação

> [...] não basta e não garante, porque quem vai participar são as mesmas pessoas; retomou formações realizadas pela Rede, que tiveram pouca adesão dos professores da Rede, mesmo tendo liberação em horário de trabalho. (Ata da reunião do COMERC de 30/01/2019).

* * *

Antipalavras...

Não é raro o movimento de produção das Propostas Pedagógicas e Curriculares ser restrito a um grupo de pessoas; observamos este movimento nas produções anteriores da Rede de Rio Claro. Mas, nesta nova proposição, com a ideia de abarcar a participação de toda a Rede através de processos formativos, pretendendo que estes processos não fossem restritos, muitas dificuldades poderiam aparecer no percurso, como vimos acontecer, com experiências narradas a respeito dos movimentos produzidos por outras Redes municipais de ensino, outras experiências de construção coletiva das Propostas Pedagógicas e Curriculares que demonstraram muitas similaridades entre as dificuldades encontradas nos processos de construção.

Silva (2014) analisou o processo de elaboração da versão preliminar da proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Limeira (SP), durante o ano de 2013. A autora deixa evidente a não participação dos professores no processo de elaboração ou construção da proposta quando apresenta como objetivo da pesquisa, construir um “Plano de ação educacional”, com a finalidade de “implementação monitorada da proposta curricular, por meio da participação docente” (p. 16). A proposta curricular

elaborada pelo município de Limeira no ano de 2013 teria contado com a participação de agentes de desenvolvimento educacional (ADE), coordenadores de área (professores que participaram de um processo seletivo pleiteando serem coordenadores), professores universitários, e dos sindicatos, que contribuíram, por meio da realização de grupos de estudos e disponibilização de materiais nas reuniões de representantes dos locais de trabalho.

Ao contrário do que aconteceu em Rio Claro, a construção da proposta pedagógica e curricular não se anunciou, inicialmente, como uma construção coletiva. Esta construção coletiva mostrou-se necessária, durante o percurso de produção.

A equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação foi responsável pela elaboração da versão preliminar da proposta curricular, que, depois de produzida e analisada, deixou evidente a necessidade de elaboração de textos, que servissem como apoio, bem como ações focadas na formação docente e sua participação na revisão da proposta, a fim de que o currículo prescrito se consolidasse (SILVA, 2014, p. 131) no município. O plano de ação para formação dos professores, conforme afirma a autora, pretendia "facilitar a implementação do currículo, tornando mais claro para os docentes e gestores o que se pretende ensinar, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental" (SILVA, 2014, p. 18).

Interessante o fato de que, para a equipe técnica da SME, foram organizadas formações, duas palestras: "uma com Dermeval Saviani, cujo foco era a reestruturação da educação e outra com Ligia Márcia Martins sobre a Psicologia Histórico Cultural e a Educação Escolar" (SILVA, 2014, p. 68). A Secretaria da Educação pretendia a implementação da Pedagogia Histórico Crítica no município.

Tal como aconteceu em Rio Claro, durante o processo de construção do currículo de Limeira foram desenvolvidos vários modelos de documentos, os quais foram sendo alterados, até se chegar à "versão preliminar", produzida, nos dizeres da autora

> [...] por uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, composta por professores efetivos selecionados, para atuarem como coordenadores de área, coordenados por ADE, diretor de escola e orientados conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica por estudiosos, que compõem a Superintendência Pedagógica ou atuaram voluntariamente como assessores/consultores (SILVA, 2014, p. 69).

Durante a pesquisa realizada por Silva (2014), questionou-se um ADE sobre a reduzida participação dos professores na elaboração da proposta curricular, mas na visão dele, esta produção

> [...] caberia realmente à equipe técnica da secretaria. Houve uma seleção dentre os docentes que quiseram participar das atividades na secretaria e que atuariam como coordenadores das áreas específicas. O processo foi transparente, foi aberto. [...] Então eles têm sim legitimidade para trabalhar na construção do currículo em cada área que eles trabalharam. Assim coordenados pela equipe da secretaria todos aqui tem legitimidade para estar fazendo este trabalho. Não vejo que a influência dos professores deixou de ser contemplada. Que a participação pudesse garantir maior qualidade. (SILVA, 2014, p. 70).

Concordando com este modo de compreensão, o representante do sindicato respondeu que "o currículo não tem que atender aos interesses dos professores. Ele tem que atender ao interesse das crianças, do aluno". E outro ADE complementa que pensa ser "[...] obrigação do professor se virar para entender os componentes, até porque nós não podemos pressupor que eles não vão entender. E quem tiver dúvida tem que vir atrás, esclarecer" (SILVA, 2014, p. 74).

Pensando de modo diferente, as coordenadoras de área entrevistadas por Silva (2014) acreditavam que a proposta curricular, para se efetivar na prática, precisaria de acompanhamento e formação para os professores, o que justifica a proposição do Plano de ação voltado para a formação, proposto pela pesquisadora, que também era uma das coordenadoras que trabalhavam na Secretaria da Educação de Limeira.

Necessário destacar que, durante a construção desta proposta de Limeira, foram realizadas algumas consultas às escolas[74], através das quais os professores puderam opinar, sobre a organização dos conteúdos por bimestre, por exemplo. O texto final foi submetido à apreciação dos gestores e professores das escolas "a fim de que, em 2014, todos já pudessem trabalhar, a partir dele, compreendendo os conteúdos que devem ser ensinados em cada ano de escolaridade" (SILVA, 2014, p,76).

[74] Novamente, os professores são chamados à participação numa segunda etapa, sendo consultados sobre algo já construído – os limites da participação também já descritos no percurso rioclarense.

A formação dos professores se realizaria *a posteriori.* Com relação à publicação da proposta curricular, podemos dizer que foi tardia...

Outro trabalho que nos traz elementos para compor um quadro de pensamento, algumas aproximações e compreensões é referente à construção das orientações curriculares de São Caetano do Sul – currículo mínimo para o Ensino Fundamental (TONDATO, 2015, p. 53) -, que apresenta a participação dos profissionais (especialmente dos professores) em uma segunda etapa do processo, tendo sido convidados a discutir e alterar o texto produzido por outros profissionais da Secretaria da Educação.

Nesta etapa da produção, reuniram-se em HTPCs professores e coordenadores para avaliar o currículo mínimo e fazer a análise das realidades escolares. Segundo a autora, “a construção do currículo caracterizou-se como espaço de pesquisa e como momento de estudo” (TONDATO, 2015, p. 59).

Ainda que tenha sido uma participação regrada, permitida somente em algum momento, e podemos dizer que tardia, para Tondato (2015) os professores não foram tomados como executores de uma proposta, e isso possibilitou a eles desenvolver a autonomia, a reflexão, as mudanças na prática referentes ao “como ensinar, e para quê ensinar” (TONDATO, 2015, p. 69).

A autora apresenta dados que complementam o trabalho desenvolvido em Limeira, que, por questões de objetivos, do contexto e do período de produção não foram possíveis de se produzirem: a formação tardia dos professores teria trazido resultados positivos?

Podemos reclamar a participação, ainda que tardia? Democracia, ainda que limitada! Neste ponto, estávamos avançando – estávamos propondo a participação coletiva desde o início do processo.

Tondato (2015) afirma que durante o processo de construção do currículo, os professores precisaram aprender que sua opinião era importante, que podiam sugerir. A autora não traz muitos elementos que explicitem como esta aprendizagem se deu, afirma apenas as razões para que não houvesse, ou houvesse pouca participação inicial dos professores nas sugestões de alteração do documento. Segundo a autora, a falta de participação inicial, as dificuldades para se manifestarem, se deviam ao fato de que a gestão anterior não permitia a eles darem opiniões. Havia certa cultura do medo e do silenciamento.

Quando enfrentaram, quando começaram a falar, a dizer, quando houve mudança de postura, fizeram sugestões “com responsabilidade e satisfação” (TONDATO, 2015, p. 76).

Esta mudança de postura, pela fala, indica a mudança no estatuto dos sujeitos, apresentada por Collares, Moysés e Geraldi (1999), um deslocamento no posicionamento das professoras, um alargamento das consciências, pela força transformadora da comunicação. Segundo Miotello (2012),

> [...] Bakhtin/Volochinov defende que as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos integrantes inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais. (MIOTELLO, 2012, p. 172).

A mais ínfima possibilidade de fala, num contexto de silenciamento, reflete o comportamento ético de tomada de postura diante da vida. Esta possibilidade de renovação dos sentidos para o trabalho, para o que se é, o que se faz, na escola, vai, aos poucos, atingindo a manutenção da ordem imposta, ou do sistema de referência (MIOTELLO, 2012), da ideologia oficial. As relações de poder, antes estabelecidas, mantidas sob cuidados e continuadas (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999), são agora estremecidas.

Avançando um pouco mais na direção daquilo que podemos chamar participação coletiva, e compreendendo que ela acontece em um processo formativo, vemos em Trindade (2014), que destaca o movimento de produção coletiva da proposta curricular de Educação Infantil de Feira de Santana (BA), elementos que fazem acreditar que é possível criar possibilidades para outro modo de participação entendido como postura, e ressignifica os espaços para formação dos professores, demonstrando que é na escola que as possibilidades de se ampliar o horizonte de responsabilidade acontece.

Trindade (2014) apresenta uma proposta de formação profissional em serviço, promovida pela secretaria municipal da educação, que possibilitou a reflexão sobre as concepções e práticas dos professores e a definição das diretrizes teórico-práticas de um projeto de formação para as crianças na Educação Infantil.

A partir de uma insatisfação ou incômodo da pesquisadora com relação ao documento elaborado pela Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal

da Educação de Feira de Santana - DEI/SME, no ano de 2005, intitulado "Proposta Curricular para Educação Infantil da rede municipal de Feira de Santana - Ba" (TRINDADE, 2014, p. 17) – documento elaborado no âmbito da SME, entre os seus pares, não contando com a participação efetiva de professores atuantes na Educação Infantil da rede municipal, cuja participação ficou restrita a alguns encontros para a apresentação e ajustes na proposta curricular – discutiu-se a necessidade de inserir as professoras da Educação Infantil na discussão de sua proposta curricular. Segundo a autora,

> [...] esta discussão não poderia se restringir a um tempo destinado a uma semana pedagógica, ou a reuniões pontuais para a aprovação de um documento previamente elaborado, mas que este fosse construído com as vozes daqueles que fazem a proposta curricular na escola. A partir desta compreensão e com certa resistência pelo abandono da proposta anterior, [...] começamos a discutir alternativas para fazer uma proposta curricular para a Educação Infantil da rede municipal, que trouxessem as professoras para a elaboração do seu texto. Dessa discussão emerge a proposição de um curso de formação em serviço que possibilitasse às mesmas, no percurso formativo, a elaboração das diretrizes teórico-práticas da proposta curricular. (TRINDADE, 2014, p. 22-23).

O processo de construção coletiva da proposta ocorreu em um percurso formativo, portanto, de todos os envolvidos no processo educativo: além dos profissionais da SME, professoras, coordenadoras e diretoras da rede municipal que trabalhavam em escolas/classes de Educação Infantil.

Segundo Trindade (2014) para a tomada de decisão sobre esta formação e elaboração coletiva da proposta, apesar de não ter clareza sobre "todas as dimensões que envolvem as questões curriculares e o fazer coletivo de uma proposta curricular" (p. 23), a SME encaminhou, como prioridade, para o trabalho no ano de 2008, "a elaboração das diretrizes da proposta curricular para a escola de Educação Infantil da rede pública municipal, sob novas bases, envolvendo as professoras que atuam nesse nível de ensino" (TRINDADE, 2014, p. 23). Este desafio assumido pela SME fez com que buscassem por experiências já existentes:

> [...] para elaborar as diretrizes da proposta curricular seria necessário dispor de quadros teóricos que possibilitassem às professoras discutirem as suas concepções e práticas sobre a criança, a escola, a educação infantil, o conhecimento, a aprendizagem, a organização de ambientes e rotinas de trabalho, o currículo, a gestão democrática de sua proposta curricular, dentre outros. Experiências bem sucedidas no campo da Educação Infantil em diversos países, a exemplo do Head Start, do Hight-Scope nos Estados Unidos, dos Centros Integrados e Play 24 Groups na Inglaterra, da Reggio Emilia e Norte da Itália, da Associação

> Criança, de Portugal, relacionam experiências curriculares inovadoras, com investimento em formação profissional inicial e continuada de professores (TRINDADE, 2014, p. 23-24).

O contato com as experiências exitosas, segundo a autora, permitiu que a SME desenvolvesse o processo de formação, denominado “Ação Educativa”, com o intuito de que possibilitasse às professoras, através do estudo de referenciais teóricos, a reflexão de suas concepções e práticas e a construção da proposta para a Educação Infantil. Esta formação foi realizada com professoras representantes das escolas que, posteriormente, apresentando seminários, seriam multiplicadoras[75] nas suas escolas. Foram pressupostos norteadores da proposta de formação:

> [...] a) A valorização dos saberes teóricos articulados aos saberes da prática docente; b) A reflexão partilhada das professoras sobre as suas concepções e práticas, contextualizadas; c) A criação de um contexto participativo, integrativo entre as professoras da DEI/SME, as professoras cursistas e professoras das respectivas escolas onde as cursistas trabalhavam; d) A valorização de um projeto de identidade local na elaboração das diretrizes teórico- práticas da proposta curricular para a Educação Infantil (TRINDADE, 2014, p. 39).

Interessante a descrição do encontro e das relações que se estabeleceram entre os profissionais da SME e as professoras como “um contexto de liberdade e de responsabilidade”. Segundo a autora, a discussão das concepções e práticas dessas professoras, em confronto com os textos estudados, possibilitou um processo de reflexão partilhada que possibilitava a reorganização do aprendizado das professoras cursistas, “pois os textos eram reestudados e subsidiavam outras discussões nos seminários temáticos, numa ação de formar e de formar-se”. (TRINDADE, 2014, p. 40).

Durante a pesquisa que ocorria ao mesmo tempo que esta formação, entretanto, Trindade (2014) identificou o que chamou “Cultura da tutela” – expressa nos modos de se proporem formação aos professores. Colhendo relatos de algumas profissionais da SME, ouviu que era prática comum prepararem os materiais para as professoras, que elas não sabem fazer sozinhas; que “levam as

[75] Esta ideia de “multiplicação”, já citada anteriormente como um problema para a Rede Municipal de Rio Claro também será discutida adiante, como um equívoco na formação dos professores da Rede Municipal de Feira de Santana.

coisas já mastigadas para as professoras", ou "já dão pronto para os professores". Esta relação maternal com as professoras, segundo a pesquisadora, trazem

> [...] a marca da identidade ideológica da professora da Educação Infantil que se confunde com a criança necessitada da tutela do adulto. [...] O grupo precisa de um chefe para não se sentir órfão. Precisa que eu vá explicar o entendimento de currículo. Precisa que alguém marque um cronograma de estudo para estudarem juntas... (TRINDADE, 2014, p. 93).

A cultura da tutela – que penso, mantém suas raízes na estrutura patriarcal dos nossos antigos modelos de sociedade, e que ainda reflete as divisões e oposições entre homens e mulheres, e a consequente misoginia, que ocorre também nas relações de trabalho, manifestando-se "de muitas formas, que vão desde a exclusão social até a violência de gênero. [...] carrega, até a atualidade, a certeza do privilégio masculino, a banalização da violência contra a mulher e a tentativa de sua objetificação sexual" (SCHWARCZ, 2019, p. 186). Incluiria nesta lista de manifestações a infantilização da mulher.

