

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Greice Schneider Ramos

O conceito de currículo na formação inicial -  
Percepções de professoras e seu impacto na recontextualização curricular na  
escola

Porto Alegre

2023

## **AGRADECIMENTOS**

O início disso tudo: meu orientador querido. Professor Gandin, que entrou na sala com pasta de universitário. Sentou de sorriso gentil e contou que estava exatamente onde sempre desejou. Achei bonito o desejo. Achei que fazia sentido estar naquela sala junto. No primeiro semestre de graduação me promoveu a orientanda. E que caminho feliz foi esse. Te chamo de orientador, e é isso que foste com todas as honras possíveis: alguém que guiou e permitiu sonhar. Obrigada pela confiança e paciência imensa. Obrigada por me deixar observar teu jeito freiriano de ser professor, aprendi e aprendo tudo que dá.

A Faculdade de Educação da UFRGS é parte de quem sou. Mas isso só aconteceu pelas professoras que me formaram professora:

Marília, cheia de literatura, estamos prontas pra nos tornarmos amigas agora! Obrigada pelos sorrisos e por me olhar de um jeito bonito.

Renata, obrigada por inspirar comprometimento e rigor através da maneira como circula pela universidade.

Sandra, te observar costurando tão bem teoria e prática é um imenso privilégio. Obrigada por ensinar através do modo como vive a educação.

Natália, obrigada pelas aulas cheias de rigor teórico. Teu jeito de pesquisar e contar do que pesquisa é inspirador. Teu compromisso em formar professoras reflexivas nunca passa despercebido. Obrigada por abrir caminhos pras pedagogas que querem pesquisar.

Helena, obrigada pela orientação gentil e firme durante o estágio final. Obrigada pelo olhar doce com que leu meus relatos. Foi uma sorte nosso encontro.

Liliane, olhei muito tua capacidade de fazer. Fomos bem longe juntas pra nos enxergarmos. Agradeço pelas imensas conversas sobre a vida e sobre a docência, que é um pouco a vida também. Obrigada por me levar longe pra entender Paulo Freire. Obrigada pelo olhar gentil e cheio de afeto. Te olhar de perto foi um privilégio.

Eu só aprendi a nadar porque tinha um montão de gente me ensinando a contar gotas antes. Às pessoas teimosas que ficaram, àquelas que ainda vão encher rios ao meu lado, às que boiaram junto quando não dava pé: à vocês tudo que sou, tudo que posso, tudo que tenho.

Aos amores, que são o sentido, o que importa, o que movimenta e muda tudo.

À quem aceita construir coletivamente essa vida, que é um trabalhão imenso e que, aprendi, não dá pra ser sozinha nunca.

À quem me ensinou caber no amor sem perguntar: esse trabalho, que é tão pouco, mas é o final de um caminho imenso de gente bonita.

Lucas, companheiro. Pra luta e pro amor. Com quem aprendi permanência, constância, cuidado. Mais do que isso, com quem ensaiei viver a coragem antes dela existir. Com quem aprendi corpo, casa, brisa. Agradeço pela presença, pelo sustento e pela vida que só foi essa, e só é como é, porque foi partilhada contigo. Agradeço por aprender a liberdade junto comigo. O que consigo só consigo porque tenho teu abrigo. Fica aí, o melhor lugar da plateia é o teu, pra sempre.

Mãe, que trilhou esse caminho antes de mim. Anelise, professora, pedagoga cheia de palavras. Me ensinou um tanto, me deu a imensidão da literatura. Foi ninho, foi mulher de um jeito pra que eu pudesse ser de outro. Ainda é bote salva-vidas nesse oceano que escolhi cruzar. Imenso é meu respeito pelo teu maternar e infinito é meu agradecimento pela vida de possibilidades que tenho.

Pai, que me ensinou estradas. Que me colocou na boleia do caminhão e me carregou pra vida que tinha enquanto mostrava outras possíveis. Jair, que não viveu pra me ver cozinhar igualzinho ele. Mas que viu a confusão antes de ser entendida. Que foi pai na presença, no não entendimento, na expectativa e na certeza verbalizada de que eu podia muito na vida. Morrer é sempre muito inconveniente quando nos impede de ver a colheita. Mas que bom que aprendi com esse pai a encher a vida de gente pra colher junto. Essa ausência é cheia

da presença que aprendi com ele: constante, firme, incondicional. De todas as pessoas nessa vida cheia de rio, mar e cachoeira que escolhi, foi terra firme. Me constitui e me atravessa.

Juliana, amiga com cheiro de casa. Teu conforto me deixa tranquila. Tem uma coisa de ser irmã, aquela que viu tudo, desde muito cedo. Que tanto te ter aqui pra agradecer a estabilidade, o familiar e o riso fácil.

Ana Luisa, que é linha pra ser preenchida depois da vírgula. A mulher que me mostrou como é ter coragem de viver no mundo e me deu vontade de viver junto só por me deixar ver como é. Que me olhou bonito e acreditou muito, que desacomodou e anunciou com vendaval que ia mudar tudo. Obrigada por topar a vida juntas. Obrigada pelo amor, pela coragem. Obrigada por não se assustar com a bagunça.

Kamila, cúmplice de planos mirabolantes e sonhos possíveis. Quantas vezes sonhamos com o agora! Tua presença foi farol no oceano em tormenta do genocídio ao qual sobrevivemos. Agradeço a boemia partilhada nos dias difíceis. Agradeço o compromisso com a amizade, o cuidado e preocupação. Obrigada pela partilha, pelo espaço, pelas confidências. Pela amizade que é tanto, de tantos jeitos diferentes.

Guilherme, companhia de conversas infinitas. Guri de sala do eu pequenininha, que é diferente e parecido. Tu, que vive tão comprometido com a vida como a gente quer que ainda vai me carregar e me radicalizar. Já sei, já vi. Obrigada pelo olhar sempre muito gentil, obrigada por me lembrar quem sou. Obrigada pelo amor inesperado. Obrigada por me deixar ver a rebeldia compromissada com que vive a vida, e por me convidar (literalmente) pra viver junto. A resposta é sempre sim.

Diogo, parceiro de música boa. Obrigada por escolher permanecer, pelas mudanças, pelo que foi e pelo que é. Obrigada pelo teto nos dias mais felizes e nos bem tristes. Obrigada pelo conforto, que sempre é um baita jeito de amar.

Deborah, Bárbara, Ascal, Maurício. Obrigada pela presença ao longo dos muitos anos de amizade. Pelas risadas sem fim, pela vontade de seguir juntos e se ver crescer.

Luiza, Luíse, Sofia, Luísa e Júlia, que bonito esse encontro. Obrigada pelo papo solto, pela partilha bonita da profissão que escolhemos. Obrigada pela disposição e por aceitarem os convites pra amizade. Obrigada pelo respiro nessa reta final.

Sofia, obrigada pelas transcrições cheias de disposição. Sem ti teria sido bem mais difícil concluir essa escrita.

Maria Eduarda e Fernanda, agradeço a companhia desde o início desse percurso. A escolha de ficar e acompanhar e conhecer mais. Fernanda, teu carinho tranquilo nunca passou despercebido. Maria, a honestidade com que conversamos sempre me fez querer seguir sendo contigo.

