

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**AMANDA SOUZA MORAES**

**A VOZ DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Alfenas/MG  
2020

**AMANDA SOUZA MORAES**

**A VOZ DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria dos Santos Felício

Alfenas/MG  
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Moraes, Amanda Souza  
M827v A voz docente na construção do currículo escolar / Amanda Souza  
Moraes. -- Alfenas/MG, 2020.  
133f. il. --

Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de  
Alfenas, 2020.  
Bibliografia.

1. Participação. 2. Construção curricular. 3. Voz docente. 4. Currículo  
escolar. I. Felício, Helena Maria dos Santos. II. Título.

CDD-375

**AMANDA SOUZA MORAES****A VOZ DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 27 de abril de 2020.

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani  
Instituição: Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular - CESEEP-SP

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2020, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2020, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LOURDES DE FATIMA PASCHOALETTO POSSANI, Usuário Externo**, em 27/04/2020, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0291027** e o código CRC **COF740C6**.

*Dedico a Deus,  
por me conduzir, amparar e permitir que eu concluísse esse trabalho.*

*A minha mãe Lurdes e minha tia Juscilene,  
pela dedicação, amor e compreensão em todos os momentos dessa trajetória.*

*Ao Eduardo,  
pelas palavras de incentivo e carinho.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é tudo aquilo que gera reconhecimento por algum desprendimento ofertado ao outro. Não poderia encerrar mais um ciclo da minha vida deixando ocultos os sujeitos que caminharam junto a mim, mostrando que eu era capaz mesmo quando a dúvida pairava.

Pessoas que são alicerces e acalentos nos momentos de angústia e que me esperam de braços abertos para comemorarmos cada lágrima de alegria.

Existe uma força maior que guia meus passos, dá ânimo, inspira e que me dá motivos para conquistar meus objetivos, esse Ser, Autor da minha vida, é Deus, a quem serei grata até meu último suspiro.

À Professora Dra. Helena Maria dos Santos Felício, minha orientadora, por todo o profissionalismo, que conduziu essa pesquisa, pelas palavras de ânimo e confiança, por tudo o que aprendi com você.

Aos membros participantes da banca examinadora desta dissertação: Dra. Lourdes de Fátima Pachoeletto Possani, pelas brilhantes considerações que guiaram a confecção final deste trabalho, e também ao Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, cujas observações foram igualmente imprescindíveis.

Aos Professores do Mestrado, por compartilharem conhecimentos e experiências acadêmicas.

Aos colegas do Mestrado pelo companheirismo, apoio e amizade. Em especial as amigas: Cláudia Brigagão, Carolina e Maira Reis.

A toda equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Muzambinho, em especial a Secretária de Educação, Simone Aparecida Martins, pela compreensão dos momentos de minha ausência, para realização desse trabalho.

A minha família, especialmente, minha mãe Lurdes Souza e minha tia Juscelene Souza, que me acompanharam de perto durante todo esse processo formativo. E também a minha irmã Juliana Moraes que mesmo de longe sempre esteve me apoiando. Obrigada pelas palavras de carinho e pelo cuidado que vocês tiveram comigo.

Ao Eduardo Quércia, uma pessoa muito especial na minha vida, por estar comigo, me incentivar e acreditar neste processo. Por sua cumplicidade nos momentos difíceis e por vibrar por cada conquista.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001”

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar o processo de participação dos professores na construção do currículo escolar, buscando identificar e compreender como a voz desses professores se constitui enquanto conceito que nos ajuda a entender como é a sua participação no processo de concepção e desenvolvimento do currículo escolar. Para tanto, torna-se necessário analisar a concepção que os professores têm a respeito do currículo escolar, analisar como se dá o processo de construção de currículo nas escolas em que atuam, bem como questionar se suas vozes são ouvidas nesta construção. Este estudo fundamenta-se nos pressupostos da teoria crítica do currículo, embasados pelas concepções teóricas de Giroux (1988) que defende de forma contundente a participação dos professores no processo de construção curricular; Apple (2006), que nos traz uma análise do que está oculto no processo de construção curricular, a produção, uniformização para manterem o controle social; e as contribuições de Sacristán (2013), que aponta a importância de dar suporte às pesquisas feitas com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo escolar. Este trabalho está respaldado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa com o enfoque na interpretação construtiva. Sendo assim, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de informações, realizada com 19 professores egressos do curso de licenciatura em Pedagogia que atuam como professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da construção do núcleo de significação, dos indicadores e pré-indicadores foi possível realizar a análise e interpretação dos dados, no qual constatamos que os professores conceituam o currículo como uma forma prescrita, um roteiro do trabalho docente a ser seguido, seja como conceito ou como prática, fruto de uma arraigada tradição curricular. Foi verificado que algumas escolas apresentam déficit na valorização e promoção de espaços para o diálogo, no que diz respeito à voz do professor nesta construção; também se verifica que a maioria dos professores entrevistados evidenciam que suas vozes não são ouvidas e que o momento de construção curricular é apenas uma reprodução do que foi produzido no ano anterior, limitando a participação e a autonomia. Assim, conclui-se que as estruturas escolares não contribuem para que os professores atuem com autonomia, diminuindo as possibilidades de tomadas de decisões democráticas relacionadas à construção do currículo escolar. Desse modo, é preciso considerar que ainda existe um longo caminho a percorrer para que as vozes dos professores sejam ouvidas, pois ainda vivenciamos um clima de participação retórica na construção do currículo escolar, apesar de estarem conscientes destes preceitos.

**Palavras-chave: participação, construção curricular, voz docente, currículo escolar.**

## ABSTRACT

The present study aims at analyzing the process of participation of teachers when building the school curriculum, trying to identify and understand how those teachers' voice arise while concept that helps us to understand how their participation occurs in the process of conception and development of school curriculum. With this purpose, it is necessary to analyze the teachers' conception about school curriculum, how the process of building curriculum in schools occurs where they actuate, as well as we try to analyze if their voices are heard in this building. This study is founded in assumptions of curriculum critical theory, based in Giroux theories (1988) which sustains, in a decisive way, the participation of teachers in the process of curriculum building; in Apple (2006), who brings us an analyze of what is hidden in the process of curriculum building to production and standardization to maintain the social control; and Sacristán contributions (2013), that point the importance of giving support to researches done with and about the teachers concerning the school curriculum development. This work is backed by the assumptions of qualitative research with emphasis in constructive interpretation. In this way, we use the semi structured interview as an instrument of information collection, using 19 teachers egress of a Pedagogy graduation, who actuate as children's education teachers. Beginning from the construction of the signification core, from indicators and pre-indicators, it was possible to make the analyze and interpretation of data, where we recognized that the teachers conceptualize the curriculum as a prescribed form, a script of teaching activity to be followed, as a concept or as a practice, result of a rooted curricular tradition. It was verified that some schools present shortcoming in valorization and promotion of spaces for dialogue, concerning to the voice of teacher in this building, we verify that the most interviewed teachers emphasize that their voices are not heard and this moment of curriculum building is only a reproduction of what was produced the year before, limiting the participation and the autonomy. In this way, we concluded that school structures do not contribute to the teachers' action with autonomy, reducing the possibilities of democratic decisions making related to the building of school curriculum. Thereby, it is necessary to consider that there is still a long way to run in order to have the teachers' voices heard, once we still live in an ambience of rhetorical participation of teachers when building the school curriculum, although they are conscious of these notions.

**Keywords: participation, curriculum building, teachers' voice, school curriculum.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O processo de reflexão crítica da prática de ensino .....	56
Figura 2 – Processo de Sistematização do Núcleo 1 .....	72
Figura 3 – Processo de Sistematização do Núcleo 2 .....	73
Figura 4 – Processo de Sistematização do Núcleo 3. ....	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias das vozes que emergem das três diferentes esferas ideológicas .....	44
Quadro 2 – Dinâmica curricular do curso de licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Alfenas .....	62
Quadro 3 – Resumo da sequência metodológica da pesquisa - 1ª Fase.....	67
Quadro 4 – Resumo da sequência metodológica da pesquisa - 2ª Fase.....	67
Quadro 5 – Resumo da sequência metodológica da pesquisa - 3ª Fase.....	68

## LISTA DE SIGLAS

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro – Americano ao Ensino Elementar

DCEF-MG – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Minas Gerais

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas Minas Gerais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

EFOA – Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

GT Currículo – Grupo de Trabalho sobre Currículo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional para a Educação

PE1 – Professor Egresso 1

PE2 – Professor Egresso 2

PE3 – Professor Egresso 3

PE4 – Professor Egresso 4

PE5 – Professor Egresso 5

PE6 – Professor Egresso 6

PE7 – Professor Egresso 7

PE8 – Professor Egresso 8

PE9 – Professor Egresso 9

PE10 – Professor Egresso 10

PE11 – Professor Egresso 11

PE12 – Professor Egresso 12

PE13 – Professor Egresso 13

PE14 – Professor Egresso 14

PE15 – Professor Egresso 15

PE16 – Professor Egresso 16

PE17 – Professor Egresso 17

PE18 – Professor Egresso 18

PE19 – Professor Egresso 19

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEITOS E CONTEXTO HISTÓRICO.....</b>	<b>19</b>
Concepções curriculares.....	19
Construção histórica do currículo .....	25
<b>3 A VOZ DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>31</b>
A escola como espaço de construção curricular.....	31
Os professores e o currículo na educação infantil e no ensino fundamental.....	37
Analisando a voz docente na construção do currículo escolar.....	43
<b>4 A METODOLOGIA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS ..</b>	<b>58</b>
Os propósitos metodológicos .....	58
Natureza da Pesquisa.....	59
O cenário da pesquisa.....	60
4.4. Os Sujeitos da Pesquisa.....	64
Procedimentos Metodológicos .....	64
Consulta Bibliográfica.....	65
Entrevista semiestruturada .....	65
4.8. Análise e interpretação das informações recolhidas .....	69
4.9 Caracterização dos sujeitos pesquisados .....	70
<b>5 COMPREENDENDO A VOZ DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR .....</b>	<b>71</b>
A construção metodológica.....	71
Núcleo 1: Concepção sobre o currículo escolar .....	74
Núcleo 2: A Construção do currículo escolar nos seus respectivos campos de atuação	
82	
Núcleo 3: A voz dos professores na construção do currículo escolar .....	87
<b>6 REFLEXÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não se inventa do nada o conhecimento, nem se fundamenta ele num absoluto transcendente, nem num órgão ou dispositivo inato. Mas se faz ele possível graças a historicidade do gênero humano com seus processos de aprendizagem social na reconstrução de modelos, categorias, ou conceitos teóricos, que interpretam as mudanças operadas nas situações concretas de frente à natureza imutável. Essas aprendizagens sociais pelas quais os homens se constituem homens e mundo na constituição da ordem simbólica significa que *os homens singularizados aprendem uns dos outros e uns com os outros*. (MARQUES, 2006, p.107)

Quando iniciei este trabalho, deparei-me refletindo sobre a importância da escola na vida dos seres humanos. Essa reflexão me fez lembrar toda a minha trajetória escolar e reconhecer que, apesar dos percalços, acredito estar trilhando um caminho próspero, mas que ainda demanda muitas conquistas no caminho da educação.

Recordo-me que, para minha família, a escola sempre foi um lugar importante e que os estudos poderiam me tornar uma pessoa melhor. Assim, em casa, a educação escolar sempre foi priorizada, apresentando um papel relevante para que pudéssemos conquistar algo melhor em nossas vidas.

Através dos conceitos sobre os quais minhas trajetórias escolar e profissional foram delineadas, atualmente percebo que todos os fatos passados e aconselhamentos familiares valeram a pena para que eu pudesse internalizar e vivenciar a importância da escola na vida de um ser humano, pois minha trajetória escolar influenciou diretamente o progresso profissional que tenho alcançado gradualmente no decorrer de minha vida.

Tenho convicção de que a educação escolar que obtive proporcionou-me estar onde estou hoje, numa universidade pública federal, em um Programa de Pós-graduação, a nível de Mestrado Acadêmico, tendo a oportunidade de pensar, refletir e quem sabe ajudar para um ensino de melhor qualidade aos que passam pela escola. Reconheço que há problemas vividos hoje na educação pública do país, mas acredito, sim, que a educação pode melhorar a vida de um ser humano, pois a educação pôde fazer de mim uma pessoa que teve acesso ao conhecimento, à vivência e entendimento de novas culturas, entender a constituição e formação plural de nossa sociedade, podendo atuar de forma crítica e reflexiva perante os fatos e situações vivenciados.

Assim, reafirmo que acredito na educação, acredito na importância do papel que a escola tem frente à população, acredito na importância do professor na vida de um estudante como também acredito que a educação pode dignificar uma pessoa.

É verídico que a educação escolar, sobretudo a pública, tem muito ainda para se tornar uma educação de qualidade<sup>1</sup>, mas penso que esse é um trabalho e o dever de todos, da sociedade, da universidade e do sistema político educacional.

Recordo-me que os primeiros anos de vida escolar não foram difíceis, pois sempre tive professores atentos ao meu processo de desenvolvimento que, no momento oportuno, sempre estavam por perto, auxiliando-me e promovendo meu conhecimento e aprendizado.

Faço esse relato para ressaltar que a atitude do professor diante de um estudante influencia o seu desenvolvimento posterior nos anos escolares, além de influenciar em seus conhecimentos, saberes e opiniões. Daí a importante percepção de que o professor não está na escola somente como um mero reprodutor de informação e conhecimento. Seu papel ultrapassa essa simples visão.

Tamanha foi a marca e a importância do professor e sua atuação dentro das instituições escolares, que me interessei em trabalhar nesta área. Em 2001 ingressei no curso de Pedagogia e, durante sua realização e através dos estágios realizados, percebi a importância do trabalho do supervisor pedagógico dentro do contexto escolar, a fim de apoiar e auxiliar o desenvolvimento dos professores na execução do seu trabalho. Foi quando decidi, ao término da graduação, ingressar em um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Supervisão Escolar, para dar continuidade dentro desta área. Com o intuito de aperfeiçoar-me no âmbito da Legislação Educacional, realizei uma outra Pós-Graduação *Lato Sensu* em Inspeção Escolar.

Tão logo no início de minha carreira comecei a atuar como Supervisora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino, cargo em que permaneço até o momento. Fui promovida como Supervisora Pedagógica da Rede Municipal da cidade de Muzambinho (MG). Há dez anos atuo nessa profissão, a qual me oportunizou vivenciar e a perceber a importância do papel de todos os sujeitos que atuam dentro das instituições escolares, independente da sua esfera política. No entanto, durante todos esses anos, pude observar a relevância da atuação de um profissional da educação por considerar e comprovar minha vivência profissional que é o professor. Desta forma, comecei a analisar a sua participação e atuação dentro dos processos decisórios no âmbito escolar.

Desde que realizei minha última Pós-graduação, tive a oportunidade de me debruçar sobre o tema Currículo Escolar, realizando leituras publicadas por Tomás Tadeu da Silva e

---

<sup>1</sup> De acordo com Libâneo (2009), educação de qualidade é a que se dá por meio da participação de todos. Todos que compõem a escola pública têm direito de expor suas ideias e colocar em prática para complementar o ensino. Para que ele seja de qualidade, deve proporcionar ao aluno uma visão crítica de mundo e ensiná-lo a ser também autônomo dentro da sociedade. O gestor nunca deve trabalhar sozinho, mas sim com a competência de todos para formar um ensino de qualidade.

Miguel Arroyo relacionadas a este tema. A análise sobre sua importância me fez relacionar e a refletir sobre a relevância do papel do professor na construção do currículo escolar.

Quando ingressei como aluna não-regular no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), matriculei-me na disciplina Currículo e Trabalho Docente e, por intermédio das aulas e ensinamentos da Professora Helena Felício, pude aprofundar temas relevantes e fundamentais sobre o campo do currículo e o desenvolvimento curriculares a partir da relação entre conhecimento, cultura e contexto educacional e, por fim, analisando os principais conceitos e elementos do campo curricular, assumindo o professor enquanto principal sujeito de sua construção no contexto educacional.

Estes temas auxiliaram a clarear a minha pesquisa que tem como objetivo principal analisar a voz do professor na construção do currículo escolar, buscando identificar e compreender como a voz desses professores se constitui na condição de conceito que nos ajuda a entender como é a sua participação no processo de concepção e desenvolvimento do currículo escolar.

Os objetivos específicos estão centrados nas questões orientadoras da pesquisa:

- 1- Qual a concepção que os professores têm a respeito de currículo escolar?
- 2- Como se dá o processo de construção do currículo nas escolas em que esses professores trabalham?
- 3- Como os professores participam deste processo?

Tais questões nos levam a entender o papel do professor nos processos decisórios do currículo através dos pressupostos da sua teoria crítica, a qual fundamenta as concepções teóricas dessa pesquisa.

Diante desse aspecto, temos a relevante contribuição teórica de Giroux (1988), que defende de forma contundente a participação dos professores no processo de construção curricular, afirmando que os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, não podendo assim negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares. Apple (2006) nos traz uma análise do que está oculto no processo de construção curricular: a produção, uniformização, e estabilização dos contextos de aprendizagem e formas de consciência padronizadas impostas pelas escolas para manterem o controle social, o conformismo, as distinções de classe gênero e raça e a seletividade nos espaços escolares.

Os apontamentos teóricos de McLaren (1997) sinalizam sobre a autonomia relativa dentro das escolas, em que as formas de resistência devem emergir e quebrar a hegemonia existente, sendo o grande desafio aos professores reconhecer e tentar transformar as características antidemocráticas e opressivas do controle hegemônico estruturadas dentro das salas de aula.

Por sua vez, Freire (1998) nos mostra que a construção democrática do currículo deve ser coletiva e envolver todos os protagonistas do processo educativo, trazendo assim sua marca inerente relacionada a uma pedagogia dialógica e crítica-reflexiva.

Sacristán (2013) aponta para a importância de dar suporte às pesquisas feitas com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo como estratégia para a melhoria dele. Para o autor, o currículo representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não-neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos. Logo, o currículo deve servir como uma ponte para integrar os indivíduos no grupo escolar, bem como envolver todos que se encontram em tal construção, inclusive os professores.

Também temos, como fundamentação teórica, as contribuições de Silva (2005), que aponta o currículo como espaço, lugar e território, sendo um documento de identidade que implica relações de poder e imprime identidades. Essas identidades são reflexo de todo o processo de construção e contestação que envolve os professores nesta disputa de poderes que é a construção do currículo em uma relação de poder, de um texto, de um discurso e de um documento que possui a influência de todos os atores sociais, entre eles os professores.

Assim, através destas fundamentações teóricas e a referência que fiz no início desta introdução a Marques (2006), que vem ao encontro do que busco refletir sobre a importância de ouvir a voz dos professores como um processo recíproco, de troca e coletividade, das relações horizontais, no aprendizado mútuo, onde o processo de escutar e a participação fazem-se necessários quando almejamos um ensino de qualidade. É, parafraseando (MARQUES, 2006, p.107), na singularidade de cada um que constituímos um todo, e esse “todo” é que pode fazer a diferença na escola.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos nos quais pretendemos apresentar análises e discussões abrangentes acerca do processo de participação dos professores na construção do currículo escolar.

O capítulo I abrange as diversas interpretações dadas ao conceito de “currículo” através dos tempos em razão das transformações sociais, revelando o caráter diversificado e

polissêmico que podemos atribuir à palavra. Em seguida, procuramos contextualizar o currículo escolar, apresentando uma construção histórica do currículo relacionado aos cenários mundial e nacional, demonstrando a forte influência americana no desenvolvimento do currículo no Brasil e a organização desse campo através dos documentos oficiais, delineando uma compreensão dos vários momentos históricos que estruturam o desenvolvimento do currículo como um campo de atuação no âmbito educacional.

Considerando que essa dissertação trabalha com a realidade dos professores que lecionam na educação básica, nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, cabe refletirmos sobre a relação dos professores com o currículo das respectivas etapas, analisando o que os documentos oficiais estipulam sobre a participação, construção e planejamento do currículo escolar e seus desdobramentos, a fim de compreendermos sobre a voz do professor e sua interação neste processo.

Em relação ao capítulo II, buscamos compreender a voz dos professores na construção do currículo escolar, refletimos acerca da função da escola como espaço de construção curricular nos dias atuais, entendendo o processo de ideologia da cultura dominante produzidos nesse espaço, proporcionando assim uma “função antidialógica” enquanto deveria apresentar uma função dialógica. Considerando também que essa dissertação trabalha com a realidade dos professores que lecionam na educação básica, refletirmos sobre a relação dos professores com o currículo destas etapas, analisando o que os documentos oficiais estipulam sobre a participação, construção e planejamento do currículo escolar e seus desdobramentos, a fim de compreendermos sobre a voz do professor e sua interação no processo. No contexto final do capítulo abordamos o tema central desta pesquisa “a voz do professor na construção do currículo escolar”, primeiramente categorizamos as vozes que emergem das três diferentes esferas ideológicas em que, de acordo com Giroux (1988), cada voz indica os conjuntos de práticas que atuam e interagem para produzir experiências pedagógicas específicas dentro de diferentes configurações de poder.

Refletimos sobre a posição do professor em relação as propostas e ordenamento curriculares, demonstrando que eles são os principais atores que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes escolares, mas, no entanto, este processo insiste em desconsiderar ou agregar um valor secundário ao papel do professor, mesmo reconhecendo ser ele um sujeito fundamental para o processo de sua implementação.

Abordamos a ação do professor como intelectual transformador explicitada por Giroux (1997), que resgata a dimensão política da prática pedagógica, especialmente ao assumir

como ponto de partida para o seu trabalho o discurso da crítica e da possibilidade. Demonstrando que a principal tarefa do professor é desvelar as relações existentes entre o conhecimento, o poder e a linguagem e tem como principal tarefa, dentro do espaço escolar, a desocultação das armadilhas ideológicas que legitimam as desigualdades sociais e culturais. Finalizamos o capítulo enfatizando que a participação dos professores na construção do currículo escolar poderia acontecer se as estruturas organizacionais criassem entusiasmo e reforço renovado por parte dos educadores; no entanto, o que vemos são estruturas mal preparadas, que provocam sobrecarga do trabalho, conflitos de papéis e tensões com os outros educadores e diretores, colocando obstáculos à participação autêntica dos docentes na construção do currículo.

O terceiro capítulo abordou os elementos metodológicos da pesquisa, delineando assim toda a organização das etapas referentes a estrutura da pesquisa, tais como os propósitos metodológicos, a natureza da pesquisa, seu cenário e sujeitos e os procedimentos metodológicos.

No quarto capítulo, já com o produto das informações recolhidas, buscamos analisar todo o material produzido nas entrevistas, levando em conta os indícios, os sinais e pistas presentes nas falas dos sujeitos que enriquecem a investigação, tendo como objetivo compreender melhor a realidade estudada. Procuramos nessa etapa tornar os dados significativos e válidos, realizando uma interpretação pautada em inferências implícitas também nos discursos dos enunciados nas entrevistas. Tais discursos foram analisados e interpretados sendo relacionados as unidades de registros (palavras, temas ou outras unidades) significativas para o estudo da pesquisa, observando também a frequência em que aparece essas unidades de registros, as quais foram agrupadas em um núcleo de significação, realizando assim os indicadores e seus pré-indicadores que procuraram compreender o conceito da voz do professor na construção do currículo escolar, demonstraram o conceito de currículo escolar pelos professores, analisaram como são os processos de construção do currículo em suas respectivas instituições de ensino e como os professores participam deste processo.

E, por último, temos as considerações finais da pesquisa, organizados através de aspectos relevantes sobre a participação do professor na construção do currículo, finalizando com alguns apontamentos do estudo realizado

## 2 CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEITOS E CONTEXTO HISTÓRICO

### Concepções curriculares

Este capítulo apresenta as diversas interpretações dadas ao conceito de currículo através dos tempos em razão das transformações sociais, revelando o conceito diversificado e polissêmico com que podemos definir a palavra currículo. Em seguida, abordamos uma construção histórica do currículo relacionado ao cenário mundial e nacional, demonstrando a forte influência americana no desenvolvimento do currículo no Brasil e a organização deste campo através dos documentos oficiais, apresentando uma compreensão dos vários momentos históricos que estruturam o desenvolvimento do currículo como um campo de atuação no âmbito educacional.

São muitas as interpretações dadas ao conceito de currículo através dos tempos em razão das transformações sociais, culturais e tecnológicas subjacentes às concepções de mundo, de homem e de educação formuladas no transcorrer da história.

O currículo pode ter significados muitos distintos e não conciliáveis e que, conseqüentemente, correspondem a diferentes formas de entender o desenvolvimento curricular, principalmente no que diz respeito ao papel dos agentes educativos, em especial do professor, refletindo, assim, um cenário que demonstra a evolução e complexidade do conceito, muito marcado pelos percursos históricos, sociais, culturais e políticos dos contextos em que se foi desenvolvendo.

De acordo com Pacheco (2005), o termo *currículo* foi dicionarizado pela primeira vez em 1663, com o sentido de um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade, sentido este que se impõe no vocabulário educacional:

A definição do dicionário torna evidente que, por volta da metade do século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado rotineiramente não só às disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitários de instrução. (PACHECO, 2005, p. 48)

No entanto, o currículo assume também definições diferentes. Conforme consta no Dicionário Aurélio da língua portuguesa (FERREIRA, 1986, p. 512), pode-se definir currículo como “a parte de um curso literário; as matérias constantes de um curso”. Assim,

podemos concebê-lo como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo, como um programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente e pode ser entendido também como resultados pretendidos de aprendizagem (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Para Goodson (2007, p. 243), a palavra vem do termo latino *currere*, que significa “percurso, caminho a ser seguido”. Isso nos leva a uma definição de currículo como sendo um “curso a ser seguido ou apresentado” num percurso formativo, um caminho predeterminado a ser percorrido. Sendo esta predeterminação relacionada tanto ao formato quanto ao modo como se espera que seja executado.

Percebemos, então, uma não-neutralidade do currículo pois, politicamente, ele não é neutro e na dimensão da prática ele não é estático ou linear. Tendo assim a ideia de currículo como projeto – práxis.

Podemos destacar também que o currículo pode ser pensado, refletido e compreendido como *práxis pedagógica*<sup>2</sup> em que a concretização se realiza no percurso que o aluno realizará dentro do sistema escolar relacionado, através de uma programação de conteúdos predeterminados, constituídos como elemento central no processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, podemos ver o currículo como uma prática na qual se estabelece um diálogo entre os agentes sociais, em que os alunos reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000).

Para Felício e Oliveira (2008), o currículo também é um processo de construção curricular relacionada a práxis, conforme nos demonstram:

Uma atividade teórico-prática, que apresenta uma face ideal (teórica) e uma face material (prática) ajustada a objetivos que intencionam a transformação da realidade [...] Um movimento dialético entre o formal e o informal; entre o prescrito e o vivenciado; entre a regulação e a emancipação. (FELÍCIO; OLIVEIRA 2008, p. 40).

Assim, o currículo pode ser analisado diante de suas perspectivas emancipatórias em que as pessoas ou grupos atingem níveis independentes relacionados à política, economia e cultura. Mas também pode ser instrumento de exclusão e seletividade.

Neste sentido Giroux *apud* Silva (2005) também confirma que o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”, mas é um

---

<sup>2</sup> Sacristán (2000) nos mostra que o currículo deve ser entendido como uma *práxis pedagógica*, como expressão da função socializadora e cultural de uma instituição. Sendo instrumento de reflexo da ação e de projetos baseados no ensino, o currículo é disputado por diferentes concepções filosóficas e produtivistas, pois através do currículo encontra-se espaço para a reprodução de noções e ideias de interesses de poucos.

local onde se produzem e se criam os significados sociais, os quais estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade, que são impostos, mas também contestados.

Já para McLaren (1997), o currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. Para além, o currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmando os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros, com frequência discriminando “certos grupos raciais, de classe ou gênero” (MCLAREN, 1997, p. 116).

Para Moreira e Silva (2013), a concretização do currículo escolar na prática pedagógica produz uma ação direta ou indireta na formação do desenvolvimento do aluno, podendo estar implicado também nas relações de poder, uma vez que produz identidades individuais e sociais particulares e sua história está vinculada à organização da sociedade e da educação, evidenciando assim um conceito regulador de currículo. A partir disso, podemos afirmar que o currículo não é apenas um conceito teórico, mas constitui-se como ferramenta de regulação das práticas pedagógicas.