No caso específico da mulher professora, Freire (2019) já alertava para a armadilha do aparente inofensivo título de "tia", que ele denomina sombra ou armadilha ideológica, relacionada à tentativa de regulação e controle dos comportamentos das mulheres professoras. Para desenvolver esta ideia, o autor diferencia as posições de quem ensina e de quem é tia: "ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão" (FREIRE, 2019, p. 30, grifo do autor).

Para Paulo Freire (2019), o título "tia", ligado à figura materna, amorosa, doce, por se opor às ideias de enfrentamento, de luta, deve ser recusado

> A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil "tias" fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas. (FREIRE, 2019, p. 30-31, grifo do autor).

Apesar de recomendar a recusa, o autor reconhece que a postura das professoras diante do que se apresenta, é decisão individual, mas ele pontua:

> [...] você que está me lendo agora, tem todo o direito de, sendo ou pretendendo ser professora, querer ser chamada de tia ou continuar a ser. Não pode, porém, é desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia. (FREIRE, 2019, p. 48-49).

Pode decidir sobre qual postura tomar, não pode não ter consciência das tramas, dos fundamentos, das raízes, das implicações deste ou daquele modo de ser.

Para Trindade (2014), a cultura da tutela teria três bases: o fato de que as mulheres são reduzidas ao papel de mães; a noção de formação enquanto algo que é dado por outrem, e o desconhecimento (desqualificação) acerca da formação das professoras (muitas vezes de mesmo nível acadêmico das formadoras).

A proposta que, inicialmente, pareceu bastante promissora, logo apresentou dificuldades no percurso. Mudanças de postura envolvem conflitos (interiores ou não), frustrações, enfrentamentos. Além do necessário enfrentamento e transformação desta “cultura da tutela”, que se refere à postura de alguns profissionais da SME de Feira de Santana (BA), houve necessidade de transformação da compreensão do saber das professoras que se revelou particular, embora o trabalho tenha se realizado de maneira coletiva.

A pesquisa evidenciou que os estudos feitos apenas pelas docentes indicadas a participar nos Cursos de formação em serviço pertencem àquelas que o fazem e não chegam para o coletivo escolar. A ideia de “multiplicação” dos estudos nas escolas não se efetiva, por diferentes motivos, que a pesquisadora descreve abaixo.

> O chamado “repasse de conteúdos dos cursos” é uma falácia, por dois motivos: o primeiro é que não há tempo e nem espaço coletivo nas escolas para a discussão dos estudos feitos nos cursos; segundo, e em função do primeiro, não se faz formação sem que a promova na dimensão característica de cada sujeito, o que implica que não se faz formação por procuração. Consequentemente, a formação como apropriação individual, no social, se realiza apenas para aquelas que participam das ações educativas. (TRINDADE, 2014, p. 123).

Este foi também um problema durante o processo de formação das professoras coordenadoras que aconteceu em Rio Claro, conforme já citado, para a elaboração da Orientação curricular da Educação Infantil, em 2016.

Segundo Trindade (2014), a falta de uma política de formação em serviço resultou no isolamento das ações de formação profissional da Divisão da Educação Infantil da SME, e essas “não tem produzido ressonâncias nem teóricas e nem práticas nas escolas de Educação Infantil da rede municipal” (TRINDADE, 2014, p.124).

Para produzir ressonâncias teóricas e práticas nas escolas, é preciso que todos os profissionais se tornem sujeitos dos enunciados, que falem por si mesmos, não por procuração.

A pesquisa também demonstrou modos particulares de reagir às formações, e a condição essencial de abertura ao outro, ao novo. Professoras relataram as dificuldades iniciais neste processo coletivo, citando os conflitos existentes, mas também a possibilidade de superação deles, compreendendo que os incômodos podem fazer parte do processo, as frustrações, os desconfortos também, pois refletem ou resultam na mudança.

Deste percurso de pesquisa e construção coletiva, Trindade (2014, p. 128) conclui que “a formação profissional em serviço deverá se realizar no âmbito da escola, construída com todos os profissionais que lá atuam”.

Com estes trabalhos compreendemos que há, nas Redes Municipais, a manutenção da cultura do silenciamento, do medo – que certamente extrapolam os limites locais, tendendo a ser uma cultura nacional. Aos professores reservam-se espaços tempos específicos para a participação, frequentemente, tardia, posterior aos processos iniciados no âmbito das Secretarias Municipais. Compreendemos que não há espaço tempo mais adequado ou promissor que a escola para que se alcancem os objetivos de formação e construção coletiva de um projeto – quer seja no âmbito municipal (Redes de ensino) ou local (projetos das unidades educacionais).

Temos aqui uma questão importante: propomos um movimento que se diferencie do movimento que parte das Secretarias de Educação, para um movimento que parte e se dissipa das escolas. Entretanto, não se trata, apenas, de inversão da seta de saída, ou seja, não se trata de mudar apenas o ponto de

partida – inverter a ordem de um lugar para outro (SME ou escolas) pouco contribuiria para uma construção coletiva da Rede, uma vez que, cada movimento desprendido de cada uma das escolas poderia resultar num sem número de possibilidades, decisões individuais. A proposição de se envolver todos os sujeitos pertencentes à Rede e, por isso, a identificação das escolas como núcleo principal deste envolvimento (uma vez que a maior parte dos trabalhadores da Educação estão nas escolas), não significa isolar a SME do processo, ou isentá-la das suas responsabilidades. Penso que o envolvimento das escolas, a criação de necessidade de estudo e diálogo, a instrumentalização e a organização para os processos sejam responsabilidade da SME. O acompanhamento, a avaliação das novas necessidades, dos indícios, das propostas que surgissem das escolas, também fariam parte desta responsabilidade. A partilha das diferentes responsabilidades é a questão. Não um ocupando o lugar do outro, mas cada um ocupando o seu lugar, falando somente por si mesmo, e exigindo do outro a sua responsividade - a SME respondendo às necessidades das escolas, e as escolas respondendo à necessidade da Rede, gerida pela SME. Um constante exercício de escuta, proposição de palavras e antipalavras.

Como último exemplo a ser citado, e que nos auxilie a pensar em elementos importantes e constituintes de um processo de construção coletivo de uma Proposta Pedagógica e Curricular, trago também um aspecto da produção do documento da cidade de Itatiba/SP.

Na descrição do processo de elaboração do currículo de Educação Infantil de Itatiba, em documento oficial publicado pela Secretaria da Educação (ITATIBA, 2012), evidencia-se o processo de “inversão das setas” a que nos referimos anteriormente:

> [...] pensamos, então, inicialmente, em estudar os fundamentos epistemológicos, científicos, sociológicos, psicológicos e educacionais para, depois, definir objetivos, conteúdos, métodos e sistemas de avaliação. Mas percebemos a ânsia e a vontade dos professores em se manifestar sobre suas práticas e decidir sobre o que e como trabalhar com as crianças na rede municipal de ensino de Itatiba. Esta percepção nos levou a desacelerar o movimento de estudos e reflexões teóricas e nos conduziu a um novo ponto de partida para o estudo das expectativas de aprendizagem. [...] Para manter o diálogo e a aproximação com os docentes, resolvemos acatar a decisão do grupo e invertemos a nossa lógica de construção do currículo, se é que podemos dizer que há verso e inverso nesse processo educacional tão complexo: partimos das expectativas de aprendizagem e orientações didáticas, considerando o

> desenvolvimento integral da criança, exatamente como a maioria dos participantes desse trabalho coletivo desejou fazer. (ITATIBA, 2012, p. 05).

Apesar de não termos elementos que indiquem ou explicitem como este processo coletivo se deu, chamou a atenção esta descrição de um processo de "inversão das setas" ocorrido no processo apresentado como um "processo de construção coletiva" que objetiva "desenvolver uma proposta pedagógica ativa, participativa e crítica" (ITATIBA, 2012, p. 05).

Não é possível afirmar (pelos limites desta pesquisa) se a rede municipal de Itatiba realiza ainda um trabalho coletivo, participativo, e se o que se produziu gerou efeitos em toda a rede. Ainda assim, considero importante valorizar esta "mudança de rota", esta abertura, a escuta aos professores, durante o processo de construção. A SME, tomando sua responsabilidade pelas mãos, em ato de coragem, recalcula a rota e propõe traçar novos caminhos, invertendo os tempos e espaços que havia pensado inicialmente como ideais para um trabalho de construção de uma proposta curricular, porque houve um importante momento para o exercício da escuta.

Como fugir juntos? – a Lei e seu monologismo

Exercício da escuta, exercício da participação, exercício da avaliação. Eram muitos movimentos envolvidos e necessários neste processo de produção coletiva que se anunciavam. Era um projeto grandioso, que envolveria muitas ações, muitos sujeitos, valores, compreensões, tensões.

Por razões que serão problematizadas a seguir, as últimas narrativas sobre as reuniões do COMERC trazem outro movimento, muito menos potente; o movimento de abandono da construção coletiva com participação da Rede, uma vez que a SME recorreu à Lei, como forma de determinar e limitar alguns aspectos relacionados à elaboração da Proposta Pedagógica.

Proponho pensar nos significados desta ação de recorrer à Lei, o que isto implica, quais aspectos podem nos ajudar a compreender este novo e último movimento e quais possibilidades de fuga podemos e devemos construir.

* * *

30 de janeiro de 2019[76]

> [...] retomou a ideia da construção coletiva do Currículo, e a criação do primeiro documento, que tem um viés ideológico, e que vai travar a discussão. Disse que, pensando nisso, tem uma proposta de encaminhamento para que o Currículo acontecesse, baseada na legislação, porque ela não permite que alguém discorde dela. (Ata da reunião do COMERC de 30/01/2019).

Na sequência, complementaram que "a SME propõe iniciar de um ponto onde todo mundo comece junto". Sem compreender direito o que estava acontecendo, questionei sobre o instrumento (que seria pauta da reunião), se havia sido abortado. Como resposta, o Conselheiro e diretor pedagógico "disse que trazia nova proposta, de um processo pautado na legislação"[77].

A presidente do Conselho insistiu, perguntou sobre o texto (com o questionário de evidências) que o CAP teria feito, mas o Conselheiro e diretor pedagógico respondeu que "o Conselho não tem que fazer pesquisa, mas propor uma coisa baseada na legislação, que garantirá que a discussão não enviese". (Ata da reunião do COMERC de 30/01/2019).

Uma das Conselheiras retomou o desejo de ouvir as comunidades escolares, disse que isso não pode ser perdido de vista, mas "afirmou que as diretrizes podem ser a base para a construção do Currículo". Tentei retomar a ideia de que o questionário tinha a intenção de mobilizar as pessoas para que pensassem nas suas práticas como determinadas, fundamentadas em algumas bases, mas a Conselheira voltou a defender a "nova proposta", afirmando que "a Secretaria tem que trazer diretrizes, e junto ao olhar dos profissionais sobre sua realidade pode ser um caminho interessante".

Aparentemente, ela havia entendido que a "nova proposta" era juntar uma diretriz com o instrumento que estava sendo elaborado (pois não deixou de considerar o "olhar dos profissionais", quando afirmou: "junto ao olhar dos profissionais"). Eu

[76] Ata publicada da reunião do COMERC de 30/01/2019.
[77] Será apresentada adiante a legislação à qual se referiu o Conselheiro.

havia entendido que o texto inicial (Texto base) havia sido descartado, tal como o instrumento, pois o Conselheiro e diretor pedagógico afirmou que "não era hora de fazer pesquisa".

* * *

Antipalavras...

Foi incômodo ouvir que estavam propondo um texto para "não permitir que se discorde". Que tipo de texto e que tipo de relações estavam sendo propostas, a ponto de impedirem, não permitirem algumas ações ou até pensamentos que sejam contrários?

A tentativa de amortecer as discordâncias, evitar os conflitos ia no sentido contrário do que pretendíamos. Enquanto propúnhamos, anteriormente, ir à luta, enfrentar (conhecer) os diferentes discursos, pontos de vista, as diferentes práticas e concepções (entendendo a "pesquisa" a que se referiu o Conselheiro enquanto processo, não como um fim), este novo discurso propunha a paz, o silêncio, o consenso tomado como início do processo. A manutenção do mesmo.

Interessante pensar nas perspectivas para o viés: "ter um viés" e "enviesar", com sentidos opostos, dependendo de quem fosse o sujeito da ação. Enquanto o "viés ideológico" trazido pela SME, num texto, apesar de poder travar a discussão (discordo que travasse, ao contrário, iria provocar) era legítimo, a expressão "não enviesar" parece desvalorizar as perspectivas trazidas pelas escolas – porque indica fuga do caminho sugerido, proposto pela SME.

A participação das escolas foi vista como um entrave. Os discursos parecem indicar que um ponto de vista seria trazido para a discussão, mas outros (os apontados pelas escolas) poderiam ser assumidos enquanto expressão do trabalho da Rede, e não se quis permitir que fossem conhecidos estes outros pontos de vista.

Negavam-se a si mesmos, o movimento da escuta, o olhar enviesado. Na perspectiva de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017), uma perspectiva afirmativa (não negativa), este olhar enviesado é a busca por relação entre perspectivas, diferentes pontos de vista. Momento em que dois centros de valor (eu e o outro) estão relacionados, disputando sentidos, mas possibilitando alargamento das

consciências. A disputa, o conflito, a contradição, vista como possibilidade de ampliação (alargamento) dos modos de pensar e agir no mundo, da consciência – não uma disputa de onde alguém sairá vencedor, possuidor de uma verdade acerca da vida.

Alargar implica abertura de possibilidades, abertura para mudanças.

Compreender o diferente como necessário para produzir mudanças na vida cotidiana.

A Secretaria propõe uma mudança no percurso pensado anteriormente pelo COMERC de ir até a escola. Por que não permite a entrada do outro para mudar/alargar a si mesma? Quem estaria “travando a discussão”? Quais seriam as causas de se optar por não considerar o que as escolas tinham para dizer?

A indicação de que o Conselho não tinha que fazer pesquisa também causou incômodo; o uso da expressão “fazer pesquisa” pareceu depreciativa, como se pesquisar fosse uma ação dispensável, sem importância, e nossa proposta não tratava somente de pesquisa (que parecia estar sendo entendida, definida, enquanto coleta de dados). Em outro sentido, a pesquisa era entendida como ponto de partida, momento do encontro com as diferenças de cada escola, momento de escuta.

A expressão também poderia estar relacionada a “perda de tempo” – já estávamos em 2019!

Medo de não dar tempo para cumprir os prazos? Medo de perder o controle? Medo de se deixar atravessar pelas realidades trazidas pelos outros, medo da força do coletivo, da multidão? Medo do outro e do que provocaria? Medo de não corresponder às expectativas, medo de não convencer? O medo parece ser o mais democrático dos sentimentos na Educação. Atinge a todos os níveis, todos os cargos e funções.

Há que se perguntar: por que o Conselho não foi contrário à proposição da SME? Esta seria uma instância superior de decisão? O COMERC agiu como se isto fosse verdade. De acordo com o que definiu o discurso oficial, o PME, sobre esta matéria, não, não havia distinção hierárquica entre SME e COMERC. Entretanto, se retomarmos as condições para a composição do Conselho (ter representantes diretos da SME), e as condições de trabalho envolvidas (relação de trabalho de vários Conselheiros hierarquicamente inferiores à SME, além das

relações que se estabelecem com representantes de pais e entidades (particulares ou não), é possível compreender porque o Conselho não teve força para se contrapor. Houve argumentações, houve tentativas por parte de alguns Conselheiros, mas a questão de "mudança de rota" nem chegou a ser votada. Foi apresentada como uma decisão da SME, e foi acatada pelo COMERC.