Cindy, Rafa, Gabe, João, Kin, Fabri, Yas e André. Obrigada pela experiência mais profundamente coletiva e absolutamente transformadora de toda a graduação. Viver o Rondon com vocês me mudou para sempre. Obrigada pela disposição para o encontro.

Yasmin, obrigada por rir de medo do final comigo. Obrigada pelo amor com que faz o que faz. Obrigada pelas noites em claro, pelo ombro pra chorar. Obrigada pelo encontro imenso. Sorte grande, quase loteria.

Crianças. Todas as que, sem muita escolha, precisaram habitar as mesmas salas que eu. Que me fizeram o que sou: não só professora, mas gente. Que deixaram meu corpo acordado pra vida, que mostraram o tamanho enorme das coisas pequenas. Obrigada.

**SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
2.1 O CURRÍCULO .....	9
2.2 A RECONTEXTUALIZAÇÃO .....	13
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>15</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>20</b>
4.1 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL .....	20
4.2 OS ATRAVESSAMENTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR .....	24
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>37</b>

*- Prof, tu já pensou se a gente pudesse escolher o que vai aprender?*

*- Penso muito sobre isso, Vitor. O que tu ia querer aprender?*

*- É que é tanta coisa que minha cabeça até tonteia. Mas acho que tu tá escolhendo bem enquanto eu não decido.*

*(Vitor, 8 anos )*

## 1 INTRODUÇÃO

A problemática da formação inicial de pedagogas tornou-se bastante presente na produção acadêmica das últimas duas décadas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que estabelece o ensino a distância como modalidade de ensino, alterou, de maneira considerável, a formação de professoras e professores no Brasil. Com a necessidade de elevar a titulação das professoras da educação básica, o ensino a distância veio como uma possível solução para que isso ocorresse com rapidez e eficiência, formando o maior número de professores no menor tempo possível (BELLO; RODRIGUES. 2012).

O contexto de formação é, nesse sentido, mais do que um pequeno detalhe na prática docente, ele é central para o entendimento do que acontece dentro das salas de aula no ensino básico. Na formação inicial são construídas as primeiras concepções acerca do currículo e nesse espaço-tempo fundamenta-se o que será possível (ou não) elaborar na prática. Buscar compreender como a construção e assimilação do conceito de currículo acontece na formação inicial é valioso, porque parte do pressuposto de que a prática nasce antes do presente; ela começa a ser concebida ainda durante a formação, e não pode ser plenamente compreendida se analisada apenas no vácuo da ação pedagógica:

[...] é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente nesse caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática (GOODSON, 2018).

A partir da concepção de currículo e sua vivência na escola, é possível construir práticas mais ou menos democráticas e emancipadoras. A depender do que a professora entende sobre o conceito é que ela se torna um sujeito ativo na recontextualização do currículo escrito ou apenas reprodutora de uma prescrição. “Compreender os parâmetros anteriores à prática” como nos convoca Goodson, assemelha-se à costura de uma colcha de retalhos, processo no qual buscamos, na história (no caso dele) e na formação que antecede e prepara para a prática (no caso desta pesquisa), pedaços do que

pode constituir nosso entendimento sobre o presente. Ao me debruçar sobre a prática em sala de aula como um produto da formação inicial, busco costurar dois espaços interdependentes e, portanto, infiro uma relação importante e definidora de um sobre o outro.

A recontextualização é o processo de deslocamento de um discurso de seu local de origem para outro, por onde este passa por modificações (MAINARDES; STREMELE, 2010). Essas modificações estão sempre submetidas ao agente recontextualizador, nesse caso, as professoras da educação básica, que ao chegarem nas escolas recontextualizam seu conhecimento acerca do currículo e o ressignificam de acordo com suas ideologias e as possibilidades que o espaço escolar dispõe. O contexto em que o conhecimento é produzido deve, também, ser analisado, já que essa produção não acontece no vácuo e nem é desobrigada de seu contexto histórico e social. Nesse sentido, a análise do local, tempo de formação e condições curriculares nas quais as professoras passaram pela formação inicial são essenciais para compreender as ferramentas que elas irão dispor para recontextualizar os conhecimentos em sua prática docente.

Sendo assim, buscando articular os conceitos apresentados, o problema de pesquisa advindo dessas reflexões é: **como a construção do conceito de currículo no percurso formativo inicial das professoras afeta o processo de recontextualização curricular na escola?**

Ao assumir que controlar o currículo é controlar também o trabalho docente (SANTOS, 2012), é possível ir além da análise do currículo escolar e procurar entender como os mecanismos de controle acerca do currículo dos cursos de formação de professoras também influenciam a prática docente. Quais as reverberações que esse currículo provoca? Essas reverberações são sentidas ao longo de toda a carreira docente de forma igual ou o peso que a formação inicial tem se modifica ao longo do tempo e da experiência da professora? Nessa pesquisa proponho analisar, especificamente o processo de construção e consolidação do conceito de currículo na formação inicial e suas consequências na prática docente. Porém, esse questionamento provoca muitos outros desdobramentos e enfoques possíveis, como, em geral, acontece no campo de estudos do currículo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O CURRÍCULO

Discutir currículo é, com frequência, um processo de resistência às grandes verdades e às dicotomias. Antes de caracterizar o que é, endossada por teóricos do campo, neste trabalho é necessário dizer de onde parte tal caracterização. A contextualização histórica tem se mostrado um esforço importante e essencial na compreensão do conceito ao longo das últimas duas décadas<sup>1</sup>. Compreender a etimologia da palavra, a evolução de seus usos e as maneiras como vem sendo compreendida ao longo da história, é determinante para construir o que podemos chamar de compreensão contemporânea do conceito de currículo. É importante, ainda, salientar que essa caracterização vem de certa perspectiva teórica, que se constituiu e consolidou ao longo do tempo como “teoria crítica do currículo”, fazendo que a caracterização de currículo com que opero neste trabalho seja, essencialmente, anti-hegemônica e comprometida com análises complexas e abrangentes sobre o tema.

No início do século XX, currículo e matéria escolar fundiram-se em seu significado quando o Estado passou a subsidiar a escolarização como atividade de massa (GOODSON, 2018, p. 53). Com o passar do tempo, o tensionamento em relação às funções do conhecimento escolar e as demandas sociais e, também, a própria maneira de organização da escola, consolidaram essa definição no senso comum, fazendo com que, ainda na primeira metade do século XXI, essa seja a concepção mais difundida a respeito do significado de currículo. O senso comum é, nesse sentido, território de disputa sobre o entendimento do conceito e convite à ampliação desse entendimento. Ao não abandonar e desconsiderar por completo a ideia de currículo = matéria escolar, pode-se olhar para o que é possível acrescentar a essa perspectiva.

O conceito de território, emprestado da geografia, é um bom paralelo para o currículo. Ele é, fundamentalmente, um espaço em constante disputa política, onde diversas forças políticas atuam. O currículo como território é constituído núcleo sagrado e intocável do sistema escolar. É gradeado como

---

<sup>1</sup>GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018 - SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 16-35.

todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente (ARROYO, 2013). Justifica-se, assim, a centralidade do currículo nos debates em educação, já que, nessa perspectiva, controlar o território curricular é controlar, também, o trabalho docente (SANTOS, 2012).