De acordo com Gaspar e Roldão (2007), o currículo também pode ter um conjunto de definições selecionados entre mais de uma centena que se encontram disponíveis, no sentido de promover e sustentar uma discussão em torno desta palavra que traduz um conceito central no sistema educativo e que se reveste de uma forma poliédrica, assim podemos definir a palavra currículo como:

- (1) “A palavra *curriculum*, (...) aplicada à educação, consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser” (Bobbitt, 2004:74)
- (2) “O Currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais” (Tyler, 1949: 126-128)
- (3) “O Currículo é uma sequência de experiências potenciais, oferecidas nas escolas para as crianças e jovens em grupo, a percorrer por caminhos do pensamento e da ação” (Smith, Stanel e Shores [1957], cit. Tanner e Tanner, 1980:12)
- (4) “O Currículo é, essencialmente, um plano para a aprendizagem” (Taba, 1962:76)
- (5) “O Currículo é o conjunto de todas as atividades que são providenciadas pela escola para os estudantes” (Alberty e Alberty [1962], cit. Tanner, 1980:16)
- (6) “O Currículo é um inquérito metodológico que explora perspectivas sob as quais elementos como o professor, estudante, matérias e meio ambiente podem ser vistos” (Westbury e Steimer [1971] cit. Tanner e Tanner, 1980:30)
- (7) O Currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista” (Johnson, 1977:6)

- (8) “O Currículo é a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência” (Tanner e Tanner 1980:38)
- (9) “O Currículo é uma sequência de unidades de conteúdo, arranjadas de tal modo que a aprendizagem de cada unidade pode ser acompanhada como um simples acto, provido de capacidades descritas por unidades específicas (numa sequência) conducentes à mestria do aprendente” (Cagne, 1982:19-20)
- (10) “O “Currículo (é) um plano estruturado de ensino aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Carrilho Ribeiro, 1990:17).
- (11) “O Currículo é antes de mais um campo de prática profissional” (Walker, 1990:25).
- (12) “O Currículo de uma escola é o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola” (Doll, 1922:5)
- (13) “O Currículo é uma seleção da cultura, então a seleção tem de ser adequada” (Lawton, 1996:31).
- (14) “O Currículo é um objetivo ou um conjunto de valores que são activados através de um processo de desenvolvimento e culminam nas experiências dos estudantes em classe” (Wiles and Bondi, 1998:12)
- (15) “O Currículo é uma construção social que assume dois pontos de vista: ‘como facto’ e ‘como prática’ (Young, 2002:23). (GASPAR e ROLDÃO, 2007, p. 16)

Assim, a maioria das definições apresentadas por Garpar e Roldão (2007) situa o currículo em escola, considerada no seu sentido restrito, e as diferenças no conteúdo das mesmas definições por vezes manifestam o conflito sobre o modo de pensar e organizar a escola. No entanto, algumas definições relacionam a espaços de aprendizagem, independentemente da sua institucionalidade, nível, regime e modalidade de ensino em que a aprendizagem realiza.

Em relação às definições de currículo listadas, são assim identificados cinco elementos caracterizadores do currículo:

- (I) Experiências pré-seleccionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos;
- (II) Planos de aprendizagem;
- (III) Fins e resultados da aprendizagem no educando
- (IV) Modos de ensinar e aprender
- (V) Sistemas visando o todo educacional – objetivos, conteúdos, processos e meios. (GASPAR E ROLDÃO, 2007, p. 23)

Apple (1994) identifica o currículo como o “resultado de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo”, reafirma a reflexão confirmando que o currículo tem um carácter importante para a escola, mas de forma alguma é isento das influências externas à escola. O currículo se forma diante de uma disputa cultural, política e económica.

Apple (2006) também nos traz uma importante definição sobre o currículo. Afirma que o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um

documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico.

O currículo também tem uma perspectiva reguladora das práticas exposta por Apple (2006). Primeiramente, é necessário explicitar a visão de Apple (2006) sobre a escola; o autor afirma que a escola é um mecanismo de controle que estabelece uma relação burguesa de poder, que só é possível ser estabelecida por meio do currículo, mais especificamente, o currículo oculto, sendo notável que o currículo está impregnado de ideologias explícitas e implícitas.

Em relação ao currículo oculto, Silva (2005) define como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém, são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.

Para Santomé (1995), o currículo oculto é responsável pela reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade, funciona de maneira implícita através dos conteúdos culturais, das rotinas, interações e tarefas escolares; não é fruto de um planejamento do coletivo docente.

Assim, Apple (2006, p. 130) é categórico em sua afirmação sobre as implicações do currículo no âmbito escolar, o qual, “[...] serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipótese que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade”.

Diante deste conceito, Apple (2006) descreve o currículo como mecanismo de controle social, o qual influencia na atuação da escola no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. De acordo com tal afirmação,

é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 2006, p. 45).

Esse conceito de currículo também se encontra em consonância com as ideias de Silva (2005, p.15), ao afirmar que “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes que seleciona aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. O autor ainda afirma que a seleção que constitui o currículo é o

resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Seguindo este caminho, Moreira e Silva (2013, p. 14) afirmam que o currículo não é mais uma área somente técnica, envolvendo demandas associadas às técnicas, procedimentos e métodos. “A tradição crítica do currículo, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas entende que as questões relativas ao currículo só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere a sua relação com questões que perguntem pelo ‘por quê’ das formas de organização de conhecimento escolar”

Dessa forma, percebe-se que o currículo possui uma estrutura formativa cujas idealizações estão fundamentadas na relação de poder, apresentadas e manifestadas por ações que partem de um campo ideológico e político e chegam ao âmbito pedagógico, formando assim uma sequência cíclica que se mantém continuamente ativa com o objetivo de consolidar as proposições feitas por tais relações.

No entanto, o currículo pode ser concebido também como uma informação passada de uma geração para outra na forma de conhecimento mais ou menos organizado. Sua função institucionalizou-se, tornando-se visível na organização e estruturação que conduziram à explicitação da relação entre ensinar e aprender constituindo o modelo do sistema educativo, passando assim a ter a concretização das matérias, permitindo não só a sua explicação sistemática, mas também a sua representação formal e declarativa, assumindo a perspectiva ontológica.

Frente ao exposto, percebe-se que o conceito sobre o currículo está longe de ser definido de uma única forma através de uma ideia generalizada sobre o assunto. Seu conceito é multifacetado, sofre influências de ordem política, social, econômica, cultural, histórica e que se modifica de acordo com as realidades sociais, tempos e espaços específicos.

Deste modo, o currículo pode ser considerado um instrumento social e cultural, colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Destacamos que “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2013, p.14).

No âmbito desta dissertação, frente ao problema que estamos perseguindo, o conceito de currículo que nos fundamenta é evidenciado por Giroux (1988), o qual reconhece no currículo as relações de poder e dominação dos interesses dominantes, mas não elimina a possibilidade

de contestação e transformação no espaço escolar. Para ele, as escolas são muito mais que locais de reprodução social e cultural, elas são um "campo" de lutas e possibilidades.

Assim, acreditamos que essas possibilidades podem acontecer também quando há oportunidade de participação de todos os sujeitos que estão neste campo, destacando a participação dos professores no processo de construção curricular como sendo uma importante possibilidade de contestação e transformação curricular.

### **Construção histórica do currículo**

Sendo o currículo o guia do progresso pela escolaridade, considero de extrema importância fazermos um breve histórico da constituição do campo do currículo, entendendo o contexto histórico e seu processo de construção e evolução ao longo dos anos. Freire (1998) argumenta que um processo educacional autêntico deve ser culturalmente e historicamente fundamentado, também presente no campo do currículo, o qual apresenta um amplo processo de construção histórica, fundamentado em reformas curriculares e transformações que vêm ocorrendo por muitos anos.

O contexto do surgimento da expressão currículo é identificado paralelamente à Reforma Protestante do final do século XVI, mais especificamente com o Calvinismo, que foi representada por Martinho Lutero (na Alemanha) e John Calvin (na França). Neste período, as crianças seriam educadas com base na reforma da igreja e na disciplina severa imposta pelos pais. Os professores seriam os transmissores dos conteúdos encontrados nos clássicos da cultura ocidental em disciplinas já consagradas pela tradição (SAVIANI, 1994).

Segundo Saviani (1994, p. 39), o termo teria possivelmente sido utilizado em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden (Holanda), mas o primeiro registro que dele se constata vem de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasglow (Escócia), em 1663.

Segundo Pedra (1997), é com John Dewey que podemos encontrar primeiramente a expressão *currículo* na obra *The child and the curriculum*, de 1902. O ensaio era uma crítica aos currículos utilizados nas escolas de sua época e, em contrapartida, consistia na divulgação de currículos renovadores, os quais seriam disseminados por todo país.

Para Dewey, segundo Pedra (1997, p. 30), o valor dos conhecimentos sistematizados “está na possibilidade que dá ao educador de determinar o ambiente, o meio necessário à criança e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental”. Assim, sob a influência de

Dewey, o currículo passou a ser associado à vivência do aluno, às experiências que possibilitaram aos indivíduos desenvolverem-se de forma satisfatória considerando as diversas dimensões do seu ser.

Embora Dewey tenha dado o primeiro passo no que concerne ao estudo sobre o currículo, a teorização desse tema só se concretiza com John Franklin Bobbit, conforme indica Pedra (1997, p. 30). Através dele surgiram os primeiros estudos sistemáticos sobre currículo nos Estados Unidos, no início do século XX, mediante a publicação de dois livros: *The Curriculum*, em 1918, e *How to Make a Curriculum*, em 1924.

Influenciado pelo movimento da administração científica na indústria, Bobbit dedicou-se a adaptar tais princípios na administração das escolas, preocupando-se inicialmente em maximizar a utilização do espaço físico das escolas e, posteriormente, passou a discutir a racionalidade do currículo escolar defendendo a diferenciação do currículo segundo as diferentes potencialidades dos alunos e ocupações que eles desempenhariam na sociedade (Souza, 2006).

Bobbit propunha que as escolas organizassem suas ações como uma empresa, ou seja, especificassem quais resultados pretendiam obter, quais métodos usariam para adquiri-los e quais formas de mensuração utilizariam para verificar os resultados. Segundo Pedra (1997), a partir da obra *The curriculum*, o currículo firmou-se como campo de reflexão e de estudos, onde tal concepção encontrava-se associada à racionalidade instrumental e técnica.

Logo após a 2ª Guerra Mundial, o campo do currículo foi iluminado pelo trabalho de Ralph W. Tyler por meio de seu livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicado em 1949. A publicação representou a produção teórica dominante mais usada em desenvolvimento de currículo nos Estados Unidos e em outros países (inclusive o Brasil).

De acordo com Pedra (1997, p. 40), nessa obra de Tyler toma-se o currículo como um meio para a consecução de objetivos, ou seja, discutem-se os “fins da educação, propõem-se os objetivos que se pretende alcançar; selecionam-se aquelas experiências que se supõe sejam as mais adequadas para atingir os objetivos”. Ao contrário de Dewey e Bobbit, Tyler entendia o currículo nem focando o aluno e nem o professor, e sim no método.

Para Souza (2006), no modelo de Tyler o currículo é visto como uma atividade racional e neutra, dando importância aos objetivos educacionais e sua especificação. O argumento básico era de que a qualidade da instrução que as escolas proporcionaram continuaria baixa enquanto os professores não aprendessem a planejar devidamente o ensino e não dessem atenção à determinação dos objetivos que queriam alcançar. Para Tyler, um

objetivo satisfatório deveria descrever um comportamento observável do aprendiz ou um produto que fosse consequência desse comportamento, afirmando que os objetivos propostos não levavam em conta os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais implicados na sua escolha.

Seguindo o pensamento de Tyler, as decisões sobre o que deve ser ensinado são feitas *a priori* e separadas das decisões sobre como deve ser ensinado. Visto dessa forma, “o currículo é instrumento de racionalização da atividade educativa e seu desenvolvimento depende da qualidade do planejamento” (SOUZA, 2006, p.10).

Segundo Moreira (2001), com o processo de urbanização e industrialização e de efervescências das ideias renovadoras, efetivam-se nas décadas de 1920 e 1930, época de mudanças na sociedade, as origens do pensamento curricular no Brasil, tendo como disseminadores os pioneiros da escola nova. Sendo por meio de teóricos renovadores como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira e de suas reformas empreendidas em seus estados que podemos localizar as primeiras iniciativas de sistematização do processo curricular que não existiam no país.

Assim, segundo Souza (2006), um primeiro ensaio de sistematização das questões curriculares surgiu no Brasil, também no início do século XX, no contexto das reformas do ensino realizadas em vários estados, contando com a atuação de importantes participantes do movimento renovador da educação denominado “Escola Nova”. Portanto, pode-se dizer que o campo do currículo no Brasil nasceu com a efervescência do escolanovismo.

Neste contexto, podemos destacar que o escolanovismo foi permeado pelas ideias liberais e pelas reformas empreendidas por educadores brasileiros como Anísio Teixeira, que reorganizou a instrução pública da Bahia, com inovações que iriam mais tarde caracterizar a abordagem escolanovista de currículo e ensino. É importante destacar que Anísio Teixeira estudou com Dewey na Universidade de Columbia, sendo assim influenciado pelo pensamento deweyano, principalmente em relação à importância da organização de um currículo escolar. Para Moreira,

Teixeira chamou, assim, a atenção para a importância de se organizar o currículo escolar em harmonia com os interesses e os estágios de desenvolvimento das crianças baianas. O currículo, no entanto, foi ainda centrado nas disciplinas, mas de acordo com a realidade e as possibilidades do estado, carente de professores bem preparados e capazes de implementar um currículo centrado nas atividades. (MOREIRA, 2001, p. 88).

Seguindo este contexto, é necessário destacar a reforma empreendida em Minas Gerais por Francisco Campos e Mário Casassanta, embasados nos princípios do progressismo, mais

especificamente na utilização do método de Ovide Declory, denominado “centro de interesses”. De acordo com Moreira, o currículo e os programas

eram concebidos como instrumentos para desenvolver na criança habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir. O texto também sugeria que professores especialistas se preparassem, na construção de programas, não com a quantidade, mas sim com a qualidade do conhecimento a ser aprendido. (MOREIRA, 2001, p. 90).

Outra reforma que teve bastante destaque foi empreendida por Fernando Azevedo na cidade do Rio de Janeiro. Sob a influência de Durkheim, a reforma tinha como finalidade levar em consideração a sociedade moderna e a interação estabelecida com a escola.

No entanto, é necessário salientar que os métodos inovadores promovidos pelas reformas empreendidas pelos educadores da escola nova não se concretizaram efetivamente. Entretanto, segundo Moreira (2001, p. 92), “embora as reformas não tenham chegado a propor procedimentos detalhados de planejamento curricular, a ênfase na metodologia de ensino compensava essa falta e oferecia diretrizes para a prática curricular”. Tal situação pode ser observada analisando a obra de Anísio Teixeira, *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, de 1934, na qual o autor expressa as ideias escolanovistas sistematizadas sobre currículo e programa escolar.

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) em 1938 pelos escolanovistas que continuavam influenciando o pensamento pedagógico nacional, os estudos sobre o currículo começavam a ser mais efetivos a partir da criação desse órgão, primeiramente por ser responsável pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a partir de 1944 e que, conforme afirma Souza (2006, p.11) “tornou-se um dos principais veículos de difusão do pensamento curricular emergente no país”, tendo como finalidade discutir os problemas educacionais e difundir o pensamento pedagógico vigente.

Um marco das ações do Inep sob a direção de Anísio Teixeira consiste no lançamento do primeiro livro-texto sobre currículo, denominado *Introdução ao estudo da escola primária*, de João Roberto Moreira, em 1952. Conforme Pedra (1997, p. 33), o referido autor afirma que “o currículo escolar é o conjunto organizado das atividades de aprender a ensinar, que se processam na escola”. Nesse sentido, a partir do lançamento da obra em questão, a organização de currículos deveria ter como princípios o atendimento às possibilidades da criança; a adequação do currículo aos interesses sociais do meio e o tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si (MOREIRA, 2001).

Em relação ao processo de consolidação e construção histórica do currículo em nosso país, um órgão que teve uma influência significativa foi o Programa de Assistência Brasileiro

– Americano ao Ensino Elementar (PABAE), criado em 1951, que implantou um Programa especial de Currículo e Supervisão responsável pela promoção de cursos sobre currículo e assistência técnica em questões curriculares (SOUZA, 2006).

Além da influência do PABAE, o desenvolvimento do campo do currículo no país foi marcado pela introdução da disciplina Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia após a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), com o objetivo de modernizar a estrutura universitária, uma vez que esse assunto já vinha sendo discutido desde a década de 1940. Dessa forma, o campo do currículo instalou-se no interior das faculdades e universidades brasileiras, tornando-se campo de ensino e pesquisa.

Tal influência foi marcante em todo o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil. Durante a década de 1970, foram traduzidos livros de autores americanos sobre o tema, entre eles destaca-se a tradução do livro de Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de 1974, o qual obteve uma enorme aceitação entre os educadores brasileiros. Além disso, a reforma do ensino de 1º grau (Lei 5.692/1971) utilizou amplamente o pensamento curricular norte-americano: foram criadas comissões de currículo que passaram a adotar a orientação curricular proposta por Tyler utilizando textos de pedagogas brasileiras que se fundamentaram nesse autor como, por exemplo, Dalila Sperb, Mariana Couto e Lady Lina Traaldi, textos que segundo Moreira (2001) apresentavam notadamente influências tecnicistas e behavioristas.

A influência norte-americana no campo curricular prossegue ainda nos anos 80, vindo a florescer o pensamento crítico sobre o currículo de natureza sociológica. Conforme Souza (2006) foram traduzidos dois livros que influenciaram profundamente as propostas de reestruturação curricular ocorridas no país neste período: *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (2006) e *Pedagogia Radical do Brasil*, de Henry Giroux (1983), autores que procuraram revelar a função ideológica do currículo, sendo considerados os pioneiros da tendência curricular crítica.

Segundo Moreira (2001, p.72), “os dois autores interessam-se, então, por estudar as relações entre as questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura, ao invés de se voltarem para técnicas de planejamento curricular”. À guisa desses dois autores, as análises do currículo passam a ser compreendidas à luz das concepções de sujeito, educação e sociedade, principalmente as relações de poder presentes de forma mais ampla na sociedade. O currículo é visto como instrumento de dominação ideológica; segundo Apple (2006), o

currículo está relacionado a poder e ideologia, uma vez que influencia na atuação da escola no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existentes.

Podemos ver mais adiante que, na década de 1980, novas formas de se entender o currículo foram sendo empreendidas em nosso país, seguindo a tendência curricular crítica. Autores que se destacaram nessa perspectiva e criticaram incisivamente a escola nova foram Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury e José Carlos Libâneo.

Neste contexto é importante destacarmos o trabalho do GT Currículo 12 (Grupo de Trabalho sobre Currículo) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Essa associação existe desde março de 1978 e atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. O GT Currículo reúne pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa que vêm se dedicando ao estudo crítico das questões concernentes ao campo do currículo.

No entanto, através da aprovação da Constituição Federal de 1988, a organização do ensino no Brasil passa por alterações que culminaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): a Lei 9.364 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); em seguida, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b); nos projetos políticos pedagógicos e nos regimentos escolares e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

A partir da década de 1990, novos enfoques e paradigmas para se compreender o currículo vão sendo delineados. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade do processo educativo, criticam o modelo da *racionalidade técnica*<sup>3</sup> tradicionalmente adotada nos programas curriculares.

Esta ênfase, segundo Moreira (2001), recai sobre as diferenças culturais dos grupos sociais, sobre a necessidade de o currículo “dar voz” às culturas excluídas, negadas ou silenciadas. Assim, destacamos que no estudo do currículo multicultural destacam-se autores como Sacristán, Giroux, Moreira, Silva, McLaren, Santomé, entre outros.

O resgate histórico do currículo permitiu-nos observar que diferentes forças ou eventos, normalmente externos: políticos, sociais ou econômicos, impulsionaram as diferentes

---

<sup>3</sup> *Racionalidade técnica*, segundo Silva (2005), seria a reprodução, os interesses da classe dominante, estabelecendo critérios para a eficiência e racionalidade burocrática, apagando o caráter social e histórico do conhecimento, assim os programas curriculares e as teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

reformas ou tentativas de reformas curriculares, cada qual dentro de um determinado contexto que, de certa forma, contribui para a evolução e a consolidação do processo curricular vigente no atual contexto educacional.

### **3 A VOZ DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

#### **A escola como espaço de construção curricular**

Ao longo do tempo a noção de espaço escolar foi sendo reconstruída, ressignificada e enriquecida, assumindo, assim, além de uma dimensão pedagógica, uma dimensão social. Sabemos também que o espaço escolar não é neutro: está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive.

Assim, Ribeiro (2004) nos aponta que o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, sendo, portanto, um elemento significativo do currículo que contempla normas e valores que, embora não estejam explícitos são efetivamente transmitidos pela escola, formando-se assim o currículo oculto.

Um currículo, de acordo com Silva (2005, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

São aprendizagens presentes nesse currículo como atitudes, comportamentos, valores e orientações que ensinam de forma geral o conformismo, a obediência, o individualismo.

O currículo oculto configura-se no ambiente escolar através de elementos que, segundo Silva (2005), são constituídos pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre gestão e alunos, entre alunos e alunos. A própria organização do espaço escolar, o controle do tempo, a realização de rituais, regras, regulamentos, normas são manifestações presentes nesse currículo.

A escola também se constitui como espaço e ambiente educativos que proporcionam a ampliação da aprendizagem humana. É lugar de construção de conhecimentos, de convívio social e de constituição da cidadania, o que nos faz olhar para o campo do currículo escolar

como sendo este envolvido por múltiplos agentes, com compreensões diversas, peculiaridades e singularidades.

Alguns teóricos críticos educacionais compreendem o processo de escolarização como uma forma de política cultural, sempre representada por uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social. Geralmente implicada em relações de poder reproduzindo desigualdades, racismo, sexismo, fragmentando relações sociais democráticas através de uma ênfase na competitividade e no etnocentrismo cultural (MCLAREN, 1997).

As escolas são frequentemente vistas como agências socializadoras que ajudam a sociedade a produzir cidadãos inteligentes, responsáveis, comprometidos e preparados e tornando-se instituições estranhas e perturbadoras, que não somente *ensinam* sujeitos, mas também produzem seres humanos com certa incapacidade de refletirem sobre suas atividades diárias, representando assim as ideologias da cultura dominante (MCLAREN, 1997).

Para que possamos entender melhor este processo de ideologia da cultura dominante produzidos pela própria escola, apoiamo-nos em Freire (1998), que aponta para quatro elementos utilizados para a realização da dominação. O primeiro deles é a conquista, método pelo qual o opressor impõe, jeitosamente, sua cultura sobre o opressor. O segundo, diz respeito à divisão das massas para poder dominá-las, pois, povo unido é sinal de perigo de desordem social; esse é o discurso de quem oprime, por isso, evita-se trabalhar conceitos como lutas, revoltas, união etc. O terceiro elemento evidencia a manipulação que opressores que controlam e conquistam as massas oprimidas para a realização de seus objetivos. E, finalmente, a invasão cultural que é um instrumento da conquista opressora, pois a minoria dominante impõe sua visão de mundo e todos se guiam por ela.

Assim, percebemos que as escolas apresentam uma função anti-dialógica, enquanto deveriam apresentar uma função dialógica. Na teoria anti-dialógica o sujeito domina o objeto impondo sua cultura dominante, uma invasão cultural alienante, procurando sempre incutir a inferioridade intrínseca nos invadidos. Já na teoria dialógica os sujeitos unidos e reunidos pronunciam o mundo. Este processo de libertação também não é fácil, é um processo doloroso, pois depende do próprio indivíduo expulsar ou não o opressor de dentro de si (FREIRE, 1998).

Esta prática problematizadora vivenciada nos espaços escolares nos faz refletir sobre a necessidade das próprias escolas trabalharem a partir de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, tendo a escola assim como função contribuir para a libertação e transformação do sujeito cognoscente, sendo

ele o autor da sua própria história (FREIRE,1998). Segundo o autor, o educador atuante nas escolas deve propor uma educação dialógica problematizante e participante, na qual cada sujeito seja valorizado pelo que é, na qual a liberdade do povo deve atender à perspectiva do oprimido e não do opressor. Caracterizando-se assim por um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos.

No entanto, para que a escola exerça esta função, ouvir a voz do professor neste processo de hegemonia, sobre o qual a cultura dominante exercita a dominação sobre classes ou grupos subordinados através de práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais é essencial para estas transformações sociais (MCLAREN, 1997).

Mas essa prática é um grande desafio para os professores, pois aparentemente existe uma autonomia relativa dentro das escolas que permite que formas de resistência emergjam e quebrem a hegemonia existente neste espaço. Para McLaren (1997), o grande desafio aos professores é reconhecer e tentar transformar as características antidemocráticas e opressivas do controle hegemônico estruturadas dentro das salas de aula. Esse desafio pode ser superado pelos próprios professores através de questionamentos sobre as práticas escolares, como organização dos agrupamentos escolares, avaliação competitiva, métodos pedagógicos centrados nos próprios professores, uso de recompensas e castigos, entre outras situações.

Tentando assim entender até que ponto essas práticas pedagógicas servem para conferir poder ao estudante, e até que ponto elas trabalham como forma de controle social que apoiam, estabilizam e legitimam o papel do professor como um guardião moral das ideologias dominadoras.

Segundo McLaren (1997), cabe aos professores repensar sobre sua função dentro do espaço escolar relacionada ao desenvolvimento curricular, encarando o currículo como uma forma de política cultural, entendendo que, infelizmente, as dimensões sociais, culturais, política e econômicas são as categorias básicas para entender a escolarização contemporânea, e como a vida nas escolas é entendida, conforme o texto supracitado:

a vida nas escolas é entendida não como um sistema de regras e regulamentos unitário, monolítico e rigoroso, mas como um terreno cultural caracterizado por graus variados de acomodação, contestação e resistência. Além disso, a vida escolar é entendida como uma pluralidade de linguagens e lutas conflitantes, um lugar onde culturas de sala de aula e de rua colidem e onde professores, estudantes e administradores escolares, com frequência, diferem em relação a como as experiências e práticas escolares devem ser definidas e compreendidas (MCLAREN, 1997, p. 219)

Atualmente, estamos vivendo em um momento de ampla discussão sob a égide do discurso da necessidade de termos um currículo de base nacional comum. Assim, falar de

currículo escolar como desafio nos remete para a discussão de processos de elaboração e implementação curricular, os quais deveriam, necessariamente, contar com a efetiva participação de docentes. Entretanto, garantir tal participação é, talvez, o principal desafio na construção de um currículo escolar que busque promover uma educação crítica.

O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura humana acumulada a serem desenvolvidos em situações tanto de ensino, como de aprendizagem. Consequentemente, um currículo compreende conhecimentos, ideias, valores, hábitos, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc.

Entende-se também que o ponto de partida para se dinamizar a aprendizagem escolar pode muito bem ser o saber do aluno e suas diferentes experiências, o que incluem suas carências.

É impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então, para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber, e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber, porque o aluno ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Destacamos também a importância dos demais agentes que estão inseridos no espaço escolar, como os gestores e os demais profissionais que atuam nas diferentes modalidades de trabalho na escola. Seus saberes, advindos também de uma formação educativa e somados ao trabalho cotidiano da escola, com o diálogo com outros pares, alunos, pais e responsáveis, professores e demais membros da comunidade externa, podem e, de fato, contribuem para a construção de um documento como o currículo escolar, que se torna tão importante para escola.

É neste contexto que o currículo se torna o caminho para tal desafio: O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Essas são questões que direcionam e organizam a construção do currículo, principalmente quando estão relacionadas a quais conteúdos serão abordados no currículo escolar.

Mas refletindo sobre o que ensinar e quais conteúdos privilegiar, destacamos a importância de ouvir a voz do professor, para que ele possa refletir em conjunto com os demais atores escolares sobre: como possibilitar a construção de um currículo que possa promover uma educação integral, sólida e transformadora do ser humano?

Assim, Apple (2006) confirma esta reflexão, afirmando que o próprio currículo faz parte de uma tradição seletiva; o currículo é sempre o resultado de uma constante luta; a estruturação política do currículo é visível não só nos conteúdos, mas também na organização e avaliação; as políticas de educação são visíveis na relação entre a escolaridade, como um conjunto de instituições, e as divisões social, sexual e racial; a educação é política; a escolaridade formal é organizada e controlada globalmente pelo governo (o Estado). O trecho abaixo explica bem o que o autor quer mostrar:

O conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização. (APPLE, 2006, p. 103)

Assim, vivemos em sociedades que avançam politicamente na construção de espaços de decisão coletiva e de sociedades que retrocedem em direção ao autoritarismo e individualismo.

Moreira e Candau (2008, p. 19) enfatizam que “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Destacando também a importância que o professor tem neste processo de construção curricular, sendo ele um dos grandes protagonistas desta construção que se materializa nas escolas e nas salas de aula.