Se fosse possível comparar a construção atual com a construção das Propostas Pedagógicas anteriores, que trouxeram a participação por outras vias, que não a do COMERC, talvez pudéssemos afirmar que houve, nas produções anteriores, a participação coletiva (de um coletivo restrito, sem dúvidas) – de acordo com o que está descrito nos documentos, e no que pudemos apreender dos diálogos com as interlocutoras. No contexto atual, o trabalho desenvolvido pela SME e pelo COMERC pareceu não efetivar-se como produção coletiva.

* * *

13 de fevereiro de 2019[78].

Iniciávamos o ano letivo de 2019, era fevereiro. Foi apresentada ao Conselho a "nova proposta" de trabalho que teria sido discutida em reunião interna da SME (marcando-se a posição do COMERC em outro lugar que não é o da parceria, da aliança), chegando-se à conclusão de que não seria possível iniciar uma discussão com a Rede a partir de um referencial teórico forte como o proposto anteriormente (baseado em Vigotski e Saviani). Pensou-se na legislação como um viés progressista, que poderia pautar o texto e que, baseando as definições nas legislações, as pessoas não discordariam.

O texto seria escrito pelo Conselheiro e diretor pedagógico e trazido para apreciação do COMERC.

> [...] a ideia é partir de algumas indagações: o que é currículo, por que precisamos produzir um currículo, o que precisamos saber para construir um currículo e a partir de que pressupostos construiremos o currículo? Continuou a apresentação de cada item, afirmando que currículo é um instrumento que delimita, a partir de uma proposta pedagógica, os objetivos do processo de

[78] Ata publicada da reunião do COMERC de 13/02/2019.

> ensino e aprendizagem e os conhecimentos que serão socializados ano a ano na vida escolar da criança. "Proposta pedagógica" foi apresentada na perspectiva da SME como um instrumento que explicita uma visão de mundo, constitui um documento no qual a comunidade escolar escolhe qual tipo de sociedade pretende construir a partir do processo educativo, levando em conta conceitos de autonomia e soberania, com conceituações sobre as seguintes categorias: sobre ser humano, criança/adolescente, natureza da educação, função social da escola, relação entre aprendizado e desenvolvimento, avaliação, entre outros.
> [...]
> a SME concluiu que a Rede Municipal nunca teve uma Proposta Pedagógica, e que não é possível construir o Currículo sem os caminhos apontados pela Proposta Pedagógica. (Ata da reunião do COMERC, 13/02/2019).

Depois desta "apreciação" do COMERC, a nova proposta seguiria, em forma de "Minuta" para os professores coordenadores das escolas. Depois, seguiria para as escolas onde receberia as contribuições da comunidade escolar. O documento final, que aglutinaria estas contribuições, das diferentes escolas, seria elaborado pela SME e o Conselho, e seria apresentado no Simpósio Municipal da Educação. A previsão era elaborar a Proposta Pedagógica no primeiro semestre, e o Currículo Integrado no segundo semestre. O Conselheiro e diretor pedagógico concluiu que este caminho seria mais fácil, pois evitaria discussões que poderiam travar o processo.

> A Conselheira Camila observou que, diante do que foi apresentado, descartaram tudo o que foi feito e pensado nas reuniões do COMERC; lembrou do início das discussões, da questão das coordenadoras terem dificuldade de levarem propostas de discussão da SME para as escolas, [...] lamentou o risco de se perder as discussões na escola, com o público que vai colocar a Proposta em prática; lembrou sobre a criação do instrumento para mobilizar as pessoas para a discussão, ao invés de ter apenas os representantes na SME, e perguntou sobre qual será a estratégia da SME para mobilizar os professores coordenadores. A Conselheira [...] retomou a criação do instrumento, e perguntou se a elaboração ficou parada.
> [...]
> O Conselheiro [...] argumentou que a SME não tinha conhecimento sobre este instrumento, que foi sugestão da Conselheira [...], e que a SME ficou na dependência dela

> participar de uma reunião na SME, mas que não teve retorno da Conselheira sobre sua possibilidade de participação nesta reunião, que não conseguiram marcar a reunião. Disse ainda que este instrumento vai trazer várias vertentes pedagógicas, e não saberia como ajustar tudo isso. Que não é o momento de fazer pesquisa. (Ata da reunião do COMERC, 13/02/2019).

A Conselheira citada não estava presente nesta reunião.

> A Conselheira Camila insistiu que nas escolas, talvez este pudesse ser um mecanismo para iniciar a discussão, para que a escola se reconheça enquanto praticante de uma ou outra proposta teórica. (Ata da reunião do COMERC, 13/02/2019).

Apesar dos argumentos, houve insistência no fato de que através desta nova proposta, as escolas terão "autonomia para trabalhar com as suas próprias propostas, dentro do que foi estabelecido como regra (pela legislação)". Uma Conselheira

> [...] questionou sobre a participação da direção das escolas neste processo, que muitas vezes se ocupa das pautas de HTPC e não permite à coordenação discutir alguns temas. O Conselheiro [...] falou sobre a tentativa de empoderar os professores coordenadores, que a SME tem a intenção de acompanhar a realização destas HTPCs para garantir que as discussões aconteçam. Afirmou que será um processo difícil, porque são muitas escolas. (Ata da reunião do COMERC, 13/02/2019).

Voltando trazer para discussão o "Texto base", a Conselheira representante das universidades questionou se a Secretaria mantinha a linha da pedagogia histórico crítica. Dois Conselheiros diretores da SME disseram que esta será uma discussão posterior, pois

> [...] a teoria apresentada, baseada em Saviani, dificultaria o andamento do processo, que seria uma teoria bem aceita por alguns, mas por outros não, e que precisaria de um tempo para compreenderem, e que, quando a SME fala que vai ser participativo, "vai dar pane", por isso resolveram iniciar pela

> legislação. [...] falar sobre Vigotski com a Educação Infantil é muito difícil porque não se tem uma compreensão clara da teoria dele. A maior parte da Rede é da Educação Infantil, então o embate seria muito grande, por erros graves de compreensão da teoria de Vigotski, mas que não podemos fugir disso depois. (Ata da reunião do COMERC, 13/02/2019).

Ao final da reunião foi proposto que, no momento de finalizar o documento, se crie uma Comissão (com representantes) para participar da elaboração do texto final.

* * *

Antipalavras...

Retorno da expressão: "não é o momento de fazer pesquisa".

Pode ser que a expressão "fazer pesquisa" tenha ganhado sentidos já expressos anteriormente (como coleta de dados, algo que apresenta resultados...), mas a retomada desta expressão durante esta nova reunião indica uma marcação talvez mais profunda.

Que valores estão expressos neste discurso? Talvez possamos afirmar que marca um posicionamento, de quem já sabia (ou pensava saber, ou intuía) a resposta para a pergunta, já tinha uma opinião formada sobre o resultado: a Educação Infantil não aceita Vigotski; ou marca um posicionamento de quem não se interessava por saber o resultado da pesquisa, ou para quem o resultado não fosse importante – uma vez que, apresentando-se uma proposta baseada na legislação, não se permitiria que se discordassem do texto, independente do que pensassem a respeito dele.

Há que se pensar, ainda, que esta fosse expressão de preocupação ligada ao que está por trás das lentes de Saviani e Vigotski. Há Marx. Num contexto de conservadorismo exacerbado, "caça aos comunistas", de "Escola sem partido", fazia sentido que a Secretaria da Educação manifestasse receio com relação à abordagem das teorias baseadas no materialismo histórico dialético.

Entretanto, pergunto-me se a cortina da Lei teria sido a melhor escolha. Quando haveremos de arrancar as cortinas da consciência, abrindo-nos ao desconhecido, ao novo?

Recorrer à cortina da Lei manifesta um tipo de posicionamento monoacentual (VOLOCHINOV, 2017), que visa à estabilidade, consciências passivas; como se o texto, finalizado no teor da lei, fosse uma proposta morta – que não tem possibilidade de expandir, alargar, porque se cortam os fios de contato com outros textos, outros pensamentos, com a concretude da vida. Com Bakhtin (1997), entretanto, é possível pensar que, ainda que se apresente monológico, um texto, um discurso, não se mantém estabilizado para sempre.

> Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subseqüente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade (BAKHTIN, 1997, p. 414).

Uma proposta viva, que se propusesse desestabilizadora, mobilizadora, em outro sentido, poderia ser construída no contexto das escolas, onde a vida acontece; uma proposta viva seria resultado dos fios tecidos da concretude da vida até ela.

O valor da “pesquisa” (referência ao instrumento, ao questionário que seria enviado para as escolas, para iniciar as discussões a respeito da Proposta Pedagógica), para nós, Conselheiros que trabalhamos nas escolas e em outros níveis na Educação, estava em possibilitar a mobilização de todos aqueles que, na prática, no cotidiano, estariam trabalhando para tornar a Proposta Pedagógica viva, através das suas ações. Estava em mobilizar e desestabilizar cristalizações nas práticas, nos discursos, nos conteúdos, enfim, movimentar os pensamentos e as ações na direção da transformação. Esta aposta do Conselho, de alguns membros do Conselho, talvez não garantisse a mobilização de todos, mas seria uma tentativa de estabelecer o diálogo com as escolas.

O que nos distanciava a este ponto, de encontrarmos sentidos tão diferentes para uma mesma ação? Que contextos vivenciamos – enquanto Conselheiros trabalhadores da Educação nas escolas, que estão um pouco mais distantes dos interesses e das exigências dos órgãos do poder, e Conselheiros que trabalham na Secretaria da Educação – que nos distanciavam a ponto de

expressarmos diferentes valores para esta “pesquisa”? As palavras refletem e refratam a realidade objetiva; a materialidade define os modos de dizer.

> Por este motivo, *uma mesma* palavra nos lábios de pessoas de classes distintas reflete também pontos de vista distintos mostra relações diferentes com a mesma realidade, com o mesmo fragmento de realidade que constitui o tema daquela palavra (VOLOCHINOV, 2013, p. 197, grifos do autor).

O que nos distanciava a ponto de, por um lado, estarmos impulsionando o planador, com força total, e do outro lado, estarem preocupados e paralisados com a possibilidade de “dar pane”? As responsabilidades no decorrer do processo seriam diferentes? Se assumíssemos aquela proposição como coletiva?

Mais do que conhecer ou compreender estes contextos (que, na minha compreensão envolvem as diferentes posições que ocupamos – de gestão, de poder, nas relações de trabalho) – penso em como fazer para nos aproximar? Para vivermos juntos? Ou, conforme citado anteriormente, como fugir juntos desses limites?

Como possibilitar outro encontro entre os sentidos produzidos, e o avanço na discussão e a proposição de uma ação conjunta? Seria possível partilhar da mesma “balança valorativa”? Como fazer com que a arena que se instala entre as opiniões e interesses distintos (VOLOCHINOV, 2013), produzisse um sentido comum?

Houve uma inversão brusca no processo: de proposta à regra. Este movimento de não permitir discordâncias, não ouvir, ao invés de se refletir em proposta, resultou em regra, que deveria ser seguida. O discurso endureceu. Monologizou.

Quanto à expressão “a rede nunca teve uma proposta”, insisto na ideia de que houve, ao longo do tempo, produção de pelo menos cinco documentos que constituem Propostas Pedagógicas da Rede. A SME não estaria, naquele momento, de maneira inédita, criando a primeira delas, apesar de ficar subentendido pela forma como se apresentava.

A este respeito, Gimeno Sacristán (1997) afirma que

> [...] cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, a mudança, ainda que em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analisem os resultados atingidos e deles se prestem contas. O simples anúncio do movimento chega a aparecer como sinônimo de inovação: existem mudanças se se propõem reformas; do contrário, é como se não existisse política

> educacional (...) Essa utilização retórico-política das reformas faz com que sejam realmente poucas as que deixam uma marca profunda no sistema e com que outras muitas pretensas reformas não tenham outro valor senão o ritual e a liturgia. Passado pouco tempo, podemos perguntar-lhes o que têm deixado além de confusão e desmobilização (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 26-27)

Podemos dizer que este discurso inaugural (que considera sua produção enquanto a primeira, estreante) utiliza esta retórico-política em dois sentidos: negando a existência de uma política educacional anterior ("nunca teve uma Proposta"), e utilizando o anúncio de uma construção como sinônimo da mudança – ou novidade, neste caso.

Para Candau (2013), um dos desafios que temos é desmistificar o caráter de novidade e de avanço nestes movimentos de reforma educativa que têm, de maneira geral,

> [...] servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico. Para muitos dos autores latino-americanos, as atuais reformas educativas que se situam num contexto de hegemonia neoliberal têm um caráter neoconservador, mesmo que se apresentem revestidas das tecnologias mais avançadas (CANDAU, 2013, p. 32).

Estaríamos, com esta nova proposta baseada na Lei, a caminho da confusão, do conservadorismo e da desmobilização?

Que novidade a SME estaria trazendo com esta nova Proposta Pedagógica? E quais avanços, se se situa no âmbito da legislação nacional que também baseou as Propostas anteriores? Em quê ela difere?

Ademais, poderíamos pensar que a razão pela qual não se reconhece os textos produzidos em anos anteriores enquanto Propostas Pedagógicas é fruto da definição utilizada e apresentada para os conceitos de Proposta Pedagógica, Orientação curricular e currículo (citada anteriormente na narrativa de uma das reuniões), mas os primeiros termos são bastante similares, e todos são interdependentes, até mesmo nesta descrição apresentada, então não se justifica a afirmação de que nunca houve Proposta Pedagógica na Rede municipal de ensino de Rio Claro.

Para alguns profissionais esta afirmação pode soar como verdadeira, pois é notório que nem todos os trabalhadores da Educação, quando ingressam na

Rede, tem estes documentos apresentados – isto aconteceu comigo, por exemplo.

Para Schwarcz (2019), faz parte da história o fato de que certos discursos enfatizem ações como “momentos inaugurais”. Para a autora, eles

> [...] procuram destacar uma dada narrativa temporal em detrimento de outras [...] – inventando rituais de memória e qualificando seus próprios modelos de autênticos (e os demais de falsos) –, elevar alguns eventos e obliterar outros, endossar certas interpretações e desautorizar o resto (SCHWARCZ, 2019, p. 14).

Isso, para dizer que, em determinados momentos, a história se torna objeto de disputa política.

Ao apresentarem os resultados do trabalho coletivo[79] realizado na Rede pública de Campinas envolvendo avaliação institucional, as pesquisadoras (SORDI; VARANI; MENDES, 2017) afirmaram que

> [...] a produção de inovação que envolva a ideia de participação nasceria morta sem os profissionais da rede pública. Ela não pode ser primeiro produzida na universidade, para depois ser transferida para as escolas. Ela deve nascer no interior da própria rede, com apoio da universidade, se deseja fazer sentido para os gestores, professores e estudantes (SORDI; VARANI; MENDES, 2017, p. 3).

Nesta concepção – que traz apontamentos sobre a parceria com a Universidade, mas nos permite pensar também na própria SME – todos os sujeitos são considerados sujeitos reflexivos “e devem expressar suas ideias em um diálogo plural, empenhados em uma tarefa de construção coletiva” (SORDI; VARANI; MENDES, 2017, p. 114). Neste caso, os principais executores, necessariamente, são também os pensadores, construtores das propostas.

Neste ponto, pergunto: para que foi feito todo este movimento, estas idas e vindas no COMERC? Que forma de participação se garantiu e se efetivou até aqui?