Portanto, ao olhar para o currículo como estrutura organizadora de toda a instituição escolar, é caminho natural desvelar as ramificações que o controle sobre essa estrutura acarreta em todos os elementos constituintes da escola. A formação docente é uma dessas ramificações, já que é organizada a partir dessa estrutura. Nesse sentido, a complexidade das relações entre currículo, trabalho docente e a própria instituição escolar, só podem ser analisadas de maneira relacional, levando em conta as influências e disputas da sociedade como um todo:

Apple (2013, comunicação verbal) afirma que a análise relacional é uma posição epistemológica na qual se opta por ver o mundo através de múltiplas relações e categorias. Esta é uma postura crítica, que analisa o objeto de estudo através do exame das posições econômicas, culturais e políticas que os grupos ocupam na sociedade. A análise relacional exige que um mesmo objeto seja examinado de diferentes pontos de vista, colocando-se em relação o máximo de dimensões envolvidas no objeto de análise (GANDIN; LIMA, 2016).

Usando essa perspectiva relacional, vemos que o currículo como território neutro é uma premissa neoliberal que trata esse território como uma escolha objetiva de conhecimentos gerais que devem ser aplicados, preferencialmente de maneira mecânica e padronizada através das professoras, fazendo com o que se torne alvo tanto das políticas, quanto dos debates perante a sociedade, seja *como aplicar* o currículo e não *o que* está sendo considerado como conhecimento em sua estrutura e organização. Justamente pelo esvaziamento histórico e político do conceito, o discurso torna-se palatável e simplista. Nesse sentido:

Tal defesa ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimentos e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social (APPLE, 2006).

A compreensão de que o currículo vai além de uma mera organização do conhecimento escolar e a reflexão crítica sobre o que é considerado "adequado" para essa organização não pode ignorar que alguns conhecimentos podem ser utilizados como moeda de troca para inserção em certos espaços, além de possibilitarem mobilidade social, especialmente para os mais pobres. A pertinência de discutir o que é considerado conhecimento válido para figurar nos currículos escolares é, precisamente, para fugir da comum confusão que se faz ao assimilar a crítica como convite ao abandono absoluto desses conhecimentos e dessa maneira específica de organização. Isso é importante pois, justamente nesse processo de abandono, historicamente, as populações empobrecidas sofrem as maiores perdas em relação às possibilidades de ampliação de horizontes que a educação escolar fornece. Essas populações acabam submetidas a uma educação restrita às suas funcionalidades, reforçando o papel reprodutivo da escola, e ignorando a educação como direito subjetivo fundamental que deve, necessariamente, ser garantido a todas as pessoas. (GIL; GRANDO, 2022)

Dessa forma, o currículo pode ser entendido como processo, algo que é constituído e transformado na práxis e que só pode ser compreendido dentro do contexto em que é organizado. Portanto, o currículo é processo, contexto e relação (SACRISTÁN, 2007, 2020)<sup>2</sup>. É por isso que a matéria escolar, o conteúdo que se ensina de acordo com cada disciplina, é parte do que chamamos de currículo. Mas, se acrescentarmos a isso as escolhas feitas sobre a forma como esse conteúdo prescrito nos documentos curriculares é recontextualizada na escola, as maneiras como essa recontextualização é permeada pelas especificidades da formação docente, as demandas educacionais relacionadas ao contexto do território da escola, as subjetividades dos alunos e, ainda, todas as ramificações que cada um desses aspectos desencadeia, acrescentamos camadas de complexidade ao conceito, superando a matéria escolar como sinônimo e definição exclusiva de currículo.

Outro aspecto relevante nessa análise são as imbricações, de ordem prática e discursiva, que as políticas possuem sobre o currículo. A Gestão da

---

<sup>2</sup> Em PEREIRA, 2021, acessei as análises e os quadros conceituais de Sacristán sobre currículo como processo, os quais incorporo em minhas próprias reflexões acerca do tema.

Qualidade Total em Educação (GQTE), modelo gerencial importado para a educação com ampla difusão na década de 1990 no Brasil, impactou de forma significativa o que se entende por “qualidade” em educação.

No processo de GQTE, o critério de análise da educação é meramente técnico e não político, o que revela a posição de quadros fundados numa espécie de neotecnicismo, desvinculando a escola de seus determinantes sociais e econômicos, ficando as referidas instituições destinadas às camadas de baixa renda sempre fadadas a um baixo padrão de produtividade, segundo tais critérios, e, assim sendo, serão cada vez mais inviabilizadas do ponto de vista das condições objetivas de seu funcionamento. É, portanto, inviabilizar a construção de uma escola efetivamente para todos, pública e de qualidade (NETO, SILVA. 2001).

A tentativa, em vários aspectos bem sucedida, de tratar qualidade como um conceito imune à ideologia, traz para o senso comum a ideia de que é possível discutir as necessidades da escola sem adentrar as questões político-ideológicas intrinsecamente envolvidas no tema. É como se o “problema” da escola fosse meramente administrativo, e que, portanto, competência, dinheiro e bons gestores poderiam resolver sozinhos a questão, como um quebra-cabeça a ser montado.

O esvaziamento das palavras-chave nessa discussão age como um mecanismo de preenchimento com a ideologia hegemônica daquilo que, aparentemente, é neutro. Nesse caso, o currículo passa a ser alvo de fórmulas elaboradas através da perspectiva neoliberal, fazendo com que, facilmente, qualidade e parcerias público-privadas sejam sinônimos, por exemplo.

A ideia de escola de qualidade total é, objetivamente, uma tentativa de transplantação dos pressupostos do mundo da produção material para o mundo da produção educativa, através de estratégias participativas com força de, por meio da tese da qualidade total, mudar as velhas estruturas escolares, emprestando à qualidade, uma função redentora, um novo messianismo pedagógico (NETO, SILVA. 2001).

Não por acaso, tratar de currículo costuma ser reduzido a esses parâmetros administrativos e de aplicabilidade de conteúdos, tornando professores meros “aulistas”, retirando o caráter educativo da docência. (ARROYO, 2013). Mas, mais do que isso, não é estranho, quando nos deparamos com a quantidade de variáveis que envolvem o currículo, que seja

tão difícil construir pesquisas e análises que superem as dicotomias e simplificações que ganham espaço no senso comum. Assim, a pesquisa sobre o currículo não pode, jamais, ser plana e descontextualizada:

Não se trata de questionar a validade de estudos que se concentram no sistema educacional ou na escola, pois tais estudos podem ser realizados sem que obrigatoriamente impliquem uma dicotomia entre currículo em ação e currículo formal, mas, ao contrário, se constituam pesquisas de dimensões diversas de um mesmo objeto: o currículo. É significativa, contudo, a existência de tão poucos estudos que enfrentem as dificuldades de articular, em uma mesma pesquisa, as duas dimensões. (LOPES. 2006, p 17)

É na tentativa de fugir dessa dicotomia que proponho uma análise mobilizando as nuances entre as diferentes lentes e perspectivas com que podemos compreender e construir o currículo. Entender o currículo para além de um amontoado de conteúdos neutros empilhados em documentos prescritivos foi fundamental para a construção das análises deste trabalho a medida em que, trabalhar com as percepções das professoras, nos provoca olhar para os diversos mecanismos ideológicos mobilizados em suas falas e como esses afetam diretamente suas práticas.