De acordo com Ferraço (2008), o destaque para a importância do protagonismo do professor no processo de construção curricular não tem sido valorizado dentro dos espaços escolares ou por eles assumidos, revelando que nem sempre têm sido estimulados a envolverem-se na configuração do currículo, nem os próprios professores tem assumido esse papel de protagonistas, limitando-se a tecer críticas à opção da administração por um currículo centralizado ou simplesmente cumprem as tarefas definidas pelas estruturas superiores do sistema educacional.

De tal modo, entendemos que é necessário combater esta tradicional segregação entre os conceptores (os administradores) e os práticos (os professores das escolas), rompendo assim com a tradição que leva os primeiros a conceberem e a prescreverem como fazer e os segundos a limitarem-se a aplicar o que lhes é universalmente prescrito (FERRAÇO, 2008).

Ao relacionar o espaço vivenciado ao currículo, Arroyo (2011, p. 334) indaga que “o espaço visto de longe pode ser poético e formoso, o espaço vivido é outro. Este está presente

nos currículos?”. Trabalhar pedagogicamente relacionando vivências e comovendo para a atribuição de significados é valorizar histórias concretas. Por essa razão, o currículo deve colocar em foco o sujeito como protagonista de sua história na vida social, reconhecendo suas lutas, seus valores, suas culturas, suas vivências e leituras de mundo, reconhecendo-o como pessoa de direitos e de saberes e contemplá-lo tanto em sua objetividade quanto em sua subjetividade.

Face à concepção que reconhece a educação na sua dimensão social, torna-se necessário que o profissional docente rompa com as propostas conservadoras que defendem a existência de currículos distintos de acordo com os capitais culturais e econômicos de origem das crianças e jovens em idade escolar (FERRAÇO, 2008).

O rompimento com as propostas conservadoras, muitas vezes, não acontece porque muitos professores veem o currículo como uma sobrecarga em suas vidas estressantes de trabalho. Tornam-se cada vez mais dependentes dos textos oficiais, agindo sempre de acordo com normas e orientações que regem todo o trabalho docente.

No entanto, podemos ver que, muitas vezes, as leituras realizadas pelos sujeitos que atuam nos espaços escolares estão de acordo com suas capacidades, compromissos e histórias. Se há pouca experiência dos professores em relacionar-se com as mudanças e se não há compromisso com o processo de escolarização, o resultado é um alto grau de dependência dos textos oficiais. E se por outro lado, se houver elevada capacidade, alto nível de compromisso e uma história de inovação neste processo, pode sim resultar em uma base para maior autonomia da escola e dos professores no processo de construção do currículo.

Essas diferentes leituras produzidas pela escola e de seus sujeitos desenvolvem-se por meio de questões relacionadas à autonomia na elaboração dos currículos, suas condições materiais, sua trajetória histórica e cultural, as diferentes crenças compartilhadas, as experiências de vida, conhecimentos prévios e suas concepções pessoais.

A construção do currículo também está sujeita à interpretação e tradução de textos curriculares oficiais em práticas oriundas de releituras feitas pelas escolas e por seus professores, mas não cabe às escolas somente ler, entender e implementar, da mesma forma como não cabe aos professores o papel de cumprir o que determinam as propostas curriculares oficiais. Porque não são meros técnicos que reproduzem e executam, mas sim intelectuais que refletem, questionam, interpretam, adaptam e constroem o currículo escolar. A escola também é um espaço de apropriação do saber, refletir e indagar questões curriculares na prática dos

sujeitos escolares e na teoria educacional, demonstra consciência de que os currículos não são conteúdos prontos e acabados a serem transmitidos aos alunos.

Mas que são organizados a partir de conhecimentos e práticas que fazem parte do processo de construção curricular produzidas em contextos sociais, intelectuais, culturais e pedagógicos. Formando assim o conhecimento escolar:

Concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares (CANDAUI; MOREIRA, 2008, p. 22).

O espaço escolar também é permeado por desafios relacionados à participação coletiva e democrática de todos os envolvidos incluindo, também, os gestores escolares, os quais possuem um papel de destaque e importância na condução dos trabalhos administrativos e pedagógicos dos espaços escolares, permitindo ou não a realização de momentos de discussão e análise sobre o currículo escolar, efetivando ou não a participação dos professores.

Para Nóvoa (2001), os tempos e espaços escolares devem ser vistos como dinâmicos mais fluidos, com espessuras e tessituras que nos permitam viver diferentes temporalidades sobrepostas e com espaços não mais limitados por suas margens físicas. São espaços e tempos representacionais, ideológicos, culturais, linguísticos, que produzem identidades, diferenças, relações, sentimentos, etc.

A escola como espaço de construção curricular é um local carregado de significados compartilhados e expressos de forma livre a que todos os agentes precisam estar envolvidos com este espaço. É neste contexto em que reafirmamos sobre a importância de ouvir e refletir sobre a voz do professor na construção do currículo escolar permitindo assim uma maior interação e ação deste ator tão importante para o cenário do currículo em construção.

## **Os professores e o currículo na educação infantil e no ensino fundamental**

Considerando que esta dissertação trabalha com a realidade dos professores que lecionam na educação básica, nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, cabe refletirmos sobre a relação dos professores com o currículo dessas etapas,

analisando o que os documentos oficiais estipulam sobre a participação, construção e planejamento do currículo escolar e seus desdobramentos, a fim de compreendermos sobre a voz do professor e sua interação neste processo.

Esta análise tem como objetivo subsidiar o entendimento sobre a organização curricular dessas etapas de ensino observando assim, a implantação de documentos relacionados a políticas educacionais ao longo do tempo.

Sobre a construção do currículo para a Educação Infantil, se fazem necessários diversos aspectos como um olhar diferenciado em relação às crianças pequenas e o respeito às condições organizacionais administrativas e pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Em relação ao conjunto de leis e normas que sustentam a construção de uma proposta da Educação Infantil temos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9364 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) a qual institui, em seu artigo 29, o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais conforme descrito em seu artigo:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.11).

E em seu artigo nono, no inciso IV, a LDB (BRASIL, 1996) já trazia o que hoje fundamenta-se na BNCC (BRASIL, 2017), que deve ser estabelecida em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios; são competências e diretrizes para a Educação Infantil, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Ao longo da trajetória de construção curricular, tivemos também como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado em 1998. O referido documento é considerado um parâmetro para nortear as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, levando em consideração que as crianças são consideradas como um ser social, histórico e cultural.

Neste âmbito, cabe ressaltar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Resolução Nº 05/2009) (BRASIL, 2009), que foi um documento de fundamental importância ao explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino relacionadas a sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. A DCNEI foi um marco importante para a construção do currículo, pois

norteava as concepções das propostas pedagógicas e dos diversos temas relacionados à diversidade do ensino infantil.

Ainda nesses aspectos legais da educação infantil, temos a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), que altera o artigo 30 da Lei 9.394/96 (BRASIL,1996), que estipula a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 04 (quatro) anos de idade, promovendo assim uma maior garantia do tempo de aprendizagem e convivência entre as crianças na educação básica.

Por fim, a inserção da Educação Infantil numa Base Nacional Comum Curricular foi debatida em 2015 em um processo amplo de discussão e democratização realizado em todo país por diferentes representações sociais, de classe, entidades, instituições, entre outras. Atualmente, tal documento rege a construção do currículo da Educação Infantil em todo país.

Diante do disposto, podemos analisar que as legislações relacionadas à educação infantil enfatizam a importância do desenvolvimento integral e social da criança, propondo estratégias para um melhor atendimento a criança. É neste aspecto que o currículo como elemento articulador das propostas pedagógicas deve ser pensado nas várias dimensões que fazem parte do processo educativo (CITTOLIN; CLARO, 2014).

Assim, torna-se importante analisar a atuação do professor frente aos novos olhares sobre perspectivas e mudanças na Educação Infantil relacionada ao Currículo Escolar.

Segundo Cittolin e Claro (2014), a construção do currículo para a educação infantil deve estar articulada à ação docente, pois é a partir dessa interação que serão mediados o conhecimento, as percepções e as emoções dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo, que sofrem influências dos fatores internos e externos e que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem. Em relação à ação do professor neste ato de construção do currículo para a educação infantil requer mudanças de paradigmas dos próprios professores atuantes nesta etapa, pois a sua ação deve ser reflexiva e mediadora em um processo que possibilite a construção da autonomia desses educandos.

O professor da educação infantil também aprende nesse ambiente de aprendizagem, pois é no contexto de interações que acontece o desenvolvimento pessoal e profissional, é através desse ambiente que o educador, questiona, testa, cria, confirma, aprecia e transforma as experiências adquiridas em sala de aula.

Sendo assim, destacamos que o currículo da Educação Infantil, mais jovem em relação às outras modalidades de ensino, e se diferencia dos demais por levar em consideração o fato de que a participação do professor nesta construção é fundamental para que o vínculo entre

educador e educando possam acontecer, sendo necessário que este espaço seja aberto aos professores nas instituições de educação infantil permitindo a realização de uma construção coletiva do currículo.

Em relação ao Ensino Fundamental, etapa de ensino da educação básica, também analisada nesta pesquisa, foi designado a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde, conjuntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, passaram a compor a educação básica.

Por se tratar de um ensino obrigatório no Brasil, o ensino fundamental recebe atenção especial por parte das políticas governamentais, conforme estabelecido no parágrafo 2º, do artigo 5º da LDB, de acordo com o qual "em todas as esferas administrativas o poder público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório" (BRASIL, 1996).

Pela condição de obrigatoriedade esta etapa da educação básica, essa foi foco das principais políticas curriculares educacionais do país nas últimas décadas, visando assim a uma organização e reestruturação do ensino fundamental.

Em relação à organização estrutural do Ensino Fundamental, pode ser estruturado por séries anuais, por períodos semestrais, por ciclos, por períodos de estudos, por grupos não-seriados, por idade, por competência ou ainda por qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requerer. A classificação em qualquer série ou etapa do ensino fundamental pode se dar independente de escolaridade anterior, esta flexibilidade e ao acesso fundamental ocorre devido a sua obrigatoriedade. Sobre a jornada escolar desta etapa, esta deve ser de, ao menos, quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Segundo Adrião e Oliveira (2007, p. 255), sobre a organização curricular no Ensino Fundamental, os currículos do Ensino Fundamental e Médio incluem uma base nacional comum e uma parte diversificada a ser complementada em cada sistema de ensino, levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para uma e outra etapa.

A organização também está embasada pela Resolução CNE/CBE nº2/98 (BRASIL, MEC, CNE/CEB, 1998), que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, apresentando como princípios norteadores da ação pedagógica: a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, os direitos e deveres da cidadania, os exercícios da criticidade e também os princípios estéticos, tais como a sensibilidade, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Segundo a mesma resolução, a educação fundamental deve relacionar a vida cidadã às seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (indígena e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa.

No entanto, no contexto atual, a organização do currículo do Ensino Fundamental está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013b) e para os próximos anos estará fundamentado na nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), um documento plural e contemporâneo que estabelece de forma clara e objetiva o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes, de modo que eles tenham assegurado seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC (BRASIL, 2017), embora tenha sido objeto de disputa, sendo recusada por teóricos do campo do currículo e por Grupos de Trabalho que contestam o documento como o caso do GT Currículo 12 da ANPED que publicou textos relevantes em torno deste tema como “A BNCC e as ameaças à democracia na educação” (MICARELLO; FRADE, 2016), “A Constituição de uma Base Nacional Comum ou da base comum nacional?” (PEREIRA, 2015), nos traz um momento importante da atuação do professor na construção do currículo escolar, pois o próprio documento propõe como princípio central a realização de um trabalho colaborativo na implementação da BNCC, propondo assim uma transformação na atuação do educador

Torna-se importante ressaltarmos sobre essa construção e a relação do conhecimento escolar, nas etapas da educação infantil e no ensino fundamental, com o currículo escolar.

O conhecimento escolar na educação infantil segundo Barbosa (2009) é construído à partir de uma organização curricular que favorece a participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação voltada para a construção do conhecimento infantil, sendo o professor dessa etapa responsável também por essa construção quando observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e não se restringindo em transmitir uma informação, mas propondo e desafiando a criança a continuar pensando.

No currículo da Educação Infantil há lugar para a ludicidade, tempo para a construção de cultura de pares, pois as crianças criam conhecimento quando brincam sozinhas, ou quando interagem com outras crianças – da mesma idade, maiores ou menores – em grupos. Nessa concepção de currículo, “o professor tem um repertório amplo de brincadeiras e, ao ensiná-

las, propicia acesso aos conhecimentos ou às denominações científicas”. (BARBOSA, 2009, p. 51)

Dessa forma, percebemos que o currículo propicia o espaço do encontro, da interlocução entre as crianças e os professores, tendo como base a articulação de princípios educativos no ensino infantil. Assim, nesse encontro se formulam, transmitem e processam conhecimentos explícitos ou conhecimentos que não estão tão evidentes, pois currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre o que está oculto.

Ainda para Barbosa (2009), o currículo da Educação Infantil acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido. Para aprender é preciso que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas, ou por aquelas pelas quais estão sendo desafiadas. Nesse momento acontece um encontro de cada criança, sua singularidade, e a contextualização daquela questão formulada no sistema de conhecimento referido, o professor por sua vez é o grande responsável em promover este encontro onde as crianças envolvem-se e criam uma interpretação sobre os conhecimentos, relacionando-se com suas experiências.

Assim, o currículo não será compreendido apenas como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos.

A relação do conhecimento escolar na etapa do Ensino Fundamental demonstra uma consolidação dessa ação produzida entre professores e crianças na escola, é necessário conforme nos aponta Freire que o professor exerça sua função de aprendiz juntamente com seus alunos; educador e educando são sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1998, p. 63).

Dessa maneira, o papel do professor é essencial para que se possa construir o conhecimento escolar das crianças conforme apresentado nos documentos oficiais. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a progressão do conhecimento escolar ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem ao longo de todo ensino fundamental, um processo onde ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e interesses pela vida social, possibilitando lidar com sistemas mais amplos relacionados a história com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

A ampliação dos conhecimentos realizadas no ensino fundamental dentro de uma organização escolar, pode ser um processo lento e árduo, sendo necessária uma interação entre os sujeitos, professor, estudante e os conteúdos aplicados. O professor do ensino fundamental precisa sempre ter uma visão dos conhecimentos prévios dos estudantes, porque a partir dessa ação conseguirá relacionar o que o estudante traz de bagagem com isso, terá a oportunidade de preparar o conteúdo de forma satisfatória e ser um articulador desse conhecimento nesta etapa de ensino.

No entanto, analisamos também que os sistemas organizacionais de ensino concebem o professor dos anos iniciais como um sujeito que materializará o currículo na sala de aula por meio das práticas curriculares, pois as ações pedagógicas implementadas pelos professores, no geral, concentram-se mais em cumprir com exigências superiores do que atender às necessidades dos estudantes, ficando aquém das ações educativas necessárias propostas para o Ensino Fundamental.

Portanto, as reflexões em torno de concepções sobre as relações do conhecimento escolar nessas duas etapas de ensino, apontam para a necessidade dos professores enquanto agentes construtores, que necessitam, cada vez mais, caminhar na direção de superarem as bases de reprodução impostas pelos sistemas de ensino.

### **Analisando a voz docente na construção do currículo escolar**

O conceito de voz utilizado neste trabalho encontra-se fundamentado na participação dos professores na construção do currículo e como este processo ocorre no âmbito escolar, fundamentando-se nas contribuições de Giroux (1988), que aponta para a ocorrência de três “tipos de vozes”: a voz da escola, do estudante e do professor (Giroux, 1988, p.98). Essas vozes são definidas pelo autor em categorias, em que “cada voz” indica os conjuntos de práticas que atuam e interagem para produzir experiências pedagógicas específicas dentro de diferentes configurações de poder.

Quadro 1 - Categorias das vozes que emergem das três diferentes esferas ideológicas.

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
“Voz dos Estudantes”	▶ São linguagens polifônicas que precisam ser compreendidas adequadamente pelos educadores para que possam extrapolar a vida escolar e englobar as relações comunitárias e sociais para dar significado a essas vozes.
“Voz da Escola”	▶ Indica o conjunto de práticas e ideologias que estruturam a organização das classes, o conteúdo ensinado e as práticas e ideologias que estruturam a organização das classes, o conteúdo ensinado e as práticas sociais gerais que os professores devem seguir.
“Voz do Professor”	▶ Reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores.

Fonte: GIROUX (1988, p. 98-99)

Ainda à luz de Giroux, percebe-se que a concepção de “voz” se materializa em

uma tradição partilhada como uma forma específica de discurso. É uma tradição que deve se organizar em torno de temas como “solidariedade”, “luta”, e “fortalecimento”, a fim de fornecer as condições para que as especificidades da “voz” do professor e do aluno ganhem maior força emancipatória. Assim, a categoria “voz do professor” precisa ser compreendida e questionada criticamente, em termos de seu projeto político pedagógico, bem como com relação às formas em que funciona para mediar expressões dos alunos e a vida escolar diária (GIROUX, 1988, p.1).

Essas diferentes vozes representam interesses que devem ser analisados não como opostos, mas como uma interação de práticas dominantes e subordinadas que modelam umas às outras na constante luta por poder, significado e autonomia. Essas práticas dominantes podem ser vistas quando a voz do professor e sua expressão podem tanto marginalizar quanto fortalecer a voz dos alunos. Pois independentemente de quanto correto o professor esteja, politicamente e ideologicamente, sua “voz” pode ser destrutiva para seus alunos, se for imposta ou usada para silenciá-los, ou pode ser libertária (GIROUX, 1988).

Giroux (1988) não apresenta o conceito de voz isolado. Pois o processo escolar não pode ser compreendido como isolado e sim em diálogo, o currículo deve ser pensado como um espaço em que além da voz, há a escuta. Muitas vezes, a lógica da esfera dominante impõe a voz sobre a escuta, ou seja, na escola, muitas vezes, as vozes de estudantes em condição social vulnerável não é ouvida.

Para Sacristán (2000), dar voz aos estudantes, consultá-los, escutá-los, interpretá-los e dialogar com eles são ações relativas à mesma metáfora que surge como consequência da

necessidade de reconhecer um grupo que se considera esquecido e que tenha sido negada a palavra.

Assim, ouvir a voz do aluno é um movimento de identificação do protagonismo dos alunos que pretendem produzir a sua participação na tomada de decisões no contexto escolar e de aula. De acordo com Sacristán (2000, p. 144),

consultar os alunos pressupõe mudar as relações hierárquicas, fazer os professores vencerem seus medos e limites e abordarem suas relações conflitantes com os alunos, os quais precisam de habilidades e de familiaridade no contexto de comunicação e de uma boa relação com o professor. [...] há certa aparência de democracia, a qual, contudo, é inexistente. A consulta dos professores aos estudantes lhes proporciona condições para refletir e também a possibilidade de considerar os efeitos de suas práticas pedagógicas nos diferentes grupos sociais e contexto de socialização (SACRISTÁN, 2000, p. 144).

Nessa direção, o currículo se configura em um processo que exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, direcionados ao ritmo e às peculiaridades do aluno

Demonstrando assim, que o papel docente não é somente ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, é uma ação que envolve mudança, movimento, com novas caras, novas experiências, novos contextos, novos tempos, novos lugares e principalmente novas interações. (CUNHA, 2006, p.15)

Desta forma, conforme nos aponta Giroux (1988), as discussões e investigações sobre currículo trazem consigo possibilidades de outras vozes, que representam para os professores, de um lado, uma ameaça e, de outro, um desafio. No entanto, participar deste processo de construção curricular é um grande desafio, conforme nos mostra Arroyo (2011). Para ele, não é um ato nada fácil dos docentes de ter uma postura crítica e tentar participar ou mesmo construir, desconstruir, desordenar e ordenar a organização curricular, pois o ordenamento curricular é visto como um ritual sagrado inquebrantável.

Pouco se fala de currículo no dia-a-dia das escolas, mas muito se critica e comenta os programas, vistos assim como uma espécie de fantasmas perseguidores do professor a cada ano letivo, com a simples compulsão do seu cumprimento sem poderes de decisão. Conforme apresenta Roldão,

sem espaço para decidir ou refletir sobre o currículo – que é afinal, em forma simplificada, o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para a conseguir-, os professores têm sido mais executores de programas – que muitas vezes se dão, se debitam, mas não recebem, não passam ao aprendente, não se constituem em currículo real do aluno – do que decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis (ROLDÃO, 1999, p.41).

Santomé (2013) complementa que é preciso julgar o grau em que as teorias educativas que embasam as propostas curriculares trabalhadas pelos professores levam em conta os resultados das vozes dos “outros”, suas necessidades, perspectivas e esperanças.

Sabemos que os professores ocupam uma posição central em relação as propostas e ordenamento curriculares. São eles os principais atores que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes escolares. No entanto, este processo insiste em desconsiderar ou agregar um valor secundário ao papel do professor, mesmo reconhecendo ser ele um sujeito fundamental para o processo de sua implementação.

Assim, conforme nos aponta Roldão (1999), cabe aos professores as responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular, pois é ele o mediador entre a proposta corporizada no currículo e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens visadas. É pela atuação do professor que vai se conduzindo o processo de passagem do currículo formal ao currículo real.

O processo de desenvolvimento curricular está ligado diretamente à participação dos professores na construção do currículo, pois é o processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca de interrogações como “quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são implementadas?” (PACHECO, 2001, p. 64).

Assim, a prática de desenvolver o currículo é um ato que conjuga a intencionalidade dependente de uma estratégia de planejamento no sentido da sua abertura ou do seu fechamento aos vários intervenientes, assim, por mais complexo que seja, o currículo deve ser decidido numa perspectiva orientadora e não determinante da prática (PACHECO, 2001).

Para que essa perspectiva em relação a construção do currículo possa ser concretizada, Giroux (1988) nos aponta que é imprescindível que os professores se conscientizem e assumam o seu papel de intelectuais transformadores no interior do processo de construção curricular.

A ação do professor como intelectual transformador é muito bem explicitada por Giroux (1988) quando esclarece que a categoria intelectual ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles utilizadas.

Compreender-se como aqueles que são capazes de assumir uma postura os professores intelectuais é assumir a postura contra todo o tipo de imposição ideológica e pedagógica, possibilitando assim repensar e reformular aquelas condições e tradições históricas que têm

impedido que os educadores, assumam seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos. (GIROUX, 1988, p. 23-24).

Giroux (1988) nos aponta que o profissional intelectual “é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais, eles cumprem uma função de natureza eminentemente política (GIROUX, 1988, p. 186).

No sentido de que os professores são impelidos de assumir todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos diante dos interesses políticos e ideológicos que estruturam seu discurso, suas relações sociais e que por vezes calam as suas vozes, o conceito de intelectual transformador faz entrar em ação os interesses políticos e normativos que estão marginalizados, cujas funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores. Em outras palavras, serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentais e reproduzidas nas escolas.

Sabemos que escola como instituição social de ensino, compreendida como instância de produção e circulação do saber, tem se configurado pôr uma complexa rede de elementos que na maioria das vezes dificulta a realização do trabalho docente.

Para este contexto justifica o que defende Giroux:

os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devam assumir papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. (GIROUX, 1997, p. 161-162)

Assim, o professor como intelectual transformador resgata a dimensão política da prática pedagógica, especialmente ao assumir como ponto de partida para o seu trabalho o discurso da crítica e da possibilidade. Ele procura desvelar as relações existentes entre o conhecimento, o poder e a linguagem e tem como principal tarefa, dentro do espaço escolar, a desocultação das armadilhas ideológicas que legitimam as desigualdades sociais e culturais (GIROUX, 1997).

Essa desocultação pode ser entendida como o processo de emancipação dos próprios professores, favorecendo assim uma reflexão crítica, tanto das atuações docentes, quanto a crítica analítica e questionadora das estruturas institucionais em que trabalham. Freire (1998)

define que o professor intelectual é aquele que ousa, que não tem medo de optar pelo risco e pela ousadia, sendo estas as marcas das ações do intelectual transformador.

Ser um professor intelectual transformador é também dar voz a todos os sujeitos envolvidos, inclusive aos alunos, conforme nos aponta Giroux:

os intelectuais transformadores devem assumir seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

Estimulando uma atuação docente crítica e participativa,

os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. (idem, 1997, p. 163)

Uma condição para compreender o professor como intelectual transformador é, segundo Giroux (1997, p. 163), “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Ou seja, tornar o pedagógico mais político, aderir à escola como campo político, composta pela tensão de poderes. Já o tornar o político mais pedagógico representa a utilização de métodos pedagógicos que inclua interesses políticos, de essência emancipatória. Assim, a escola, os professores e os alunos podem vislumbrar mudanças e transformações em benefício de uma educação mais justa e democrática resistindo às práticas sociais dominantes. Mas, para isso, é necessário compreender o ensino como emancipação, democracia e lugar público de *justiça curricular*<sup>4</sup>.

De acordo com a perspectiva crítica de Giroux (1997), um currículo não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares em que os professores e professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento

Os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de

<sup>4</sup> Referir-se à *justiça curricular*, segundo Santomé (2013), implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo.

avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (GIROUX, 1988, p. 14)

Conceber o trabalho dos professores como intelectual implica reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. O intelectual crítico é aquele que participa ativamente do esforço de desvelar o oculto e desvendar a origem histórica e social daquilo que se apresenta como natural (GIROUX, 1988).

É nesse sentido que os professores precisam conscientizar-se que ocupam uma posição central em relação às propostas curriculares. São eles os principais atores – sujeitos sociais que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes escolares.

No entanto, a tarefa do professor não é simplesmente “intelectual” conforme nos aponta Apple (2006), deve haver envolvimento em análises que têm como objetivo interromper as relações de exploração e dominação na sociedade como um todo na educação, mas para isso exige-se um esforço cooperativo entre os profissionais.

O distanciamento entre a sua concepção do currículo escolar e o envolvimento do professor nesse processo acaba se constituindo em um elemento crucial na condição determinante ou não na construção do currículo, pois esse distanciamento pode gerar um controle do processo pedagógico do trabalho docente, gerando assim consequências negativas conforme exposto por Sacristán (2000):

Deixar entregue à instância administrativa, que regula o currículo, a atuação em campos técnicos que correspondem a outros âmbitos de decisão pedagógica. Confunde-se a função de controle com a função técnica de orientação, contribuindo assim para forjar um clima de dependência profissional das instâncias que propriamente deveriam atuar no campo técnico –pedagógico, escolas e professores, quanto à burocracia administrativa, mantendo assim a debilidade profissional dos docentes. (SACRISTAN, 2000, p. 116)

Infelizmente, a realidade educativa nos mostra professores com dificuldades de estabelecer diálogos entre prática e teoria, motivadas tanto pela distância entre o discurso teórico e a realidade da escola, quanto pela organização institucional de seu trabalho que não oportuniza espaços adequados para discussões, estudo e planejamento docentes. Utilizando-se muitas vezes da prática determinante acerca do desenvolvimento curricular.

Estas práticas determinantes originárias das políticas de formação docente e de currículo promove o desenvolvimento do ofício *professor cata-vento* que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica, em que cada nova ideologia, nova moda, econômica, política, pedagógica, e acadêmica, a cada novo governante, gestor ou

tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de dizer o que os professores devem ser, definindo seu perfil profissional, redefinindo seu papel social, seus saberes e competências e claro redefinindo o currículo (ARROYO, 2000).

Diante do disposto, torna-se evidente que o desenvolvimento das atividades docentes é afetado diante de tantas mudanças que desvalorizam e secundarizam a participação dos professores na construção e no desenvolvimento curricular. A ausência do professor nas questões decisórias escolares e na construção do currículo dificulta substancialmente o desenvolvimento curricular de diversas formas. Assim, ouvir e entender a ação da voz do professor na construção do currículo escolar nos leva a analisar o processo de desenvolvimento curricular e os modelos que são identificados por Pacheco (2001) que nos demonstram a atuação do professor em cada um deles.

O modelo de desenvolvimento curricular *centrado nos objetivos* representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, formulados a partir de duas regras educativas: previsão e precisão de resultados (PACHECO, 2001). Em tal modelo, o professor subordina-se a um sistema mais amplo e dependendo da organização burocrática, planeja os objetivos e prepara matéria para uma terceira pessoa (o aluno). Assim, a imagem dominante de professor que sobressai deste modelo é a de um gestor ou organizador especializado, que atua de forma técnica e passiva em relação as recomendações práticas dos técnicos curriculares. Em síntese, **o professor** neste formato de desenvolvimento curricular será **apenas mais um executor**, cuja missão desenvolve o currículo de forma linear e **mais fidedigna** possível.

Percebemos, assim, o papel do professor como mero reproduzidor do currículo escolar, sem voz no processo de construção e execução do currículo devido a sua atuação técnica e passiva diante destes formatos organizacionais.