Até aqui, uma participação discursiva, um ato performativo do discurso que oscilou entre a promessa de participação e a participação regrada, limitada.

Em tempo um pouco mais distante, fiquei pensando e tentando compreender porque se recorreu à Lei como forma de silenciamento e apassivamento da Rede.

[79] O trabalho coletivo citado envolveu diferentes dinâmicas de envolvimento e mobilização de diferentes personagens, trabalhadores das escolas, alunos e universidade, por exemplo.

Por que a Lei funciona como este dispositivo silenciador/apassivador? Funciona na escola?

Não foi difícil compreender que isto se deve por ser a Lei a forma de expressão do Estado - e por se compreender o Estado como representação do "Bem comum", uma instituição que está acima de nós e à qual devemos subordinação e obediência (NETTO, 2008), instituição que presa e existe para a proteção, para a garantia do melhor para todos, e por isso contempla algumas demandas, alguns direitos dos cidadãos – e por ser a expressão do Estado, torna-se a expressão do Bem, tendo estatuto inquestionável, soberano, legítimo (SHNEIDER, 2015). Quem estaria contra o Bem?

Esta concepção, entretanto, vem da Antiguidade, de um modo platônico de pensar que a Lei é uma sombra do Bem. Modo de pensar com o qual se identifica o senso comum, segundo Netto (2008). Para o autor, é preciso ir à raíz do fenômeno, pensar profundamente a questão do Estado, ser radical na análise crítica que se faz; "ser radical significa ir à raiz" (NETTO, 2015, p.17).

Penso que faz sentido e se faz necessário este aprofundamento. Pois, porque precisaria, a SME, recorrer à Lei, se ela se caracteriza, também, enquanto expressão do Estado, instituição que fixa normas, resoluções?

Algo teria produzido esta necessidade de reforçar a si mesma (SME) enquanto representante do Estado?

Em sentido inverso à compreensão da lei na antiguidade, como aquela que tem o Bem como horizonte ético, a Lei moderna, face do Estado moderno, não depende mais de um princípio superior, mas tem como fundamento ela mesma (BIRMAN, 2015; SHNEIDER, 2015); esta nova forma da Lei fortaleceu a imagem do Estado, a sua "tendência" de reproduzir-se e de buscar o reconhecimento de modo universalizado e racional (SHNEIDER, 2015, p. 45), através das normas instituídas, uma "nova forma de regulação moral e social das individualidades no Ocidente" (BIRMAN, 2015, p. 02)[80].

[80] Netto (2008), faz um resgate histórico acerca das compreensões e produções teóricas acerca do Estado moderno, partindo da ideia de "sociedade civil", de Locke, até a regulação dos interesses comuns apresentada por Adam Smith enquanto "mão invisível" – mito destruído por Hegel, que apresenta a ideia de Estado enquanto condutor do bem comum, enquanto "universalização dos interesses humanos" (NETTO, 2008, p. 19). Para esta análise, vamos nos deter, de maneira breve, à crítica de Marx, que denunciou a natureza classista do Estado, apresentada pelo mesmo autor.

Netto (2008) apresenta a noção de Estado moderno enquanto “preservador dos interesses gerais do capital” (p. 23) e que expressa, exclusivamente, os interesses comuns da burguesia.

> O Estado moderno está a serviço do capital e da burguesia e para manter um domínio de classe duradouro há de contemplar outros interesses. Aí aparece o Estado como contemplador de algumas demandas, que se tornam direitos, e, por isso, fortalece-se, no senso comum, a compreensão do Estado como um guardião do ‘bem comum’. Mas, em Marx, o Estado é sempre a expressão de uma alienação (NETTO, 2008, p. 26 e 27).

Para manter seu domínio, a nova forma da Lei, no Estado moderno,

> [...] a lei como pura forma se impõe de maneira implacável no seu indeterminismo, pois não remete mais como outrora ao registro do Bem. Em decorrência disso, ela delineia para o sujeito o campo da experiência ética caracterizada pela errância que é infundada, isto é, sem fundamento, de forma que de antemão o sujeito é sempre culpado face ao imperativo da lei. Culpado por antecipação, é claro, pois os limites da lei se misturam sempre com o campo da transgressão. A *punição* seria então a resultante infalível e implacável desta culpa primordial (BIRMAN, 2015, p. 06)

Estaria, esta culpa primordial, expressa no apassivamento, no silenciamento?

Birman (2015) afirma que não se pode mais dizer que “o homem justo obedece à lei em nome de que seja o melhor possível” (pensando sob o ponto de vista das consequências, é melhor obedecer às leis), isto porque, “faça o que fizer para obedecer ao imperativo da Lei, o sujeito já está de antemão lançado no campo da transgressão e na condição de culpado” (BIRMAN, 2015, p.07). Neste caso sob o ponto de vista das consequências, não adianta obedecer a lei; a sua culpa está posta como princípio. A transgressão está posta como princípio, pois que não há limites definidos.

A obediência à Lei não liberta, mas provoca cada vez mais culpa (BIRMAN, 2015); “o que comandaria a lei moderna na sua indeterminação e no seu formalismo não seria mais o *Bem*, mas o *Mal* como princípio” (BIRMAN, 2015, p. 08). A modernidade promove a “errância ética no percurso dos sujeitos” (BIRMAN, 2015, p. 15).

A modernidade inventou então a normalização do sujeito, do corpo e de laços sociais como forma fundamental para regular as transgressões (BIRMAN, 2015, p.12). O apassivamento, o silenciamento, fariam parte da normatização de um tipo específico de conduta, dos trabalhadores, cidadãos adultos, emancipados politicamente – apenas politicamente, como já referido neste trabalho.

A reafirmação da Lei pode significar a tentativa por manutenção e reforço da alienação dos trabalhadores da Educação, pela manutenção do apassivamento e do silenciamento, diante de um Estado (SME) que se apresenta enquanto guardião – ainda funcionando sob o signo do Bem. As relações de poder e o controle mantidos sob cuidados e continuados.

* * *

28 de fevereiro de 2019[81].

Nesta reunião foi apresentada uma "Minuta da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro" (Ata da reunião do COMERC em 28/02/2019).

O texto da Ata da reunião apresenta como objetivo da Proposta "explicitar as concepções basilares que fundamentarão o trabalho pedagógico da Rede Municipal Pública de Ensino de Rio Claro, inclusive para a produção de seu currículo integrado da educação básica e, posteriormente, para os demais documentos produzidos no âmbito da escola, como o Projeto Político Pedagógico". (Ata da reunião do COMERC em 28/02/2019).

Depois da leitura do documento, algumas Conselheiras sugeriram alterações ou inclusões no texto (como acrescentar a concepção de conhecimento, e palavras como transformação, e diversidade humana, por exemplo). A presidente do Conselho "afirmou que o texto da Proposta Pedagógica da Rede Municipal Pública de Ensino de Rio Claro permite a reflexão, o diálogo dentro da escola, sendo fundamental para a compreensão de todos" (Ata da reunião do COMERC em 28/02/2019).

[81] Ata publicada da reunião do COMERC de 28/02/2019 – em 25 de fevereiro de 2019 afastei-me do trabalho e do Conselho por Licença Maternidade, voltando a participar do Conselho depois de seis meses.

Questionou-se quais seriam os próximos passos para a efetivação da Proposta, e o Conselheiro e diretor pedagógico respondeu que depois das contribuições do Conselho serem incorporadas ao texto, seria agendada reunião com diretores, dirigentes e professores coordenadores das escolas para "se apropriarem deste Documento para posteriormente, apresentarem aos docentes nas unidades educacionais para apreciação e sugestões" (Ata da reunião do COMERC em 28/02/2019).

* * *

Antipalavras...

O texto da Proposta Pedagógica estava pronto. Apresentado enquanto instrumento que oferece bases e que fundamenta as práticas educativas "à luz do arcabouço legal brasileiro"[82].

Constituem o "arcabouço": a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990) e a LDB (Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996). O texto faz menção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas não apresenta diretamente nenhuma ideia ou concepção retirada desta Base.

O COMERC legitimou aquele texto, aquela nova proposta.

Perdemos uma grande oportunidade de fazer um enorme movimento envolvendo a todos os setores, a todas as escolas, um importante movimento de participação dialógica, de escuta... Fiquei bastante frustrada com esta decisão do COMERC, apesar de ter elementos anteriores que apontassem para este fim...

Não há registros em Ata do COMERC, mas depois desta reunião, no mês de abril, a "Minuta", denominada "Proposta Base da Rede municipal pública de ensino de Rio Claro" foi apresentada aos diretores e professores coordenadores da Rede. Houve (conforme já citado no texto sobre a participação do Coletivo Professores pela Educação), desconforto gerado pela informação de que o texto estaria "pronto".

[82] Documento não publicado, discutido na reunião do COMERC em 28 de fevereiro de 2019.

Os profissionais foram orientados a levarem o texto para as escolas, com um "roteiro de discussão" para elaboração de um relatório da discussão realizada nas escolas. O roteiro pedia uma comparação entre o texto da Proposta Base apresentada e a Proposta Pedagógica da escola, e deveriam ser apresentados pontos divergentes e convergentes numa tabela. Outro ponto questionava a concepção de ensino e aprendizagem presentes na proposta pedagógica da escola.

Para encerrar, as escolas poderiam indicar alterações que considerassem necessárias na Proposta Pedagógica da escola. Sim, da escola! Uma sutileza apontava para o fato de que o que deveria ser alterado era a Proposta Pedagógica da escola, não havia espaço para participação na elaboração da Proposta Pedagógica da Rede. As escolas deveriam (se considerassem necessário) se adequar àquela Proposta que estava pronta.

Apesar de incomodados (aqui a fonte dos dados é minha memória, dos relatos que ouvi), seguiram todos para as escolas, onde discutiram o texto[83] e em reunião posterior, apresentaram os "relatórios" à SME – esta reunião está relatada, ainda que com poucos detalhes, na sequência.

Importante relembrar algumas proposições do Coletivo de professores – já referidas, mas que neste momento se tornam novamente importantes para pensarmos a respeito do "como fugir juntos".

Para este movimento de fuga, retomo a ideia a respeito do riso e do humor como potência criadora, que desmoraliza, que ridiculariza o poder. Desta possibilidade de, ao construir ruínas, se produzir algo novo, neste caso, coletivamente. Ao mesmo tempo em que se veicularam "memes" afirmativos, buscando incentivar a participação coletiva, se veicularam outros mais diretos, que sinalizavam o movimento proposto pela SME (Anexos 4) de se contrapor à participação coletiva.

[83] Na escola onde Natalí trabalha, por exemplo, a comparação entre os textos – o apresentado pela SME e a Proposta pedagógica da escola – demonstrou que se assemelhavam em muitos pontos (referentes à legislação), mas houve questionamentos de alguns professores sobre qual teoria fundamentaria a Proposta da SME, e sobre qual a intenção de se promover esta comparação entre textos. Os professores sentiram falta de aspectos referentes à Educação especial e à Educação Física, por exemplo, constantes na Proposta da escola. Depois desta comparação, a professora coordenadora lembra que levou relatório para a reunião conjunta com as outras escolas, onde apresentou os questionamentos e conclusões da sua escola.

Quero destacar que, por estar em período de licença maternidade, não tive acesso ao texto (apesar dele ter sido enviado por meio de comunicado - mensagem eletrônica). Levou algum tempo até que eu me dispusesse à leitura. E não foi agradável. A sensação, depois de ler, foi de fracasso, impotência, pobreza, até indignação! Há tantos estudos realizados, tantos conhecimentos produzidos, e a SME parte para uma perspectiva legalista, que ignora toda produção acadêmica existente, legitimando os documentos oficiais, apenas. Um texto frio, que se pretende neutro. Um texto que também não nos convida a nada[84].

* * *

26 de junho de 2019[85].

Retorno da reunião com diretores e professores coordenadores sobre a Minuta da Proposta Pedagógica. Segundo o Conselheiro e diretor pedagógico, houve "dificuldade de compreensão/diferenciação ou confusão entre o que de fato é uma proposta pedagógica e um projeto político pedagógico" e que, depois do esclarecimento, entendeu-se

> [...] por unanimidade, a necessidade de formação sobre as duas principais tendências pedagógicas apontadas na primeira reunião – Piaget e Vigotski –, dessa vez obrigatória para as coordenações, um professor da escola e aberta aos diretores interessados. (Ata da reunião do COMERC em 26/06/2019).

09 de agosto de 2019 [86]

[84] Importante destacar também o fato de que o período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 dificultou o resgate de informações a respeito desta chegada do texto às escolas, pois as atas de registros das reuniões estavam nas escolas – algumas entrevistadas participantes da pesquisa não tiveram mais acesso aos documentos, por estarem afastadas, ou estarem as professoras coordenadoras – as responsáveis por organizar as atas das HTPCs – também afastadas, por exemplo.
[85] Ata publicada da reunião do COMERC em 26/06/2019.
[86] Ata publicada da reunião do COMERC em 09/08/2019.

Nesta reunião os Conselheiros foram informados de que as próximas ações da SME durante o segundo semestre, relacionadas à Proposta Pedagógica serão as formações que acontecerão em serviço.

18 de novembro de 2019

O Conselho foi informado de que o diretor pedagógico,

> [...] junto ao CAP, está finalizando o texto da Proposta Base, explicando que, de maneira concomitante à formação oferecida à Rede, o texto foi concluído porque as professoras coordenadoras, em reunião, expressaram qual é a linha teórica que fundamenta as práticas nas escolas. (Ata da reunião do COMERC em 18/11/2019).

Questionado a respeito de qual linha teórica seria esta, o Conselheiro e diretor pedagógico informou que se tratava da Pedagogia histórico crítica.

Não ficou claro à qual reunião ele se referiu, porque com relação à reunião com os professores coordenadores para entregarem e discutirem os relatórios, havia afirmado que elas solicitaram a formação para esclarecer confusões entre as duas "principais tendências", de forma que não se definiram qual a linha que fundamenta as práticas. Dois meses depois ele tinha esta definição, e ela ia ao encontro daquilo que, inicialmente, a SME havia proposto no "Texto base" – texto antes descartado sob a justificativa de que a maior parte da Rede teria dificuldade para discutir e entender a teoria/prática na perspectiva de Vigotski.

* * *

Antipalavras...

Para Kramer (2013), se o caminho da elaboração das propostas não é claro, a implementação será comprometida.

Fico pensando no quanto se faz necessário que, antes de seguir para as escolas, a própria Secretaria da Educação faça uma revisão nas posturas, nas concepções, nas visões de mundo com as quais trabalha. Se a SME apontava inicialmente para um desejo, uma tentativa de se implantar um trabalho baseado na pedagogia histórico crítica em toda a Rede, porque não assumiu postura

coerente, desde o início, com esta teoria, e nas práticas propostas? Como supor que as escolas vão trabalhar com esta visão de mundo, com estas concepções, se a Secretaria da Educação não trabalha?

Estas questões provém da compreensão de que a PHC trata de educação escolar, mas seus princípios extrapolam as divisas da escola. Há que se observar estes princípios em todas as ações, mantendo-se coerência entre o que se propõe e o que se executa.

E como pensar que, assumindo-se esta linha teórica na Rede, apenas através deste "contrato de papel" (a Proposta Pedagógica enquanto texto escrito), as concepções e visões de mundo que carrega se expressariam nas práticas, sem a participação coletiva na elaboração do contrato? Para Bakhtin (2010),

> [...] o aspecto abstrato do sentido, sem correspondência com a real-inelutável singularidade, tem o mesmo valor de um projeto; é uma espécie de rascunho de uma realização possível, um documento não assinado que não obriga ninguém a nada (BAKHTIN, 2010, p. 101 e 102).