## 2.2 A RECONTEXTUALIZAÇÃO

O conceito de recontextualização encontra-se situado em uma teoria desenvolvida pelo pesquisador Basil Bernstein, chamada Teoria do Dispositivo Pedagógico (SANTOS, 2017). Bernstein propõe, em suas análises, que olhemos para as diversas camadas implicadas na passagem do conhecimento de um espaço para outro:

Segundo Bernstein (1996) são as regras recontextualizadoras as responsáveis por deslocar um determinado discurso (ou conhecimento) de um contexto original e o recolocar em outro. Nesse processo de deslocamento e relocação, o conhecimento original passa por transformações e já não é mais o mesmo. (SANTOS. 2017, p 115)

Bernstein ajuda a olhar para os mecanismos que operam entre o currículo e o trabalho docente, já que auxilia a compreensão de que não basta olhar para os conteúdos curriculares, ainda que eles sejam muito relevantes e

possam ser analisados criticamente, é preciso olhar também para *como* esses conteúdos chegam até a sala de aula.

O princípio recontextualizador segundo ele, “seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (1996, p. 259). Assim, nesse processo, o conhecimento é transformado pelas arquiteturas desse novo cenário e pela atuação dos princípios recontextualizadores, tornando-se um novo conhecimento, um conhecimento recontextualizado. Desta forma, então, o discurso recontextualizado torna-se um significante para outra coisa, diferente dele próprio, torna-se assim um outro discurso. (SANTOS. 2017, p 116)

Neste trabalho proponho olhar para a recontextualização não do conhecimento determinado nos documentos regulatórios do currículo da escola básica, mas sim do conhecimento adquirido, construído e praticado pelas professoras em suas formações iniciais. Ou seja, proponho olhar para a maneira como o que se entende por currículo durante a formação inicial é recontextualizado pelas professoras em sua atuação na escola.

### 3 METODOLOGIA

As escolhas metodológicas deste trabalho levam em conta dois aspectos centrais: as lentes epistemológicas com as quais opero e o procedimento de coleta de dados que utilizei.

A primeira escolha diz respeito à forma como busco analisar os dados obtidos. A análise relacional, conceito aplicado à educação pelo pesquisador Michael Apple, diz sobre como as questões observadas em certo espaço estão, não apenas relacionadas a estruturas mais amplas, mas também são definidas por essas relações (APPLE, 2006).

Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras (APPLE, 2006, p. 44).

Ao aplicar a lente teórico-metodológica da Análise Relacional, proponho entender que os mecanismos que operam na recontextualização do currículo são múltiplos e complexos, que passam tanto pelas estruturas político-econômicas, quanto pelas subjetividades e individualidades das professoras que recontextualizam esse currículo na escola. Nesse sentido, procuro compreender como o entendimento de currículo, construído ao longo da formação inicial das professoras, está relacionado à maneira como esse currículo é posto em prática, ou seja, a passagem do currículo prescrito ao currículo em ação na escola. Para dar conta dessa questão, entendo que é necessário partir do pressuposto de que as problemáticas que envolvem a escola e o trabalho docente estão relacionadas intrinsecamente com as questões da sociedade como um todo. Assim, a análise relacional cumpre a função de complexificar o debate e ampliar as possibilidades investigativas da pesquisa.

A segunda escolha diz respeito à coleta de dados. Aqui ela entra como uma segunda escolha pois, antes de determinar a abordagem com que busco informações no campo de pesquisa, determino uma lente para olhar para o

mundo. Isso diz respeito, também, às escolhas político-ideológicas com que acesso as professoras nessa pesquisa; diz respeito ao meu próprio percurso como aluna-pesquisadora durante a graduação e, mais do que tudo, diz respeito ao compromisso ético de olhar para a pesquisa em educação, especialmente essa que parte de uma professora em formação, como uma rede de relações e interferências, que constitui e é constituída a partir do campo onde está inserida.

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas permitem explorar aspectos do senso comum e da vivência nas falas das professoras entrevistadas, de modo que é uma escolha que inclui a possibilidade de levar em conta as subjetividades e experiências de cada uma. A entrevista semiestruturada: “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Acrescento que, no caso dessa pesquisa, esse instrumento de coleta de dados é, também, a escolha por uma pesquisa qualitativa. Como professora e pesquisadora em formação, me encontro nos lugares de investigadora e investigada, como acontece com frequência no campo da pesquisa educacional. A atuação em sala de aula é algo que vem me constituindo como professora desde o segundo ano de graduação, portanto a pesquisa qualitativa proporciona uma aproximação do objeto a ser estudado com o cuidado e o rigor de quem busca compreender e construir seu próprio espaço de atuação

Articulando a entrevista semiestruturada e a análise relacional, busco dar conta da complexidade que analisar o trabalho docente, a partir da percepção das próprias professoras, demanda. Com esses instrumentos e lentes teórico-metodológicas, intenciono me aproximar de meu próprio campo de atuação, de maneira subjetiva e pessoal, sem perder o rigor teórico e analítico necessários à pesquisa comprometida com resultados significativos ao campo da educação.

Quanto aos critérios usados para a seleção dos sujeitos da pesquisa, foram determinados 3 aspectos centrais:

**1. Ser graduada no curso de licenciatura em pedagogia** - essa escolha está relacionada com minha própria trajetória no curso, pelo contato mais próximo com as características específicas dessa licenciatura. A pedagogia é mais generalista em relação às outras áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que é a licenciatura onde existem mais disciplinas para discutir a educação de maneira ampla, o que faz com que as pedagogas tendam a ter mais contato com reflexões sobre os grandes temas acerca da escola do que outras licenciaturas. Esse recorte pode servir como uma espécie de régua para outras licenciaturas, que possuem na formação inicial ainda menos disciplinas obrigatórias destinadas a discutir currículo e temas para além de suas áreas específicas de conhecimento.

**2. Estar atuando nos anos iniciais do ensino básico** - esse recorte diz respeito às especificidades do campo recontextualizador das professoras pedagogas, tais como: docência exclusiva, crianças em processo de alfabetização e primeiros anos de socialização escolar das crianças atendidas. Pela diversidade de atuações entre docentes dos anos iniciais e de outras etapas, optei pelas docentes mais próximas e com as quais tenho mais familiaridade com a atuação através de minha própria experiência em sala de aula.

**3. Atuar na escola pública** - essa é uma escolha marcadamente política, reafirmando o compromisso de olhar com atenção para o espaço da educação pública, com cuidado para as professoras que constroem esse espaço, com a tarefa de defender que toda educação seja pública e que a escola nunca seja considerada empresa. Além disso, existem nuances e diferenças importantes a serem analisadas com atenção entre a atuação das professoras nas escolas particulares e nas escolas públicas. Pelo tempo e espaço para construir as análises deste trabalho, não poderia me ater com qualidade a essas diferenças.

Foram entrevistadas 4 professoras que se encaixam nos aspectos elencados acima. Todas as entrevistas seguiram o mesmo roteiro norteador que encontra-se no Apêndice A deste trabalho. Optei, para manter o anonimato, por identificá-las com os números de acordo com a ordem em que

as entrevistas foram realizadas. Abaixo o perfil de cada uma das professoras entrevistadas:

**Professora 1** - Possui 2 graduações. A primeira em Nutrição, cursada em uma faculdade particular, 12 anos atrás, na modalidade presencial. A partir dessa primeira formação passou a atuar em escolas através do programa Mais Educação<sup>3</sup>, onde trabalhava como promotora de saúde. Após 5 anos trabalhando nessa função, cursou Licenciatura em Pedagogia, em uma faculdade particular, na modalidade à distância. Concluiu a graduação em 2018 e no ano seguinte ingressou como concursada na Rede Municipal de Porto Alegre (RMPA). Desde seu ingresso na RMPA é professora de turmas de 5º ano.