No caso do modelo de desenvolvimento curricular *centrado no processo*, de acordo com Gimeno (1988, p. 196 *apud* PACHECO, 2001, p.140), “o professor é um elemento de primeira ordem na concretização do processo curricular” tornando-se assim um sujeito ativo e participante. Neste caso, o currículo é visto como uma construção múltipla com decisões por parte da administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, desaparecendo a separação rígida entre o contexto de formulação e contexto de realização, em que o professor não só implementa, mas realiza o currículo.

A participação do professor neste modelo é resumida por Pacheco (2001), segundo o qual

o professor assume, portanto, um lugar central – tornando-se num mediador decisivo, que adquire importância pela valorização da sala de aula enquanto pedra angular de todo o processo curricular – entre o currículo estabelecido e os alunos. E eis o sentido desta mediação. (PACHECO, 2001, p. 140).

Aqui percebemos a ação da voz do professor no processo de construção curricular, ele deixa de assumir o papel de professor gestor e organizador especializado e dá lugar ao professor considerado um profissional que toma decisões acerca da construção do currículo escolar.

Pacheco (2001) apresenta também o modelo de desenvolvimento curricular centrado na situação o qual é proposto a partir da perspectiva da teoria crítica, que

propõe que o currículo não seja uma construção técnica, deixada nas mãos dos tecnólogos, mas uma construção emancipatória, assumida pelo coletivo dos professores a nível da escola, o que se oferece é uma visão crítica através do trabalho cooperativo dos professores e de todos quantos intervêm no processo curricular. Deste modo, o currículo conceitua-se –á como um interesse emancipatório, como uma ação estratégica, considerada problemática e que é elaborada a partir dos problemas e atitudes dos alunos, que é desenvolvida numa perspectiva de interpretação. (PACHECO, 2001, p. 141)

Um ponto muito importante nesse modelo é o rompimento da cadeia decisória linear do modelo de objetivos relacionados à prática do professor, atribuindo a ele um papel criativo e autônomo na construção do currículo. Este modelo favorece a emancipação profissional do professor o qual apresenta que este processo ocorre através de uma atitude crítica e auto reflexiva, pertencente a uma comunidade reflexiva e não agindo isoladamente em que todos os sujeitos envolvidos fazem parte deste processo relacionado a construção e ao desenvolvimento curricular (PACHECO 2001).

Conforme nos aponta Schiabel (2017), o professor tem papel ativo no processo de desenvolvimento curricular, pois envolve decisões de planejamento didático/pedagógico que perpassam por todas as esferas do desenvolvimento curricular no ambiente escolar, desde sua elaboração, planejamento, implementação em sala de aula, até o processo de avaliação.

No entanto, mesmo diante de sua importância neste cenário, Morgado (2004) diz que ainda há um cerceamento do seu trabalho pela gestão escolar que, muitas vezes, não oportuniza momentos de reflexões para ouvir as vozes dos professores, demonstrando assim a ausência de autonomia curricular na prática docente.

Para Morgado, a autonomia curricular é vista como:

a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua formação. (MORGADO, 2003, p. 204)

Assim, a autonomia não constitui “um fim em si mesma, mas um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas”. Designa ao professor novas responsabilidades, já que dele depende a forma – mais ou menos autônoma – como ele desenvolve o currículo e o dimensiona em função das características, necessidades e expectativas (MORGADO, 2003).

Em relação aos conteúdos, o professor não tem uma ampla autonomia para os selecionar e organizar, devido à existência de programas traçados a nível nacional, mas dispõe de uma certa autonomia no quadro da programação realizada no âmbito do grupo de docência para a sua sequencialização e extensão de modo que sejam compreendidos pelos alunos. Este grau de liberdade com que o professor leciona os conteúdos faz parte de uma autonomia subjetiva que é um dos aspectos fundamentais do currículo oculto.

Na verdade, o poder de escolher e/ou definir livremente métodos e técnicas de ensino não ocorrem de forma tão autônoma, pois já vêm pré-estabelecidos pelas estruturas organizativas dos processos de ensino, de aprendizagem e da avaliação, por órgãos de gestão do ensino e respectivos esquemas de funcionamento e procedimentos de avaliação que cerceiam a autonomia curricular do professor.

Mas por que a autonomia docente ameaça? Segundo Arroyo (2011), a autonomia ameaça pois são os docentes que fazem acontecer o ensino, a aprendizagem, a formação da infância através do convívio e dos conteúdos da docência. Os professores são imprescindíveis, por isso incontroláveis. Devem ser controlados, pois

quanto mais autoconfiança profissional, maior titulação e maior qualificação, maior será a consciência. Mais incontroláveis, logo maior necessidade de controle. Os órgãos e o pessoal técnico crescerão ainda mais, até que seu custo ameace o controle orçamentário. (ARROYO, 2011, p. 46)

São, entretanto, grandes desafios para as lideranças escolares, porque obrigam a rever a missão da escola e da docência. Obriga a realizar uma metamorfose nos modos de pensar, planejar, agir e interagir junto aos docentes. São mudanças que não ocorrem se não forem criadas condições de participação e escuta da voz dos professores.

Sabemos que o professor é o promotor de toda a decisão curricular e a alavanca da mudança, sua autonomia curricular é vista como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação.

No entanto, para que a voz do professor seja ouvida, é fundamental que esses próprios professores sejam resistentes e tenham uma atuação diferente e que, por vontade própria, abandonem as posturas individualistas que têm exibido e se apropriem do verdadeiro sentido das mudanças que lhes são propostas orientadas por práticas organizadas e geridas colaborativamente no quadro das suas práticas curriculares. Essa colaboração diz respeito à sua atuação frente aos processos decisórios relacionados ao desenvolvimento do processo de construção e aplicação da autonomia curricular.

Este processo de autonomia curricular docente é muito complexo, conforme nos expõe Apple (2006), pois são espaços que, muitas vezes não são conquistados, mas politicamente decretados, em que o currículo é construído pela partilha de tomadas de decisão em que o professor intervém ativamente em um processo no qual fica reduzido a um implementador da decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica.

Nessa perspectiva, a prática docente não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, um espaço marcado por lutas e conflitos que envolve também o processo de democratização escolar e o currículo como espaço de participação.

A participação na tomada de decisão do currículo deveria proporcionar aos grupos desfavorecidos mais possibilidades de participação na vida organizacional, porém, na prática, geralmente se comprova o contrário. Sacristán (2013) explicita de forma muito clara sobre a participação dos alunos e professores nos processos decisórios escolares:

A participação se torna enormemente limitada quando os diretores controlam o conhecimento e os recursos da escola e defendem seu espaço administrativo utilizando corpos docentes e conselhos escolares como meios para difusão das informações e apoio à sua gestão, evitando temas polêmicos e controversos por meio da decisão sobre os temas que serão ou não debatidos. (SACRISTÁN, 2013, p. 147)

Ainda dentro deste processo, os professores não desafiam a autoridade administrativa, temendo sanções dos pais ou da administração. Atualmente, a atuação de instâncias que poderiam contribuir para o processo de democratização curricular como os conselhos escolares são controlados pelos diretores e limitados a temas considerados seguros, considerando os desacordos como afrontas pessoais, restringindo a discussão, suprimindo o conflito limitando a discussão a questões não polêmicas.

Além do mais, conforme expõe Arroyo (2000), essas tensões entre autonomia do magistério e controle da gestão termina condicionando os mestres que temos. Pois os órgãos centrais, definem e programam os seus tempos de requalificação, os saberes e competências

que os docentes precisam. Definem currículos, conteúdos e programas, impondo o que será avaliado como importante e o que deverá ser ensinado com prioridade. Definem até quantas horas semanais ou quinzenais terão para se reunir, para estudar, para refletir a docência.

Assim, todos estes processos controlados pelos órgãos centrais e seus gestores reproduzem uma imagem proletarizada e dependente do docente, pois promovem claramente a divisão entre os poucos que pensam e decidem e a maioria que ensina.

Resumindo, as micropolíticas de participação se desenvolvem de tal modo que, inclusive quando a participação é cuidadosamente organizada, em geral o poder e a influência permanecem nas mesmas mãos. Assim, é evidente que o conhecimento e a participação profissional dos professores vem sendo desvalorizados nos processos curriculares e pedagógicos em geral dentro das instituições.

Uma consequência disso está no fato de que são subtraídas da influência coletiva dos professores as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade etc. (GIROUX, 1988).

Sacristán (2013) aponta que as tentativas de aumentar a participação dos professores são sinceras, mas concebidas e instrumentadas de maneira pobre, ou incorporadas a uma lógica institucional ou social que dificulta a sua participação como: falta de experiência democrática, ausência de espaços públicos estruturados para enfrentar os conflitos, incômodos da discussão política, medo de assumir riscos, autenticidade dos processos, entre outros fatores.

Contudo, para tornar qualquer caminho possível, é fundamental que uma escola e um currículo que se pautem em paradigmas voltados para o agente mais próximo do currículo que é o professor. Sem a participação dos docentes, conforme afirma Sacristán (2013), qualquer processo de construção ou inovação pode se converter em uma ficção ou miragem, podendo refletir processos imaginários ou mesmo simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, promovida de cima para baixo.

De acordo com Smyth (1987 *apud* CONTRERAS, 2002) grande parte do que os professores fazem nas escolas é uma forma habitual de prática concebida a partir das condições sociais em que realizam seu trabalho e sobre as quais não têm capacidade de exercer nenhum controle. Sendo necessário que os professores reflitam criticamente sobre tais formas de ensino, suas estruturações institucionais e a organização das práticas nas escolas.

No mesmo sentido, é preciso que para que as vozes dos professores sejam ouvidas e seja feita uma reflexão crítica sobre todo o processo de construção curricular vivenciados nos espaços escolares. Para Contreras (2002), a reflexão crítica

é libertadora porque nos emancipa das visões críticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em autoengano. São essas práticas de dominação, e as distorções ideológicas realizadas pelos próprios participantes em sua sustentação, que uma reflexão libertadora pretende modificar (CONTRERAS, 2002, p. 165).

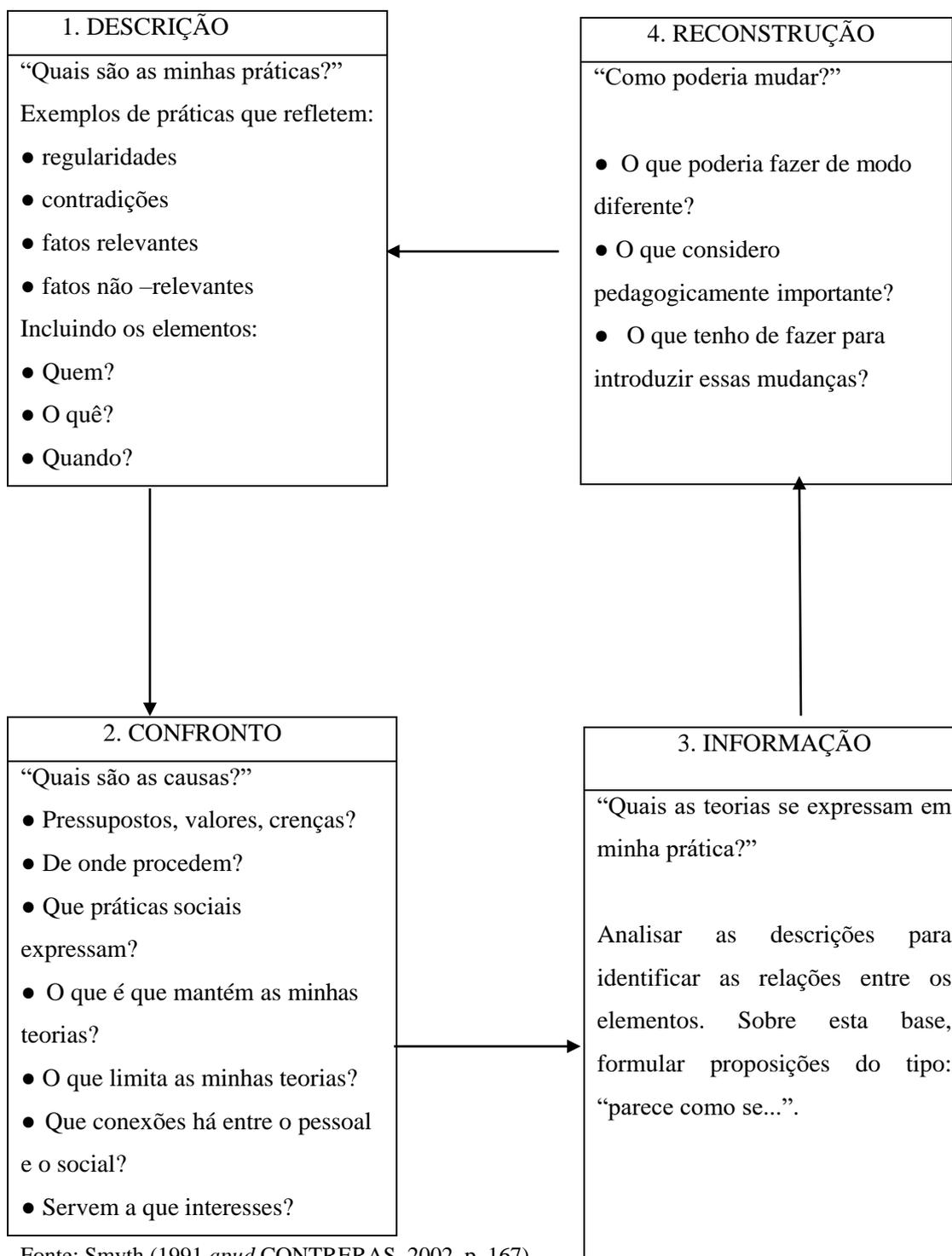
Assim, para que os professores avancem para um processo de transformação da prática pedagógica curricular é necessário, segundo Smyth (1987 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 166), promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, realizando perguntas “críticas” como as seguintes:

- de onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- como cheguei a apropriar-me delas?
- por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- a que interesses servem?
- que relações de poder estão implicadas?
- como essas ideias influem no meu relacionamento com os alunos?
- à luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente? (Smyth, 1987, *apud*, CONTRERAS, 2002, p. 166)

Esses questionamentos também são organizados por Smyth (1991; 1992, *apud* CONTRERAS, 2002) em um ciclo de quatro fases que representam os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar:

1. Descrever: o que eu faço?
2. Informar: qual o significado do que faço?
3. Confrontar: como cheguei a ser dessa maneira?
4. Reconstruir: como poderia fazer as coisas de forma diferente?

Figura 1 – O processo de reflexão crítica da prática de ensino



Tais processos reflexivos permitirão aos professores analisarem os fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de ver a si mesmos como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que os reduzem a meros técnicos, nas quais suas vozes nunca são ouvidas.

Nesse sentido, pode se considerar que, diante dos conceitos teóricos expostos sobre a voz dos professores na construção do currículo escolar, percebemos o quanto sua relação neste processo é complexa, conflituosa e dinâmica.

Uma relação que demonstra a importância de ouvir a voz do professor, pois são eles os responsáveis em executar e operacionalizar os currículos. De tal modo, o professor precisa ser visto como sujeito central em qualquer processo de construção e reformulação curricular, pois sua atuação implica a articulação de uma gama de saberes construídos no cotidiano do seu exercício profissional, a partir dos quais ele interpreta, compreende e orienta qualquer investida curricular no contexto de sua sala de aula. Como se diz Arroyo (2000), é preciso repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe.

## **4 A METODOLOGIA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS**

Esse capítulo aborda os elementos metodológicos do presente estudo, tais como: os propósitos metodológicos, a natureza da pesquisa, o cenário, os sujeitos da pesquisa; os procedimentos metodológicos; os instrumentos para a coleta de dados, análise e interpretação dos dados, delineando assim a organização metodológica geral e específica das etapas referente a estrutura do trabalho, os quais possibilita ter uma visão global e específica de cada etapa que estrutura essa pesquisa.

### **Os propósitos metodológicos**

Como já sinalizado na introdução deste trabalho, foi através da realização da disciplina “Currículo e Trabalho Docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL-MG, que cursei ainda como aluna não-regular, pude aprofundar a leitura de temas relevantes e fundamentais sobre o campo do currículo despertando aos poucos a vontade de pesquisar e compreender a voz do professor na construção do currículo escolar.

Este despertar sobre o tema da pesquisa foi alicerçado também pela minha vivência profissional como supervisora pedagógica que possibilitou perceber a importância do papel de todos os sujeitos no processo de construção curricular dentro da escola, independente do seu campo de atuação. No entanto, a relevância da atuação do professor e sua relação intrínseca com o currículo foi o que motivou pelo desenvolvimento da pesquisa.

Assim, este trabalho foi construído como um recorte de uma pesquisa intitulada “Formação de Professores e Trabalho Docente na Perspectiva de Egressos: Uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”, desenvolvida no âmbito do protocolo de cooperação entre essas duas instituições de ensino, contando com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAL-MG, conforme anexo (ANEXO A).

A partir do tema abordado na pesquisa citada acima, desenvolvemos a temática deste trabalho com a finalidade de compreender a voz do professor no processo de construção curricular, buscando analisar a sua concepção em relação ao currículo, a influência deste na prática docente, o processo de construção do currículo nos respectivos campos de atuação e se suas vozes são ouvidas neste contexto. Recorremos à epistemologia qualitativa de caráter construtivo interpretativo do conhecimento, que, segundo González Rey (2005, p.5), “implica

compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta”. Entendendo assim o conhecimento como construtivo-interpretativo, o qual consiste em uma construção, uma produção humana, construído de acordo com a realidade, e que nos mostra os aspectos centrais da definição da epistemologia qualitativa, que são o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento, a pesquisa como processo de comunicação e diálogo e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.

No âmbito dessa pesquisa, iremos utilizar a epistemologia qualitativa de caráter construtivo/interpretativo que, segundo Rey (2005), nos permite dar uma atenção ao aspecto singular do sujeito, expressando sua legitimidade sem buscar padronizar os conhecimentos e tornando significativas as produções dos mesmos

### **Natureza da Pesquisa**

Esta pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, que, segundo Trivinos (1987), possibilita retratar a realidade de forma contextualizada, considerando seu desenvolvimento numa situação natural, no dia-a-dia da escola e do exercício cotidiano da docência, rico em dados significativos, descritivos, que resultam das interações, ações, percepções, sensações e dos comportamentos das pessoas relacionados à situação específica onde ocorrem.

Ela apresenta como característica fundamental a descrição de fenômenos impregnados de significados singulares e subjetivos que, ao serem estudados, favorecem o aprofundamento da temática e o desenvolvimento do conhecimento científico (GIL, 2002).

Segundo Chizzotti,

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo da expressão e atividades das pessoas em seus contextos locais.

Assim, o estudo qualitativo interpretativo, conforme aponta Stake (2011), se fixa nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista, este tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos.

Para Stake (2011, p. 46) a pesquisa interpretativa “é a investigação que depende muito da definição e redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem”. Além disso, esse tipo de pesquisa apresenta relações distintas entre as interpretações, definidas pelo autor como micro interpretação e macro interpretação. A primeira refere-se à maneira como algo particular funciona, são pequenas interpretações voltadas para as pessoas, ela atribui significados à experiência que um indivíduo pode viver. Já a macro interpretação é a maneira como as coisas geralmente funcionam, atribui significados às ações de grandes grupos de pessoas, são experiências generalizadas voltadas para a sociedade.

Sob essa forma, entendemos que fazer esse tipo de pesquisa implica percorrer uma via de mão dupla, pois de um lado existem aspectos socialmente construídos que se organizam através da construção e análise das informações que o pesquisador irá adotar, e do outro estão os achados dessa pesquisa que formam a parte do conhecimento científico que a sociedade possui, numa relação estritamente dialética.

Assim, pesquisar a ação do professor na construção do currículo, coletar informações sobre suas concepções e opiniões acerca desta temática promove uma construção de informações conversacional que se estabelece entre pesquisados sujeitos envolvidos no estudo, criando um sentido subjetivo que, segundo González Rey (2005), não aparece de maneira direta na expressão dos participantes, é uma construção do pesquisador, produzidas no decorrer da pesquisa.

## **O cenário da pesquisa**

Como a pesquisa foi realizada com professores, egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAL – MG, considerando a instituição como o cenário da pesquisa, sendo de extrema relevância conhecer organização estrutural do curso que contribui também para a concepção dos egressos a respeito do currículo.

A Universidade Federal de Alfenas foi fundada primeiramente como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA) em 03 de abril de 1914 por João Leão de Faria e reconhecida pela Lei Estadual nº 657, de 11 de setembro de 1915. A federalização da Escola

ocorreu em 21 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3854/60. Em 1º de outubro de 2001, a Escola foi transformada em Centro Universitário Federal, sob a sigla Efoa/ Ceufe, conforme Portaria nº 2101 do Mec.

Em 29 de julho de 2005 obteve a condição de Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL- MG) pela Lei 11.154, obtendo através dessa nova designação, autonomia nos aspectos didático, pedagógico, científico, administrativo, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.

Antes mesmo de conquistar o status de Universidade, a Instituição vinha estudando propostas de como conduzir seu processo de crescimento e consolidação. No início de 2006, ficou estabelecida a ampliação do número de vagas além da criação de novos cursos de graduação, inclusive o de Licenciatura em Pedagogia.

O curso de Pedagogia oferece vagas 40 vagas anuais, em período noturno e tem duração mínima de 8 semestres letivos e máxima de 12. A estrutura geral do curso, compreendendo disciplinas e demais atividades, está organizada num sistema semestral, distribuídas em 3.235 horas na forma de três grandes eixos denominados núcleo de estudos básicos: um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e por um núcleo de estudos integradores. Em relação a dinâmica curricular no momento da construção desta pesquisa, as disciplinas do curso estão distribuídas conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Dinâmica Curricular do Curso Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Alfenas

<b>1º Período</b>				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
História da Educação I	60	----	----	60
Introdução à Pedagogia	30	----	----	30
Sociologia da Educação I	60	----	----	60
Filosofia da Educação I	60	----	----	60
Psicologia e Educação I	30	----	----	30
Política Educacional	60	----	----	60
<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>----</b>	<b>----</b>	<b>300</b>
<b>2º Período</b>				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
História da Educação II	60	----	----	60
Currículo: Teoria e Prática	60	----	----	60
Sociologia da Educação II	60	----	----	60
Filosofia da Educação II	60	----	----	60
Psicologia e Educação II	60	----	----	60
<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>----</b>	<b>----</b>	<b>300</b>
<b>3º Período</b>				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Antropologia e Educação	60	----	----	60
Didática	60	----	----	60
Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil	60	----	----	60
Alfabetização e Letramento I	60	15	----	75
Gestão Escolar I	60	15	----	75
<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>30</b>	<b>----</b>	<b>330</b>
<b>4º Período</b>				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologia I	60	30	----	90
Conhecimento e Currículo na Educação Infantil	60	15	----	75
Alfabetização e Letramento II	60	15	----	75
Processos Educativos não escolares	60	15	----	75
Gestão Escolar II	60	15	----	75
<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>90</b>	<b>----</b>	<b>75</b>
<b>5º Período</b>				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias II	30	30	----	60
Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e	60	----	----	60

Metodologias I				
Pesquisa em Educação	30	-----	-----	30
Arte: Fundamentos e Metodologias I	60	15	-----	75
Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I	60	15	-----	75
Metodologias I				
Práticas de Ensino e Orientação de Estágio I	-----	30	75	105
LIBRAS	30	-----	75	30
<b>Total</b>	<b>270</b>	<b>90</b>	<b>75</b>	<b>435</b>

6º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Trabalho de Conclusão de Curso I	60	-----	-----	60
Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias II	60	-----	-----	60
Organização Didática da Educação Infantil	60	15	-----	75
Artes: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45
Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologia II	30	15	-----	45
Prática de Ensino e Orientação do Estágio II	-----	30	75	105
Tópicos em Educação I	30	-----	-----	30
<b>Total</b>	<b>270</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>420</b>

7º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Geografia: Fundamentos e Metodologias II	60	15	-----	75
Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias II	60	15	-----	75
História: Fundamentos e Metodologias II	60	15	-----	75
Matemática: Fundamentos e Metodologias II	60	15	-----	75
Prática de Ensino e Orientação de Estágio IV	-----	30	75	105
Trabalho de Conclusão de Curso II	30	-----	-----	30
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>290</b>	<b>75</b>	<b>435</b>

8º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Geografia: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45
Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias I	30	15	-----	45
História: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45
Matemática: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45
Prática de Ensino e Orientação de Estágio IV	-----	30	75	105
Trabalho de Conclusão de Curso II	-----	200	-----	200
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>290</b>	<b>75</b>	<b>485</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – (UNIFAL, 2011)

A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia considera a educação como prática social na sua globalidade e na sua especificidade, como o espaço de reflexão sobre a natureza, a finalidade e processos determinantes socioeconômicos, político, culturais do ato educativo, inserido na promoção do desenvolvimento sustentável da região e na discriminação dos valores éticos e de cidadania.

### **Os Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos integrantes da pesquisa são professores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAL-MG que concluíram o curso entre 2010 e 2018, os quais atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas e privadas da região de Alfenas.

Para participar da entrevista os sujeitos deveriam enquadrar-se em dois critérios:

1. Ser aluno egresso do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG (2010 – 2018);
2. Estar atuando como professor nas etapas de ensino da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental.

Realizamos contato com diversos professores egressos via telefone e endereço eletrônico, a fim de identificar e confirmar se os professores egressos realmente atuavam no ensino infantil e no ensino fundamental, assim a pesquisa foi realizada com os 19 primeiros professores que aceitaram o convite em participar desse estudo que tem por objetivo analisar a voz do professor na construção do currículo escolar, buscando identificar e compreender como a voz desses professores se constitui na forma de conceito que nos ajuda entender como é a sua participação no processo de concepção e desenvolvimento do currículo escolar.

### **Procedimentos Metodológicos**

A referida pesquisa de natureza qualitativa com caráter construtivo interpretativo, foi desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico (livros, teses, dissertações, artigos), entrevistas semiestruturadas realizada com os egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL e análise dos dados coletados através da realização das entrevistas.

## **Consulta Bibliográfica**

A consulta bibliográfica, de acordo com Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1999), tem dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Dessa forma, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.) e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida.

Dessa maneira, a construção dessa pesquisa seguiu essas definições conceituais e as fundamentações abordadas em uma revisão de literatura. Para tanto, foram realizadas consultas em livros, artigos de periódicos, teses e dissertações. Esse levantamento foi fundamental na construção de um direcionamento da pesquisa, indicando os caminhos e a maneira como caminhar nessa trajetória, como também refinando o olhar para o objeto de pesquisa.

A consulta bibliográfica realizada nos capítulos I e II dessa dissertação nos permitiu abordar temas importantes para a construção da pesquisa como: a contextualização e as diversas interpretações dadas ao conceito do currículo através dos tempos, o processo de construção histórica e as diversas interpretações dadas ao currículo, a escola como espaço de construção curricular, a relação dos professores e os currículos da educação infantil e do ensino fundamental dos anos iniciais abordando também, nesta etapa bibliográfica, o tema central desta pesquisa que é a voz do professor na construção do currículo escolar.

## **Entrevista semiestruturada**

De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a coleta de informações deve ser utilizada para adquirir informações ou conhecimentos sobre uma situação, procurando respostas a um problema, comprovações de hipóteses, ou até encontrar novas situações ou soluções não esperadas.

Desta forma, com a finalidade de compreender a voz do professor na construção do currículo escolar, nos serviremos da técnica da entrevista semiestruturada para coleta de informações, pois permite ao entrevistado contribuir no processo de investigação com

liberdade e espontaneidade, sem perder a objetividade, conforme explicita Triviños (1987, p.146):

a entrevista semiestruturada é [...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Para a recolha de informações foi utilizada a entrevista semiestruturada de caráter construtivo/interpretativo com os professores, como principal recurso da pesquisa. O objetivo de utilizar este instrumento é de construir um espaço de comunicação em um processo dialógico com a intenção de possibilitar um momento de expressão e de aprofundamento dos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Temos como fator decisório a escolha da entrevista individual semiestruturada por privilegiar a obtenção de informações através da fala individual, que segundo Minayo (2008) revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e transmite, por meio de um sujeito, representações de determinados grupos. Revelando assim particularidades suas, enquanto sujeitos que estão frente ao fenômeno social. Assim, a fala dos participantes permite revelar particularidades suas enquanto sujeitos que estão em determinada função social frente ao fenômeno investigado.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Processo nº 1.511.869/ 2016 (ANEXO A). A coleta de dados foi realizada após os procedimentos éticos formais, que foi apresentado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO B), formalizando a concordância dos sujeitos em participar do estudo e o comprometimento da pesquisadora em manter o anonimato dos participantes.

Para resguardar a identidade dos professores e não proporcionar situações de exposições definiu-se nominá-los PE1 (Professor Egresso 1), PE2 (Professor Egresso 2), e assim sucessivamente, a fim de preservar a identidade dos interlocutores.