É apenas uma possibilidade passiva, não encarnada na responsabilidade. O sentido de obrigatoriedade seria possível com o experienciar; um pensamento participativo, como "singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir" (BAKHTIN, 2010, p. 102).

Posturas, concepções, práticas pedagógicas não mudam por passe de mágica. "A prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas" (KRAMER, 2013, p. 166).

> Necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempo para a tomada de decisões organizadas. Isso tudo configuraria uma situação de legitimidade imprescindível para que a educação fosse colocada em questão e que novos parâmetros fossem definidos; que se pudesse discutir, propor formas positivas de concretizá-la com qualidade e repensar as experiências existentes; e isso feito com emancipação cultural, aprendizado e com exercício de cidadania (KRAMER, 1997, p.166).

Fernandes (2007), também aponta nesta direção de que a política educacional precisa de tempo para ser concretizada, não se faz no discurso, "precisa de um processo de prática coletiva dos agentes envolvidos, principalmente, os das escolas" (FERNANDES, 2007, p. 144).

> Além de condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuarem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam – mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam –, efetivamente, participar de sua concepção, construção, consolidação (KRAMER, 2013, p.172).

Se se quer produzir uma Proposta pedagógica com participação, estas questões apontadas a respeito do confronto de ideias, do tempo para a tomada de decisões organizadas, são condições especiais para que a produção aconteça. Compreender o confronto, o conflito, como condição para a emancipação, a transformação (de pensamentos, consciências, e ações) é um exercício constante necessário.

Quando as ações e intenções se focam em atingir um fim último por ele mesmo (este texto aponta a própria ideia de democracia nesta condição), os meios pelos quais se busca atingir este fim acabam se tornando desimportantes, o que implica na perda de sentido daquilo que se atingirá como fim. Tratar a finalização da Proposta pedagógica como fim a ser atingido talvez seja um grande equívoco. A Proposta pedagógica (desde a sua produção até a sua execução) é parte do processo, é o meio. Ela vai orientar e sustentar práticas, ações, que podem visar à transformação da sociedade, de acordo com o referencial teórico que se pretende assumir. Este é o fim sempre inacabado: a transformação da sociedade, o alargamento das consciências. Este ideal parece ter se perdido durante este percurso da SME e do COMERC.

Fico pensando na possibilidade da própria SME ter se colocado neste movimento de mudança – de mudança de perspectiva sobre o seu próprio papel nesta construção. Me ajudou a pensar sobre isto o quadro apresentado por Saviani (2008) a respeito das etapas do trabalho (ou passos metodológicos) da pedagogia histórico crítica – apresentado também por Marsiglia (2011). Saviani (2008) descreve os passos da prática educativa, pensando na relação professor-aluno, mas tentarei ampliar e pensar esta relação entre SME e professores/gestores/comunidade.

A metodologia descrita tem alguns procedimentos ou intervenções (que são interdependentes): o ponto de partida, a problematização, a

instrumentalização, a catarse e o ponto de chegada. Para transferir estas etapas previstas por Saviani (2008) para esta outra realidade (que não é a da relação professor-aluno), inspirou-me a escrita de Marsiglia (2011).

A realidade social é o ponto de partida. Então, neste processo de elaboração coletiva da Proposta Pedagógica e Curricular seria indicado conhecer a realidade das escolas, suas especificidades – realidade limitada, sem a visão do todo (que se supõe, a SME teria). É o momento de se basear nas demandas trazidas pelas escolas (o que trabalham, o que conhecem, o que precisam conhecer), e selecionar o que propor para discussão, para ampliação da realidade limitada. E, ainda que a escola não demonstrasse interesse pela mudança, neste momento, caberia à SME criar as necessidades (para a mudança) e oferecer os conhecimentos históricos, científicos, produzidos. Tirar as escolas do imediatismo das relações cotidianas, e provocá-las à ampliação dos pontos de vista, dos conhecimentos. Um processo de mediação.

Seria este o momento da motivação, do convite à produção, ao estudo coletivo, junto à problematização da realidade social.

Momento de se confrontarem diferentes dimensões da realidade. Para Marsiglia (2011), “trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes” (p. 24). Trata-se de ampliar horizontes, de produzir a necessidade de desenvolvimento contínuo.

Uma vez que estivesse mobilizada toda a comunidade escolar ou pelo menos, inicialmente, parte dela, seria possível a instrumentalização acontecer. Momento de oferecer condições para a aquisição dos conhecimentos. Estes conhecimentos são instrumentos para a compreensão dos fenômenos, tornados mais complexos – aprofundamento das questões, e das compreensões acerca da realidade. Instrumentalizar é possibilitar acesso aos níveis de elaboração (sistematização, conhecimento formal, abstrato) dos conhecimentos, e não somente sua produção (como acontece com conhecimentos produzidos no cotidiano). Há diferença entre produção de saber construído no cotidiano e a elaboração do saber, que implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social (SAVIANI, 2005), o que pressupõe domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização.

Como efeito, teremos a tomada de consciência. Momento da catarse, da compreensão mais aprofundada e da transformação (apropriação do novo conhecimento).

O ponto de chegada, da prática social modificada, seria a obtenção da capacidade de cada um buscar seus objetivos de forma transformadora (o que se pretende com esta pedagogia histórico-crítica é um posicionamento – em relação à cultura historicamente produzida e em relação à formação dos indivíduos).

Não parece simples, não parece fácil, mas parece possível e coerente. Seria preciso que a SME percebesse a necessidade de promover a emancipação (no sentido de liberdade de pensar, expressar, ter acesso ao conhecimento) de todos os seus trabalhadores (desde a supervisão, as diretorias, a coordenação do CAP), para desejar que os trabalhadores que estão no chão da escola atuem na emancipação dos alunos, das comunidades.

Houve um tempo em que juntos, COMERC e SME, estiveram perto do início de um processo de aproximação das escolas, ao proporem a criação do "questionário de evidências", mas esta proposição foi interrompida.

Hoje entendo o desafio de se fazer uma proposição que abrangesse a toda a Rede, com toda diversidade de sujeitos, com interesses diversos, com concepções diferentes e talvez, com objetivos de Educação diferentes. Era uma proposta audaciosa, que enfrentaria diferentes disponibilidades das escolas para reverem e transformarem suas práticas; daí a necessidade da SME trabalhar no sentido de criar a necessidade da transformação, segurando as escolas pelas mãos, não para barrar ou impedir os movimentos, mas para impulsioná-los para o compromisso de transformação da Educação e da sociedade.

Necessário apontar que existem críticas a esta elaboração teórica/abstrata da pedagogia histórico crítica – por conta dos autores apostarem todas as fichas na educação e na escola como responsável pela mudança no sistema e no acesso ao saber (considerado força produtiva, meio de produção) que "supostamente levaria os trabalhadores a exigir a superação do capitalismo" (FÁVARO, 2014, p. 331). Segundo Fávaro (2014, p. 332), "estava implícito o entendimento de que a posse do saber, no plano das ideias, seria a responsável pela transformação social". Outros pontos críticos levantados pela autora se

referem ao fato de que os autores tratam de uma escola ideal, abstrata, ainda não existente, mas supondo que a sociedade já estaria em transição.

O próprio Saviani esclareceu, em seu livro “Escola e democracia” (2008), que:

> [...] se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? (SAVIANI, 2008, p. 77).

E continuou, esclarecendo a questão referente à impossibilidade da escola ser a única responsável pela democratização da sociedade, enfatizando que a ação escolar, o trabalho desenvolvido nas escolas, deve estar articulado com o processo de democratização da sociedade.

> Se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica (SAVIANI, 2008 p. 78)

Continuando com Saviani (2008), e pensando na relação que a SME estabeleceu com este último texto proposto, acredito que “uma relação vista como democrática no seu ponto de partida tenderá, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos” (p. 79).

A democracia precisa ser pensada enquanto ação, atitude, que se dá nas relações que se estabelecem, precisa ser provocada e exercitada. Não subentendida, não afirmada retoricamente.

No COMERC está posta uma suposta igualdade “de saída”, inicial, entre os Conselheiros, mas ela vai além da nomeação, não é retórica. A igualdade de voz está envolvida pelos papéis, as funções ocupadas, os valores, e tivemos exemplos suficientes para afirmar que esta igualdade não existe.

Dizer que um processo é ou foi democrático só é possível fazê-lo avaliando-se as ações que se desempenharam. Afirmar que o processo de

elaboração de um texto, ou de uma Proposta, ou qualquer outro projeto, será democrático (como aconteceu de início) além de não garantir a democracia, tende a provocar o seu oposto – uma vez que a gama de imposições, restrições, geradas pelo modo de produção capitalista é imperativo em nossa sociedade.

* * *

13 de fevereiro de 2020[87].

O Conselheiro e diretor pedagógico trouxe uma nova informação para a reunião do Conselho: é preciso adiantar o processo de finalização e para isso vai propor que o texto seja finalizado por uma Comissão composta por ampla representação.

* * *

Antipalavras?

Foram tantas idas e vindas, que acredito ter sido vencida pelo cansaço. O processo de participação nesta proposição foi esgotado.

Necessário dizer que, finalizando as narrativas, não pretendo que este seja um final pessimista. Para que não se configure desta forma, na sequência, apontaremos alguns elementos que provocam a não desistir. Há um horizonte de possibilidades se desenhando nos movimentos e nos processos desencadeados e narrados ao longo dos capítulos. Pode ser que ainda sejam faíscas, mas certamente, poderão possibilitar curto circuitos!

[87] Ata publicada da reunião do COMERC em 13/02/2020.

CONDIERAÇÕES/LIÇÕES

> O conhecimento que se obtém não se esgota no próprio objeto tomado para análise. A interpretação construída não se generaliza: permanece particular. Mas os conceitos elaborados na caminhada é que se tornam cognitivamente produtivos e podem ser reaplicados na construção de interpretações de outros discursos/textos (GERALDI, 2012, p. 34)

Tenho encontrado dificuldade para elaborar conceitos, uma vez que a experiência vivida, narrada, trouxe mais aproximações com conceitos já elaborados (sendo já aqui replicados), por outros pesquisadores – no sentido de experiências que se repetem, que não apresentam uma novidade. Então se fez necessário me envolver em um exercício criativo de pensar nas possibilidades que este texto traz para se criarem novos conceitos, que poderão ser reaplicados em outras interpretações, outros discursos. Trata-se de pensar na novidade que esta tese apresenta.

Não é simples, não é fácil, apresentar uma antipalavra, construir uma réplica, uma alternativa ou proposição crítica, ao mesmo tempo, provocativa, produtiva. Mas é necessário.

Os limites e as possibilidades de se construir coletivamente uma Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro tenderam a se fixar em planos de pensamento e de ação já vistos inúmeras vezes no campo da Educação. Encontrei, por assim dizer, estereotipias dos pensamentos e ações – aqueles pensamentos e aquelas ações relacionadas à reprodução, à hierarquia, à manutenção da ordem. A tese possibilitou o encontro (ou o embate) entre o discurso que pretende universalização, uniformidade e aquele que pretende transformação.

Como experiência única, irrepetível, esta tese foi provocadora de novidades. Especialmente, se considerarmos o campo das singularidades, de como cada um agiu/reagiu às possibilidades de participar ou não participar ativamente deste processo.

Vivi e construí, ao longo das participações nestas reuniões do COMERC, uma contradição: ocupei um lugar de representação, mas não representei; representar era pouco, não mudaria nada. Ou todas as vozes, ou todas. Não há participação coletiva com algumas vozes. Há democracia quando todas as vozes

estão em diálogo. Estas foram importantes contribuições prestadas pelas definições dos autores trazidos para comporem o primeiro capítulo da tese, que tratou sobre a participação coletiva e a democracia enquanto construções dialógicas.

Representar só se justifica se servir para levar o poder às mãos dos que lá estão: no chão da escola. Longe das tribunas, dos palcos, do ar condicionado. Em quais condições se produzem ideias sobre Educação numa sala de supervisores ou diretorias, e em quais condições se produzem ideias sobre Educação em uma sala de professores?

Representar para, ao contrário do que é esperado, legitimar não o que o Estado ou as suas instituições, a SME ou o COMERC dizem, mas o que os professores e outros agentes dizem. Não esquecer a origem: o chão da escola. Partir da origem: o chão da escola. É dali que se alçam os mais altos voos. Neste sentido, voltando para o chão da escola, ainda no primeiro capítulo, trouxe exemplos de algumas participações que foram possíveis de serem construídas ao longo do período de trabalho na Rede municipal de ensino – experiências valorosas, por demonstrarem a força da participação coletiva, a necessidade da postura participativa para que se promovessem mudanças, a necessidade fundante de assumirmos nossos atos responsáveis ampliando os limites impostos à nossa responsabilidade. Uma história que possibilitou a minha participação enquanto representante de uma categoria no COMERC.

A respeito das participações possíveis no percurso histórico da Rede, no que se refere às produções anteriores de Propostas Pedagógicas e curriculares, foi possível concluir, no capítulo dois, que todas elas foram efeito das alterações na legislação corrente, em âmbito nacional, e que, de modo geral, operaram pelo trabalho de comissões, com representantes de alguns segmentos, no seu processo de produção.

No terceiro capítulo, com as narrativas do período de atuação no Conselho, ficou evidente que o COMERC, ao contrário do que se divulga sobre os Conselhos, não tem ampliado possibilidades de participação; o Conselho nos isola e neutraliza – se caímos na armadilha da representação nos isolamos, e se aceitamos representar, nos afastamos da maioria, somos neutralizados (contradição ou ato performativo). A democracia que experimentamos naquele

contexto não contempla o coletivo, a multidão. É uma falsa promessa. É um disfarce.

Quando falamos em se tratarem, os Conselhos Municipais da Educação, de espaços para a garantia da democracia – e aqui a estamos pensando de acordo com a definição de Ponzio (2010a), espaços de onde partem palavras vivas – este distanciamento implica na negação daquilo a que se pretendem os Conselhos, ou ainda, implica na estruturação daquilo que já demonstramos: um ato performativo do discurso, que promove o disfarce das realidades contraditórias.

Não quero afirmar que este movimento, este "ato performativo" seja intencional, demonstrativo do caráter das pessoas envolvidas no processo; não se trata de vontade individual, tampouco, obra do acaso, mas que trata-se das circunstâncias, do contexto vivido, dos papeis que se ocupam (neste caso, no contexto de trabalho), e que levam à sua prática – prática performática.

Durante a produção da tese foi companheira a indagação: como criar possibilidades de fuga desta prática?

Como superar o período de recessão democrática (em busca do exercício dos direitos sociais)? Como inverter esta recessão e torná-la propulsão?

A aproximação com os contextos vividos, a valorização das experiências, pareceram indícios iniciais de possibilidades. Aproximação com o cotidiano (porque exige ações imediatas, talvez; posicionamentos a todo instante, sem que se tenha tempo para recorrer aos álibis). Exigência de atos responsáveis.

Seria possível pensar em *desdemocratizar*[88] de início (desfazer esta "falsa democracia" tomada como ponto de partida) aquele espaço institucionalizado que é o Conselho Municipal da Educação? Seria ele, ao invés de mediador, um empecilho para a participação dos professores e da comunidade nos processos de tomada de decisões? *Desdemocratizar* de início seria buscar construir a democracia ao longo dos processos, construindo a participação coletiva.