**Professora 2** - Graduada em licenciatura em pedagogia no ano de 2017, pela faculdade Estácio, a formação foi realizada na modalidade semipresencial. Foi professora da rede privada de educação infantil por 2 anos. É concursada na prefeitura de Porto Alegre desde 2019 e, atualmente, é titular em uma turma de 3º ano.

**Professora 3** - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 1997. Também é pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela extinta Faculdade Porto-Alegrense. Atua como professora dos anos iniciais da RMPA há mais de 20 anos. Atualmente é titular em duas turmas de 2º ano.

**Professora 4** - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 1995. Atua como professora do anos iniciais da RMPA há mais de 20 anos. Nos primeiros anos de sua carreira atuou como professora na educação infantil concomitantemente

---

<sup>3</sup>O Programa Mais Educação foi uma estratégia do governo federal implementada em 2010. O objetivo era o impulsionamento da agenda da educação integral nas redes de ensino do país. Os alunos passavam a ficar 7 horas nas escolas e haviam opções de atividades em diferentes campos de conhecimento oferecidas no contraturno. O programa foi descontinuado em 2019 (BRASIL. Ministério da Educação).

com sua atuação nos anos iniciais na RMPA. Atualmente é professora titular de uma turma de 3° ano.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção irei analisar as falas das professoras entrevistadas durante a pesquisa. A discussão está organizada de maneira a evidenciar os grandes temas identificados ao longo das análises. Sendo assim, utilizo excertos das entrevistas para exemplificar os temas e os analiso logo em seguida.

A discussão está separada em duas etapas: a primeira trata da formação inicial das professoras e suas percepções a respeito do contato com as teorias do currículo que foi proporcionado ao longo de suas graduações. A segunda trata sobre como essas professoras, já atuando no ensino básico, percebem os impactos dessa formação inicial nas suas práticas em sala de aula.

### 4.1 O lugar do currículo na formação inicial

*Professora 1 - Mas essas discussões mais profundas sobre currículo não ocorriam. Tem a questão do tempo, de ser uma vez só por semana... A gente ficava uma parte estudando juntas... as apresentações, seminários, discutia algumas coisas. Nunca era muito profundo, era em cima de uma apostila.*

Trabalho docente e teoria curricular encontram-se entrelaçados pelas experiências das professoras atuando no ensino básico. É na experiência que se experimenta, se testa e se faz, também, a formação dessas professoras. Antes disso, o caminho percorrido durante a formação inicial é o caminho do aprender lento ao qual Larrosa nos convida em seu “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002). O tempo de duração da graduação e quanto desse tempo é passado em sala de aula, devem ser aspectos analisados ao pensarmos a organização curricular nos cursos de formação de professoras. Ao ouvir os relatos de professoras graduadas em cursos a distância da rede privada, na qual são curtos os períodos destinados a debates em sala de aula e também é pequeno o contato com professores pesquisadores e/ou especialistas, é possível notar que, mesmo que haja necessidade de mais espaço para disciplinas destinadas exclusivamente às teorias do currículo, não existe tempo hábil durante a formação para expandir essas disciplinas.

Na faculdade dessa entrevistada, por exemplo, existe apenas uma disciplina em todo o curso que trata de currículo, porém existem diversas disciplinas voltadas ao mercado de trabalho como marketing, empreendedorismo e gestão de empresas. Ainda que o tempo de formação seja curto, os interesses neoliberais sobre a formação são evidenciados pelas escolhas sobre como preencher a grade curricular. Nesse tipo de formação não há espaço para a aprendizagem lenta, a troca entre pares e a reflexão crítica a respeito dos conteúdos. Isso é bastante parecido com as expectativas de uma parte das classes mais altas sobre como deve ser a educação nas escolas públicas e, principalmente, é a consequência do esforço político para que esse tipo de formação resulte em uma recontextualização aos moldes do que foi aprendido de grande parte da direita em nosso país.

Dessa maneira, o tempo que se destina a discutir, especificamente, teorias do currículo na formação inicial, é citado muitas vezes como insuficiente pelas entrevistadas. Dada a complexidade e pluralidade de definições e abordagens do conceito, é contraditório o quanto pouco se tem contato e reflexão sobre o tema durante a graduação. Porém, em um segundo momento, se analisarmos a característica definidora que o currículo tem sobre o trabalho docente, é possível conectar a lacuna que é deixada sobre o conceito durante a formação inicial com a possibilidade de maior controle sobre o trabalho das professoras na escola. Ainda que, toda a formação gire ao redor de um profissional fiel ao currículo, que saiba seguir e transmitir os conteúdos pré-determinados pelos documentos, a reflexão crítica sobre o tema é deixada em segundo plano.

Outro elemento importante elencado pela entrevistada é o uso de apostilas, nas quais o conteúdo aparecia em formato de resumos, dificultando o aprofundamento acerca da temática proposta em aula, nesse caso, o debate sobre currículo. O uso desse tipo de material é comum nas licenciaturas à distância e, com frequência, é o material utilizado como base para a realização das avaliações. (BELLO; RODRIGUES. 2012).

*Professora 2 - Eu tive duas professoras ao longo da faculdade inteira, tu entende? Eu não tinha uma pessoa voltada com seus estudos pro currículo. Eu tinha uma tutora que tinha uma base que ela pegava por um livro e nos trazia*

*aquele livro e fazia as leituras conosco. Não era alguém que tinha uma formação voltada para aquilo ou se focava naquilo. Não era alguém da área do currículo.*

Neste segundo excerto, outra professora graduada em pedagogia em um curso a distância, relata que o contato com as teorias do currículo aconteceram em apenas uma disciplina de seminário, no modelo de apresentação de trabalhos entre as colegas de turma. Além disso, a disciplina funcionava em modelo de monitoria, na qual a responsável não era alguém com estudos específicos na área do currículo, e sim a mesma professora que era tutora de diversas outras disciplinas ao longo do curso. Isso é outra prática comum nos cursos à distância das faculdades privadas. A falta de domínio das competências básicas para exercício da função por parte dos tutores das disciplinas, também é uma crítica frequente entre as estudantes dessa modalidade (BELLO; RODRIGUES. 2012).

*Professora 1 - É uma discussão muito rasa, entende? Mal as pessoas entendiam o que era o currículo oculto... é complicado, tá? Só que tu consegue ter uma diferença no pessoal que já está trabalhando*

*Professora 2 - E acabei aprendendo de uma forma diferente, né? Com meus próprios colegas enquanto eu era estagiária... os professores iam trocando comigo e falando sobre teorias, sobre currículo e foi assim que eu fui preenchendo os buracos.*

*Professora 3 - Mas colocar em prática, o diálogo acontecia muito mais com colegas da escola, enquanto estagiária com as professoras lá. Essas vivências, essas práticas que se tem enquanto estagiária, nos ajudam a identificar o currículo e de que forma o currículo está dentro de cada sala de aula, de cada professor.*

A troca entre pares e a aprendizagem através do trabalho são dois pontos citados pelas professoras como fundamentais durante a formação inicial. Aqui, os estágios extracurriculares ganham destaque nas falas e imensa

importância na construção da identidade docente das professoras em formação. Se as discussões sobre teoria curricular são percebidas como insuficientes no currículo formal da graduação, é no chão da escola e em professoras mais experientes que se encontra espaço para aprofundar e significar o que foi iniciado na faculdade.