Foram realizadas dezenove entrevistas com professores egressos, entre os anos de 2010 e 2018, do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG. Primeiramente foi realizado um contato telefônico por mensagens e por e-mail, sendo possível marcar a data da entrevista.

Para um melhor entendimento da sequência metodológica da pesquisa organizamos um quadro resumo que explicita a sequência metodológica da pesquisa:

Quadro 3 - Resumo da sequência metodológica da pesquisa - 1ª Fase

Objetivo pesquisa	Específico da	da	Compreender e identificar a voz dos professores na construção do currículo escolar
Primeiro Procedimento			
Método/ coleta de dados	Instrumento	de	- Conversação com os professores egressos por telefone ou e-mail para agendar os encontros presenciais.
Data:			10/06/2019 a 21/06/2019
Procedimentos			- Realização de contato via telefone e endereço eletrônico com a finalidade de identificar e confirmar se os professores egressos realmente são professores da educação infantil e do ensino fundamental. Agendar encontro com os egressos, confirmando data, hora e local.
Formas de registro			-Tabela para organizar a realização das entrevistas com relação dos professores egressos participantes, contendo data, hora e local do encontro.
Finalidade:			Selecionados, os professores egressos participantes da pesquisa, buscar organizar e estruturar o encontro para realização das entrevistas semiestruturadas.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 4 - Resumo da sequência metodológica da pesquisa - 2ª Fase

Objetivo pesquisa	Específico da	da	Analisar a voz do professor na construção do currículo escolar
Primeiro Procedimento			
Método/ coleta de dados	Instrumento	de	Encontro para a realização das entrevistas - Local: UNIFAL-MG ou na escola em que trabalham Recursos: gravação de áudio e vídeo e roteiro com tópicos norteadores para a realização das entrevistas (APÊNDICE B)
Data:			24/06/2019 a 09/08/2019
Procedimentos			► Antes da entrevista - Agendamento do local - Organização dos materiais para serem utilizados no dia da entrevista materiais como: cópias do Termo de Livre Consentimento Livre Esclarecido, cópias do questionário de identificação, folhas em branco para anotações, caneta entre outros. - Acertos e definições sobre o processo de realização da pesquisa. ► No dia da entrevista - Apresentação dos objetivos da pesquisa ao entrevistado. - Preenchimento do Termo de Livre Consentimento Livre Esclarecido. - Preenchimento do questionário de identificação dos professores egressos participantes tais como: idade, tempo de atuação como docente, formação acadêmica dos participantes e atuação profissional.
Formas de registro			- Gravação de áudio e vídeo. - Anotações manuscritas sobre os dados mais relevantes.
Finalidade:			- Acolhimentos dos participantes. - Problematização da temática com os participantes. - Conhecer os significados dessa problematização sobre a temática, a fim de organizar a fase seguinte de análise dos dados.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 5 - Resumo da sequência metodológica da pesquisa - 3ª Fase

Objetivo específico da pesquisa	Analisar a voz do professor na construção do currículo escolar
<b>Primeiro Procedimento</b>	
Método/ Instrumento de coleta de dados	- Transcrição das entrevistas após a coleta de dados - Categorização dos indicadores e pré-indicadores - Devolutiva aos participantes da entrevista sobre o trabalho final
Data:	24/06/2019 a 31/01/2020
Procedimentos	► Após as entrevistas: - Transcrição das entrevistas - Categorização dos indicadores e pré-indicadores - Devolutiva via e-mail do material final da dissertação para os participantes das entrevistas
Formas de registro	- Anotações manuscritas sobre os dados mais relevantes.
Finalidade:	- Analisar os dados da pesquisa, a fim de concluir sobre o tema investigado - Devolutiva aos participantes, para que possam saber sobre os resultados da pesquisa em que foram os sujeitos pesquisados. E também refletirem sobre o tema abordado na dissertação.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Foram realizadas 17 entrevistas presenciais e 2 não via *Skype*, totalizando assim 19 entrevistas, sendo 5 realizadas na UNIFAL-MG e 12 realizadas nas escolas em que os professores atuam. As outras 2 entrevistas que não foram realizadas presencialmente, aconteceram por vídeo chamada pois alguns participantes residiam em outras cidades da Região de Alfenas.

As entrevistas foram gravadas em áudio para facilitar a transcrição fidedigna dos dados, a fim de compreender como as vozes dos professores são ouvidas no processo de construção curricular, tendo assim, como objetivo, possibilitar um momento de aprofundamento dos significados acerca da participação dos professores na construção do currículo escolar.

Antes do início da entrevista os participantes preencheram um questionário (APÊNDICE A) que teve como finalidade identificar as características pessoais e profissionais dos sujeitos pesquisados como: a) sexo; b) faixa etária; c) tempo de atuação como docente; d) percurso de formação profissional; e) atuação da rede privada, pública ou outra; d) área de atuação.

No decorrer da entrevista, aconteceram alguns desdobramentos relevantes para a pesquisa que não estavam previstos no roteiro, mas foram totalmente aceitáveis, visto que as falas são verdadeiras e as construções pessoais encontram-se implicadas no espaço dialógico da entrevista (GONZÁLEZ REY, 2005).

Para a realização das entrevistas, utilizou-se um roteiro-guia (APÊNDICE B) que serviu de base investigativa para a condução dos trabalhos que tinha como objetivo principal analisar a voz dos professores na construção do currículo escolar. No entanto, este não é um roteiro engessado, ele nos traz questões pré-definidas, sendo adaptável de acordo com os rumos do diálogo entre o pesquisador e o entrevistado.

De acordo com o roteiro semiestruturado, a entrevista constitui-se de três blocos, somando um total de 17 perguntas. Inicialmente, o primeiro bloco investigou sobre a concepção que os professores tinham a respeito do currículo escolar, buscando: a) identificar a compreensão que os professores têm em relação ao termo Currículo Escolar; b) verificar a origem da concepção sobre o currículo escolar; c) analisar de que forma as influências externas interferem na concepção desse termo. O segundo bloco de perguntas investigou sobre a construção do currículo escolar nos seus respectivos campos de atuação buscando analisar: a) se as escolas em que os docentes atuam promovem momentos de discussão e estudos sobre o currículo escolar permitindo a ampla participação docente. b) se estes momentos acontecem com frequência ou são esporádicos c) quantas vezes os pesquisadores já participaram desses momentos. O terceiro bloco considerado de fundamental importância para a pesquisa, abordou o tema central dessa investigação “a participação dos professores na construção do currículo escolar”, nesta etapa procurou-se: a) identificar se as vozes dos professores são ouvidas no processo de construção curricular. b) verificar como os processos decisórios da escola acontecem.

#### **4.8. Análise e interpretação das informações recolhidas**

Em relação ao processo de análise das informações desta pesquisa, utilizou-se os pressupostos da análise interpretativa construtiva que segundo González Rey (2005) é um processo complexo e dinâmico de produção do conhecimento que envolve o pesquisador e que orienta o outro. Dito isso, buscamos analisar todo o material produzido nas entrevistas, levando em conta os indícios, os sinais e pistas presentes nas falas dos sujeitos participantes que enriquecem a investigação, tendo como objetivo compreender melhor a realidade estudada.

#### 4.9 Caracterização dos sujeitos pesquisados

Foram entrevistadas 19 professoras egressas do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAL-MG que concluíram a graduação entre os anos de 2010 a 2018, todas atuando como professoras em instituições de ensino pública e privada.

No total dos 19 professores pesquisados, todas eram do gênero feminino. Em relação à formação acadêmica na área da educação, 75% (f=14) das entrevistadas possui somente a graduação; logo, das entrevistadas, 25% (f=5), possuem pós-graduação *lato sensu*.

Quanto ao tipo de instituição que atuam, 80% (f=15) trabalham em escolas da rede pública de ensino e 20% (f=4) trabalham na rede privada. Em relação às etapas da educação básica, 80% (f=15) dos professores atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e 20% (f=4) da educação infantil, destes professores que atuam na educação infantil, 3 são professores (que correspondem a faixa etária dos alunos entre 2 e 3 anos) e apenas 1 da pré-escola

Foi analisado também o tempo de atuação como professoras: aquelas que possuem menos de 1 ano de experiência docente, entre 1 a 5 anos, de 5 a 10 anos e mais de 10 anos. Assim, foi verificado que apenas 15% (f=3) possuem 1 ano ou menos de experiência 60% (f=11) na área, já 60% (f=11) correspondem às que atuam entre 1 a 5 anos como professoras, 15% (f=3) possuem entre 5 a 10 anos de experiência docente, não apresentando nenhuma que tenha mais de 10 anos de profissão. As informações de cada sujeito pesquisado estão disponibilizadas na tabela denominada “Caracterização dos sujeitos da pesquisa” (APÊNDICE C).

## **5 COMPREENDENDO A VOZ DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

### **5.1 A construção metodológica**

A construção metodológica de uma pesquisa construtiva interpretativa organiza-se em uma ordem cronológica. Primeiramente, são construídos os pré-indicadores; em um segundo momento os indicadores e por último o núcleo de significação.

Primeiramente, foram organizados os pré-indicadores que segundo Aguiar e Ozella (2013) são trechos de fala compostos por palavras articuladas que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências compondo assim um significado, que carregam e expressam a totalidade do sujeito, constituindo assim uma unidade de pensamento e linguagem.

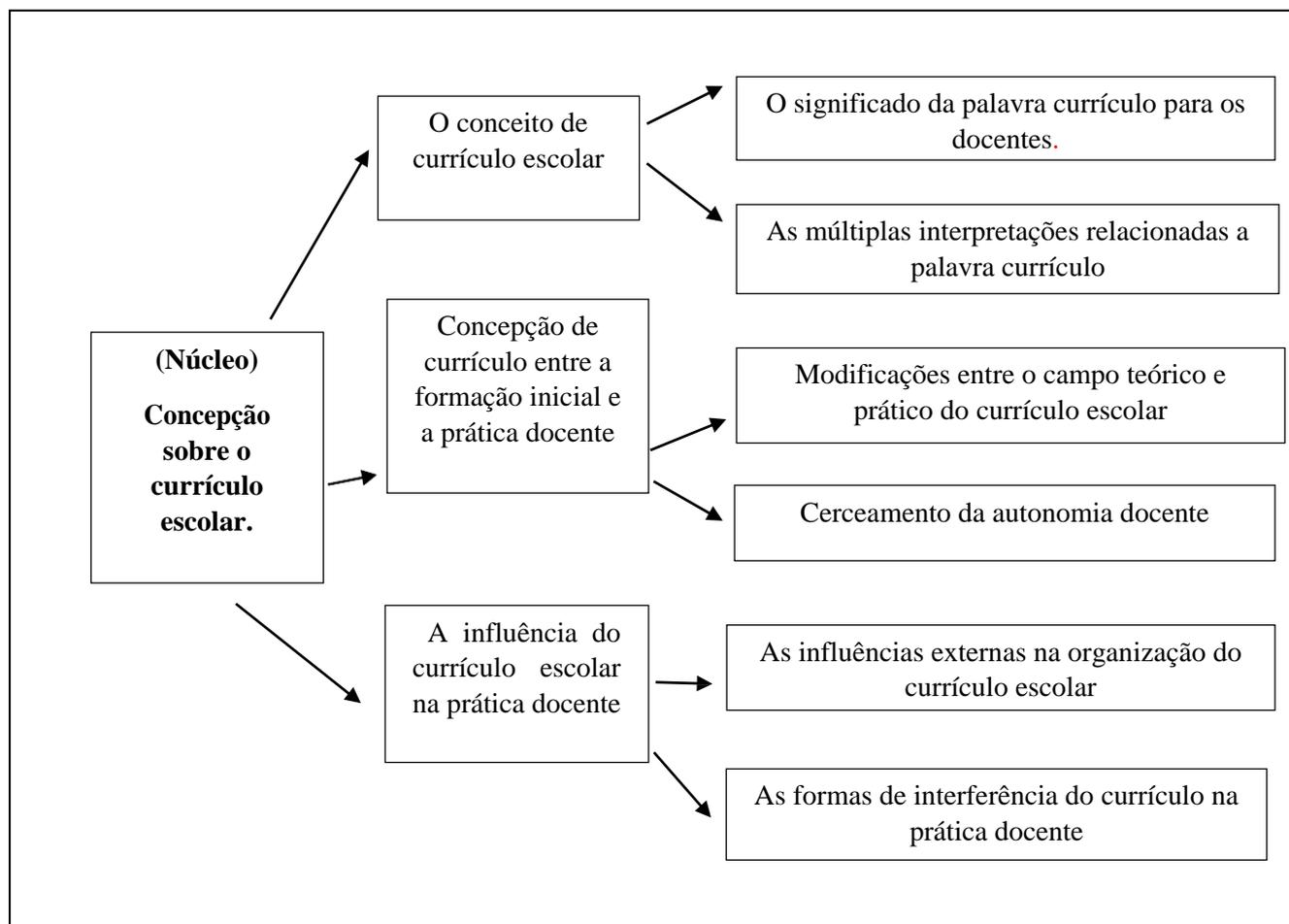
Em seguida, organizamos a construção dos indicadores, que consiste em proceder a um movimento de articulação, o qual voltamos no material das entrevistas e inicia-se uma primeira seleção dos trechos que organizam esses indicadores, organizando o início de nuclearização da pesquisa. (AGUIAR; OZELLA, 2013)

Assim, por último organizamos a construção dos núcleos de significado que segundo Aguiar e Ozella (2013) devem expressar aspectos essenciais do sujeito, os quais realizam uma construção dos núcleos de forma construtiva-interpretativa, pois atravessa a compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade. Os núcleos resultantes expressam os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito

Desta forma, após a transcrição das entrevistas (APÊNDICE D), os discursos das entrevistadas foram analisados e interpretados, sendo relacionados às unidades de registros (palavras, temas ou outras unidades) significativas para o estudo da pesquisa, observando também a frequência em que aparece essas unidades de registros, as quais foram agrupadas em um núcleo de significação, realizando assim os indicadores e seus pré-indicadores. Organizados em um fluxograma de sistematização dos núcleos de significação:

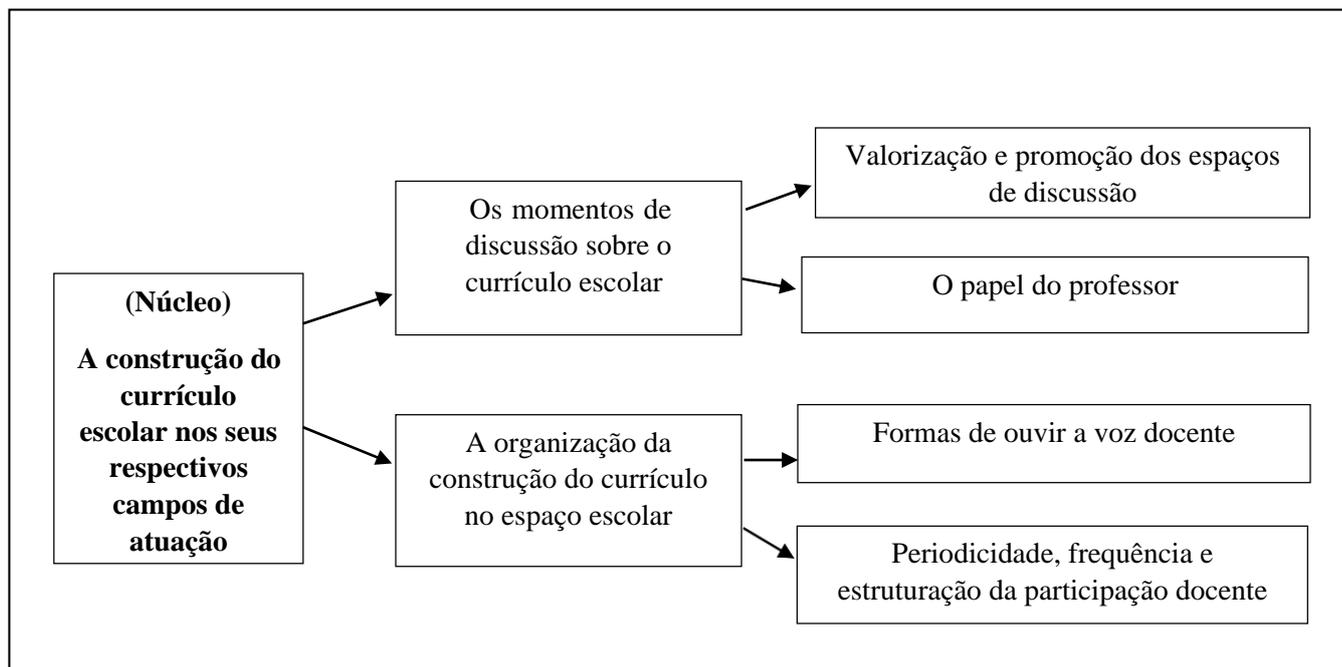
## Fluxograma de sistematização dos núcleos de significação

Figura 2 - Processo de Sistematização do Núcleo 1



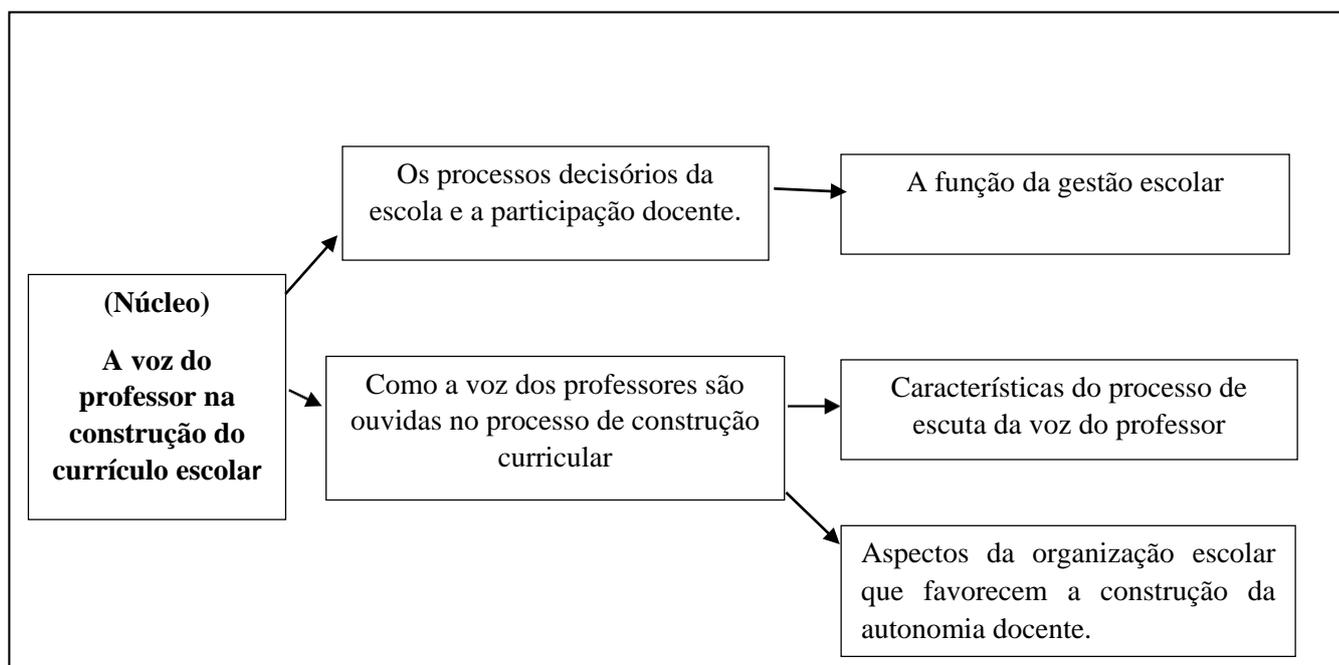
Fonte: figura elaborada pela pesquisadora

Figura 3 – Processo de Sistematização do Núcleo 2



Fonte: figura elaborada pela pesquisadora

Figura 4 - Processo de Sistematização do Núcleo 3



Fonte: figura elaborada pela pesquisadora

Os resultados discutidos dizem respeito às informações recolhidas, relacionadas aos objetivos propostos inicialmente e apresentadas de forma descritiva e analítica. A seguir:

### **Núcleo 1: Concepção sobre o currículo escolar**

Ao investigarmos sobre a voz dos professores na construção do currículo escolar, achamos necessário compreender o conceito que os professores têm a respeito do currículo escolar, verificar se esta concepção a respeito do currículo modificou com o exercício da prática docente e se o currículo influencia o trabalho dos professores em sala de aula.

No interior deste núcleo, privilegamos trabalhar com os seguintes indicadores: *o conceito de currículo escolar, a concepção de currículo escolar entre a formação inicial e a prática docente e a influência do currículo escolar na prática docente.*

#### **(a) O conceito de currículo escolar**

Os dados apresentados nesse indicador nos mostraram um conceito polissêmico a respeito do termo currículo escolar, associando a palavras-chave que para eles definam o significado. São significados oriundos da sua própria prática docente que dão origem a associação e conceito de ideia a respeito deste termo.

O conceito de currículo apresentado pelos professores (PE6, PE10, PE14, PE19) como: uma proposta, os trâmites da escola, o todo da escola, levantamento das necessidades dos alunos, a base do ensino, um instrumento de poder, interação entre alunos e professores, ferramenta que usamos no dia a dia da sala de aula, entre outros, nos mostra o que foi analisado no levantamento bibliográfico dessa pesquisa exposto por Sacristán (2000, p. 35), em que o autor afirma que “currículo recebe diversos significados, como um programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente e pode ser entendido também como resultados pretendidos de aprendizagem”.

Inerente a este conceito polissêmico do currículo escolar por parte dos entrevistados, verificamos que a maioria dos professores conceituam o currículo como um documento prescrito que irá orientar, nortear e pré-determinar o que será desenvolvido em sala de aula:

É uma proposta que vai nortear o trabalho do professor em sala de aula. É o que eu preciso ensinar e é o que eu vivencio também. (PE1)

Ele vem pré-determinado para gente trabalhar, embora a gente tenha flexibilidade do que a gente vai trabalhar, temos que seguir o que está determinado. (PE7)

O currículo escolar orienta as ações em diferentes níveis de ensino, orienta o que o professor tem que fazer. (PE16)

Currículo são os conteúdos, a organização de horários que são feitos pela criança, é o comando que temos que trabalhar. (PE14)

Esses discursos nos mostram que os professores conceituam o currículo como uma forma prescrita, como um roteiro do trabalho docente que deve ser seguido para que possa assim realizar o trabalho em sala de aula. Sacristán (2000) descreve que o currículo prescrito trata de um currículo em que se estabelece previamente como deve ser seu conteúdo, sua organização, principalmente na escolaridade obrigatória. Faz parte de todo sistema de ensino e servem como um balizador para a elaboração de materiais, controle de sistemas, organização didática, entre outros.

Este controle de sistemas através da prescrição curricular e toda a sua organização evidenciam um falso discurso apresentado aos professores (PE 6, PE 10, PE 14, PE19) de que ele é flexível e aberto a mudanças, este conceito é evidente no discurso de dois professores entrevistados que relatam sobre esta falsa relação com o currículo prescrito:

embora a gente tem flexibilidade do que irá trabalhar, tem que seguir o que está determinado. (PE7)

o currículo está aberto para fazer as alterações de acordo com as necessidades do aluno, no entanto ele não é aberto. O currículo é aquilo que você deve trabalhar. (PE6)

Diante deste contexto percebemos que a prescrição curricular tem uma relação conflituosa, mas de extrema importância para os docentes. Conforme exposto por Sacristán (2000), a prescrição curricular determinada pelo nível político-administrativo tem um impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo de ação apresentam uma ideologia de controle sobre a prática dos professores, sobre o desenvolvimento do currículo, da própria prática pedagógica, ou do profissionalismo dos docentes, legitimando uma política de intervenção sobre a realidade escolar.

A pesquisa observou também a diferenciação da concepção curricular entre professoras que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, pois entre as 19 professoras entrevistadas, 4 atuam no ensino infantil e os demais no ensino fundamental, tornando-se importante verificar.

Os discursos dos professores entrevistados que atuam na educação infantil sinalizaram uma concepção curricular caracterizada por um documento organizador, que norteia o trabalho do professor em sala de aula, determinando o que ele irá ensinar.

É uma proposta que vai nortear o trabalho do professor em sala de aula. É o que eu preciso ensinar e é o que eu vivencio também. (PE 1)

Currículo é tudo o que acontece na escola, é tudo o que envolve a escola. (PE 2)

Currículo é tudo o que está incluído dentro da escola: a rotina, a organização não é só o planejamento. (PE11)

Os professores do ensino fundamental também manifestaram em suas entrevistas o mesmo conceito em relação a concepção curricular como um documento fechado, prescrito e que organiza suas ações dentro da sala de aula.

O currículo é tudo, desde o meu planejamento, minha didática, tudo o que envolve a escola e me envolve. (PE 8)

O currículo escolar orienta as ações em diferentes níveis de ensino, orienta o que o professor tem que fazer (PE 15)

É um instrumento principal de trabalho do professor, é com ele que trabalhamos e executamos as atividades em sala de aula. (PE 19)

Ao analisar o relato dos professores, percebemos que o conceito de currículo está intrinsecamente relacionado à definição de Apple (2006), para o qual o currículo se concretiza em roteiros da ação na sala de aula, que funcionam como *script*, ditam exatamente o que fazer, como fazer e quando fazer, demonstrando que os professores cumprem apenas uma função reprodutora dos programas prescritos, trabalho no espaço, conforme nos mostra Giroux (1997):

as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o desejo de chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (GIROUX, 1997, p. 158).

Mesmo em etapas distintas do ensino, onde as organizações e programas curriculares recebem uma estruturação diferenciada, a concepção reprodutora como prescrição do currículo direcionado apenas para o que deve ser feito em sala de aula permanece nos discursos dos professores entrevistados.

Ainda, neste contexto verificamos que o conceito de currículo se relaciona com uma questão de poder conforme presente no discurso de uma professora.

A organização do conhecimento de uma escola, não está relacionado somente ao conteúdo, o currículo envolve questão de poder, também sobre uma cultura socialmente construída. (PE 13)

Esta questão de poder associa-se à seleção e à organização dos conteúdos, das formas de ensinar e aprender, as maneiras de se relacionar no espaço educativo e como essas relações devem se dar, implicam escolhas baseadas no que deve e no que não deve aprender. O ato de selecionar, de privilegiar o que deve ou não ser ensinado evidencia a questão do poder implícita no currículo escolar. Apple (2006) acredita que a preocupação se concentra na forma como certos conhecimentos são considerados legítimos e outros não, questionando os motivos pelos quais alguns são escolhidos e outros excluídos e quais foram os interesses tomados como referência quando dessa escolha. Essa organização e padronização do conteúdo escolar apresenta conexões e questões de poder que interferem na prática docente, fazendo com que os professores tenham a concepção de currículo, não só como conteúdo, mas também como instrumento de controle de poder.

### **(b) Concepção de currículo escolar entre a formação inicial e a prática docente**

Para a maioria dos sujeitos desse estudo, a concepção acerca da palavra currículo escolar modificou-se substancialmente com o exercício da prática docente. Alguns discursos relataram que os conceitos vistos no campo teórico da formação inicial são diferentes do campo prático em sala de aula, pois quando chegam à escola encontram uma limitação em colocar em prática o currículo em ação, no sentido de não poderem agir de forma autônoma, acabam por desenvolver atividades contrárias às suas concepções, pois justificam estarem em um sistema, o qual devem seguir. O discurso abaixo nos mostra a limitação e o cerceamento da autonomia quando falamos do currículo em ação:

muda algumas coisas sim, pois na teoria é diferente da prática. Por exemplo tem escolas que têm algumas concepções em que a gente não acredita, mas temos que seguir porque estamos dentro de um sistema. Acabamos deixando de lado nossas crenças e concepções pedagógicas para agradar os pais e a direção da escola. Quando eu estava trabalhando como professora da educação infantil eu estudei e aprendi no curso de Pedagogia a importância do brincar no ensino infantil, mas os pais não gostavam e não achavam que a brincadeira ensinava algo, eles queriam que os filhos fossem alfabetizados na educação infantil. A gente tinha que forçar aquilo indo contra as nossas crenças, mas diante das pressões dos pais e da direção acabamos fazendo aquilo que a gente acha que não é correto. (PE2)

Quando inferimos sobre “currículo em ação” estamos nos referindo ao que Sacristán (2000, p. 106) define: ação, prática, significado real das propostas curriculares, momento em que o prescrito, apresentado e moldado é posto em ação. É onde se concretizam as práticas docentes e se destacam alguns resultados. Ele pode ser visto ao analisarmos o ambiente escolar observando as atitudes dos professores e também nas tarefas escolares elaboradas

pelos professores e realizadas pelos alunos. O currículo em ação refere-se efetivamente ao que ocorre em sala de aula, é através dele que o professor se depara com as dificuldades encontradas na ação deste processo, sendo uma delas a autonomia docente.

No entanto, através o discurso acima, verificamos os impasses e conflitos no processo de autonomia docente. Conforme nos aponta Schiabel (2017, p. 37), a autonomia docente “é um campo de disputa, no qual há um tensionamento de forças; por um lado, o currículo prescrito e, por outro, o currículo em ação, na qual se realiza a prática docente, podendo ser autônoma, ou restringida, em função de elementos estáticos do currículo prescrito”.

Outro aspecto importante a ser destacado nesse indicador é a mudança na concepção de currículo durante a trajetória da formação inicial dentro do próprio curso de graduação. Percebemos, portanto, que a construção e desconstrução sobre o currículo escolar está presente já no início da sua formação, conforme discurso da entrevista PE 8 nos mostra:

mudou no decorrer da graduação, no início temos uma ideia, no meio da graduação, quando temos contato no estágio com professores e alunos, vemos a realidade e essa ideia muda e no final quando estamos formando finalizamos com uma outra ideia de currículo. Quando concretizamos na prática mudamos esta concepção novamente. (PE8)

Assim verificamos que a concepção do currículo com o professor também está intrinsecamente relacionada à sua formação e o que se produz dentro dela. Elliot (1990), quando citado por Sacristán (2013, p. 498), afirma que “os professores não devem limitar a consumir o currículo, mas devem intervir nele”. É nesta intervenção, através do primeiro contato com a escola através do estágio, que alguns alunos iniciam sua construção ou reconstrução a respeito do conceito do currículo escolar.

Na prática docente as mudanças conceituais sobre currículo escolar também estão presentes e continuam também ao longo do exercício docente. Consideramos também que essas mudanças e percepções do currículo são princípios fundamentais que podem auxiliar o professor na análise das questões curriculares presentes no âmbito escolar, entre elas a sua própria participação na construção do currículo.

Mas também temos alguns poucos entrevistados que relataram que esta concepção não mudou, associando aprendizagem na formação inicial sobre currículo oculto e seus efeitos na prática docente trouxeram um respaldo teórico no exercício da prática. Elas relatam:

Eu acho que não mudou, eu não entendo como os autores conseguem fazer as coisas tão atualizadas assim. Acho que o que aprendemos na Universidade tem tudo a ver com a prática. Os imprevistos do currículo oculto que estudamos vimos muito na prática. (PE11)

Eu achava que era algo que era algo que existia, mas não acontecia, agora vejo presente coisas como o currículo oculto e ele acontece todo momento, o currículo. (PE 15)

Para Santomé (1995), o currículo oculto funciona de maneira implícita através dos conteúdos culturais, das rotinas, interações e tarefas escolares; não é fruto de um planejamento do coletivo docente, mas é fruto da reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade.

Desse modo, a relação docente com o currículo oculto se dá mediante situações que os professores enfrentam no seu cotidiano escolar: muitas vezes são questionados sobre seus métodos de ensinar e construir conhecimento junto de seus alunos, apresentando um plano de aula organizado para que sua aula ocorra dentro do programado, mas sabemos que isso na maioria das vezes não acontece; quase sempre surgem os imprevistos, situações que o professor ou professora não realizaram um planejamento esperando que fosse acontecer, o que caracteriza o currículo oculto que, segundo Silva (2005, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Em síntese, as ideias expressas acerca da concepção curricular entre a formação inicial e a prática docente, permitem-nos compreender que este é um processo de vivência profissional com características peculiares de cada sujeito, que se faz depender do contexto e das próprias experiências vividas desde o início de sua formação até sua prática docente.

### **(c) A influência do currículo escolar na prática docente**

Em relação a este indicador, de todos os professores entrevistados, somente um explicita que o currículo não influencia na prática docente, todos os demais afirmaram, incisivamente, que o currículo influencia o processo de construção e planejamento das atividades e dos acontecimentos em sala de aula.

Segundo os discursos de alguns professores entrevistados o currículo influencia de forma direta no planejamento do professor, visto de maneira que possa ser modelado, adaptado de acordo com as necessidades dos alunos.

Ele influencia de forma direta no planejamento do professor, ele aparece na sala de aula para poder atender as necessidades dos alunos, o professor vai modelando o currículo conforme o que deve ser trabalhado para atender o aluno. (PE 11)

Ele influencia a todo momento pois ele que norteia o nosso trabalho, a atividade de sala de aula é comandada pelo currículo apesar de termos liberdade para fazer alterações, mas na verdade é o currículo que manda. (PE19)

Currículo influencia em tudo, principalmente no que eu vou trabalhar em sala de aula com os meus alunos. (PE9)

No entanto o professor também não modela o currículo através de uma ação vazia, é levado em consideração o contexto da realidade de um local de trabalho, a instituição em que está inserido, suas normas de funcionamento marcadas muitas vezes pela administração, pelas políticas curriculares e pelos órgãos do governo. Conforme nos aponta o discurso de uma professora entrevistada,

o que vem de fora é o que determina algumas regras dentro da escola, na maioria das vezes vemos que são coisas aleatórias que não têm a ver com a realidade do aluno, mas a gente adequa da melhor forma. O currículo interfere na prática docente de forma positiva e negativa, depende de como vem essa interferência. (P12)

Assim, é evidente que o currículo modelado pelos professores sofre influências exteriores através de guias curriculares, padrões de controle, provas externas de avaliação de resultados ao final de um ciclo ou tipo de ensino, textos previamente regulados, avaliação exigida aos alunos, influência de outros companheiros entre outros fatores.

Entretanto há uma dificuldade em modelar o currículo. Conforme afirma Sacristán (2000), os professores não são donos de sua prática nem têm autonomia, pois não são os únicos agentes em sua configuração, muitas vezes são propostos nos currículos apresentados aos professores fórmulas e esquemas inviáveis para os professores, que só são possíveis de serem realizados fora do local de trabalho por agentes exteriores, separando as funções do planejamento e execução. Afetando, por conseguinte, as bases de conhecimento das atividades, ficando evidente os conhecimentos considerados “próprios” dos professores e outros que o serão de outro tipo de profissionais “peritos” ou agentes.

Essa influência externa que rege a organização curricular em sala de aula é nítida para alguns professores que relataram sobre esta questão nos discursos:

Para mim a todo momento desde que você faça o planejamento você tem que seguir, por exemplo hoje tem a prova do “Mais Educação”: você tem que seguir aquele currículo prescrito de acordo com os documentos oficiais. Ele está presente até na hora da educação física, do recreio, no desenvolvimento das habilidades emocionais do professor em saber lidar com os alunos. (PE 4)

Sim interfere bastante, eu tenho uma certa autonomia, mas preciso cumprir certos objetivos estabelecidos pelos documentos oficiais principalmente agora com a base (BRASIL, 2017), o currículo entra na sala para orientar o que iremos trabalhar. (PE 15)

Outro aspecto observado nesse indicador foi a relação do currículo como instrumento de controle, vigília e avaliação do professor no processo de construção curricular, conforme exposto no relato abaixo:

Ele está presente sim, e o tempo todo tem alguém vigiando e avaliando se esse currículo está sendo cumprido, e a gente que está no estágio probatório somos mais vigiados em relação ao currículo. O currículo não é algo negativo, o que acontece que por vezes é aquilo que sempre discutimos, ele é engessado, é um instrumento de controle. (p. 6)

Em relação a estes aspectos de controle e cerceamento do trabalho docente que impedem a participação do professor na construção do seu próprio currículo em sala de aula proporcionados pelos próprios órgãos oficiais, Arroyo (2011) afirma que os sistemas educacionais insistem em regular e controlar o trabalho pedagógico dos profissionais da educação na tríade instrução-educação-ensino, por meio de lógicas de controle de mercado e controles científicos. Argumenta que o golpe militar da década de 1964 e as atuais políticas neoliberais são responsáveis por cercear e secundarizar historicamente o movimento de autoria e da autonomia docente. O autor afirma ainda que nas últimas décadas tem aumentado o número de professores que reivindicam espaço e direitos no currículo e desenvolvem estratégias de resistência “exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes” (ARROYO, 2011, p. 44), exercendo assim a autoria de currículos, de projetos e de suas aulas.

Diante do disposto, percebemos que a construção do currículo e a participação do professor neste processo promove um espaço de conflitos e de grandes batalhas sobre o que os professores devem fazer, a quem devem servir e como agir diante desses desafios. O campo do currículo escolar é uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia, a avaliação e o controle sobre o trabalho do professor.

Neste sentido Arroyo (2011) também nos aponta que o campo do conhecimento curricular e ação dos docentes sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias impostas. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. Para Arroyo (2011, p. 37) “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos seus alunos”.

Diante dos discursos apresentados na entrevista, verificamos que a maioria dos professores são conscientes do processo de controle e ordenamento curricular impostos pelos sistemas organizacionais de ensino:

A concepção que tínhamos na graduação não continua a mesma, porque quando estudamos os teóricos e as possibilidades de como poderia ser feito, na prática não é bem assim, por que prevalece o dominante sobre o dominado. O ensino teórico nos mostra a construção de um currículo coletivo não fragmentado e vimos que na prática não é bem assim. (PE13)

Assim, os professores se deparam na prática com diversos desafios, conforme nos aponta Arroyo (2011):

Os coletivos docentes têm se mantido atentos a essa dinâmica social e do próprio campo do conhecimento curricular para garantir aos educandos conhecimentos vivos. Entretanto, seus esforços se veem limitados pela rigidez consagrada na velha estrutura entre base comum nacional e parte diversificada, componentes curriculares obrigatórios e disciplinas a serem preservados. (ARROYO, 2011, p. 38)

No entanto, sabemos que é necessário ouvir a voz do professor no processo de construção do currículo escolar, permitindo que os professores tenham autonomia na realização de suas próprias ações pois, conforme afirma Sacristán (2013), a ação leva à revisão das informações existentes sobre o tema que se deseja abordar, já que a mudança é realizada de dentro para fora. Os professores devem aprender a encontrar o equilíbrio entre a teoria e a prática, o saber e a experiência, a reflexão, a ação e o pensamento, tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto profissional.

Sendo assim, de maneira geral verificamos nesse indicador que o professor toma decisões, pensa, age em função de certas exigências burocráticas revelando disputas, contestações e conflitos em relação aos significados sociais que se evidenciam. É nesse trabalho interativo chamado docência que o currículo é produzido.

## **Núcleo 2: A Construção do currículo escolar nos seus respectivos campos de atuação**

Investigar sobre o processo de construção curricular dentro dos espaços escolares é imprescindível para que possamos saber se a voz do professor é ouvida neste contexto, pois estes momentos são fundamentais para discussão e inserção do professor na construção do currículo escolar.

As temáticas forneceram dois indicadores: *os momentos de discussão sobre o currículo escolar e a organização da construção do currículo no espaço escolar.*

### **(a) Os momentos de discussão sobre o currículo escolar**

Este indicador revelou a ausência de momentos coletivos direcionados para a construção do currículo escolar. Grande parte dos entrevistados relataram que, na escola em que atuam, nunca participaram desses momentos, mesmo porque o currículo já vem pronto e alguns apontaram que quando ocorrem esses momentos são voltados para a alfabetização:

Não. Tem o horário de estudo, mas é focado na alfabetização. (PE1)

Não. Nunca houve momentos de construção curricular. Em nenhum momento fala-se de construção curricular. (PE2)

Não tem, porque na escola em que eu trabalho temos que seguir a apostila, o currículo vem pronto e fechado, nunca se discute sobre currículo. Este momento de construção nunca acontece. (PE9)

Jamais, não tem de jeito nenhum. (PE10)

Não. Ainda não há momentos de construção do currículo escolar. A gente tem um horário de estudo, mas analisamos sobre a alfabetização, o currículo não. (PE 15)

Percebemos que algumas escolas não valorizam e nem promovem espaços de discussão para a construção do currículo escolar. No entanto, de acordo com outras entrevistadas, algumas realizam este momento, mas por exigência de órgãos educacionais como as secretarias de educação. Contudo, também analisamos nos discursos que as discussões e reflexões sobre o currículo escolar têm acontecido pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Estes momentos acontecem nas reuniões de módulo II, mas aconteceram ultimamente por exigência da secretaria de educação, todo este momento só aconteceu por exigências burocráticas de um órgão maior. (PE4)

Não, nem nas escolas em que estive e a que eu trabalho não tem esses momentos. Durante todo esse meu tempo que trabalhei como professora tivemos uma reunião geral, que foi para falar sobre a Base, das mudanças que viriam, foram todas as escolas juntas, mas na escola em que eu trabalho nunca teve um momento único para discussão do currículo escolar. (PE5)

Agora a gente discute bastante devido a Base, tem um projeto itinerários avaliativos que o governo do estado de Minas Gerais passou para as escolas trabalharem diversos assuntos pedagógicos o currículo é um deles. As vezes discutimos. (PE6)

Este momento veio acontecendo desde o ano passado com a implantação da Base, até o momento não havia momento de análise e discussão sobre o currículo escolar agora tivemos estes momentos. (PE18)

Este momento veio acontecendo desde o ano passado com a implantação da Base, até o momento não havia momento de análise e discussão sobre o currículo escolar agora tivemos estes momentos. (PE19)

Diante do exposto, verificamos que a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um marco educacional importante no que se diz respeito à construção e análise do currículo nas escolas. Estamos em um momento em que todos os olhares da escola estão voltados para o currículo, em consequência da obrigatoriedade da implantação da BNCC nas redes de ensino, principalmente através da formação continuada dos professores. Conforme exposto no próprio documento:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017)

No entanto, quando visualizamos o cenário da formação continuada de professores e a prática docente relacionadas a construção do currículo escolar, analisamos que ainda persiste um processo de racionalidade técnica, em que os professores têm o papel meramente de reprodutores, em que o currículo elaborado pelos gestores e professores apenas transmite o que é ditado pela escola, não havendo, por parte dos professores, a participação ativa em sua prática pedagógica. Demonstrando assim, um conformismo e a naturalização das relações de reprodução dentro do próprio ambiente escolar. Podemos confirmar esta prática, conforme discurso apresentado por um professor entrevistado:

Não tem momento de discussão sobre a construção do currículo *escolar* “**a palavra currículo é inexistente**” O currículo já vem pronto, é até antiético falar, mas só copiamos o do ano anterior mudando o nome do professor. Nós reproduzimos o currículo todo ano. Como se a turma fosse a mesma, a professora, fosse a mesma, as crianças fossem as mesmas, só muda o ano letivo e a turma, o documento já está pronto. (PE 8)

Diante dos apontamentos evidenciados no discurso acima, verificamos que os professores seguem um modelo behaviorista<sup>5</sup> de educação conforme nos aponta Giroux (1988), pelo qual os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, não sendo pessoas criativas e dotadas de imaginação, apenas reproduzindo a proposta metodológica do sistema.

<sup>5</sup> Modelo behaviorista: o indivíduo é passivo, acrítico e mero reprodutor de informação e tarefas. Não desenvolve a sua criatividade e, embora se possam respeitar os ritmos individuais, não se dá suficiente relevo à sua curiosidade e motivação intrínsecas. (VASCONCELOS, C.; PRAIA, J.F.; ALMEIDA, L.S., 2003, p. 12)

Assim, percebemos que os professores estão vivenciando hoje uma cultura docente que vive um período acentuado de conflitos, resultantes da enorme pressão exercida sobre eles advindas de duas forças antagônicas: de um lado, a enorme pressão exercida sobre os professores pelas forças das exigências de mudança de uma sociedade cada vez mais complexa e em rápida transformação, e de outro lado os professores são confrontados com a inércia e rigidez de um sistema educativo que permanece profundamente burocrático e inflexível (MORGADO, 2005, p. 96).

### **(b) A organização da construção do currículo no espaço escolar**

O tema deste indicador que complementa a temática do indicador anterior, mas diante do processo de investigação desse estudo, verificou-se a necessidade de analisar sobre a organização dos momentos de construção do currículo escolar, pois consideramos ser este um momento fundamental para ouvir as vozes dos professores.

A análise desse indicador evidenciou por grande parte dos entrevistados que não são organizados momentos para a construção do currículo escolar, alguns disseram que durante o tempo que atuam como professores nunca participaram de nenhum momento como o descrito:

O currículo, acho que já teve, mas eu nunca participei. (PE 1)

De verdade não, na minha prática, na minha vivência até hoje não. Porque o currículo é algo que vem pronto, vem de cima como se diz “manda quem pode e obedece quem tem juízo”. (PE5)

A organização da construção curricular não acontece, este momento é inexistente na nossa escola. (PE8)

Já faz um tempo que trabalho e nunca participei de nenhum momento de construção curricular. (PE10)

Não participam da construção do currículo e até o projeto político pedagógico eles não conhecem, nem sabem que existe dentro da escola. (PE16)

Analizamos também entre os entrevistados a aspecto da construção de currículo escolar entre professores que atuam na rede pública e particular de ensino. Verificamos que o currículo é visto como um documento engessado, organizado através de uma proposta pronta e imutável, que está presente entre ambos os profissionais que atuam na rede pública e particular de ensino. No entanto, percebemos que nas escolas da rede pública ainda há uma certa flexibilidade que permite alguma intervenção docente; nas escolas da rede particular, não se permite que nada seja alterado. Mas os momentos de construção entre os sistemas não existem pois, segundo relatos, já vem tudo fechado, não se pode mudar nada.

Na realidade da escola pública e particular, até onde eu conheço o currículo ele não é aberto, a gente já recebe ele pré-determinado, não há nenhuma participação na construção desse currículo, é aquilo que você deve trabalhar, não cabe à escola, não é algo que a escola decide, não é algo que os professores participam. Ainda vejo que nas escolas particulares ele é ainda mais fechado. (PE 6)

Na escola particular em que eu trabalho vem tudo pronto, não podemos mudar nada em relação ao currículo, na pública também tudo fechado, mas acredito que temos mais liberdade de mexer do que na particular. (PE 8)

Dessa maneira observamos que as escolas não disponibilizam momentos de discussão curricular porque já está tudo pronto e organizado, não há permissão para mudar, apenas deve-se seguir o que já está prescrito.

Na rede particular de ensino este sistema é ainda mais fechado, pois as escolas adotam um material didático apostilado que não permite em nenhum momento ao professor participar ou selecionar os saberes que serão trabalhos com os alunos. Ao contrário, há uma constante cobrança em terminar o material apostilado, para que o mesmo seja cumprido dentro do prazo estabelecido.

Assim, vemos claramente que políticas públicas educacionais brasileiras estão vinculadas às ideologias neoliberais de manutenção das estruturas sociais, políticas e educacionais vigentes que não podem ser modificadas e nem adaptadas, utilizando o currículo apenas como instrumento de poder.

Para Silva (2005, p.148), “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. (...) O currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante”.

A questão centra-se em o professor perceber que, na escola, as tramas que permeiam a vida escolar e os processos democráticos podem ultrapassar o conservadorismo do saber social (Apple, 2003). Para isso, é necessário entender a origem e desdobramentos do processo educacional no qual atua, perceber as relações de poder que estão presentes nas etapas da construção do currículo escolar.

Perceber as relações entre currículo, classes sociais e poder no cotidiano escolar é um exercício imprescindível para que os professores possam contestar para que momentos de discussão e a construção do currículo escolar aconteçam.

Diante do exposto, pudemos certificar que realmente o processo de construção curricular na maioria das escolas não acontecem, mesmo diante de um momento de ampla discussão e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Evidenciando assim a ausência de oportunidades dos professores em questionar, analisar e refletir sobre a

construção do currículo escolar em momentos oficiais organizados nas reuniões coletivas que podem promover um momento de participação docente.

### **Núcleo 3: A voz dos professores na construção do currículo escolar**

Este núcleo investiga o objetivo principal da pesquisa, analisar se as vozes dos professores são ouvidas no processo de construção curricular, nos levando a entender o papel do professor nos processos decisórios do currículo através dos pressupostos da teoria crítica do currículo, a qual fundamenta as concepções teóricas dessa pesquisa. As temáticas forneceram dois indicadores: *os processos decisórios da escola e a participação docente e compreendendo como a voz dos professores são ouvidas no processo de construção curricular.*

#### **(a) Os processos decisórios da escola e a participação docente**

Analisar a participação dos professores nos processos decisórios da escola no âmbito administrativo e pedagógico nos remete a verificar se as escolas promovem uma gestão democrática e participativa, onde os professores se sentem como sujeitos integrantes e pertencentes a instituição de ensino em que atuam.

Quase todos os discursos apresentados relataram que as decisões preestabelecidas e organizadas antecipadamente já se apresentam aos professores na forma de comunicados, sem a devida e necessária abertura para o diálogo e participação dos professores no processo decisório da escola.

Professor até participa, mas no final aquele que está lá em cima mandando é que dá a última palavra. Quando temos que decidir qualquer coisa seja pedagógica ou não como tipo festa junina os professores opinam, mas quem dá a última palavra é o diretor. (PE 5)

Todos os processos já vêm pronto e decidido, trabalho em uma escola particular, onde tudo é muito organizado e centrado, mas os processos decisórios são estabelecidos pela direção somos apenas comunicados. (PE 9)

Esses processos vêm mais da direção, as questões decisórias nem sempre ficamos sabendo, não sei se era a correria ou desorganização, mas muitas vezes o que era decidido nem sabíamos. (PE 11)

Algumas coisas decidimos outras não, percebo que a maioria das coisas já vem prontas. (PE14)

As decisões são pré-estabelecidas, por mais que fale que tem que ser democrático, as decisões já vêm organizadas. (PE15)

Não participamos dos processos decisórios, a gente já pega tudo pronto mesmo. (PE16)

As decisões são tomadas em conjunto, nos dão autonomia, mas dentro do limite, não podemos decidir tudo, seria uma falsa autonomia e uma falsa participação. (PE7)

Diante dos discursos apresentados percebemos que os professores encontram nas escolas uma situação, muito bem explicitada por Morgado (2005) que nos mostra que estes sujeitos,

quando entram na escola, se deparam com uma estrutura organizada em função de determinados preceitos, normas, interesses e valores que norteiam e regem a vida da instituição”. Assim, “a classe docente sente-se compelida a não interferir ou contrariar essa cultura, evitando, assim, conflitos que traze-lhe instabilidade e/ou ansiedade, quando o mais importante era conseguir criar ruptura e desestabilizar esse jogo de forças que a oprime intelectualmente”. (MORGADO, 2005, p. 50)

Infelizmente, essa ação ocorre de forma contrária à promoção de uma gestão participativa democrática em que os professores estão inseridos, na qual, segundo Fontana (2011, p. 3), todos necessitam conseguir ter parte, vez e voz na escola, corroborando com opiniões, ideias e sugestões, de forma direta para melhoria do ambiente escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem, objetivo central da escola.

Esta participação é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 14 nos incisos I e II, os quais registram a necessidade de os professores se envolverem na construção do projeto pedagógico escolar e de membros escolares, incluindo os professores, a participarem dos conselhos escolares ou equivalente, sendo este um momento oportuno para analisar, refletir e realizar a construção do currículo escolar:

Art. 14- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 12).

No entanto, esse momento é assegurado por algumas escolas, pois aqui 3 professoras participantes da pesquisa relataram que os processos decisórios são discutidos coletivamente, afirmando que os profissionais participam desses momentos, e a equipe gestora os deixa cientes de tudo o que ocorre no espaço escolar.

Mesmo ainda tendo poucas instituições escolares que promovem este tipo de gestão tão importante e significativa para a construção do currículo escolar, verificamos que existem

professoras que sentem-se pertencentes ao espaço escolar em que atuam, reconhecendo um processo de gestão democráticos por parte dos dirigentes:

a escola em que eu trabalho é muito democrática, a diretora nos ouviu quando achamos que algo tem que ser mudado, não temos medo de falar, nós somos ouvidos sim. (PE 6)

Na minha escola os professores participam e auxiliam nos processos decisórios, é tudo muito democrático. (PE 12)

A gestão da nossa escola é sempre democrática nos deixa sempre cientes de tudo, participamos das decisões. (PE 13)

A respeito das falas apresentadas, verifica-se que o próprio professor também analisa as ações e oportunidades promovidas pela gestão escolar sobre sua interação e participação das atividades escolares, conforme relato da professora entrevistada “A gestão da nossa escola é sempre democrática nos deixa sempre cientes de tudo, participamos das decisões” (PE 13)

Assim, verificamos que a iniciativa da gestão democrática em compartilhar os processos decisórios com os professores é uma grande ferramenta de mudanças para que os docentes possam ultrapassar a linha da simples tarefa de receptores e transmissores de saberes, podendo atuar como sujeitos centrais nos espaços escolares e conseqüentemente na construção do currículo escolar.

No momento em que o gestor escolar busca estabelecer um vínculo de confiança entre ele e seus professores, ele consegue, utilizando o currículo oculto, levar uma prática pedagógica culturalmente significativa, fazendo assim com que os professores se tornem mais participativos na construção da aprendizagem e também de fazê-los compreender que são capazes de produzir um saber significativo, independente do contexto em que estão inseridos.

Para isso a gestão escolar deve estar fundamentada em ações que proporcionem um ambiente de trabalho coletivo, superando o individualismo e possibilitando a inter-relação do todo. O gestor escolar também tem papel muito importante no centro das organizações escolares, pois ele deve ser considerado como o mediador de todas as ações efetuadas pelos componentes da escola. É ele que valoriza a gestão participativa, não abandona seus professores em suas salas de aula, mas sim busca uma educação integralizada, organiza as pautas de reuniões e abre espaço para o diálogo. O estímulo ao debate de ideias e problemas pedagógicos do cotidiano escolar caracteriza um espaço para os professores refletirem suas práticas e dialogarem sobre inovações no ensino.

Participar e envolver o professor no contexto escolar também permite a sua ação como mediador dos conhecimentos educacionais, o professor através de suas ações pode promover e incentivar a busca do aluno como sujeito do seu conhecimento.

Dessa maneira, percebemos que o professor é o sujeito de transformação que contribui na construção dos saberes em torno do currículo escolar, possibilitando aos alunos participarem de forma crítica, autônoma, reflexiva, ativa e democrática no contexto escolar.

Sob essa ótica, Paro (2008) enfatiza a necessidade de a escola organizar-se para desempenhar um papel transformador junto aos professores:

a escola deve organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece (PARO, 2008, p. 12).

Todo esse processo de participação na gestão e organização da escola é considerado, segundo Libâneo (2001), uma das funções profissionais básicas do professor, contudo, para isso, ele precisa “conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais” (LIBÂNEO, 2001, p.25),

Dentro dessa perspectiva, Sacristán (2000) afirma que a construção do currículo e seu desenvolvimento faz parte das competências profissionais do docente. No entanto, proporcionar momentos que oportunizem a participação coletiva tendem a proporcionar melhores resultados em relação ao desenvolvimento curricular. Essa posição é defendida por Sacristan (2000) através de três justificativas:

- ▶ Em relação à concretização das metas do currículo, observa-se que boa parte dos objetivos educacionais são abordados por todos os professores, através da organização curricular e de suas propostas;
- ▶ Do ponto de vista social da profissionalização, o professor é impelido a discutir problemas da organização escolar que afetam diretamente a ele e a todos os outros professores. A tomada de decisões coletivas e compartilhadas favorece a resolução de problemas profissionais;
- ▶ A relação escola-comunidade requer projetos educativos elaborados de forma coletiva propiciando a participação democrática e o envolvimento da comunidade escolar (SACRISTAN, 2000, p.274).

Para Michael Fullan *apud* Morgado (2005), promover a participação dos professores nos espaços escolares evidencia benefícios que podem resultar da existência de culturas colaborativas que proporcionam efeitos positivos como:

- a) Promoção a diversidade (tendo em conta diferentes perspectivas e ideias para resolver problemas complexos) e fomentam a confiança (essencial para melhorar a qualidade das relações);
- b) Geram ansiedade (necessária à tomada de decisões) mas, ao mesmo tempo, contêm-na (através dos compromissos que se estabelecem entre os vários membros da escola);
- c) Estimulam a criação do conhecimento tácito (e seu acesso a todos os membros da organização, tornando-o, assim, explícito) e a procura de novas ideias e conhecimentos no mundo exterior;
- d) Melhoram as interações e a abertura (necessárias para prosperar em meios diversos)
- e) Favorecem a fusão das dimensões espiritual (propósitos morais e compromissos com a educação), política (poder para maximizar a pressão e apoio à ação positiva, contribuindo para concretizar os objetivos definidos) e intelectual (massa crítica necessária para um desenvolvimento contínuo) (FULLAN *apud* MORGADO, 2005, p.103)

Ampliar os momentos de participação docente nos processos escolares faz com que a escola perceba a função significativa que o currículo exerce dentro do espaço escolar, pois a função do currículo é ampla, e não se trata apenas de conteúdo, mas experiências, valores, atitudes, saberes sociais, econômicos, culturais, e uma aprendizagem qualitativa, baseada nas diversas realidades de cada aluno que chega até à escola.