[88] *Des* tem inspiração em Manoel de Barros (1990): "[...] Esse vício de amar as coisas jogadas fora – eis a minha competência. É por isso que eu sempre rogo para Nossa Senhora da Minha Escuridão, que me perdoe por gostar dos desheróis. Amém" (In: BARROS, M. Gramática expositiva do chão, 1990, p. 331). *Desdemocratizar*, como desterritorializar, fazem referência aos *desherois* amados pelo autor. *Des* indica não uma negação de democracia nem dos territórios, mas a criação de possibilidades de ser diferente, deslocamento de sentidos, outras lógicas, outras formas, incertas.

Desterritorializar o COMERC, ressignificando seu papel, suas funções, passando a ser concebido e vivido enquanto espaço de participação direta, onde as representações estivessem munidas das ideias e das vontades da maioria – ao contrário de se municiarem para esconder a maioria ou para esconder (tornar nebulosos) e legitimar os desejos da SME – os interesses do Estado.

Enquanto espaço de participação direta, um Conselho que estivesse mais envolvido com os contextos escolares, que estivesse mais envolvido com as escolas e suas dificuldades, suas especificidades, que mantivesse com as escolas, estado permanente de mobilização para pensar e produzir conhecimentos que visassem à transformação destas dificuldades.

O COMERC enquanto espaço de ninguém:

> Falar a partir de ninguém faz comunhão com as árvores
> Faz comunhão com as aves
> Faz comunhão com as chuvas
> Falar a partir de ninguém faz comunhão com os rios,
> com os ventos, com o sol, com os sapos.
> Falar a partir de ninguém
> Faz comunhão com borra
> Faz comunhão com os seres que incidem por andrajos.
> Falar a partir de ninguém
> Ensina a ver o sexo das nuvens
> E ensina o sentido sonoro das palavras.
> Falar a partir de ninguém
> Faz comunhão com o começo do verbo.
> (Manoel de Barros, 2007. p. 25).

A representação no Conselho como espaço de fala de ninguém, pois que ninguém amplia as possibilidades de ser, ao contrário do alguém, limitado e fixo, nomeado. Espaço onde as representações trazem as vozes, os interesses, as vontades dos representados. Um Conselho que sai das salas da SME, do ar condicionado, para o calor das escolas, que se aproxima do coletivo, do todo chamado Rede.

Quando trago estas afirmações a respeito do que penso que poderia ser outra possibilidade de atuação para o COMERC, estou pensando no Conselho enquanto um espaço onde talvez, mais facilmente, poderíamos nos tornar estrangeiros, por fugir dos papéis e das funções impostas pelas relações de trabalho – o que seria mais difícil de se conseguir por atuação da SME, por questões evidentes já anunciadas.

Compreendo também que este papel descrito cabe perfeitamente ao papel originário dos sindicatos; entretanto, por razões também já citadas, não se pode contar com este importante meio de mobilização.

Neste sentido, o Conselho Municipal da Educação resiste: aos tempos – das gestões, das mudanças, das políticas -, aos discursos, às participações e aos silenciamentos.

Os limites e as possibilidades de se construir coletivamente uma Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro tenderam a responder perguntas não feitas e a não responder as questões levantadas. Quais relações guardam as formações propostas com as práticas nas escolas? E com a elaboração da Proposta Base? A formação que garantisse mudanças efetivas nas práticas escolares não poderia ser baseada em breves treinamentos ou aglomerados de representantes das escolas. O investimento em formação precisa ser eficiente. Ou envolve os sujeitos do processo de construção e implementação com reflexão crítica, ou não trará efeitos.

As possibilidades de se construir coletivamente uma Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, as possibilidades de participação dialógica, foram construídas em algumas situações que não perpassaram pelas instituições (pelo COMERC). A democracia foi vivida em espaços e tempos de liberdade, nas brechas deixadas entre as exigências, as normas, as regras.

O que não se espera, com a eleição de representantes para o Conselho (ou qualquer outra instituição), é que a democracia seja impedida. O que se espera é participação. Entretanto, o que esta experiência vivida nos mostrou, neste contexto específico, vivenciado durante alguns anos de trabalho e no contexto específico da tentativa de produção de uma Proposta Pedagógica e Curricular da Rede Municipal de Ensino, é que a democracia, a participação dialógica é possível somente quando há possibilidade de participação de todos. E isto não foi plenamente possível através desta participação pelas instituições (COMERC, ou Comissões, como em anos anteriores).

Esta plenitude democrática se realiza nos espaços e tempos desligados destas instituições, onde o jogo dos papéis se inverte ou muda sua lógica, onde tomamos o poder pelas mãos, onde assumimos, escancaradamente, nossos atos

responsáveis. Voos de planador - o signo da liberdade, da coragem – ampliando nossos horizontes.

As monitoras (agentes educacionais) assumiram seus atos responsáveis, alçaram voo quando se organizaram e tentaram propor e conseguir melhorias na carreira. Esta breve experiência relata da anteriormente (em nota de rodapé, por não ter sido foco de compreensão neste trabalho) é bastante potente para pensar a importância da valorização das experiências coletivas. As definições acerca do que era ou não era papel delas na vivência profissional, no cotidiano de trabalho, contidas no texto (edital), no plano escrito, não limitou a atuação de algumas delas. As ações e posturas assumidas por cada uma das trabalhadoras – em quaisquer sentidos – dependeu de cada leitura, cada concepção, cada balança valorativa. Não se trata de romantizar a doação ao trabalho, o voluntariado, deixando de lado a necessária valorização destas trabalhadoras, nem de demonizar àquelas que preferiram cumprir apenas o mínimo estabelecido por lei, porque era deste mínimo que se tiravam a medida da sua valorização, mas de pensar o quanto muitas ações e pensamentos são movidos pelas histórias pessoais, pelos contextos de formação, pelos valores individuais. E de pensar o quanto é difícil a tarefa de promover ações e formações libertadoras; quanto investimento é necessário para que se mudem posturas. O quanto este investimento deve prever o coletivo, as experiências coletivas, uma vez que as posturas individuais estão forjadas no social. A emancipação depende dos sujeitos que tenham desejo de emancipação. Não ocorre por ação divina, mas em um processo formativo.

Há um enraizamento social da consciência. A organização dos coletivos de trabalhadores é fator fundamental para o alargamento das consciências. As apostas para a ampliação dos horizontes, dos contextos valorativos, das possibilidades de ação, estão na coletividade organizada.

Os professores alçaram voo, assumiram seus atos responsáveis, quando se organizaram e tentaram conquistar novos espaços, melhorias na carreira, nas condições de trabalho. A participação no Coletivo professores pela educação, por exemplo, foi uma brecha importante para a efetivação dos atos de um grupo (pequeno, mas importante) de professores. Acredito que, ao menos, algumas

pequenas transformações foram possíveis – a possibilidade de provocar alguma transformação já parece importante!

Esta experiência coletiva possibilitou o exercício da democracia – a participação dialógica – ainda que por vezes não tenhamos sido ouvidos. Esta experiência coletiva é, para nós, participantes, um exercício constante de escuta e de exposição das nossas antipalavras, nossas réplicas, uma vez que não nos mantemos indiferentes diante dos discursos e das práticas dos governos seja na esfera municipal, estadual ou federal. Esta organização coletiva é que possibilita a materialização da consciência, da crítica, em ações.

A força da consciência está na organização. É no coletivo organizado, que se potencializam as ações. Ampliam-se horizontes para a fuga dos limites.

As experiências coletivas fortalecem e favorecem a tomada de consciência. Daí a sua importância nos processos formativos e que visam a transformação. As experiências coletivas (talvez por desmancharem as identidades) promovem a fuga das imposturas, a fuga dos limites. As experiências coletivas favorecem a que cada um torne-se mais responsável. Ao invés de fornecerem álibis para se esconderem, estas experiências cobram, impõem que cada um esteja implicado, envolvido, participando.

Não por acaso os trabalhos acadêmicos trazidos para a discussão tematizaram também a formação dos professores. A formação ganha destaque nestes processos de construção, de transformação e mudança.

Pensar na formação coletiva enquanto um espaço para a organização dos professores, nas escolas, parece potente, necessária, uma vez que é nesta organização que a consciência ganha materialidade; na organização coletiva a consciência ganha expressão.

Produzir, em formações, em organizações dos professores, materiais ideológicos em contraposição à ordem estabelecida, signos e linguagens que fujam dos discursos dominantes; produção que possibilite fugir juntos das armadilhas dos discursos que prendem, escravizam.

Outras participações, como as descritas em parcerias estabelecidas nas escolas, ou com profissionais da Rede em determinados momentos, também demonstram a possibilidade de transformar discursos, posturas monológicas em polifônicas, estabelecendo-se espaços e tempos de escuta. Havia, nestas “outras

participações", uma diferença específica quanto à forma e ao conteúdo das discussões: eram questões envolvendo leis, e direitos, que mobilizavam as pessoas; nesta questão atual, que envolve a formação e a compreensão de mundo enquanto mundo justo, igualitário, por exemplo, torna-se muito mais complicado estabelecer as parcerias, porque envolvem valores, de um grupo imenso de pessoas.

No próprio COMERC, houve situações em que, minimamente, pudemos observar esta escuta. Não avançamos no sentido de ampliar este espaço para todos os profissionais da Rede municipal que trabalham nas escolas – mas é importante destacar que houve o interesse inicial por esta abertura à Rede, houve consenso sobre a necessidade de se iniciar processos de produção de conhecimento ou de formação que partissem das escolas. Ouviram-se algumas vozes, não todas as vozes. A democracia ali pretendida/praticada não se aproximou daquela a que chamamos dialógica.

No COMERC, precisaríamos nos tornar estrangeiros nos territórios demarcados e que operam pelo silenciamento, pela intimidação, pela tutela, pela manutenção do poder. Traçar linhas de fuga, de dentro deles; desterritorializando-os; ao mesmo tempo em que produzíssemos outros territórios num movimento de invasão de divisas, que aos poucos fosse construindo ou constituindo novas possibilidades de relações, pautadas no diálogo, na liberdade.

A construção de novas possibilidades de formação para a participação – criação de uma cultura da participação – que coloque em diálogo as relações dos sujeitos (com sua responsabilidade, dando sentido à participação) e do coletivo, com todos os valores envolvidos – realidade que não cabe nas representações.

A sociedade de eus-abertos (PONZIO, 2010a) será efeito da transformação das relações estabelecidas com os sujeitos da Educação, de todas as instâncias, pela mobilização, pela mediação provocativa ou provocadora, nos processos formativos, além da abertura para que os sujeitos assumam seus atos com responsabilidade. A participação, este ato político, responsável, precisa ser provocada, exercitada, cultivada.

Para que a participação tenha força de transformação, a coletividade é fundamental, expressa nos princípios presentes na ação de cada sujeito.

A Produção da Proposta Pedagógica deve ser vista enquanto processo histórico, não determinado por leis universais, pois produz-se e efetiva-se ligada às condições objetivas materiais, da organização social, das escolas. Não se efetiva de forma linear, progressiva, mas por rupturas, desvios...

A construção coletiva de uma Proposta Pedagógica e Curricular é a construção coletiva de responsabilidade – o mais alto voo em busca de responsabilidade comum para a Educação.

É do chão que se alçam os voos. É do chão da escola que deveriam ser impulsionadas ideias, programas, propostas. Isto demonstram as experiências mais promissoras de elaboração coletiva.

Encerro esta tese desejando que nosso planador alce novos voos, os mais altos voos das consciências, desenhando novas rotas pelos espaços tempos da nossa história. Que fuja dos planos de voo limitados, enrijecidos, e busque por liberdade. Fuja dos limites dos próprios planos, pois que podem estar por demais “dentro da ordem”. Que trace planos de fuga, e a fuga seja coletiva.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes,1997.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARROS, M. **Livro sobre nada**, Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROS, M. **Ensaios fotográficos**, Rio de Janeiro: Record, 2007.

BEZERRA, P. Polifonia. *In:* BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

BIRMAN, J. A lei e a norma: as leituras de Deleuze e Foucault. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência. 2015, v. 8, n. 1.

BRANDE, C. A.; CHALUH, L, N. A dialogia no processo de escrita: pesquisa, criação e literaturização. In: CHALUH, L. N.; BRANDE, C. A.; ARAGÃO, J. de S. **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de educação infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais.** Brasília. DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. DF, 2006

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CANDAU, V. M. Reformas Educacionais hoje na América latina. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASTELO, R. O mesão, a escola e o partido: em busca das origens da estratégia democrático-popular. *In*: IASI, M.; FIGUEIREDO, I M.; NEVES, V. (Org.) **A estratégia democrático-popular**: um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

CHALUH, L. N**.** A inversão das setas: história de políticas e práticas educativas. *In*: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 2008. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/index/search/authors/view?firstName=Laura&middleName=Noemi&lastName=Chaluh&affiliation=&country=. Acesso em: 05 de maio de 2020.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, no 68, Dezembro/1999.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *In*: **Cadernos CEDES**, vol. 19, n. 44. Campinas,1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14/09/2020.

ELKONIN, D. B. **Psicologia del juego**. Madrid: Visor Libros, 1980.

ESTIVALETE, E. B. A crescente preocupação com a integração de saberes através do currículo*. In*: **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2016.

FAVARO, N. de A. L. G. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica**: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. (Tese). Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, J. E. A importância da política de currículo para a prática educativa escolar: o início de algumas reflexões. In: **O trabalho docente na educação básica**. EDUFMT: Cuiabá, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. **Sistema Municipal de Educação**: estratégias para a sua implantação. Disponível em

http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001865.pdf. Acesso em 31 de março de 2020.

GALLO, S**. Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João editores, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Docência y cultura escolar**: reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). In: **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, Universidade Federal do Piauí, 2015. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780. Acesso em 01 de julho de 2021.

ITATIBA. **Currículo de Educação Infantil**. Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: http://www.itatiba.sp.gov.br/Educacao/departamento-de-ensino.html. Acesso em 23 de abril de 2019.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LAGE, D. Elos da Estratégia Democrático-Popular com a Socialdemocracia: a atualização do Estado burguês. *In*: IASI, M.; FIGUEIREDO, I M.; NEVES, V. (Org.) **A estratégia democrático-popular**: um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

LEMINSKI, P. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho**: A educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, M. E. C. de C., GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. *In*: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2015.

LIMA, P. G.; ALMENARA, G. V. R.; SANTOS, J. M .O Conselhos municipais de educação: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência. *In*: **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 18, n. 57, p. 326-347, abr./jun. 2018

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MARTINS, C. Duas cabeças, um corpo: partido, movimentos sociais e estratégia democrático-popular. *In*: IASI, M.; FIGUEIREDO, I M.; NEVES, V. (Org.) **A estratégia democrático-popular**: um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

MARX. K.; ENGELS F. **Sobre literatura e arte**. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

MARX. K.; ENGELS F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimer, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. *In*: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, 2011.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no brasil. *In:* **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001

MENEZES, J. S. B. de Os governos do PT: o Estado e a questão saúde. *In*: IASI, M.; FIGUEIREDO, I M.; NEVES, V. (Org.) **A estratégia democrático-popular**: um inventário crítico. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

MELLO, M. B. de; MIOTELLO, V. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana. *In*: **Revista Teias**, v.14, n. 31, 2013.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2012.

NEGRI, A. **Exílio**. São Paulo, Iluminuras, 2001.