A percepção das professoras de que é na escola que se tornam capazes de refletir sobre o currículo, demonstra que a formação docente se faz, também, na experiência e que, ainda mais, é na articulação entre o que se acessa na graduação e a prática em sala de aula que se torna possível a formação de professoras reflexivas. Esse é um desafio e um tensionamento constante nos cursos de licenciatura nos quais, com frequência, é possível perceber essa dicotomia estabelecida entre teoria e prática, em que a existência de uma parece anular a outra. Ou ainda, onde primeiro se aprende uma teoria para então aplicá-la de maneira exata na prática. Nesse sentido:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar a prática quotidiana os princípios da ciência aplicada (SCHÖN. 1997. p. 91).

A própria concepção de currículo construída ao longo da formação inicial é alterada com as reflexões advindas da experiência em sala de aula. A maneira como essa alteração ocorre e quais influências existem vai depender do contexto em que a escola está inserida, bem como dos percursos formativos e histórias de vida das professoras que já atuam no espaço onde as graduandas e recém graduadas chegam. Essas diversas camadas de influência e o complexo caminho pelo qual o currículo passa até tornar-se o currículo em ação na sala de aula, Bernstein chamou de *campos recontextualizadores*:

O princípio recontextualizador – o discurso pedagógico – cria agentes e, portanto, campos recontextualizadores. Em suas análises, Bernstein diferencia o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro é criado e dominado pelo Estado; o segundo, é composto por educadores nas escolas e universidades, bem como por produtores de literatura especializada e fundações privadas de pesquisa. No complexo quadro da

recontextualização, Bernstein ainda situa o campo internacional, as relações deste com o Estado, os campos de produção material e controle simbólico e o campo recontextualizador nas escolas (LOPES, 2005, p. 5).

Apesar de o foco desse trabalho ser uma parte específica do campo recontextualizador pedagógico, ou seja, as professoras atuando em sala de aula, é importante salientar que, ainda que o Estado tenha um papel fundamental na organização dos documentos curriculares, ele é, também, um território em disputa. Portanto, a prática reflexiva das professoras é uma das maneiras de disputar o espaço hegemônico das políticas neoliberais para refletir sobre e transformar *como e o que se faz na escola*.

#### **4.2 Os atravessamentos da formação inicial na recontextualização curricular**

*Professora 2 - mas "como vou me organizar na mesa? Na cadeira?"... então tem lá as combinações... Organização na fila, na sala de aula, capricho, ritmo de trabalho... Tudo isso que não tá escrito lá no papel mas a gente sabe que tem que avaliar, né? Então a gente tem que dar conta do que tá lá na BNCC e do que não tá também.*

*Professora 3 - A gente está em semana de provas agora, mesmo para o segundo aninho... então tem isso. Eu acho que o que diferencia hoje e antes é conhecer a turma, dentro da faixa etária, é saber o que é possível ser feito. Tem que dar conta desse currículo, tem que dar conta dessas habilidade agora para as próximas que vão vir.*

*Professora 4 - o que fez eu ter uma visão diferente já na minha graduação, do currículo, eu acho que foi não ter uma formação do magistério como um currículo engessado, fechado, entende? Que tem que seguir um modelo, uma estrutura...*

Os documentos curriculares aparecem como determinantes do trabalho em sala de aula nas falas de todas as professoras entrevistadas. Além disso, aparecem como sinônimo de metas a serem cumpridas e princípios que

“engessam” sua atuação. Nesses excertos é possível notar que, mesmo as professoras que relataram discussões mais aprofundadas sobre currículo durante a formação, percebem o currículo prescrito como algo estático e inquestionável, como um manto fixo que cobre toda a prática em sala de aula. Há aqui, também, a diferença entre o que é documentado e reconhecido como oficial e o que é de outra ordem, reconhecido por algumas professoras como “currículo oculto”. A tradição da teoria crítica do currículo, a qual essas professoras tiveram acesso em suas formações continuadas na Rede Municipal de Porto Alegre<sup>4</sup>, é onde esse conceito passou a circular fortemente durante a década de 1980, após a publicação de *Ideologia e Currículo*, livro no qual Michael Apple discute longamente os mecanismos ideológicos que atuam na escola para além do que é evidente e oficial.

É evidente que os documentos curriculares determinam, de fato, muito do que se faz em sala de aula. Tanto determinam e são estruturantes da instituição escolar que são território de disputa política (ARROYO, 2013). Nesse sentido, são necessárias maneiras de garantir o cumprimento dessas prescrições dos currículos oficiais e uma das maneiras mais eficientes de fazer isso são as avaliações padronizadas.

As ferramentas que as professoras passam a ter acesso a partir de sua formação inicial são uma peça central na maneira com que conduzem o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Dentro dessas ferramentas estão os instrumentos de avaliação, desde aqueles absorvidos pelos longos anos de escolarização até os ensinados durante a graduação. Os instrumentos são, em sua maioria, utilizados como uma maneira de quantificação das aprendizagens dos alunos em determinado período de tempo, e assim têm sido ensinado e reproduzido nas salas de aula. Na escola, os processos avaliativos pelos quais as crianças e jovens passam não são apenas relacionados ao conteúdo aprendido, mas também têm relação com comportamento, atitudes e

---

<sup>4</sup> As professoras 3 e 4 atuam há mais de 20 anos na Rede Municipal de Porto Alegre, de maneira que no início de suas trajetórias docentes participaram ativamente do Projeto Escola Cidadã. Esse projeto foi uma política implementada durante as gestões petistas da cidade de Porto Alegre entre 1989 e 2000. Tinha como princípio norteador a gestão democrática de toda a rede municipal de ensino, bem como da verba destinada à educação através do Orçamento Participativo. O Projeto nunca foi oficialmente descontinuado, mas o fomento à gestão participativa deixou de existir e, de muitas maneiras, foi impossibilitado pelas gestões que seguiram após os 12 anos de governo do Partido dos Trabalhadores. É possível consultar de maneira mais aprofundada sobre o tema em: *Democratizing access, governance and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil*. (GANDIN, 2002)

valores expressos em sala de aula (SAUL, 2015). Ou seja, ainda que os conteúdos estabelecidos pelos documentos curriculares fossem neutros, o que já é uma premissa inviável desde onde tenho analisado, o que é avaliado ao fazer uma prova não são apenas esses conteúdos, mas toda a gama de comportamentos e conhecimentos a respeito do que é esperado ao habitar a instituição escolar. Comportamentos que vão desde saber a maneira de se dirigir às professoras até a capacidade de manter-se sentado, na mesma posição, pelo período determinado para a realização de uma prova. Bourdieu chamou esses conhecimentos, quando aprendidos previamente, de *capital cultural*.

Esse processo de avaliação, que passa pelo aprendizado das professoras e é recontextualizado em sala de aula, se torna um mecanismo de controle, tanto dos alunos quanto das docentes. Dos alunos porque é utilizado de maneira punitiva para aqueles que não se adaptam aos mecanismos avaliativos propostos, e das docentes porque é um medidor da capacidade (ou falta de) de ensinar, em um processo de culpabilização e não de construção de novas formas avaliativas. Nesse sentido, os apontamentos de Freire a respeito da educação bancária são potentes para pensarmos na escola que temos e na que desejamos construir:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 58)

O processo avaliativo está intimamente ligado com o que a escola e a professora se propõem a fazer, com a perspectiva política e com a ideologia que direciona o trabalho docente. Mas também e, principalmente, profundamente conectado com os documentos reguladores do currículo, esses documentos que são constantemente citados e lembrados pelas professoras quase como uma verdade absoluta, algo fixo e imutável, que engessa e controla o trabalho.

Não se trata aqui de invalidar o papel da avaliação, tanto a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos quanto da própria prática docente. Mas

sim de ter clareza nos objetivos da educação e da escolarização e direcionar a avaliação para que tenha significado e sentido. O desafio de pensar a avaliação em uma perspectiva Freiriana, de refletir sobre a emancipação durante o percurso formativo na escola é, também, o desafio de pensar o próprio currículo escolar:

A epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado no começo do século XX combinava esta trilogia: pedagogia, currículo, avaliação. Este último item exigiu o estabelecimento do conselho examinador das universidades. Com isso, os efeitos colaterais do currículo tornaram-se, ao mesmo tempo, generalizados e duradouros. O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar. Se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, “o sistema de sala de aula e a matéria escolar” emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar (GOODSON, 2018, p. 53).

Goodson refere-se ao que chama de *conhecimento examinável*, que toma conta dos currículos escolares, e determina o que será ensinado nas escolas da Inglaterra ao longo do século XX. No Brasil, a massificação da educação contou com nuances como o ingresso tardio de pessoas negras na escola básica (a tardia abolição da escravidão e o genocídio dos povos indígenas faz com que esse processo tenha características ainda mais complexas em nosso país) e das especificidades da formação docente. Porém, é possível observar a trilogia apontada por Goodson e as consequências do foco no conhecimento examinável ao longo do século.

*Professora 1 - O currículo tradicional para mim é isso, tu está batendo metas o tempo inteiro... Não tem tempo de mais nada.*

*Professora 2 - No terceiro anos eles têm que sair com a divisão... no quinto ano eles tem que sair com a escrita de três parágrafos, pelo menos... o aluno tem que bater as metas do currículo.*

As falas das professoras 1 e 2 sobre “bater metas” ao referirem-se ao currículo “tradicional” é uma das consequências possíveis do foco no conhecimento examinável que os documentos curriculares perseguem, e podem ser analisadas em dois aspectos:

O primeiro aspecto diz respeito às influências neoliberais sobre a construção desses documentos. Os conglomerados que vendem livros didáticos para o governo, também as fundações e empresas que disputam o território curricular, exercem grande poder sobre as decisões tomadas a respeito desses documentos. Vide a imensa mobilização da Fundação Lemann<sup>5</sup> em relação à Base Nacional Comum Curricular no ano de 2013, quando ainda estava em debate o texto final da Base. A Fundação Lemann se apresentava como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores interessados em facilitar a construção de uma “base de qualidade” (CAETANO, 2020). Aqui fica evidente o discurso da “qualidade” e do gerenciamento empresarial das escolas, tal como nos moldes das propostas do final dos anos 1990, aparecendo vivo e com nova roupagem, mais atual do que nunca, ditando e disputando a BNCC. Essa disputa não é feita vazia de sentido, ainda menos com interesses neutros como a palavra “qualidade” induz acreditar. Quem consegue se opor à proposta de mais qualidade na educação? Por ser uma palavra vazia de sentido no vácuo, está pronta para ser preenchida com o que quer que quem se aproprie dela deseje. Esses grupos vêem a escola como um espaço de produção e reprodução social, um meio onde é possível tornar seus discursos hegemônicos e legitimarem seus ideais. Por isso a disputa por esse espaço é bastante coerente, já que a escola é um lugar estratégico de dominação e reafirmação hegemônica (LIMA. 2011).

Nesse sentido, quanto mais examinável é o conhecimento determinado no currículo prescrito, mais possibilidade existe de medir esse conhecimento através da padronização das avaliações, tema já discutido nessa etapa. A lógica empresarial aplicada aos currículos funciona da seguinte maneira: quanto mais quantificável são os conhecimentos propostos, mais controle é possível exercer sobre o trabalho docente. Se é possível medir, de maneira

---

<sup>5</sup> A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos cujas ações são voltadas para a educação pública no país. Seu fundador é Jorge Paulo Lemann, suíço-brasileiro, bilionário, dono da maior fortuna do Brasil. Dados de 2021.

exata, o quanto e o que a criança aprendeu na escola, é possível medir o nível de sucesso ou fracasso do trabalho da professora. A próxima etapa após essa aferição é, evidentemente, elaborar métodos melhores de transmissão desses conhecimentos, caso os resultados estejam aquém do esperado. É claro, são retiradas da equação questões como: condições de trabalho das professoras, se as crianças possuem acesso a direitos básicos como alimentação e moradia, território do qual a escola faz parte, etc. Isso sem citar outras variáveis como o contato prévio dessas crianças com o ambiente escolar, as expectativas das famílias em relação à escola, tudo que não é quantificável através de provas e altamente influenciador do sucesso ou fracasso dos alunos nesse tipo de avaliação.

Após a constatação de que, de fato, são as professoras que não estão cumprindo com sua função de transmissão adequadamente, os métodos, então, devem ser “a prova” de professoras ruins. Dessa maneira, entram sistemas apostilados, altamente direcionadores do trabalho das docentes, onde basta que a professora siga com rigor a sequência determinada pelo programa para obter altas taxas de sucesso examinável. Esse é o caso do Programa Alfa e Beto<sup>6</sup>, no qual, nas apostilas de orientação para professoras, a aula a ser transmitida possui até mesmo minutagem estabelecida.

Portanto, as colocações das professoras, não são infundadas ou fruto de pouca reflexão. Elas são, também, uma observação bastante aproximada de como esses mecanismos de controle podem operar no currículo prescrito.

O segundo aspecto sob o qual as falas das professoras podem ser analisadas, diz respeito à concepção de currículo que as docentes possuem e as consequências dessa concepção no processo de recontextualização curricular na sala de aula. Para tanto, utilizarei dois excertos nos quais as outras professoras partilham suas concepções de currículo:

---

<sup>6</sup> Esse programa vêm sendo comprado e aderido pelas prefeituras da região metropolitana de Porto Alegre através de uma parceria com o Instituto Raiar - Instituição não-governamental cuja sócia fundadora é Marcia Leal, psicóloga, sócia do grupo hospitalar Santa Luzia no DF. Marcia Leal denomina-se "investidora e empreendedora social". Informações disponíveis no site da instituição: <https://www.institutoraiar.org.br/institutoraiar> (acesso em 24/04/2023)

*Professora 3 - Na faculdade o interessante foi eu ter o acesso a esse material para esse entendimento do que é currículo. Esses debates pra entender que (o currículo) não é só aquilo que as pessoas nos ditam. O que os teóricos nos ditam. Mas também aquilo que as crianças e os adolescentes nos trazem.*

*Professora 4 - O currículo, para mim, é o que eu consigo trabalhar com os alunos de uma forma em que eu afete eles. Meu currículo precisa chegar o mais próximo possível sempre do meu estudante. O conhecimento, tudo aquilo que a gente trabalha, pra mim, ele precisa estar próximo à realidade deles.*

As percepções das professoras 3 e 4 sobre o currículo são, evidentemente, menos restritivas e mais abertas às possibilidades de algum tipo de autoria docente em relação aos documentos oficiais. Nesse caso, as duas professoras citam a importância da proximidade e identificação dos alunos com o currículo proposto em sala de aula. Ao verbalizar que “o currículo não é só aquilo que as pessoas ditam”, a professora 3 evidencia que a maneira como entende o currículo, impacta seu trabalho em sala de aula, à medida em que percebe que, para além do currículo prescrito, existem ainda diversos fatores que interferem, modificam e constroem a prática em sala de aula. Aqui, marcado em sua fala, fica claro que o acesso ao conceito através de diferentes perspectivas teóricas e o espaço de debate sobre o tema durante a formação inicial, impactam suas práticas na escola.

Em comparação com as percepções das duas primeiras entrevistadas é possível inferir que as professoras 3 e 4 possuem mais ferramentas teóricas para construir uma prática mais autônoma e reflexiva acerca dos documentos curriculares. Além disso, a percepção de que os alunos possuem agência e autoria em relação ao currículo, demonstra uma perspectiva outra sobre a função da escola e o lugar das crianças nas decisões tomadas em sala de aula. Nesse sentido, o currículo passa a ser não mais apenas o que está prescrito pelos documentos, mas também tudo aquilo que “afeta” na escola. Ou seja, ao considerar que os alunos também impactam o currículo, as professoras deixam de se perceberem como meras tarefeiras e passam a ocupar o lugar de agentes do diálogo entre o que é prescrito pelos

documentos, a cultura escolar e as experiências dos alunos. Tornam-se mais autoras de seu próprio trabalho e menos sujeitas aos mecanismos de controle já citados.

*Professora 3 - Tem o formal, o obrigatório que tu tem que dar conta, né? Tu tem que desacomodar, tu tem que estar consciente que tu tem que dar conta de algumas aprendizagens que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, né? E tu também tem que saber que currículo é o jeito que tu entra na sala, é o que tu faz com quem demora mais pra aprender, é o jeito que tu organiza a sala...*

*Professora 4 - Aí volto à prática. Esse currículo, ele existe mas a forma como tu trabalha esse currículo é que é o interessante para mim. E isso é uma coisa que a gente pode trabalhar dentro das escolas tendo a nossa ideia de PPP. A gente pode definir que a escola tem esse currículo e que vai seguir a base que é o que nos pedem agora no momento. Mas de que forma se trabalha isso? Eu acho que o nosso PPP tem sim que abordar as formas... A gente tem esse currículo, mas a gente vai trabalhar esse currículo de forma crítica.*

*Professora 4 - Na escola pública municipal a gente ainda tem muita gente que defende um currículo que chega o mais próximo possível da comunidade escolar que a gente atende. Que nos aproxime desse currículo mais crítico, né?*

*Professora 3 - **Eu vou te dizer que eu sempre fui a pessoa que tenta achar brechas.***

O acesso a uma construção ampla e teoricamente diversa sobre currículo, bem como o espaço destinado ao debate sobre esse elemento constituidor da instituição escolar, age como pilar fundamental na formação de uma professora reflexiva em sua prática docente. As professoras percebem e verbalizam isso de muitas maneiras, constituem sua identidade crítica

utilizando as ferramentas da formação inicial, mesmo após passados muitos anos do final da graduação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é o pilar organizador da instituição escolar. Analisá-lo requer mobilização de muitas ferramentas teóricas que dêem conta de sua complexidade. Ao longo da história muitos pesquisadores que se propuseram a olhar para a escola, perceberam que debater a instituição escolar é indissociável ao debate do currículo.

Entender o currículo para além dos documentos regulatórios é tarefa indispensável para tratar da complexidade do trabalho docente. Esse trabalho se propôs a, através da perspectiva crítica do currículo, analisar as percepções das professoras sobre seu entendimento do conceito e de que maneira isso afeta suas práticas em sala de aula. Para tanto, mobilizei o conceito de recontextualização curricular de Bernstein, de maneira que pudesse analisar a passagem do conhecimento adquirido pelas professoras em suas formações iniciais para sua atuação na escola.

A partir da análise das falas professoras foi possível perceber que as diferentes concepções de currículo causam impactos bastante distintos na atuação docente. A partir de uma breve discussão sobre os tempos destinados aos debates das teorias do currículo, bem como as disciplinas destinadas especificamente a isso, foi possível mapear drásticas diferenças entre as percepções das professoras que se detiveram por mais tempo e com mais complexidade sobre esse conceito na graduação e aquelas que tiveram pouco ou nenhum acesso a isso ao longo de toda formação inicial.

As professoras que relataram mais contato com as teorias do currículo durante a graduação demonstraram perspectivas mais críticas e reflexivas acerca dos documentos regulatórios do currículo e de sua atuação docente. Aquelas que relataram quase nenhum acesso a esses debates durante a formação inicial demonstraram uma postura mais determinista sobre os documentos curriculares e pouco autônoma em relação às suas práticas docentes.

A análise entre as diferentes percepções sobre o currículo e seus impactos na prática em sala de aula evidencia que a recontextualização curricular sofre impactos diretos a partir da maneira como as professoras entendem o currículo. Mais do que isso, escutar professoras sobre suas

formações iniciais possibilita dar luz aos impactos que a formação inicial tem ao longo de toda a carreira docente.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELLO, Isabel Melero; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. Educação a distância, formação inicial de professores, desenvolvimento profissional e pessoal: uma combinação possível?. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 41, p. 208-229, jan./abr. 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CABRAL NETO, Antonio; SILVA, Jorge Gregório da. A Construção Histórica do Paradigma da Qualidade Total no Campo Empresarial e a sua Transplantação para o Campo Educacional. **Contexto e Educação**, Ijuí, Ano 16, n. 62. p. 7-30, abr./jun. 2001.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing Access, Governance and Knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil**. 2002. 296 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, University Of Wisconsin-Madison, Madison, 2002.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 651-664, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201609143447>.

GIL, Natália; GRANDO, Luísa. História da Escolarização da Criança Pobre: algumas imbricações entre escola, trabalho infantil e caridade (Rio Grande do Sul, Brasil). **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 22, p. 1-26, jan. 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

LIMA, Iana Gomes de. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 25 mar. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Relações Macro/Micro na Pesquisa em Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2004, Bauru. Anais.... Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD

PEREIRA, Fernanda Garcia. **Concepções de Estudantes de Pedagogia Acerca do Currículo Escolar**. 2021. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores**. Porto Alegre, 2017. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

## APÊNDICE A

---

### Roteiro de entrevista

**1-** Instituição da formação inicial, presencial ou EaD, quanto tempo de formada, carga de trabalho atual, ano em que atua.

**2-** Durante a graduação você recorda de alguma disciplina que tinha como ponto central discussões acerca do currículo? Se sim, quantas? Poderia contar um pouco sobre as abordagens dos professores e o teor do debate sobre o tema?

**3-** O que você entendia sobre currículo quando saiu da graduação?

**4-** Você acha que esse entendimento sobre o tema teve/tem alguma influência sobre seu trabalho nos primeiros anos de atuação?

**5-** E hoje, o que é currículo pra você?

---