Para isso, compreender o papel do professor não só como intelectual, mas como intelectual transformador, como fala Giroux (1997), beneficia a reflexão sobre os princípios que estruturam a prática em sala de aula e a análise crítica das condições que organizam as práticas, ideologias e com materiais de ensino, firmando o professor e aluno na posição central no processo de aprendizagem e na construção curricular

Enfim, o professor que assume o papel de intelectual transformador assume um compromisso de realizar sua prática docente em sua totalidade integrada e abrangente, transpassando, assim, as barreiras formais estáticas do currículo prescrito

### **(b) Como a voz dos professores são ouvidas no processo de construção curricular**

As informações que buscávamos como objetivo central dessa pesquisa: analisar a voz do professor na construção do currículo escolar, buscando identificar e compreender como a voz desses professores se constituem como conceito que nos ajuda entender como é a sua participação no processo de concepção e desenvolvimento do currículo escolar. Foram organizadas através das últimas perguntas realizadas com as entrevistadas, onde buscávamos investigar como são definidos os processos decisórios da escola e como as vozes desses professores são ouvidas.

Com o intuito de abrir uma maior possibilidade de as professoras entrevistadas relatarem suas opiniões, verificamos que a maioria dos professores entrevistados disseram que suas vozes não são ouvidas e que o momento de construção curricular é apenas uma reprodução no ano anterior, não há participação em nada, onde tudo já vem organizado e não há autonomia.

Não, o processo de construção já vem organizado e pronto. Sou novata na escola e os outros professores e a coordenação disseram que no próximo ano será mais tranquilo pois já vou ter seguido o currículo e no próximo ano é tudo igual. A gente reproduz o que fizemos no ano anterior. (PE 1)

Não, porque já vem tudo pronto, não tem nem o que falar. Não temos contato com o projeto político pedagógico, “eu nunca vi”. É um sistema fechado, não temos participação em nada. (PE 2)

Não somos ouvidos, tudo já vem organizado. Coloquei em discussão que nosso planejamento não está de acordo com a BNCC, mas o livro que estamos trabalhando está de acordo com a BNCC, passei para a supervisora ela não soube me responder (PE 4)

Não são ouvidos, não são participantes, apenas cumprem o que é solicitado. (PE 5)

Não são ouvidos, a gente nem tem essa autonomia. (PE 8)

Não são ouvidos e deveriam ser pois tem atividades no material apostilado que eu jamais daria para crianças de 3 anos, somos nós que temos noção da prática sobre o que funciona ou não funciona e não somos ouvidos. (PE 9)

O professor nunca é ouvido, a participação nossa na construção do currículo é zero. (PE 10)

Escutam, mas dentro do limite em que cabe nosso trabalho. Na questão do currículo somos ouvidos na realização da nossa prática, mas não da construção geral do currículo. (PE 14)

Não, em momento nenhum somos ouvidos pois somente cumprimos o que está pré-estabelecido. (PE 15)

Nunca somos ouvidos, por todas as escolas em que passei percebi que os professores não são ouvidos no processo de construção do currículo escolar. (PE 16)

A escola em que trabalho é bem flexível e aberta, no entanto em relação ao currículo escolar sinto que não somos ouvidos pois tudo já vem pronto e não há momentos para discussão. (PE 17)

Não somos, pois na verdade a construção do currículo não acontece de verdade, de vez em quando é que são propostas estas atividades para discutir o currículo, mas sinto que não somos. (PE 19)

Contrárias a esta informação, 4 professoras entrevistadas relataram que as professoras são ouvidas sim no processo de construção curricular; afirmam que a escola em que trabalham é muito democrática e aberta ao diálogo, participam do processo de construção curricular, sentem-se participativos e procuram se inteirar de todos os assuntos relacionados ao currículo.

A escola em que eu trabalho é muito democrática, a diretora nos ouve quando achamos que algo tem que ser mudado não temos medo de falar nós somos ouvidos sim (PE 6)

O professor é ouvido sim, e tem autonomia para a realização do seu planejamento, os diretores e supervisores apoiam e escutam, mas tudo dentro do limite que são impostos (PE 11)

Sim aqui os professores são ouvidos no processo de construção curricular pela direção e supervisão. Aqui temos diálogo, somos participativos e procuramos nos inteirar de tudo para que assim possamos também ajudar nos processos decisórios, procurar saber e estudar nos ajuda a serem professores participativos conscientes de todo o processo. (PE 12)

Somos ouvidos sim, mas os momentos de construção curricular poderiam ser maiores, poderíamos participar mais (PE 13)

Um discurso de uma professora entrevistada nos chamou atenção em dizer que “sua voz é ouvida no processo de construção curricular por ser muito curiosa, disse que participa muito e tem interesse” (PE18). No mesmo sentido, analisamos que o posicionamento da professora se relaciona ao que Giroux (1988) enfatiza, o de

que o papel de ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas e que a categoria de professores intelectuais contribui para o desenvolvimento de sociedade livre e democrática, bem como a formação destes como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos (GIROUX, 1988, p. 161).

Assim, o discurso apresentado pela professora na entrevista demonstra a posição de um professor intelectual transformador que, segundo (GIROUX, 1988, p. 162), os professores devem “assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”.

Ainda neste aspecto, foram constatados que 2 professoras consideram que suas vozes são ouvidas no processo de construção curricular em partes, afirmando que em algumas situações são ouvidas e em outras não, que nem tudo é flexível, mas reconhece como algo bom, pois tem um norte para saber o que fazer.

tem participação em algumas partes, mas como o currículo é um documento que tem uma lei que tem que ser cumprida. Nem tudo é flexível, mas isso é bom porque precisamos ter um norte, o que temos que fazer. Mas a lei define algo também que não conseguimos as vezes cumprir, como alfabetizar as crianças até o 2º ano, eu tenho alunos que não (PE 3)

Em certas partes sim, pois quando não achamos que algo está bom no currículo dialogamos com a equipe que se mostra muito aberta. (PE 7)

Dentro desse aspecto, identificamos que ainda há uma maioria significativa de professoras que reconhecem que suas vozes não são ouvidas dentro do processo de construção curricular, que os espaços de reflexão e diálogo não existem pois tudo já está pronto, apenas

cumprem o que está preestabelecido, não reconhecem que suas vozes se constituem enquanto conceito importante e fundamental para o processo de construção curricular, demonstrando assim que estamos vivendo em um atual contexto educacional em que não há um processo dialógico que envolva as questões curriculares, demonstrando que a escola organiza o currículo em grade curriculares; no entanto as grades são mais do que isso, elas materializam as hierarquias profissionais e laborais, legitimam e cristalizam concepções de educação e dos docentes, conforme nos afirma Arroyo (2000).

Essa materialização das hierarquias profissionais é promovida e mantida pela equipe gestora e docente que, de tanto “viver, planejar e agir dentro das grades curriculares” (ARROYO, 2000, p. 211), pensam e organizam o conhecimento gradeados e hierarquizados, criando assim os guardiões ferozes das grades resistentes às inovações. Podemos identificar esses guardiões por componentes da própria equipe gestora, que protegem os saberes escolares, as disciplinas dos seus docentes da contaminação e questionamentos sobre os valores e saberes sociais do campo curricular.

Sabemos que a estrutura organizacional de uma escola e a promoção de atividades que possam envolver diálogos e reflexões relacionados à construção do currículo escolar são iniciativas que pertencem à direção da escola. A equipe gestora que tem como o diretor escolar um líder responsável pelas ações e decisões da sua instituição, o qual deveria ter consciência sobre a importância de ouvir a voz do professor na construção do currículo escolar, pois conforme nos apresenta Giroux (1988), a concepção de voz “é uma tradição que deve se organizar em torno de temas como ‘solidariedade’, ‘luta’ e ‘fortalecimento’, com a finalidade de fornecer as condições para que as especificidades da ‘voz’ do professor e do aluno ganhem maior força emancipatória.” (GIROUX, 1988, p. 101).

Assim, os gestores escolares não devem negar a colaboração dos professores para definir os objetivos educacionais e os conteúdos curriculares, pois ao demonstrarem que não confiam no professorado, nem na sua capacidade e profissionalismo, permitem que outros especialistas – desde a administração educativa até as universidades, passando também pelas editoras – tomem decisões que, por direito próprio, competem aos professores (MORGADO, 2005).

De acordo com Apple *apud* MORGADO (2005, p. 93), negar a participação dos professores nesse processo promove uma “dinâmica de desqualificação intelectual, em que os trabalhadores intelectuais (professores) são retirados das suas áreas e têm, mais uma vez, de

depender fortemente de ideias e processos fornecidos por “especialistas” que não participam, efetivamente, do cotidiano escolar”

Com base nas políticas de desconfiança e de desqualificação, ditam-se as inovações educativas a ser implementadas e relegam-se os professores para funções meramente executoras, sendo exigido deles apenas que cumpram aquilo que é prescrito e imposto pela administração central (MORGADO, 2005, p. 94).

Em contrapartida, conforme dados demonstrados, analisamos que atualmente encontramos no cenário educacional algumas intuições escolares que escutam as vozes dos professores na construção do currículo. Os professores relataram que há momentos de diálogo e participação docente na construção curricular, ressaltando também que procuram sempre se inteirar de todos os assuntos a fim de ajudar nos processos de construção do currículo, demonstrando interesse e curiosidade neste contexto, reconhecendo que fazem parte do processo de construção curricular.

Essa vertente de participação dos professores demonstra uma conscientização e valorização de seu papel no processo de construção curricular: a curiosidade e o interesse são fatores tocantes no processo de construção do currículo. Este outro tipo de professor, como nos diz Morgado (2005), com mais maturidade curricular, que não se vê apenas no papel de mero transmissor de matérias disciplinares, ele está disposto a abandonar velhos papéis conservadores e elitistas, proposto a se empenhar no desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, fazendo do aluno sua principal razão de ser da sua profissão.

Dessa forma, são necessárias mudanças educativas verdadeiras para que possam de fato, serem eficazes neste contexto, como nos aponta Morgado (2005), sendo assim uma verdadeira mudança educativa requer que as políticas educativas e curriculares criem condições organizativas e estruturais que permitam às escolas tomar decisões autônomas, competentes e contextualizadas, tendo em contas suas próprias finalidades educativas. Não basta aspirar e imaginar um processo de mudança para a escola. É preciso torná-lo realidade, ou seja, criar condições e estimular dinâmicas que viabilizem uma outra forma de teorizar e praticar o ensino, e conseqüentemente a aprendizagem (FULLAN *apud* MORGADO 2005, p. 97).

Assim, de acordo com o desenvolvimento dessa pesquisa sobressaíram-se três aspectos relevantes verificados neste estudo:

- A prescrição curricular como conceito, prática e fundamento da ação docente;
- O cerceamento da participação do professor na construção do currículo;

- O silenciamento da voz do professor na construção do currículo escolar.

No que se refere a ação da prescrição curricular, verificamos que ela está intrinsecamente vinculada aos professores, seja como conceito ou como prática. Para Libâneo (2010) essa conexão é fruto de uma arraigada tradição curricular em que os professores baseiam suas práticas “em prescrições pedagógicas virando um senso comum, reproduzindo dessa forma o que vivenciaram em sua vida escolar ou o que foi transmitido por colegas mais velhos”.

Isso evidencia que o currículo para os professores é uma construção social que, segundo Goodson (1999, p. 67), opera de forma dialética operando em dois níveis “primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”. Assim, a formação dessa concepção do currículo está associada a natureza social, que segundo Silva (apud GOODSON, 2005, p. 8) convivem os “fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, que são impostos nos sistemas escolares e imbuídos na prática docente”.

Assim, a presença do currículo prescrito na concepção e prática dos docentes pode gerar um impeditivo para o professor exercer seu papel de protagonista nas decisões curriculares, uma vez que, no papel de "decisor e gestor do currículo" (ROLDÃO, 1999) , ele tem que tomar várias decisões, individualmente ou em grupo, relacionadas ao planejamento do currículo prescrito – currículo moldado pelos professores – e na sala de aula, currículo em ação – e na escolha e elaboração dos instrumentos de avaliação – currículo avaliado (PACHECO, 1996).

Assumir seu papel de decisor e gestor do currículo pode ser o início da mudança necessária para os professores para que suas vozes sejam ouvidas, no entanto o currículo prescrito ainda mostra, conforme nos aponta Morgado (2005, p. 100), que vivenciamos um processo “formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, trazido e concretizado em materiais didáticos, transformando os próprios professores em consumidores de práticas pré-esboçadas fora do teatro imediato da ação escolar”.

No que diz respeito ao cerceamento da participação do professor na construção do currículo, foi verificado que algumas escolas não valorizam e nem promovem espaços de discussão deste assunto, as administrações centrais e as administrações locais muitas vezes não organizam estas iniciativas, pois estão dentro de um sistema de organização escolar que exige o que Morgado (2005) explicita com a imagem de quando “a administração central

teima em não perder o protagonismo em abdicar do seu papel centralizador e controlador, tentando, por várias formas, conservar o monopólio das principais decisões educativas”.

Infelizmente, a ausência de momentos que discutem sobre o currículo favorece para que o trabalho docente passa a ser visto como “um modo de estar” que é legitimado em muitos espaços (FERNEDA; LIMA, 2018, p. 22), a partir do qual os professores passam então a fabricar ou ressignificar suas próprias identidades para atender a esse “modo de estar”. Preocupados na maioria das vezes em manter sua estabilidade profissional dentro dos espaços escolares, os professores tendem a se enquadrar sob determinados modelos dos quais nem sempre estão plenamente conscientes.

Cercear o processo de construção curricular, impede que o professor possa agir de forma autônoma frente ao currículo escolar, impede que ele possa participar de um processo de construção reflexiva baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição, trata-se da tentativa de entender as perspectivas e circunstâncias de outras pessoas e de entrar em diálogo com elas (ELLIOTT *apud* CONTRERAS, 2002, p. 198). Para Contreras (2002), a autonomia do professor no espaço escolar se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e nas possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Para isso é necessário dialogar, propiciar momentos em que suas vozes sejam ouvidas para que ele possa construir e reconstruir sua ação autônoma, compreendendo de uma nova maneira sua profissão neste contexto, aprendendo, por tanto, acerca de seu trabalho e de suas possibilidades pedagógicas no campo do currículo escolar.

A autonomia docente não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha; como podemos ver em alguns discursos dos professores entrevistados sobre a organização dos momentos de discussão sobre a construção do currículo escolar, são momentos conduzidos pela coordenação ou direção da escola, representando assim um coletivo de vozes em busca de um aprendizado contínuo, voltados para a construção ou reconstrução da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la (CONTRERAS, 2002, p. 199).

Isto significa que a autonomia docente não se desenvolve e nem se realiza, e não são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “se arranjar sozinho”, nem pela capacidade de evitar influências ou relações. Assim, “a autonomia se envolve em um contexto de relações, não isoladamente” (CONTRERAS, 2002, p. 200). Através da realização de encontros pedagógicos em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de

entendimento, no qual podem se desenvolver por meio do diálogo e da interação das vozes, promovendo assim a construção social do currículo.

Mas não podemos esquecer que é função da escola, mais especificamente da equipe diretiva, promover momentos de discussão sobre a construção do currículo. No entanto, para que isso aconteça, algum grau de planejamento prévio precisa acontecer, propiciando um momento importante e bem fundamentado para ouvir os professores.

Dessa forma, a democracia nas práticas de gestão é um processo e uma conquista que poderá ser significativa no espaço escolar quando os atores presentes tomarem consciência da sua importância no referido contexto.

E no que diz respeito a voz do professor como intelectual transformador, analisamos um cenário em que a maioria das vozes dos professores não são compreendidas e nem ouvidas, não se constituindo como parte do processo de construção curricular.

Por isso a construção de um currículo a partir dos princípios da perspectiva democrática e participativa é essencial para a garantia da aquisição do saber historicamente elaborado e de um ensino público de qualidade. Sendo necessária também uma integração entre as dimensões políticas e pedagógicas embasadas numa visão global da escola enquanto instituição social.

Talvez assim a construção democrática do currículo possa ser entendida como um processo de diálogo e de busca por equilíbrio, um momento que possa também criar espaços de resistência – resistência entendida como oposição consciente a uma lógica dominante muito bem estabelecida.

## **6 REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

Partindo de um conjunto de aspectos que nos parecem cruciais no campo do currículo, procuramos ao longo do trabalho analisar a voz do professor na construção do currículo escolar, uma investigação de natureza qualitativa, baseada numa abordagem interpretativa, que nos permitisse estudar, identificar e compreender como a voz desses professores se constituem enquanto conceito, que nos ajuda entender como é a sua participação no processo de concepção e desenvolvimento do currículo escolar.

Mais do que apresentar soluções definitivas, essa pesquisa procurou apenas contribuir para problematizar uma realidade que vivemos nas instituições escolares, podendo assim originar novas pistas de investigação para trabalhos futuros.

No decorrer do trabalho pudemos verificar a importância da conquista da emancipação dos professores nos processos decisórios escolares, com a finalidade de superar as distorções ideológicas associadas por um claro compromisso político.

No entanto, lutar por um espaço em que sua voz seja ouvida é lutar por um processo de organização coletiva, de união de intelectuais transformadores voltados para o desenvolvimento de um diálogo crítico e político com outros professores, com foco para o desenvolvimento das escolas como esferas públicas democráticas, favorecendo a participação destes intelectuais na construção do currículo. Pois é nítido que os responsáveis diretos em relação ao desenvolvimento dos currículos na sala de aula são os professores.

Os professores, no contexto atual, também são afetados por organizações do contexto externo ao currículo desenvolvido na escola e manifestado através de documentos oficiais e avaliações externas como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre outros que tem o intuito de reforçar o caráter conteudista do processo de escolarização afetando o desenvolvimento do trabalho docente e a organização dos espaços e tempos escolares.

Sabemos que no ambiente escolar existem pessoas que exercem diferentes cargos, mas somente quem tem a vivência em sala de aula é capaz de analisar, argumentar e desenvolver de forma coerente as reais necessidades de um currículo. Assim, os resultados do estudo permitem-nos deixar algumas questões em aberto que poderão constituir pontos de partida para novas investigações, sendo pertinente o desenvolvimento de pesquisas que discorram sobre:

- A voz dos professores na construção do currículo referência do Estado de Minas Gerais, pois atualmente as escolas passam por este processo de reformulação.
- Os desafios da gestão escolar em promover a participação dos professores na construção do currículo escolar.
- As vozes silenciadas no processo de construção do currículo escolar.

Diante de tudo o que ficou explicitado ao longo desse trabalho, podemos afirmar que ainda existe um longo caminho a percorrer para que as vozes dos professores sejam ouvidas na construção do currículo escolar. Morgado (2005, p.44) afirma que os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”, uma vez que depende dos próprios professores contestar sua participação na construção do currículo escolar.

Ainda vivenciamos hoje um clima de participação retórica dos professores na construção do currículo escolar, mas também temos profissionais conscientes dos preceitos que nos diz Paulo Freire (1998) quando afirma que “educar é um ato político” e “que os homens se educam no encontro com outros homens”.

Diante do disposto, justifica-se a importância da conquista da emancipação dos professores nos processos decisórios escolares com a finalidade de superar as distorções ideológicas associadas por um claro compromisso político.

Perante a todo contexto abordado na temática dessa pesquisa, findamos esta interlocução direcionados a refletirmos sobre a importância de ouvirmos os professores, para que assim possam colocar em prática o “currículo otimista” (Torres; Santomé, 2013), onde a palavra “educar” significa ajudar os estudantes a construir suas próprias visões de mundo, apresentando-lhes informações fundamentais sobre acontecimentos presentes e passados que explicam as potencialidades e limitações dos diversos desdobramentos sociais, políticos, culturais e científicos.

Por todas essas razões e muito mais, uma cultura do diálogo deve ser favorecida em nossas escolas. Ao praticá-la permitiremos que o currículo possa ser construído por um processo democrático, mas desafiador. Mas um processo que tem urgente necessidade de opormo-nos à predominante indiferença para com o “Outro”, ao esquecimento do “Outro” (Torres; Santomé, 1995)

Assim, o currículo pode tornar-se não um motivo de divisão, mas um espaço para união- espaço em que o direito de participar, ouvir e respeitar mutuamente são direitos legítimos de todos que fazem parte do processo de construção curricular.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; OLIVIERA, R. P. **Organização do ensino no Brasil níveis e modalidades da Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos Rbep**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. M.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil- bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9.364 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº1/1999**. Brasília, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação**. n.º 12.796, de 04 de abril de 2013<sup>a</sup>. Brasília, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, 2013

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. v.16, n.2, p. 221-236, 2003.

CITTOLIN, S. F.; CLARO, A. L. A. **O currículo na educação infantil: uma análise teórica**. Florianópolis: [S.n], 2014. Disponível em [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/571-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/571-0.pdf). Acesso em: maio 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. J. **Pedagogia universitária**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

ELLIOT, J. **La investigación acción en educación**. Madrid: Morata, 1990. p. 234-260.

FELÍCIO, H. M.S.; OLIVEIRA, A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FERNEDA, T.; LIMA, E. F. **O currículo e a gestão em foco**. São Carlos: Ed.UFSCar, 2018.

FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FONTANA, A. R. Gestão escolar democrática: é possível? **Revista de educação**, Alto Uruguai, n.14, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FULLAN, M. **Las fuerzas del cambio. La continuación**. Madrid: Akal, 2004.

GASPAR, I; ROLDÃO, M.C. **Elemento do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIL A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. **Pedagogias radicais**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Learning curriculum, and life politics**. London: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.35, p.241-252, maio/ago. 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2006.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica e os fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MICARELLO, A. L. S.; FRADE, I. C. A. S. **PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**. Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

\_\_\_\_\_, A. F. B., & Candau, V. M. (2008). **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

MOREIRA A.F.B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORGADO, J. C. Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. **Rev. Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v.8, n.10, p. 335-344, 2003.

\_\_\_\_\_. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, A. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 131-150, jul./dez. 2001.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papyrus, 1997.

PEREIRA, F. B. A Constituição de uma base nacional comum ou da base comum nacional? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/constituicao-de-uma-base-nacional-comum-ou-da-basecomum-nacional>. Acesso em: 12 mar. 2019.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

ROLDÃO, M. **Os professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise**. Porto: Porto Editora, 1999.

ROSENHOLTZ, S. **Teachers' workplace: the social organization of schools**. New York: Longman, 1989.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Tradução: Alexandre Salvaterra. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHIABEL, D. **A autonomia docente na (re) construção do currículo no cotidiano escolar**. 2017. 31f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, R. F. **Escola e Currículo**. Curitiba: Iesde, 2006.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Ática, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia. Alfenas, 2001. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/pedagogia/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Pedagogia.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

VASCONCELOS, A; PRAIA, J.F.; ALMEIDA, L.S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.7, n. 1, p. 12, jun./2003.

## ANEXOS

### ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação de Professores e Trabalho Docente na perspectiva de egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) E UMINHO (Portugal)

**Pesquisador:** Helena Maria dos Santos Felício

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 55064516.6.0000.5142

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.511.869

##### Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa sobre formação de professores, com aplicação de questionários "on line" para egressos de cursos de formação de professores para a Educação Básica, desenvolvido com uma instituição estrangeira co-participante (Universidade do Minho, Portugal) e vinculado ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIFAL-MG. Propõe-se um financiamento por parte da FAPEMIG.

##### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem estruturados e são exequíveis de acordo com o cronograma sugerido. São assim apresentados no projeto:

**Objetivo Primário:**

Este estudo objetiva desenvolver um percurso investigativo que relacione o currículo de formação inicial, bem como as práticas formativas, com os saberes demandados pela prática profissional de professores da Educação Básica, nos contextos brasileiro e português.

**Objetivo Secundário:**

Levantar as características sócio-demográficas e perfil de formação dos egressos dos cursos de formação inicial de professores; Levantar a

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-000

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3299-1318

**Fax:** (35)3299-1318

**E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Formação de Professores e Trabalho Docente na perspectiva de egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) E UMINHO (Portugal)

**Pesquisador:** Helena Maria dos Santos Felício

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 55064516.6.0000.5142

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.511.869

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa sobre formação de professores, com aplicação de questionários "on line" para egressos de cursos de formação de professores para a Educação Básica, desenvolvido com uma instituição estrangeira co-participante (Universidade do Minho, Portugal) e vinculado ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIFAL-MG. Propõe-se um financiamento por parte da FAPEMIG.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos estão bem estruturados e são exequíveis de acordo com o cronograma sugerido. São assim apresentados no projeto:

**Objetivo Primário:**

Este estudo objetiva desenvolver um percurso investigativo que relacione o currículo de formação inicial, bem como as práticas formativas, com os saberes demandados pela prática profissional de professores da Educação Básica, nos contextos brasileiro e português.

**Objetivo Secundário:**

Levantar as características sócio-demográficas e perfil de formação dos egressos dos cursos de formação inicial de professores; Levantar a

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
**Bairro:** centro **CEP:** 37.130-000  
**UF:** MG **Município:** ALFENAS  
**Telefone:** (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 1.511.869

avaliação que os egressos, professores em exercício, fazem do curso de formação; Explorar a representação que os egressos, professores em exercício, tem acerca dos conhecimentos que não foram ofertados na formação e que são demandados pela ação profissional; Desenvolver uma comunidade de aprendizagem, enquanto espaço on-line de formação continuada; Construir uma base de dados para acompanhamento institucional dos egressos dos cursos de formação inicial de professores.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são mínimos e suplantam em muito a dimensão e a importância do projeto. Por se tratar de formulário de pesquisa on line, a ação minimizadora do projeto consiste em o participante abandonar o processo de preenchimento do formulário. Nas entrevistas e grupos focais, os riscos e ações minimizadoras são apresentados corretamente no Formulário de Informações Básicas do Projeto.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa bem planejada e estruturada. Sobre ela, observamos:

- a. Metodologia da pesquisa – adequada aos objetivos propostos, proporcionando baixos riscos diante dos resultados pretendidos.
- b. Referencial teórico da pesquisa – adequado, atualizado e bem dimensionado para o que se propõe.
- c. Cronograma de execução da pesquisa – adequado e suficiente à consecução aos objetivos propostos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos obrigatórios ao projeto:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente no projeto e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – não se aplica
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – São várias as anuências necessárias. Todas foram apresentadas e estão adequadas e assinadas.
- f. Folha de rosto - presente e adequada.

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-000

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3299-1318

**Fax:** (35)3299-1318

**E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.511.869

- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado.  
h. Outro (especificar) – não se aplica.

Atenção: Modelos dos termos obrigatórios são encontrados em: <http://www.unifal-mg.edu.br/comiteep/node/17>

**Recomendações:**

Inserir no TCLE as ações minimizadoras de riscos que foram citadas no Formulário de Informações Básicas do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_682615.pdf	31/03/2016 16:39:40		Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	31/03/2016 16:38:57	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/03/2016 16:34:32	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Outros	CIEC_Parecer.PDF	23/03/2016 21:12:39	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	23/03/2016 21:10:37	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO.pdf	23/03/2016 21:09:38	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Outros	IE_Parecer.pdf	23/03/2016 21:06:45	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_compromisso_UNIFAL.pdf	23/03/2016 11:56:28	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro CEP: 37.130-000

UF: MG Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: [comite.etica@unifal-mg.edu.br](mailto:comite.etica@unifal-mg.edu.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.511.869

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ALFENAS, 20 de Abril de 2016

---

**Assinado por:**  
**Marcela Filié Haddad**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-000

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3299-1318

**Fax:** (35)3299-1318

**E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **A VOZ DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR, integrado ao Projeto de Pesquisa: “Formação de Professores e Trabalho Docente na perspectiva de Egressos; uma perspectiva de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”**.

No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

#### **TÍTULO DA PESQUISA: A VOZ DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Amanda Souza Moraes/ Helena Maria dos Santos Felício

**ENDEREÇO:** Rua França, 61 –Jardim Europa – Muzambinho – MG/ Rua Aggeu Gomes da Silva, 225 – Jd. Aeroporto – Alfenas - MG

**TELEFONE:** (35) 99136-6960 / (35) 98412.3659

#### **OBJETIVOS:**

A pesquisa tem como objetivo principal analisar a voz do professor na construção do currículo escolar, buscando identificar e compreender como a voz desses professores se constituem enquanto conceito que nos ajuda entender como é a sua participação no processo de concepção e desenvolvimento do currículo escolar.

#### **JUSTIFICATIVA:**

Entender e refletir sobre a importância do sujeito professor dentro do processo de participação da construção do currículo escolar.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:**

Realização de pesquisa bibliográfica e documental a partir de autores e estudiosos relacionados à área do currículo, sendo também consultado a legislação e documentos referente ao Ensino Fundamental e sua organização curricular. Será realizada entrevistas semiestruturadas com alunos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), que concluíram o curso entre 2010 e 2017, os quais atuam como docentes no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil, e serão selecionados por adesão à proposta.

As entrevistas serão registradas em áudio, mediante o consentimento dos participantes. As informações obtidas serão utilizadas para a construção do relatório de pesquisa, materializada na Dissertação de Mestrado, e posteriormente poderá ser publicada.

**RISCOS E DESCONFORTOS:**

Os procedimentos da pesquisa se enquadra na zona de desconfortos mínimo dos participantes, que poderão ser causados pela verbalização de suas experiências.

**BENEFÍCIOS:**

O estudo poderá contribuir para a reflexão sobre o processo de participação do professor na construção do currículo escolar.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPA:**

Não haverá nenhum gasto com sua participação.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:**

É garantido o sigilo de todos os dados pessoais dos participantes, bem como a privacidade dos mesmos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Está assegurado de que os dados não serão divulgados.

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Eu,..... ,

declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela

pesquisadora Helena Maria dos Santos Felício dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, ..... de..... de 2019.

---

(Nome por extenso)

---

(Assinatura)

**APÊNDICES****APÊNDICE A****Questionário das características pessoais e profissionais dos participantes****QUESTIONÁRIO DAS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS  
DOS PARTICIPANTES**

1. Sexo: feminino ( ) masculino ( )

2. Idade: até 30 anos ( ) de 30 a 40 anos ( ) acima de 40 ( )

3. Tempo de atuação como docente:

até 1 ano ( ) de 1 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) acima de 10 anos ( )

4. Relatar o percurso de formação profissional: graduação... pós graduação....

5. Trabalha em escola: pública ( ) privada ( ) Outros ( )

Qual? \_\_\_\_\_

6. Atua na Educação Infantil ( ) ou no Ensino Fundamental ( )?

Em qual ano:\_\_\_\_\_?

## APÊNDICE B

### Roteiro Guia da Entrevista

<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	
<b>Perguntas norteadoras para entrevista</b>	
<b>1- Concepção sobre Currículo Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Quando falamos de currículo escolar o que primeiramente vem em seu pensamento?</li> <li>▶ Entre a formação inicial no curso de Pedagogia e sua prática profissional como professora sua concepção acerca da palavra currículo mudou ou continua com o mesmo conceito que tinha na graduação</li> <li>▶ Em relação a sua prática docente em sala de aula como o currículo está presente nesse processo?</li> </ul>
<b>2- A construção do currículo escolar nos seus respectivos campos de atuação.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Na escola em que você atua há momentos de discussão e estudo sobre o currículo escolar?</li> <li>▶ Estes momentos acontecem com frequência ou são esporádicos?</li> <li>▶ Quantas vezes você já participou de momentos como esse?</li> <li>▶ Como se dá esse processo na escola?</li> </ul>
<b>3- Como os professores participam deste processo?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Em relação a organização e construção do currículo escolar vocês participam?</li> <li>▶ Como são definidos os processos decisórios da escola? Os professores são ouvidos?</li> </ul>
<b>4- Como a voz dos professores são</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Como são definidos os processos decisórios da escola?</li> </ul>

<b>ouvidas no processo de construção curricular?</b>	Vocês participam dos processos decisórios?  ▶ As vozes dos professores são ouvidas no processo de construção curricular?
--	--

## APÊNDICE C

## Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Perfil dos Professores Egressos Participantes da Pesquisa								
Nº	Sexo	Faixa etária	Formação acadêmica	Atua em Instituições públicas ou privadas	Etapa da Educação básica que atua	Ano Escolar que atual	Tempo de atuação	Ano de Egresso
P.E-1	F	≤ 30	Graduação	Pública	Ed. Infantil	Maternal I	≤1ano	2010
P.E-2	F	≤ 30	Pós graduação	Pública	Ed. Infantil	Maternal I	≥10anos	2010
P.E-3	F	30 a 40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	3º Ano	5 a 10	2010
P.E-4	F	≥40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	2º Ano	1 a 5	2011
P.E-5	F	30 a 40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	4º Ano	1 a 5	2011
P.E-6	F	30 a 40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	5º Ano	≥10anos	2011
P.E-7	F	30 a 40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	4º Ano	1 a 5	2013
P.E-8	F	≤ 30	Pós graduação	Privada	Ens. Fundamental	1º Ano	≥10anos	2014
P.E-9	F	≥40	Graduação	Pública	Ens. Fundamental	5º Ano	5 a 10	2014
P.E-10	F	30 a 40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	5º Ano	≤1ano	2013
P.E-11	F	≤ 30	Graduação	Privada	Ed. Infantil	Maternal III	1 a 5	2015
P.E-12	F	≤ 30	Pós graduação	Privada	Ens. Fundamental	1º Ano	1 a 5	2015

P.E-13	F	$\leq 30$	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	4° Ano	$\leq 1$ ano	2016
P.E-14	F	$\geq 40$	Graduação	Pública	Ed. Infantil	Pré 5 anos	1 a 5	2017
P.E-15	F	30 a 40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	4° Ano	1 a 5	2018
P.E-16	F	30 a 40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	5° Ano	1 a 5	2018
P.E-17	F	$\geq 40$	Graduação	Pública	Ens. Fundamental	2° Ano	1 a 5	2018
P.E-18	F	$\leq 30$	Pós graduação	Privada	Ens. Fundamental	1° Ano	1 a 5	2015
P.E-19	F	30 a 40	Pós graduação	Pública	Ens. Fundamental	4° Ano	1 a 5	2018

## APÊNDICE D

### Transcrição das entrevistas

#### NÚCLEO 1: CONCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

##### INDICADOR: O CONCEITO DE CURRÍCULO

- PE 1 É uma proposta que vai nortear o trabalho do professor em sala de aula. É o que eu preciso ensinar e é o que eu vivencio também
- PE 2 É tudo aquilo que rege uma escola, os conteúdos, os conceitos, o que a escola quer
- PE 3 É algo que vai nortear para que eu dê andamento ao meu trabalho. Não é algo engessado. Eu posso mexer
- PE 4 São todos os tramites da escola, toda a parte pedagógica da escola, desde a parte burocrática até o que temos que planejar para os alunos.
- PE 5 É tudo o que temos que trabalhar com as crianças independente da religião das crenças deles, do social dele, tudo o que envolve a escola
- PE 6 O currículo está aberto para fazer as alterações de acordo com as necessidades do aluno, no entanto ele não é aberto. O currículo é aquilo que você deve trabalhar
- PE 7 Ele vem pré-determinado para gente trabalhar, embora a gente tenha flexibilidade do que a gente vai trabalhar, temos que seguir o que está determinado.
- PE 8 Currículo é tudo, desde o meu planejamento, minha didática, tudo o que envolve a escola e me envolve.
- PE 9 Currículo é o todo que acontece na escola, é tudo o que envolve a escola
- PE 10 Currículo é tudo o que está incluído dentro da escola: a rotina, a organização, não é só o planejamento
- PE 11 É um levantamento das necessidades dos alunos, são as habilidades que os alunos precisam sair da escola de forma completa. Desenvolver a leitura, escrita, desenvolvendo todas as fases da criança. Como se fosse um

ordenamento do que tem que ser feito, o professor que irá montar seu planejamento

- PE 12 Currículo é a base do ensino, são as ferramentas que usamos no dia a dia em sala de aula. É a ferramenta do professor em relação ao trabalho dele.
- PE 13 A organização do conhecimento de uma escola, não está relacionado somente ao conteúdo, o currículo envolve questão de poder, também sobre uma cultura socialmente construída
- PE 14 Currículo são os conteúdos, a organização de horários que são feitos pela criança, é o comando que temos que trabalhar.
- PE 15 O currículo é uma proposta que vai nortear o trabalho do professor em sala de aula
- PE 16 O currículo escolar orienta as ações em diferentes níveis de ensino, orienta o que o professor tem que fazer
- PE 17 É tudo o que envolve a escola, tanto a programação quanto as coisas externas, como a escola vai funcionar, qual público ela vai atender, são as características da escola.
- PE 18 Ele é a parte essencial dentro do espaço escolar, ele é a parte principal entre as interações alunos professores, através das adaptações em todo o espaço escolar
- PE 19 É um instrumento principal de trabalho do professor, é com ele que trabalhamos e executamos as atividades em sala de aula

### **INDICADOR: CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DOCENTE**

- PE 1 Mudou, pois antes eu pensava que currículo era uma coisa que acontecia mas a gente não percebia e hoje eu vejo que temos percepção sim do que é currículo na prática vendo tudo o que acontece e não está no nosso planejamento, hoje conheço o currículo oculto

- PE 2 Muda algumas coisas sim, pois na teoria é diferente da prática. Por exemplo tem escolas que têm algumas concepções em que a gente não acredita, mas temos que seguir porque estamos dentro de um sistema. Acabamos deixando de lado nossa crenças e concepções pedagógicas para agradar os pais e a direção da escola. Quando eu estava trabalhando como professora da educação infantil eu estudei e aprendi no curso de pedagogia a importância do brincar no ensino infantil, mas os pais não gostavam e não achavam que a brincadeira ensinava algo, eles queriam que os filhos fosse alfabetizados na educação infantil. A gente tinha que forçar aquilo indo contra as nossa crenças, mas diante das pressões dos pais e direção acabamos fazendo aquilo que a gente acha correto.
- PE 3 Não muito, porque na universidade já se falava nesse currículo flexível e aberto, que precisa ser mudado e na prática vejo que temos liberdade para isso.
- PE 4 Mudou, pois os cursos que fazemos após a graduação influencia nessa mudança, a minha pós-graduação e a realização de disciplinas no mestrado fizeram com que eu mudasse essa concepção. Hoje eu percebo e fico indignada que os professores podem reagir diante do currículo, não precisam ficar presos com isso. Ele nos dá autonomia, hoje percebo que o professor na sala de aula pode ter autonomia.
- PE 5 Na prática mudou muita coisa, pois antes achávamos que iríamos construir o currículo em conjunto antes de iniciar a prática, mas quando chegamos na escola não é isso o que acontece, pois já está tudo pronto e organizado, não mexemos em nada.
- PE 6 Eu não consigo apontar muitas mudanças não, mas também não é igual. Mesmo não concordando com a forma de trabalhar, fazemos o que se pede e isso já sabíamos desde que estudávamos que iria ser assim.
- PE 7 O que a gente viu na faculdade não deixa de ser o que a gente trabalha hoje, não muda muito na prática, pois a parte do currículo continua teórica.
- PE 8 Mudou no decorrer da graduação, no início temos uma ideia no meio da graduação quando temos contato no estágio com professores e alunos vemos

a realidade e essa ideia muda e no final quando estamos formando finalizamos com uma outra ideia de currículo. Quando concretizamos na prática mudamos esta concepção novamente

- PE 9 Mudou muito, extremamente diferente do que eu achava na faculdade, quando fui para a prática vi que o currículo é bem diferente. Pois na faculdade temos uma visão teórica e que podemos agir frente ao currículo. Mas na escola é muito mais amplo tem vários fatores que impedem a nossa autonomia
- PE 10 Totalmente diferente, o que a gente estuda é mio fictício, não conseguimos aplicar tudo na prática.
- PE 11 Eu acho que não mudou, eu não entendo como os autores conseguem fazer as coisas tão atualizadas assim. Acho que o que aprendemos na Universidade tem tudo a ver com a prática. Os imprevistos do currículo oculto que estudamos vimos muito na prática.
- PE 12 Muda bastante, dá uma alterada. Porque na faculdade você tem uma visão muito teórica, na prática a teoria é essencial, na prática a teoria é diferenciada.
- PE 13 A concepção que tínhamos na graduação não continua a mesma, porque quando estudamos os teóricos e as possibilidades de como poderia ser feito, na prática não é bem assim, por que prevalece o dominante sobre o dominado. O ensino teórico nos mostra a construção de um currículo coletivo não fragmentado e vimos que na prática não é bem assim
- PE 14 Sim muda muito, o currículo na prática em ação ele é bem diferente da concepção que temos enquanto teoria. Muda totalmente.
- PE 15 Eu achava que era algo desassociado, que era algo que existia mas não acontecia, agora vejo presente coisas como o currículo oculto e ele acontece todo momento, o currículo formal e mais outros tipos
- PE 16 Acho que mudou, pois o currículo nunca é pronto e acabado, ele vai sofrendo modificações e vai sendo construído a partir de ações para implicar a formação desse sujeito na sociedade. Assim vejo que na prática foi

modificando a concepção sobre o currículo.

- PE 17 Acredito que não pois o que estudamos na universidade é o que vemos na prática
- PE 18 Mudou pelo fato que eu agora posso entender melhor como aplicar o currículo podendo transitar entre as disciplinas sem estar fragmentado, eu tinha um conceito que agora mudou. Achava que era algo mais difícil de trabalhar.
- PE 19 Há muda muito no início temos a ideia apenas da teoria e na prática a gente vê a dificuldade que é entender e aplicar o currículo, assim temos na prática a ideia de um currículo mais complexo.

#### **INDICADOR: A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PRÁTICA DOCENTE**

- PE 1 Eles está presente em tudo, em momentos em que estou passando a matéria e também quando não estou, ele está presente em momentos que não está explícito. Ele influencia bastante, tenho uma certa autonomia mas eu preciso cumprir certos objetivos
- PE 2 O currículo está presente e influencia todo momento, desde a hora que a gente chega até o momento de ir embora, todas as ações estão influenciadas pelo currículo, nas disciplinas, em tudo que temos que fazer está pautado no currículo escolar.
- PE 3 Ele influencia em todo momento, nas matérias que tenho que trabalhar e nos assuntos que vou abordar em sala
- PE 4 Para mim a todo momento desde que você faz o planejamento você tem que seguir, por exemplo hoje tem a prova do “Mais Educação”, você tem que seguir aquele currículo prescrito de acordo com os documentos oficiais. Ele está presente até na hora da educação física, do recreio, no desenvolvimento das habilidades emocionais do professor em saber lidar com os alunos

- PE 5 Ele influencia mas tudo o que você planejar dependendo do que ocorrer na sala, pode mudar tudo então ele influencia até um certo ponto.
- PE 6 Ele está presente sim, e o tempo todo tem alguém vigiando e avaliando se esse currículo está sendo cumprido, e a gente que está no estágio probatório somos mais vigiando em relação ao currículo. O currículo não é algo negativo, o que acontece que por vezes é aquilo que sempre discutimos, ele é engessado, é um instrumento de controle.
- PE 7 Tudo o que vou trabalhar está dentro do currículo, ele é o carro chefe do meu trabalho. Sabemos também que o currículo oculto está presente o tempo inteiro na nossa prática, talvez ele seja mais importante que o outro currículo formal.
- PE 8 O currículo interfere quando eu faço um planejamento e a escola não tem recursos para disponibilizar para a execução dessa atividade, são coisas que acontece que fazem parte do currículo mas não estão previstas
- PE 9 O currículo influencia em tudo, principalmente no que eu vou trabalhar em sala de aula com os meus alunos
- PE 10 Sim bastante, antes achava que o currículo era só teoria, planejamento depois em sala vejo que é tudo.
- PE 11 Ele influência de forma direta no planejamento do professor, ele aparece na sala de aula para poder atender as necessidades dos alunos, o professor vai modelando o currículo conforme o que deve ser trabalhado para atender o aluno.
- PE 12 Influência porque o que vem de fora é o que determina algumas regras dentro da escola, na maioria das vezes vemos que são coisas aleatórias que não tem haver com a realidade do aluno, mas a gente adequa da melhor forma. O currículo interfere na prática docente de forma positiva e negativa, depende de como vem essa interferência.
- PE 13 Muda porque interfere totalmente na construção do currículo, tudo o que devemos trabalhar é regido pelo currículo. O currículo direciona o que temo que trabalhar.

- PE 14 A minha prática é afeta diretamente pelo currículo, pois temos que trabalhar segundo a Base que agora nos cobra o desenvolvimento das habilidades
- PE 15 Sim interfere bastante, eu tenho uma certa autonomia mas preciso cumprir certos objetivos estabelecidos pelos documentos oficiais principalmente agora com a base, o currículo entra na sala para orientar o que iremos trabalhar.
- PE 16 O currículo interfere nossa prática na forma de limitar o que iremos trabalhar através de prescrições, material didático apostilado. Agora com a Base curricular também limita a gente nas escolas públicas, muita coisa pronta sem saber da realidade que realmente acontece, assim o conteúdo fica só no conteúdo não tem significado para a criança
- PE 17 O currículo interfere muito na prática, no meu planejamento semanal em tudo, no meu objetivo em sala de aula, o que eu quero atingir, em tudo.
- PE 18 Não pois querendo ou não eu tenho que ter uma noção e uma base do que preciso ensinar e ministrar. Poderia interferir se não fosse flexível. Acho que interferia se eu não pudesse fazer as adaptações necessárias.
- PE 19 Ele influencia a todo momento pois ele que norteia o nosso trabalho, a atividade de sala de aula é comandada pelo currículo apesar de termos liberdade para fazer alterações, mas na verdade é o currículo que manda

## **NÚCLEO 2: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NOS SEUS RESPECTIVOS CAMPOS DE ATUAÇÃO**

### **INDICADOR: OS MOMENTOS DE DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR**

- PE 1 Não, tem o horário de estudo, mas é focado na alfabetização
- PE 2 Não, nunca houve momentos de construção curricular. Em nenhum momento fala-se de construção curricular

- PE 3 Nos módulos dois que direcionam o que tem que ser trabalhado na semana, a gente já vem estudando o currículo há um tempo
- PE 4 Este momentos acontecem nas reuniões de módulo II, mas aconteceram ultimamente por exigência da secretaria de educação, todo este momento só aconteceu por exigências burocráticas de um órgão maior.
- PE 5 Não, nem nas escolas em que estive e a que eu trabalho não tem esses momentos. Durante todo esse meu tempo que trabalhei como professora tivemos uma reunião geral, que foi para falar sobre a Base, das mudanças que viriam, foram todas as escolas juntas, mas na escola em que eu trabalho nunca teve um momento único para discussão do currículo escolar.
- PE 6 Agora a gente discute bastante devido a Base, tem um projeto itinerários avaliativos que o governo do estado de Minas Gerais passou para as escolas trabalharem diversos assuntos pedagógicos o currículo é um deles. As vezes discutimos
- PE 7 Nas reuniões de módulo realizamos atividades que abordam o currículo, mas ainda é muito pouco
- PE 8 Não tem momento de discussão sobre a construção do currículo *escolar* “**a palavra currículo é inexistente**” O currículo já vem pronto, é até anti ético falar mas só copiamos o do ano anterior mudando o nome do professor. Nós reproduzimos o currículo todo ano. Como se a turma fosse a mesma, a professora fosse a mesma, as crianças fossem as mesmas, só muda o ano letivo e a turma, o documento já está pronto.
- PE 9 Não tem, porque na escola em que eu trabalho temos que seguir a apostila, o currículo vem pronto e fechado, nunca se discute sobre currículo. Este momento de construção nunca acontece
- PE 10 Jamais, não tem de jeito nenhum
- PE 11 Não tem, eu sinto que os professores estão meio abandonados nesta questão, mas não temos nada de momento em relação a construção do currículo escolar

- PE 12 Sim, aqui nessa escola é muito priorizado essa discussão sobre o currículo. Nós temos que seguir o planejamento geral, mas o nosso planejamento de sala de aula somos nós que fazemos e podemos remontar. Temos que mostrar para a supervisora, mas temos total liberdade para modelarmos o nosso currículo.
- PE 13 Na escola em que trabalho sempre temos momentos de análise da prática em sala de aula, em relação ao currículo que vou trabalhar. E não ao currículo geral o que já vem pronto
- PE 14 O currículo não é construído por nós aqui apenas o que planejamos para trabalhar em sala de aula é discutido nas reuniões de módulo
- PE 15 Não, ainda não momentos de construção do currículo escolar. A gente tem um horário de estudo mas analisamos sobre a alfabetização, o currículo não
- PE 16 Não existe momento de discussão sobre o currículo. Temos reuniões mas são para falar de todos os assuntos menos currículo escolar.
- PE 17 Não existe momentos de discussão sobre o currículo escolar, somente temos supervisão de prática, da nossa prática. Do que estamos fazendo só estes momentos, nunca paramos para discutir currículo
- PE 18 Este momento veio acontecendo desde o ano passado com a implantação da Base, até o momento não havia momento de análise e discussão sobre o currículo escolar agora tivemos estes momentos.
- PE 19 Quando há exigência como foi com a implantação da BNCC existe estes momentos mas se não tem exigência não acontece, neste momento de construção da BNCC é que sentimos um pouco que os professores foram ouvidos.

**INDICADOR: A ORGANIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO  
ESPAÇO ESCOLAR**

- PE 1 Eu não sei se já teve esses momentos que organizam o currículo, acho que já

teve mas eu nunca participei

- PE 2 Este processo não existe na nossa escola.
- PE 3 Estes momentos acontecem nas reuniões de módulo, que as vezes falamos do currículo
- PE 4 Estão acontecendo ultimamente reuniões pontuais sobre o currículo escolar,
- PE 5 De verdade não, na minha prática, na minha vivência até hoje não. Porque o currículo é algo que vem pronto, vem de cima como se diz “manda quem pode e obedece quem tem juízo”
- PE 6 As reuniões acontecem com frequência mas discutimos diversos assuntos entre eles o currículo, este momento acontece frequentemente.
- PE 7 Temos reuniões semanais mas sobre somente o currículo é bem esporádico
- PE 8 A organização da construção curricular não acontece, este momento é inexistente na nossa escola
- PE 9 Este processo de construção não acontece pois não discutimos nada sobre currículo
- PE 10 Já faz um tempo que trabalho e nunca participei de nenhum momento de construção curricular
- PE 11 Não é organizado, porque não existe esses momentos.
- PE 12 Esses momentos de construção acontecem sempre nas reuniões de módulo. São organizados pelas supervisoras.
- PE 13 Todo este processo de organização é estruturado pelas exigências da Superintendência de Ensino, mas se não há exigência não acontece. Este ano reunimos uma vez e ano passando também uma vez.
- PE 14 São organizados semanalmente nas reuniões de módulo mas para discutirmos o que iremos trabalhar em sala, não o currículo geral
- PE 15 Este momento não existe, não é organizado.
- PE 16 Não participam da construção do currículo e até o projeto político

pedagógico eles não conhecem, nem sabem que existe dentro da escola.

- PE 17 Não são organizados estes momentos, nunca participei
- PE 18 Estes momentos acontecem quinzenalmente, com a presença de todos os professores, atualmente temos estudado muito o currículo pela exigência da BNCC nas reuniões de módulo.
- PE 19 Normalmente estes momentos não são organizados acontecem somente de vez em quando, como disse quando são exigidos por outros órgãos como foi o caso da BNCC

### **NÚCLEO 3: A VOZ DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

#### **INDICADOR1: OS PROCESSOS DECISÓRIOS DA ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

- PE 1 As decisões já vem pré estabelecidas, por mais que tenha ser um processo democrático, e que os professores tenham que participar, já vem tudo organizado
- PE 2 Todos os processos decisórios já vem prontos
- PE 3 Na minha escola sim, discutimos diversos assuntos e que não vem pronto
- PE 4 Geralmente essas discussões acontecem no módulo, mas acredito que a maioria das coisas já vem prontas repassadas pela secretaria de educação
- PE 5 Professor até participa, mas no final aquele que está lá em cima mandando é que dá a última palavra. Quando temo que decidir qualquer coisa seja pedagógica ou não como tipo festa junina os professores opinam mas quem dá a última palavra é o diretor
- PE 6 Tudo é discutido, e temos liberdade e flexibilidade para adequar as atividades de acordo com o nível de nossos alunos e da nossa turma. E somos ouvidos mas o processo de decisão já vem pronto.
- PE 7 As decisões são tomadas em conjunto, nos dão autonomia mas dentro do

limite, não podemos decidir tudo, seria uma falsa autonomia e uma falsa participação

- PE 8 Não participamos, tudo já vem pronto, infelizmente a realidade é outra, o processo não é democrático.
- PE 9 Todos os processos já vem pronto e decididos, trabalho em uma escola particular, onde tudo é muito organizado e centrado, mas os processos decisórios são estabelecidos pela direção somos apenas comunicados.
- PE 10 Tudo já vem pronto, nunca decidimos nada.
- PE 11 Esses processos vem mais da direção, as questões decisórias nem sempre ficamos sabendo, não sei se era a correria ou desorganização mas muitas vezes o que era decidido nem sabíamos.
- PE 12 Na minha escola os professores participam e auxiliam nos processos decisórios, é tudo muito democrático.
- PE 13 A gestão da nossa escola é sempre democrática nos deixa sempre cientes de tudo, participamos das decisões
- PE 14 Algumas coisas decidimos outras não, percebo que a maioria das coisas já vem prontas.
- PE 15 As decisões são pré estabelecidas, por mais que fale que tem que ser democrático, as decisões já vem organizadas
- PE 16 Não participamos dos processos decisórios, a gente já pega tudo pronto mesmo
- PE 17 Participamos apenas de algumas decisões, pois a maioria das decisões são tomadas pela direção
- PE 18 Em alguns momentos sim participamos, mais em relação a parte pedagógica sobre o desenvolvimento do aluno, em relação as questões administrativas não.
- PE 19 Na maioria das vezes não pois sentimos que apenas os professores são comunicados das ações da escola em geral, as vezes opinamos

**INDICADOR: COMO A VOZ DOS PROFESSORES SÃO OUVIDAS NO  
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR**

- PE- 1 Não, o processo de construção já vem organizado e pronto. Sou novata na escola e os outros professores e a coordenação disseram que no próximo ano será mais tranquilo pois já vou ter seguido o currículo e no próximo ano é tudo igual. A gente reproduz o que fizemos no ano anterior.
- PE- 2 Não, porque já vem tudo pronto não tem nem o que falar. Não temos contato com o projeto político pedagógico “eu nunca vi” É um sistema fechado não temos participação em nada.
- PE- 3 Tem participação em algumas partes, mas como o currículo é um documento que tem uma lei que tem que ser cumprida. Nem tudo é flexível, mas isso é bom porque precisamos ter um norte, o que temos que fazer. Mas a lei define algo também que não conseguimos as vezes cumprir, como alfabetizar as crianças até o 2º ano, eu tenho alunos que não
- PE- 4 Não somos ouvidos, tudo já vem organizado. Coloquei em discussão que nosso planejamento não está de acordo com a BNCC mas o livro que estamos trabalhando está de acordo com a BNCC, passei para a supervisora ela não soube me responder.
- PE- 5 Não são ouvidos, não são participantes, apenas cumprem o que é solicitado
- PE- 6 A escola em que eu trabalho é muito democrática, a diretora nos ouve quando achamos que algo tem que ser mudado não temos medo de falar nós somos ouvidos sim
- PE- 7 Em certas partes sim, pois quando não achamos que algo está bom no currículo dialogamos com a equipe que se mostra muito aberta
- PE- 8 Não são ouvidos, a gente nem tem essa autonomia
- PE- 9 Não são ouvidos e deveriam ser pois tem atividades no material apostilado que eu jamais daria para crianças de 3 anos, somos nós que temos noção da

prática sobre o que funciona ou não funciona e não somos ouvidos.

- PE- 10 O professor nunca é ouvido, a participação nossa na construção do currículo é zero
- PE- 11 O professor é ouvido sim, e tem autonomia para a realização do seu planejamento, os diretores e supervisores apoiam e escutam, mas tudo dentro do limite que são impostos.
- PE- 12 Sim aqui os professores são ouvidos no processo de construção curricular pela direção e supervisão. Aqui temos diálogo, somos participativos e procuramos nos inteirar de tudo para que assim possamos também ajudar nos processos decisórios, procurar saber e estudar nos ajuda a serem professores participativos conscientes de todo o processo.
- PE- 13 Somos ouvidos sim, mas os momentos de construção curricular poderiam ser maiores, poderíamos participar mais
- PE- 14 Escutam mas dentro do limite em que cabe nosso trabalho. Na questão do currículo somos ouvidos na realização da nossa prática mas não da construção geral do currículo
- PE- 15 Não, em momento nenhum somos ouvidos pois somente cumprimos o que está pré estabelecido,
- PE- 16 Nunca somos ouvidos, por todas as escola em que passei percebi que os professores não são ouvidos no processo de construção do currículo escolar
- PE- 17 A escola em que trabalho é bem flexível e aberta, no entanto em relação ao currículo escolar sinto que não somos ouvidos pois tudo já vem pronto e não há momentos para discussão.
- PE- 18 Eu sou ouvida porque sou muito curiosa, participo muito, tenho interesse.
- PE- 19 Não somos, pois na verdade a construção do currículo não acontece de verdade, de vez em quando é que são propostas estas atividades para discutir o currículo, mas sinto que não somos.