NETTO, J. P. Estado, política e emancipação humana. In: HUNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G.; GARCIA, C. C. (org**). I Seminário de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer**. Santo André,SP: Alpharrabio, 2008.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas.** Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RIO CLARO. **Proposta curricular de educação infantil**. 1998.

RIO CLARO. **Reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino.** 2008.

RIO CLARO. **Lei Complementar N° 001, de 26 de abril de 2001.** 2001.

RIO CLARO. **LEI N° 3577 de 04 de outubro de 2005.** 2005.

RIO CLARO. **LEI N° 4006 de 15 de dezembro de 2009**. 2009.

RIO CLARO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 090, de 22 de dezembro de 2014.** 2014.

RIO CLARO. **Plano Municipal da Educação**. 2015

RIO CLARO. **Orientação curricular da educação infantil**. 2016a.

RIO CLARO. **Proposta curricular de educação física da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP).** 2016b.

RIO CLARO. **(sem título).** 2016c.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, Autores associados, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Abertura do 1º ciclo de palestras da rede municipal de ensino**. 2018. Disponível em: http://www.educacaorc.com.br/?r=noticia/view&id=2021038. Acesso em: 05/09/2018.

SILVA, A. V. **A elaboração da proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de limeira durante o ano de 2013**: uma análise sobre os contextos de influência e produção de texto. Dissertação (Mestrado profissional). UFJF, Juiz de Fora, 2014.

SOERENSEN, C. A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin. **Travessias**, UNIOESTE, 2011. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4370/3889. Acesso em: 01/09/2020.

SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SHNEIDER, P. R. Resistindo à lei: literatura e jurisprudência na filosofia Deleuze – guattariana. Dissertação (Mestrado em Filosofia), UNIOESTE, Toledo/ PR, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TONDATO, C. **A construção de uma proposta curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul**: o olhar dos coordenadores pedagógicos. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, São Paulo, 2015.

TRINDADE, S. A**. Experiências formativas de professoras na construção da proposta curricular da escola de educação infantil da Rede Pública Municipal de Feira de Santana**. Tese (Doutorado em Educação), UFBA, Salvador, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, V. N. e BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. *In*: BORON, Atilio A. et all (orgs). **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2007. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf. Acesso em 05/06/2020.

ZANFELICE, C. C. **Carta aberta à Secretaria Municipal da Educação**. Rio Claro, 11 de fev de 2013. *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/educafoco/permalink/165859756895136. Acesso em: 02/10/2020.

ZANFELICE, C. C.; ARAGÃO, J. de S. Reflexões sobre como produzir e servir um banquete. In: CHALUH, L. N.; BRANDE, C. A.; ARAGÃO, J. de S. **Modos de**

fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. *In*: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org). **Professora - pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 - Carta/e-mail de mobilização; Comunicado da SME sobre a Lei do Piso; Carta-resposta ao comunicado.

Carta/e-mail de mobilização:

Companheiras e companheiros de trabalho

Estamos passando por um momento muito peculiar em nossa carreira com a adequação da Lei Federal 11738 (Lei do Piso).

Entendo que essa Lei veio para melhorar a qualidade na educação! E a jornada ideal para isso seria a de 40 horas semanais, mas sabemos que não será possível nesse momento por conta da Lei de responsabilidade Fiscal que prevê 54% do gasto com a folha de pagamento com os servidores púbicos. E isso causaria um impacto na folha de pagamento!

Assim, recebemos a proposta da secretaria da Educação para essa adequação de ampliação da jornada docente em 30 horas semanais no Fundamental e 27 na Educação Infantil. Por hora resolveria o problema, mas sabemos que mais para frente teremos que ampliar a jornada para 40 horas.

O problema consiste na proposta do 1/3 da jornada sem aluno em HTP, para isso a secretaria propôs 50% em HTPI, **30% em HTPC** e **20% em HTPL**.

Em uma jornada de 30 horas ou 27 horas não é viável cumprir 30% de HTPC. Pois ficaremos amarrados a realização de cursos durante o ano letivo. Assumindo compromissos que prejudicará a qualidade, princípio dessa Lei.

A proposta viável é a de reverter isso em **20 % em HTPC** e **30% em HTPL**. A diferença entre 20% e 30% é de 50 minutos semanais. Se houver essa inversão teremos autonomia para escolher o que faremos nesses 50 minutos. Escolher entre realizar uma leitura para problemas específicos na sala de aula, planejar, fazer cursos de acordo com os nossos interesses, corrigir atividades, realizar relatórios, relatórios descritivos, etc. etc. etc.

Mas, para que tenhamos êxito enquanto categoria, para mudar a proposta da secretaria, precisaremos comparecer em peso na reunião marcada dia 25, 26, 29 e se manifestar. Nossa sugestão foi a de solicitar um plebiscito na rede municipal ouvindo cada professor por meio do voto. Isso seria sem sombra de dúvidas a vontade da rede! Foi encaminhada uma carta pedindo um abaixo assinado nas escolas para protocolar na secretaria antes das reuniões. Procure sua diretora, a carta foi enviada a ela.

CONTAMOS COM A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS PROFESSORES E QUE SEJA MANTIDA A DECISÃO DA REDE, SEJA ELA A PROPOSTA DA SECRETARIA OU A INVERSÃO DAS PORCENTAGENS! COMPAREÇA

REPASSE AO MAIOR NÚMERO DE PESSOAS

Comunicado da SME sobre a Lei do Piso:

Lei 11.738/2008

Srs. Diretores, Dirigentes e Docentes:
Após discussões sobre a implantação da Lei nº 11.738/2008, recebemos das 54 escolas da Rede Municipal de Ensino, 23 propostas de alterações das jornadas, sendo:
a) 18 propostas solicitando 20% de HTPC e 30% de HTPL;
b) 05 propostas diversas.
As demais escolas não apresentaram sugestões de jornadas.
Por
tanto, a proposta de alteração do HTPC pelo HTPL representa 1/3 da vontade da Rede Municipal.
Diante do exposto, a Comissão de Estudos da Jornada Docente juntamente à Secretária Municipal da Educação comunica que ficam mantidas as propostas apresentadas nas reuniões com docentes e profissionais da classe de suporte pedagógico.
Para 2014, do total de horas a serem cumpridas em HTPC, 2/3 serão reservados para o trabalho coletivo na escola e 1/3 será destinado à formação continuada presencial, a ser regulamentada pela Secretaria Municipal da Educação, que indicará quais cursos serão aceitos para a contagem das horas de HTPC, além dos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP). Para a elaboração desta regulamentação, será composta uma Comissão que terá representantes da Secretaria Municipal da Educação, Rede Municipal de Ensino e Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais.

Carta-resposta ao comunicado:

Prezada Secretária Heloísa,

Vimos, através desta, manifestar nossa insatisfação diante do exposto no comunicado publicado no Portal da Secretaria da Educação, ontem, dia oito de outubro de 2012.

A afirmação de que apenas 1/3 das escolas se manifestou solicitando que seja mudado o cumprimento do HTPC para duas horas semanais e o HTPL para 3 horas semanais, apresentada como justificativa para a manutenção da proposta anteriormente divulgada pela Secretaria da Educação nos parece equivocada, uma vez que não se pode afirmar que as escolas que não se manifestaram concordam com tal proposta.

Além da impossibilidade de afirmar com precisão os motivos pelos quais algumas escolas não enviaram suas propostas, a discussão sobre a nova jornada não estava inicialmente condicionada à participação da maior parte das escolas. Não ficou claro que as escolas que não encaminhassem a proposta estariam atestando concordância com aquela apresentada pela Secretaria.

A oportunidade de elaborar propostas diferentes da apresentada em várias reuniões na Secretaria nos pareceu uma possibilidade de diálogo, e futura revisão e elaboração da proposta final. Estávamos certos de que nossas ideias e sugestões seriam estudadas, avaliadas, e teriam peso na decisão final, pois somos as pessoas que terão suas vidas e compromissos diários mais afetados pelas mudanças na jornada.

A afirmação de que se mantém, pela inexistência da participação da maioria das escolas, a proposta inicial nos surpreende, e parece ir contra os princípios democráticos do governo municipal, que preza pela busca do bem comum.

Diante do exposto vimos solicitar, através desta, que seja feita uma consulta à Rede Municipal, referente à opinião de cada profissional sobre a mudança do horário a ser cumprido nos HTPCs, pois entendemos que se a Lei Federal visa garantir a qualidade na Educação, não conseguiremos atingí-la com o aumento de cinquenta minutos semanais de HTPC em uma jornada de 30 horas. Nossas justificativas para tal afirmação foram claramente descritas nas propostas enviadas.

Solicitamos que seja feito um plebiscito nas escolas, **uma consulta pública**, com todos os educadores da Rede Municipal, para que se possa afirmar, sem sombra de dúvidas, qual é o desejo de toda a Rede (ou da maior parte dela), para que se mantenha a proposta inicial, ou se altere para duas horas semanais de HTPC e três horas semanais de HTPL.

Desde já, enviamos nossos préstimos e agradecemos a oportunidade de diálogo

Rio Claro, 10 de outubro de 2012.

ANEXO 2 - Carta aberta à SME.

Carta aberta à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro

Acabamos de iniciar o ano letivo de 2013, acompanhando uma palestra motivacional – quase modelo *stand up comedy* - contratação feita pela Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro.

Tal palestra, explicitamente de cunho religioso, comparava os "alunos que têm sede do educador" aos discípulos que têm sede de Deus, cuja fonte de água viva é a solução para todos os males e problemas do mundo!

Ainda referindo-se aos alunos, o palestrante os apresentava como pessoas isentas de saber, "tabulas rasas". "Potes" – como dizia – rasos, vazios – quando não cheios de inadequações, por que não dizer, cheios do mal? – divagando em sentido contrário ao referencial teórico adotado pela maior parte das escolas da Rede, que respeitam e compreendem a criança como ser que se expressa, pensa; criança que é viva, experiente, e sapiente.

O público presente representava uma grande diversidade, visto que estavam presentes professores e gestores, monitores, auxiliares gerais e administrativos, cozinheiros, entre outros. No entanto, o que se pode perceber ao longo da fala do palestrante foi falta de conhecimento acerca do público presente, profissionais da Rede Municipal de Ensino, e a tentativa desastrosa de resgatar uma série de clichês baseados no senso comum acerca do menosprezo aos profissionais da educação.

No interior das escolas muitos educadores e gestores buscam partilhar conhecimentos e saberes mais específicos com os demais funcionários da escola, visando à formação de um grupo de educadores – considerando suas funções específicas – pessoas envolvidas na formação dos alunos. A fala proferida pelo palestrante pareceu nivelar todos os presentes a pessoas mal formadas e mal informadas.

Nós, educadores, consideramos mais adequado, mais produtivo, neste momento de abertura e início dos trabalhos pedagógicos, a Secretaria Municipal da Educação convidar seus próprios educadores para a reflexão a respeito das condições de trabalho, suas necessidades ainda não atendidas, e estabelecer metas para que fossem realizadas ações visando à melhoria da Rede Municipal de Educação.

Seria menos custoso e danoso iniciar o ano letivo com uma palestra oferecida em parceria com a Unesp – Universidade que forma e formou inúmeros dos educadores da Rede Municipal – por exemplo.

É hora de repensar práticas e ações, com objetivos claros e planejamento.

Colocar em prática os princípios educacionais defendidos por esta Secretaria, no âmbito do discurso, tornando-os ações. São as nossas ações que nos apresentam os reais princípios e os reais objetivos para a Educação e a formação de uma sociedade.

Queremos mais respeito aos saberes que construímos na escola, berço de nossa formação continuada, mas invisível aos olhos da população, porque é invisível aos olhos da Secretaria Municipal da Educação.

Queremos mais respeito à nossa capacidade de sobrevivência diante dos inúmeros problemas impostos pela sociedade atual enfrentados no cerne escolar diariamente.

Fazemos um convite a todos os responsáveis pelo evento, que por um momento, reflitam sobre o "show" ocorrido no dia de hoje. Precisávamos daquela exposição?

Pois para nos motivar, era simplesmente preciso nos perguntar sobre o que precisamos, sobre o que nos aflige, e o que sugerimos para melhorar e superar as dificuldades do dia a dia.

Temos muito a dizer.

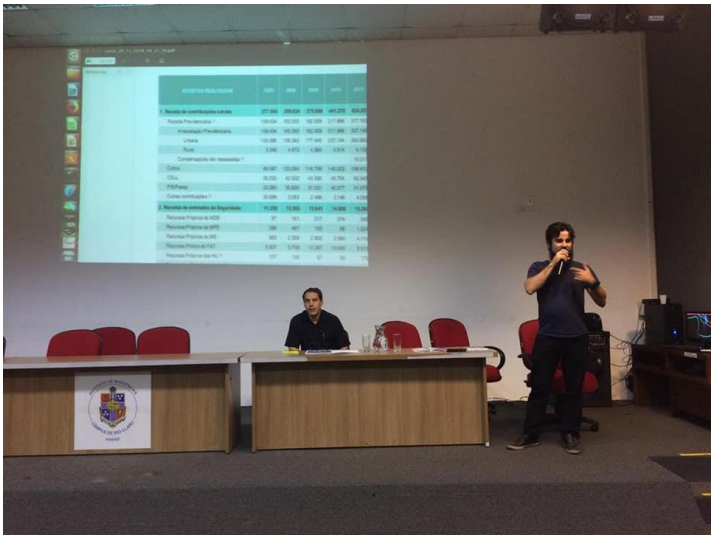
O episódio, tragicômico que presenciamos no dia de hoje ressalta, evidencia, mais uma vez, a posição que a SME tem em relação aos seus membros, o que muito nos desconforta e nos entristece.

(Carta elaborada por um grupo de Educadores da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.)

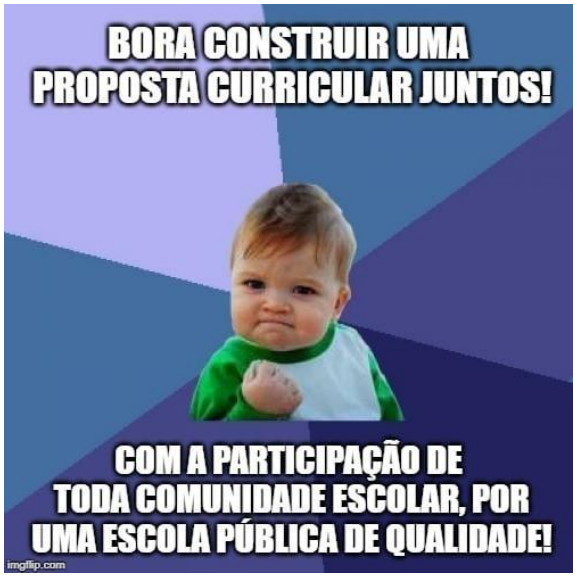
ANEXO 3 - “Evento sobre a Reforma da Previdência”

(Divulgação inicial, na internet)

(Panfleto entregue nas escolas)



ANEXO 4 - “Memes”



Essa é a minha proposta base! Já está tudo pronto!
vamos passar pelo COMERC pra fingir participação!
podemos fazer tudo em 15 dias!
e se construíssemos a proposta com toda a rede?
imgflip.com

OLHA A PROPOSTA CONSTRUÍDA COM A REDE!
É MENTIIIRAAAAAAAAAA
imgflip.com

E SE TIVÉSSEMOS
MAIS TEMPO?
PRODUZIRÍAMOS
COM QUALIDADE E CRÍTICA
imgflip.com

ANEXO 5 - Reunião sobre o “Decreto Navalha”

ANEXO 6 - Campanha de arrecadação de cestas básicas

ANEXO 7 - Memes – vereadores

ANEXO 8 - Lives

ANEXO 9 - Manifesto

MANIFESTO PELO CANCELAMENTO DO ANO LETIVO
Em defesa das nossas vidas!

O Coletivo Professores pela Educação, famílias de estudantes e entidades que assinam esse manifesto, vem a público expressar o seu posicionamento em relação à reabertura das escolas na rede pública municipal de Rio Claro em plena pandemia da Covid 19.

No último dia 24 de junho deste ano, o governo do Estado de São Paulo anunciou a retomada das aulas presenciais da rede pública a partir do dia 08 de setembro propondo rodízio progressivo entre os estudantes de 35%, 70% e por fim 100% do contingente. Sabemos que essa medida é incabível. Nenhum país do mundo retomou as atividades não essenciais em meio à pandemia descontrolada.

No Brasil, até agora, sequer o isolamento social foi garantido de forma eficaz, posto que diversas fábricas e categorias de setores não essenciais continuam funcionando normalmente, colocando desnecessariamente em risco a vida de milhares de trabalhadores com a desculpa de que “a economia não pode parar”. E mesmo assim, milhares foram demitidos, e outros seguem na informalidade sem ter acesso sequer o auxílio emergencial de 600 reais.

Essa é a política genocida de Bolsonaro, e é também a dos governadores e prefeitos que frente às câmeras dizem defender a vida, mas na prática defendem a mesma *fake quarentena* do governo federal para beneficiar os grandes empresários e os bancos. Enquanto isso, não só assistem as demissões em massa como as praticam, como o governador Dória fez com as trabalhadoras terceirizadas em São Paulo e o prefeito Juninho com as eventuais em Rio Claro. A quarentena, que tem sido vista como *privilégio* por eles, deveria ser garantida pelo Estado como um *direito* básico: o direito à vida.

Não existe achatamento da curva de contágios e, segundo estudos realizados em universidades brasileiras , os dados anunciados pelo Ministério

da Saúde estão subnotificados. Não há testagem em massa, o que agrava o quadro da pandemia no Brasil. No município de Rio Claro essa situação desenfreada não é diferente. Assim como ocorre em nosso Estado, a prefeitura se empenhou em abrir as atividades não essenciais o que, até agora, apenas colaborou para a disseminação do vírus. O resultado cobrou seu preço rápido e os leitos de UTI ocupados chegaram a 100 no mês de junho.

Segundo os cálculos matemáticos de pesquisadores da Universidade de Granada (UGR), uma turma de 20 estudantes com famílias compostas por 2 adultos e 1,5 filho (média de filhos por família na Espanha; no Brasil a média é de 1,72 filho, segundo estudo do Fundo de População das Nações Unidas) poderá manter contato com até 808 pessoas em apenas 2 dias de aulas. Com a reabertura das escolas, os estudantes e suas famílias, os professores e toda a equipe escolar estarão expostos ao contágio e ao aumento crescente da curva epidemiológica.

Sabemos que muitos trabalhadores estão arriscando a própria vida para garantir a sua sobrevivência e há uma pressão pela reabertura das escolas, pois os pais não têm onde deixar os seus filhos pequenos. Além disso, há pressão pesada do setor privado de educação, de grandes empresários que atuam com sistemas e plataformas digitais para educação, bem como das editoras, muitas das quais sobrevivem há anos dependentes da compra de livros didáticos pelo poder público.

Frente a isso, reafirmamos que é urgente e de inteira responsabilidade dos governantes a garantia de renda a todos trabalhadores informais ou desempregados e a garantia do emprego aos que estão trabalhando, para que possam gozar do direito à vida, por meio de uma quarentena geral, com seus filhos e as escolas fechadas para a segurança de todos. A luta dos trabalhadores da educação é a mesma de todos os trabalhadores: manutenção dos empregos, direito à quarentena remunerada, sem fome, renda para os desempregados e informais, por nenhuma demissão ou suspensão de contrato.

É fato que a pandemia acarreta prejuízos à aprendizagem escolar e muitos municípios aderiram ao ensino remoto para tentar sanar as perdas. Inclusive temos visto alguns municípios convocando de volta seus professores em dias específicos da semana para o planejamento e distribuição de atividades em papel para as famílias, o que já sabemos que, não garante a aprendizagem e nem vínculo afetivo entre professores e estudantes, porém pode contribuir sim para o contágio da doença.

Em ambos os casos, seja por meio de vídeo-aulas ou atividades impressas, há inúmeros problemas em relação a estas formas de ensino, em especial para as crianças pequenas. No caso do uso da internet (vídeo-aulas, lives, áudios etc.), se por um lado essa modalidade de ensino inibe o contágio da doença, por outro, a dificuldade de acesso ao conhecimento aprofunda ainda mais as desigualdades sociais e econômicas as quais as famílias menos favorecidas estão submetidas.

Se alguns estudantes possuem fácil acesso à internet, muitos outros não têm este privilégio ou há para eles limitações importantes como baixa velocidade e péssima qualidade do sinal, dispositivos defasados ou compartilhados e planos insuficientes para a demanda de navegação. Corremos o risco de querer manter a “normalidade do ensino” em uma situação excepcional em que é necessário garantir à vida.

O processo de ensino e aprendizagem não se trata apenas de informação, mas de um processo de formação e transformação das capacidades afetivas, cognitivas e motoras dos estudantes, no qual o professor é o único profissional com formação para atuar. Ensino e aprendizagem pressupõe relação humana. O que cabe à escola como instituição social não é trabalhar para a manutenção da desigualdade de acesso ao conhecimento, mas oferecer condições dignas para que estudantes e profissionais da educação possam exercer seus papéis numa relação de ensino e aprendizagem presencial, quando for possível em relação às condições sanitárias.

Diante dessa situação defendemos o CANCELAMENTO do calendário escolar deste ano letivo para que os estudantes estejam em segurança para o posterior retorno às aulas presenciais em segurança e com qualidade pedagógica! Que esse CANCELAMENTO não acarrete em prejuízo para nenhum trabalhador da educação! Que sejam mantidos os trabalhadores e professores contratados, assim como deveriam ter sido mantidas as eventuais dispensadas!

O CANCELAMENTO das aulas é ruim? Sem dúvida. Mas muito pior que isso seria fingir que tudo ocorre normalmente, enganando pais e estudantes. Sabemos que essa decisão não compete ao município e sim ao governo federal, mas sabemos também que o Ministério da Educação, assim como o da Saúde, está paralisado no que se refere às articulações necessárias para o gerenciamento da pandemia. Por isso, é necessária a união entre os trabalhadores da Educação, as famílias de estudantes e toda a sociedade para exigirmos o que é necessário: Permanecermos vivos!

- Pelo cancelamento do ano letivo sem nenhuma demissão ou suspensão de contrato de trabalhadores e professores!
- Não à implementação do ensino remoto na Educação Básica.
- Pela imediata reintegração das 900 eventuais dispensadas no início da quarentena pelo prefeito Juninho da Padaria (Rio Claro), com direito a salário e quarentena, assim como todos os trabalhadores da escola.
- Testagem em massa, com prioridade para as periferias, e transparência na divulgação!
- Instalação de hospital de campanha para combate à Covid 19 em Rio Claro.
- Pelo direito às nossas vidas: Quarentena Geral, Já!

ASSINAM ESSE DOCUMENTO:

● Coletivo Reviravolta na Educação/CSP Conlutas

● Movimento Mulheres em Luta

● Rebeldia -Juventude da Revolução Socialista

● CSP Conlutas -Central sindical e Popular

●Adunesp - Associação dos docentes da Unesp, subseção Rio Claro.

●Apeoesp - Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de SP, subsede Rio Claro, Sp

●APG - Associação de Pós Graduandos - Unesp/Rc

●CAPED - Centro Acadêmico da Pedagogia - Unesp/Rc

●FPEI - Fórum Paulista de Educação Infantil

ANEXO 10 - Hora do Café e boletins:

BOLETIM MENSAL DO COLETIVO PROFESSORES PELA EDUCAÇÃO - RIO CLARO / SP

QUESTÃO DE CLASSE

AGOSTO 2020 EDIÇÃO #1

QUEM VAI SE RESPONSABILIZAR QUANDO MORRER O PRIMEIRO TRABALHADOR DAS ESCOLAS?

VOLTA DA EQUIPE GESTORA

O prefeito Juninho decretou o não retorno das aulas presenciais, mas essa semana está exigindo a reabertura das escolas com a volta da equipe gestora e de agentes de limpeza.

Essas pessoas serão expostas ao contágio da Covid-19. Se adoecidas, quem se responsabilizará?

Lembrando que a educação não é serviço essencial e que o município "pulou" da fase vermelha para a amarela no plano de retomada do governo do estado.

As mortes e as contaminações diárias continuam e a doença está longe de ser controlada no município.

TRABALHADORAS EVENTUAIS

Muitas trabalhadoras eventuais do município não tiveram acesso ao auxílio emergencial do governo federal. Entre as que tiveram acesso, muitas tiveram o benefício suspenso por terem sido consideradas funcionárias públicas.

Isso aconteceu por falha da prefeitura que, além de abandonar a todas nesse momento de pandemia, agiu de forma descuidada quanto aos trâmites burocráticos.

Os desdobramentos dessa situação só dificultam ainda mais a luta pela sobrevivência, que não tem sido fácil não apenas para as trabalhadoras eventuais, mas para toda classe trabalhadora.

Enquanto isso, a diração do nosso sindicato se limita ao papel de porta-voz da Secretaria Municipal de Educação. É sindicato ou é imprensa da SME?

FAMÍLIAS NA PANDEMIA

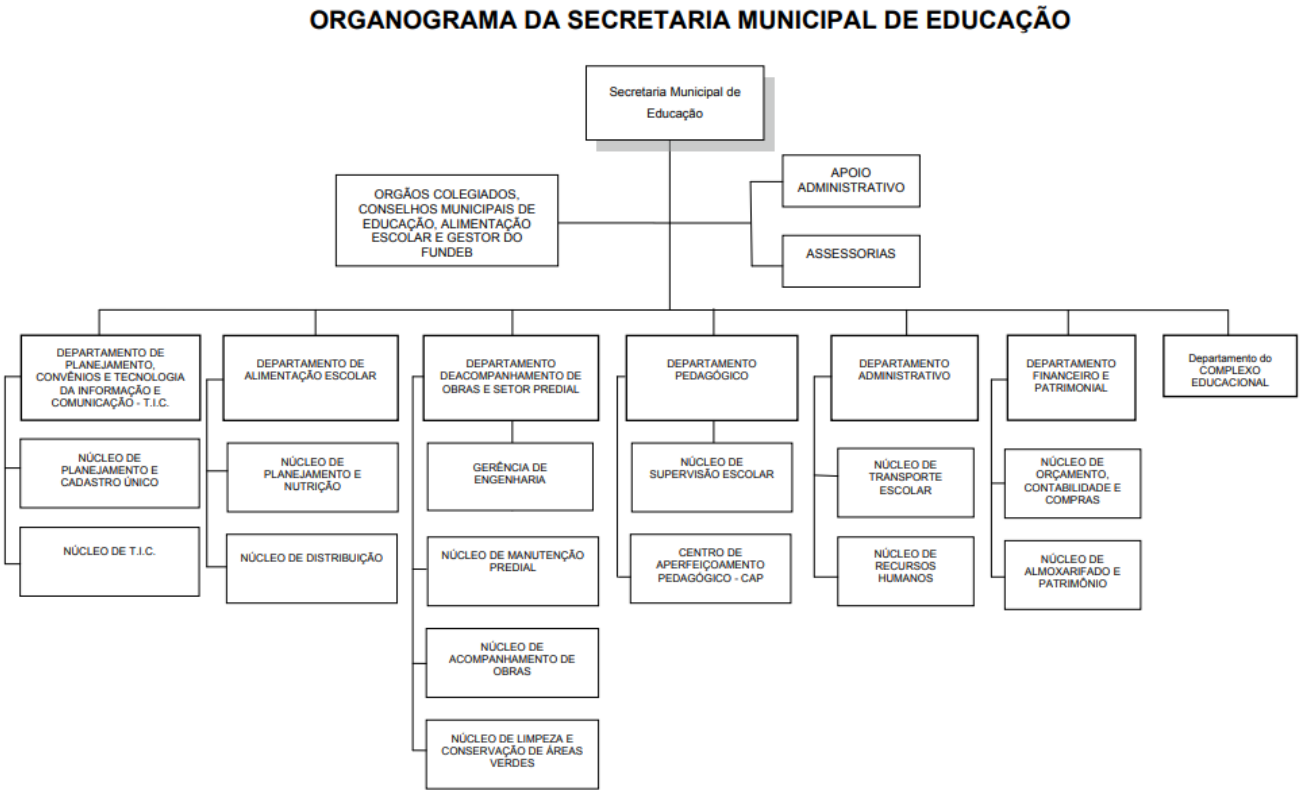
A possibilidade do retorno das aulas presenciais anunciado desde o mês de maio pelo governo do Estado de São Paulo preocupava muitas famílias que se posicionavam contrárias à medida.

Frente a esta demanda surge o Movimento Famílias na Pandemia. que tem como objetivo qualificar o debate educacional junto às famílias.

Muitas questões tem sido discutidas pelo movimento, que tem como bandeiras: os direitos à vida e à educação escolar de qualidade, as condições dignas de trabalho para todos os profissionais da educação e as medidas eficazes de assistência aos bebês, às crianças, aos adolescentes e às famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Venha construir a mobilização!
Contato pelo messenger no perfil do coletivo Professores pela Educação no Facebook!

ANEXO 11 - Organograma da SME



(Fonte: https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2014/12/20141230_632.pdfAcesso em 04/08/2020).

ANEXO 12 - Cronograma de trabalho

Cronograma para a elaboração do
CURRÍCULO INTEGRADO DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO /SP

AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS	PREVISÃO PARA REALIZAÇÃO	ATUAÇÃO
1. DIAGNÓSTICO DE REDE	FEVEREIRO MARÇO ABRIL MAIO	SME
2. DISCUSSÃO DE CONCEITOS: a) PROPOSTA PEDAGÓGICA (Definição de conceitos que vão orientar a construção de currículo) b) ORIENTAÇÃO CURRICULAR (Bases Legais) c) CURRÍCULO (O que se ensina e se aprende na escola)	ABRIL MAIO	SME
3. CONSTRUÇÃO DO TEXTO BASE (Para fomentar as discussões nas escolas) a) Proposta Pedagógica para a Rede b) Definição de Orientação Curricular c) Definição de Currículo	MAIO JUNHO JULHO	CAP SUPERVISÃO
4. SUBMISSÃO DO TEXTO BASE: Fase 1: COMERC	AGOSTO SETEMBRO	CAP SUPERVISÃO
5. SUBMISSÃO DO TEXTO BASE: Fase 2: ESCOLAS	OUTUBRO	COMERC
6. LEITURA E ESTUDO DO DOCUMENTO	OUTUBRO NOVEMBRO DEZEMBRO FEVEREIRO	ESCOLAS
7. COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO VIA CONSULTA À REDE (edital de eleição)	FEVEREIRO	COMERC
8. DEVOLUTIVA DAS ESCOLAS (recebimento das contribuições da rede)	FEVEREIRO	COMERC
9. REUNIÕES DA COMISSÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO CLARO	A PARTIR DE MARÇO	COMISSÃO

Sujeito à alteração conforme análise e avaliação do COMERC e SME.
O restante do cronograma será elaborado pela Comissão de Construção do Currículo Integrado da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro.