



Sabrina Moura Kiffer

**CONCEPÇÕES DE ESCOLA:
o que pensam os professores a partir da (re)elaboração do currículo
escolar no contexto da Pandemia da COVID-19?**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Soares de Araujo Mesquita

**Rio de Janeiro,
Março de 2023.**



Sabrina Moura Kiffer

**CONCEPÇÕES DE ESCOLA:
o que pensam os professores a partir da (re)elaboração do currículo
escolar no contexto da Pandemia da COVID-19?**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Silvana Soares de Araujo Mesquita
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza
Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
UFRJ

Rio de Janeiro, 22 de março de 2023.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Sabrina Moura Kiffer

Licenciada em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2018). Especialista em Educação Matemática pelo Colégio Pedro II (2020). Professora da Educação Básica. Possui experiência com formação de professores. Atualmente atua como Implementadora Pedagógica de Matemática na Secretaria Municipal de Educação de Queimados - RJ. Integra o Grupo de Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente (PROFEX). Tem interesse principalmente nos seguintes temas: currículo; formação de professores; escola; formulação e resolução de problemas matemáticos.

Ficha Catalográfica

Kiffer, Sabrina Moura

Concepções de escola : o que pensam os professores a partir da (re)elaboração do currículo escolar no contexto da Pandemia da COVID-19? / Sabrina Moura Kiffer ; orientadora: Silvana Soares de Araujo Mesquita. – 2023.

160 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Professores. 3. Priorização curricular. 4. Currículo escolar. 5. Concepção de escola. 6. Pandemia da COVID-19. I. Mesquita, Silvana Soares de Araujo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À menina Sabrina, que sonhou que tudo isso seria possível, mesmo quando a vida indicava ao contrário.

Agradecimentos

A Deus, meu guia e protetor, responsável por eu ter chegado até aqui, de pé, sã e em paz.

Ao meu filho Kaio, por todo apoio e confiança depositados a mim. Por cada olhar afetuoso, repleto de compreensão e amor. Por toda forma de ajuda que pode me dar, e por nunca dispensar esforços em prol de me ver feliz.

Ao meu esposo Fabio, por seu apoio e incentivo para que eu chegasse ao mestrado. Por ter sido tão compreensivo e protetor durante o curso das disciplinas e principalmente durante a escrita da dissertação, entendendo e incentivando meu tempo dedicado ao estudo.

A minha mãe Flavia, pela educação que me foi dada e por todas as vezes que me fez acreditar que não havia limites para os meus sonhos. Ao meu pai Rogério, que é um exemplo de perseverança e resistência.

A minha amiga Joycimar, por ter acreditado e sonhado em me ver como aluna da PUC antes mesmo que eu sonhasse. Também por tudo o que fez para me apoiar antes e durante o percurso como aluna do mestrado.

A minha amiga Ramaira, por ter segurado a minha mão durante todo esse tempo, me apoiado e acreditado na minha capacidade de conseguir chegar até aqui. Por ter compartilhado dias e noites comigo, segurando a minha mão (mesmo que a distância). Aos meus amigos, Bruno, Marília e Patrícia, por torcerem por mim e não se cansarem de serem apoios durante o processo seletivo do mestrado. Ao meu professor e amigo, Daniel, presente que a especialização me deu. Por ter acreditado em mim mais do que eu mesma, e ter vibrado e me apoiado a aproveitar esse sonho realizado.

As minhas amigas Amanda e Isabelle, companheiras nessa longa jornada. Colegas de turma que se tornaram parceiras, souberam transformar nosso pranto em alegria e encontrar motivo de gozo mesmo diante de tantas adversidades.

A todos os meus colegas de turma, que conseguiram trazer proximidade e calor aos nossos encontros remotos. Um curso que deveria ser presencial, mas que devido a pandemia de COVID-19, as aulas suspensas, cursamos todas as disciplinas de forma remota. Não foi fácil não ter abraço, compartilhamentos e nenhum tipo de contato físico durante todo o curso do mestrado, mas vocês

souberam transmitir alegria, alento, empatia e companheirismo, através de cada sorriso e mensagem enviada.

A todas as professoras que tive durante o curso do Mestrado: Maria Inês, Alicia, Gisele, Zena e Vera, que souberam reconhecer naquelas janelinhas do Zoom mais do que rostos apenas, mas identificaram ali pessoas que tentavam a todo custo se especializar, mesmo em meio a tantas dificuldades, visto o momento inicial do curso, em 2021. Ao professor Pedro, que com todo carinho avaliou minha pesquisa e a tornou especialmente melhor.

Agradecimento especial a professora Silvana, que me orientou durante todo o processo de elaboração e escrita da dissertação. Pela paz que me transmitiu, por todo apoio, leitura e escrita sensível. Por segurar a minha mão, acreditar na minha proposta de estudo e ter aceitado embarcar comigo nessa jornada. Agradeço também aos meus colegas do grupo de pesquisa PROFEX, onde me reconheci enquanto pesquisadora e fui acolhida de forma ímpar. Sou grata por suas contribuições, conversas, conselhos e parceria durante esse tempo juntos.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio durante este período, seja por meio do incentivo ou até mesmo pelas ajudas práticas e logísticas para que eu pudesse cursar o mestrado.

Também aos meus amigos e família que não foram citados nas linhas anteriores. Obrigada por entender minha ausência, respeitar meu tempo dedicado aos estudos, por torcer pelas minhas conquistas e por acreditar na minha capacidade de resistir.

Agradecimento especial a Secretaria Municipal de Educação de Queimados, nas pessoas de André Monsores, secretário de educação, Mytse Andréa, subsecretária adjunta de assuntos pedagógicos e Rosemar Seixas, diretora do departamento de educação, que além de possibilitarem minha entrada no campo de pesquisa, tornaram minha jornada e permanência no mestrado possíveis.

Sou grata enfim, por cada oração direcionada a mim durante o processo de escrita da dissertação. Vivenciei momentos ímpares durante esta jornada, em que minhas emoções foram postas à prova, e sei que minha família e amigos foram companheiros de fé durante todo o tempo. A todos vocês, sem exceção, o meu “MUITO OBRIGADA!”.

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

KIFFER, Sabrina Moura. **Concepções de escola: o que pensam os professores a partir da (re)elaboração do currículo escolar no contexto da Pandemia da COVID-19?** Rio de Janeiro, 2023. 158p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação de mestrado tem como objetos de estudo o currículo escolar e suas relações com as concepções de escola. A pesquisa foi desenvolvida em Queimados, município localizado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa é compreender as concepções de escola a partir das (re)elaborações do currículo escolar realizadas pelos professores, durante o processo de priorização curricular desenvolvido pela Rede municipal de Queimados no contexto da pandemia de COVID-19, no ano de 2021. Foram aplicados questionários com 79 questões fechadas e 3 abertas, respondidos por 48 professores dos anos finais do ensino fundamental que trabalham nessa Rede. Além disso, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 16 professores, respondentes dos questionários, para permitir aprofundamentos das análises. As análises realizadas a partir dos dados produzidos foram construídas baseadas na interlocução teórica com os estudos de Tomas Tadeu Silva, Sacristán, Moreira e Candau, acerca do currículo e os estudos de Dubet e Charlot a respeito da escola e de seus objetivos. Os estudos de Nóvoa sobre formação e profissão docente, antes e durante a pandemia, também fizeram parte do arcabouço teórico utilizado. Ao longo da investigação pode-se constatar que as concepções dos professores constituem três dilemas: entre conceber uma teoria tradicional de currículo e ser responsável pela formação de um currículo humanizador; entre defender uma priorização curricular, baseada nas necessidades dos alunos, e a necessidade de “dar conta” dos conteúdos escolares pré-estabelecidos; entre priorizar ou reduzir os conteúdos, mediante a nova e emergencial realidade imposta pela pandemia de COVID-19. Conclui-se que há uma multiplicidade de justificativas para as escolhas adotadas pelos professores em relação à concepção de currículo e aos objetivos da escola na priorização curricular. Tais escolhas são marcadas pela subjetividade dos professores, a tradição escolar e a influência dos documentos oficiais. Aponta-se que não há consenso entre os professores acerca dos objetivos da escola, o que reverbera na complexidade de se conceituar currículo.

Palavras-chave

Professores; Priorização Curricular; Currículo Escolar; Concepção de Escola; Pandemia da COVID-19.

Abstract

KIFFER, Sabrina Moura. Conceptions of school: what do teachers think of the (re)elaboration of the school curriculum in the context of COVID-19 Pandemic? Rio de Janeiro, 2023. 158p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This Master's dissertation has as a goal the study of school curriculum and its relations with the conceptions of school. The research was developed in Queimados, which is a municipality located in Baixada Fluminense – Rio de Janeiro. Moreover, it has the intention of understanding the conceptions of school from the (re)elaboration of the school curriculum made by teachers during the process of the curriculum prioritization developed by the Municipal System of Queimados in the context of the COVID-19 Pandemic in the year of 2021. Questionnaires with 79 closed queries and 3 open ones were applied, which were answered by 48 teachers of the Elementary School final years, who work at this Educational System. Furthermore, semi-structured interviews with 16 teachers, who answered the queries, were taken in order to allow a deepening in the analyzes. The analyses made from the data produced were created based on the theoretical interlocution with the studies of Silva, Sacristán, Moreira and Candau - regarding the curriculum, the studies of Dubet and Charlot concerning school and their objectives. The studies of Nóvoa on the academic education and profession of teachers, before and during the Pandemic, also made part of the theoretical framework used. Along the investigation it is possible to confirm that the conceptions of the teachers compose three dilemmas: between establishing a traditional theory of the curriculum and being responsible for the elaboration of a humanizing curriculum; between defending the curriculum prioritization, based on the needs of students, and the necessity of “coping with” the pre-established educational contents; between prioritize or reduce the contents, upon the new reality emergency imposed by the COVID-19 Pandemic. It can be concluded that there is a multiplicity of justifications to the choices adopted by teachers in relation to the conception of curriculum and the objectives of school in the curriculum prioritization. Such choices are highlighted by the teachers' subjectivity, school tradition and the influence of official documents. It is pointed out that there is no consensus among teachers concerning the purposes of school, what reverberates in the complexity of conceptualizing a curriculum.

Key words

Teachers, Curricular Prioritization Educational Curriculum, Conception of School, COVID-19 pandemic.

Sumário

1	Introdução	17
1.1	Por que currículo e escola?	17
1.2	Trajectoria pessoal e profissional da pesquisadora	20
1.3	Objetivos e questão de pesquisa	21
1.4	Organização dos capítulos.....	22
2	Fundamentos Teóricos.....	23
2.1	O caminhar do currículo: das teorias até a atualidade	23
2.1.1	As teorias de currículo	24
2.1.2	Significados do Currículo, um diálogo a partir das ideias de Sacristán.....	30
2.2	Já chegamos ou estamos a caminho? O caminhar das políticas curriculares no Brasil.....	33
2.3	Currículo e concepção de escola.....	35
2.4	Currículo e a pandemia de COVID-19 : priorização ou redução curricular?	40
3	Caminhos da pesquisa: entre a seleção, escolhas e ação.....	46
3.1	A Rede pública municipal de Queimados: apresentação do campo de pesquisa.....	46
3.1.1	Por que Queimados?	51
3.2	A trajetória da pesquisa	53
3.2.1	Meu querido diário de bordo: o engatinhar da produção dos dados.....	58
3.3	Quem são os professores participantes que integram a Rede Municipal de Educação de Queimados?	61
4	A priorização curricular na prática	69
4.1	Sobre priorizar ou estagnar.....	71
4.1.1	Ano novo, novas prioridades	72
4.1.2	Problemas reais, soluções ilusórias.....	75
4.1.3	A priorização da priorização: serviço nosso de cada dia	78
4.2	Critérios para a Priorização Curricular	80
4.2.1	Conteúdos adequados a realidade e a necessidade dos alunos	81

4.2.2	Conteúdos reduzidos a partir da ênfase nos conteúdos	83
4.2.3	Conteúdos selecionados a partir da subjetividade do professor e recursos disponíveis	87
5	O Currículo em questão	91
5.1	Concepção de currículo	92
5.1.1	Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos	92
5.1.2	Experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos	97
5.2	O currículo como reprodução	100
5.3	Da produção do currículo a seleção de conhecimentos disciplinares específicos	104
6	Concepções sobre a escola	110
6.1	Para que serve a escola?	110
6.1.1	Escola para formação humana	113
6.1.2	Escola para aprender (ou ensinar).....	116
6.2	Por que os alunos vão à escola?	118
6.3	“O currículo que a gente idealizou não existe, na prática a gente faz o que dá”	125
7	Conclusão	129
8	Referências	136
	Anexos	146
	Anexo 1 - Aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	146
	Anexo 2 - Autorização da SEMED-Queimados para realização da pesquisa.....	147
	Apêndices.....	148
	Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ...	148
	Apêndice 2 - Questionário.....	151
	Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista.....	159
	Apêndice 4 - Convite para participação da pesquisa	160

Lista de figuras

Figura 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	31
Figura 2: Mapa da distribuição das escolas dos anos finais (por bairro)	49
Figura 3: Distribuição de professores dos anos finais no Brasil (por gênero)	61
Figura 4: Esquema de ciclo da BNCC e avaliações externas	85
Figura 5: “Para que serve a escola?” Na visão dos professores	111

Lista de gráficos

Gráfico 1: Tempo de atuação no magistério dos professores participantes do questionário	63
Gráfico 2: Pós-graduação dos professores participantes	64

Lista de quadros

Quadro 1:	Distribuição das escolas de ensino fundamental no município de Queimados	48
Quadro 2:	Distribuição de matrículas no ensino fundamental em Queimados, 2021	49
Quadro 3:	Distribuição dos professores de anos finais do Ensino Fundamental (por disciplina) na Rede municipal de Queimados no ano de 2022	50
Quadro 4:	Resultados dos três últimos IDEBs do ensino fundamental da Rede municipal de Queimados e do Brasil	50
Quadro 5:	Distribuição de carga horária das disciplinas ministradas nos anos finais na Rede municipal de Queimados no ano de 2022	54
Quadro 6:	Temas abordados no questionário de pesquisa	56
Quadro 7:	Escala de Likert	56
Quadro 8:	Nomes e características gerais dos professores entrevistados	57
Quadro 9:	Professores participantes da segunda etapa da pesquisa – a entrevista	60
Quadro 10:	Distribuição dos participantes por disciplina e gênero	62
Quadro 11:	Universidades privadas localizadas na Baixada Fluminense	64
Quadro 12:	Respostas dos professores sobre o currículo durante o ensino remoto	80
Quadro 13:	Lógicas de ação de Dubet (1994)	88
Quadro 14:	Crítérios para seleção de conteúdos dos professores entrevistados	89
Quadro 15:	Respostas dos professores sobre concepção de currículo	91
Quadro 16:	Tempo de atuação e disciplina no magistério dos professores participantes da entrevista	94

Quadro 17: Grandes eixos da concepção de currículo	98
Quadro 18: Respostas dos professores sobre a escolha do livro didático	101
Quadro 19: Respostas dos professores acerca dos seus papéis	104
Quadro 20: Respostas dos professores acerca da importância do conteúdo	105
Quadro 21: Respostas dos professores sobre a história das disciplinas	107
Quadro 22: Respostas dos professores acerca dos papéis da escola	112
Quadro 23: Respostas dos professores sobre o porquê dos alunos irem à escola	120
Quadro 24: Respostas dos professores sobre os sentidos sociais da escola	123
Quadro 25: Relação das funções atribuídas por Thiesen (2021) e utilizadas no questionário	124
Quadro 26: Respostas dos professores acerca do futuro da educação e da escola após a COVID-19	127

Lista de siglas

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD - Educação à Distância
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PME - Plano Municipal de Educação
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- RET - Regime Especial de Trabalho
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEMED - Secretaria Municipal de Educação
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESA - Universidade Estácio de Sá
- UNIG - Universidade Iguazu
- UNIGRANRIO - Universidade do Grande Rio

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.
Paulo Freire

1 Introdução

Diante de uma pandemia de COVID-19, em que as aulas presenciais foram suspensas, professores e alunos tiveram que ressignificar suas práticas para lidarem com novas formas de ensinar e aprender. Mediante a isso, o currículo também passou por mudanças, que conseqüentemente foram influenciadas não somente pelo momento atípico vivenciado, como também pelos professores, que produzem o currículo. Sendo assim, esta dissertação de mestrado define como objetos de estudo o currículo escolar e suas relações com as concepções de escola.

A fim de traçar os caminhos que nortearam a escolha deste objeto de estudo, a presente introdução foi dividida em quatro partes. São apresentados, primeiramente, a contextualização da pesquisa, baseada em estudos acadêmicos e na breve apresentação dos objetos de estudo. Além de aspectos da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, que se relacionam diretamente com a definição dos eixos de análise, e constituem a segunda parte desta introdução. Na terceira parte desta introdução são apresentados os objetivos gerais e específicos, que associados à questão que norteia a presente pesquisa, definem os caminhos para a investigação. E, por fim, é anunciada a organização dos capítulos que compõem a pesquisa.

1.1. **Por que currículo e escola?**

Nesse momento peculiar vivenciado pela escola, professores tiveram que lidar não somente com novas formas de fazer uso de tecnologias, como com a adequação dos currículos às novas formas de ensinar e aprender na educação básica. Porém, conforme Julia (2001) aponta “mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (p.19). A percepção é de que alguns problemas já existiam de uma forma velada e acabaram sendo revelados de uma forma macro diante desse novo cenário. É nesse sentido que Julia (2001)

acrescenta a importância de se consultar a *caixa preta*¹ da escola, na tentativa de se compreender o que ocorre nesse espaço.

Ao tratar da adequação do currículo, leva-nos a indagar o que os professores entendem como currículo, já que este é um conceito que pode ser adotado de diferentes percepções. Trato aqui do currículo em concordância com a definição de Moreira e Candau (2007) que definem currículo como as experiências escolares que se desenvolvem em meio as relações sociais e ao redor do conhecimento, contribuindo para a construção das identidades dos estudantes. Sendo assim, não se trata apenas de uma grade de conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, o currículo envolve diferentes aspectos do cotidiano escolar e abarca objetivos que vão além do formato documental curricular, e que podem revelar as concepções de escola que os professores têm.

Ao se referir às formas de ensinar, que têm sido, por vezes, apresentadas como alterações no currículo, deverá se levar em conta que na verdade se trata da didática, e que apesar de possuírem vários aspectos em comum, são campos distintos, conforme apontam Pacheco e Oliveira (2013). Os autores supracitados ressaltam que devido à didática ter como principal objeto de estudo o processo de ensino, acaba sendo um campo mais amplo que o currículo, no entanto, ambos os campos acabam confluindo-se no terreno da prática.

Para refletir sobre concepção dos professores sobre escola e sobre o próprio currículo, cabe enunciar que Matos e Jardimino (2016) fazem um breve levantamento acerca do significado de concepção, termo constantemente abordado nas pesquisas educacionais, e elucidam que as concepções podem comunicar as formas de percepção, avaliação e ações em relação a determinado fato. Sendo assim, as concepções do professor sobre a escola são fatores determinantes para se compreender o funcionamento de uma escola, e sobretudo, revelam sua própria identidade. Ao realizar uma adequação curricular, qualquer que seja ela, o professor revela sentidos da escola para si próprio, apresentando motivos que o fazem escolher um caminho curricular e não outro. Entende-se aqui como adequação curricular “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e

¹ Julia (2001) faz referência ao objeto aeronáutico utilizado em aviões, que guarda registros dos voos e ajuda a compreender especificidades destes, inclusive em casos de acidente.

contextos diferentes, os conteúdos propostos num dado plano curricular" (ROLDÃO, 1995 apud ROLDÃO, 2018, p.33).

Ao refletir acerca dos papéis cumpridos pelos professores em sala de aula, percebe-se que estes vão além do compartilhamento de conteúdos e avaliações, perpassa também pelas diferentes formas de conhecimento e por sua relação com o currículo oculto, presente em cada sala de aula. Segundo Streck (2012, p.13) “conhecimentos não são pacotes a serem passados adiante – não importa se via quadro negro, lâminas de retroprojeter ou *power point*– mas apreensões da realidade”, isto significa dizer que o conhecimento do professor vai além daquilo que ele transmite como saber sistematizado em sala de aula. Conforme elucidam Moreira e Candau (2007, p.20) “a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes”.

Tendo em vista a conceituação de currículo e de concepção de escola, a presente dissertação visa investigar a elaboração e execução da política de Priorização Curricular², realizada no ano de 2021 pela Rede municipal de educação de Queimados, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Este movimento se iniciou durante a pandemia de COVID-19, e teve como objetivo promover a seleção e reorganização de conteúdos prioritários pelos professores da Rede, a fim de que as perdas na aprendizagem dos alunos fossem as mínimas possíveis. Sendo assim tem-se como problema de pesquisa investigar quais os critérios adotados pelos professores para eleger conhecimentos curriculares prioritários das disciplinas que lecionam e como essa seleção associa-se (ou não) a diferentes concepções de escola.

A proposta de compreensão da visão dos professores acerca das concepções de escola é pertinente para o contexto educacional não apenas queimadense, como também para o país como um todo, já que em qualquer lugar do Brasil professores da educação básica fazem escolhas todos os dias em sala de aula, e tais escolhas se dão em diferentes escalas. Os professores selecionam não somente os conteúdos para o ano de escolaridade que lecionam, como para a organização dos bimestres e para distribuição semanal, como também podem ser feitas escolhas em relação aos recursos utilizados, a forma de avaliação e tantas outras questões que abarcam o trabalho docente. Falar de seleção de currículo se

² O detalhamento da Priorização Curricular encontra-se no capítulo 2.4.

relaciona com a concepção de professores acerca de seu próprio papel enquanto formadores de currículo e revela um pouco do que os professores compreendem acerca de sua prática e das concepções que têm sobre a escola.

Por trás de questões centrais que envolvem o currículo estão outras que acabam por definir as escolhas posteriores. Silva (2005) alerta sobre o papel identitário que tem o currículo, ao se escolher *o que ensinar*, por exemplo, é preciso primeiramente saber a quem será destinado esse ensino. Trata-se, portanto, de que a partir dos objetivos a serem alcançados, o currículo seja construído, o que implica relações de poder subjacentes a essas escolhas. Streck (2012) acrescenta como alternativa de atenção ao conhecimento que realmente importa a migração do “o que “para o “como”, “onde (desde onde)” e “para que”, elucidando outras questões que permeiam o campo do currículo e que precisam ser antes de tudo, levadas em consideração ao se perceber enquanto formador de currículo.

Não se pode esquecer, que além desse movimento de priorização curricular vivido pela Rede em questão, em tempos de pandemia, o Brasil passa desde 2017 por um movimento de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Estudos (MACEDO, 2018, 2019; LOPES, 2019, ALVES, 2018) sobre o processo de implementação nas escolas da BNCC e sobre os próprios objetivos da escola por trás dessa proposta, apontam que o impacto desse movimento também tem implicações sobre o fazer docente e no grau de sua autonomia como produtor de currículo nas escolas/ Redes em que atuam. Assim, essa pesquisa também poderá contribuir para uma diferenciação da BNCC para o currículo de cada escola, realizando apontamentos e provocando reflexões acerca da responsabilidade docente na construção do currículo.

1.2.

Trajetória pessoal e profissional da pesquisadora

Como professora deste município, atualmente na função de implementadora pedagógica de matemática, integrada ao quadro de servidores públicos municipal e pesquisadora da área da Educação me pus a refletir sobre quais critérios foram utilizados pelos professores para realizar essa priorização, e mais do que isso, em que base tais critérios foram escolhidos. Ao realizar a síntese e a redação do documento curricular priorizado em sua versão final me debrucei

também a refletir se houve de fato uma participação integral de todos os professores, e de que modo se deu essa participação. Entendo que selecionar conteúdos escolares é se colocar enquanto formador de currículo e, por isso, professores com diferentes vivências, formações e até mesmo interações na própria Rede de educação podem ter critérios diferentes, baseados em concepções diversas sobre a escola e sobre a própria profissão docente.

Diante da trajetória e das inquietações identificadas acima, aponta-se que para compreender as concepções de escola que os professores têm e identificar como eles entendem sua responsabilidade enquanto formadores de currículo, percebi que se faz necessário entender como foi, na visão deles, fazer parte desse movimento de priorização curricular e como este processo se deu nas diferentes escolas e realidades da Rede municipal investigada.

Esclarece-se que compreender este movimento não indica querer saber a opinião dos professores sobre a importância e a relevância de cada conteúdo em si selecionado para dada disciplina, esta é uma discussão a ser realizada em estudos futuros e por especialistas de cada área, pois requer uma análise epistemológica de cada disciplina, seus objetivos e sua própria história no currículo do ensino fundamental. O que se propõe neste projeto de pesquisa envolve analisar em que dimensões esses professores compreendem suas responsabilidades enquanto formadores de currículo, sua relação com o cotidiano escolar e sua percepção do trabalho docente que executam, revelando assim suas concepções de escola e os seus objetivos e/ou sentidos.

1.3. Objetivos e questão de pesquisa

Para essa investigação objetiva-se compreender as concepções de escola a partir das concepções de currículo dos professores, diante de um processo de priorização curricular motivado pela pandemia de COVID-19. Partindo-se assim dos seguintes objetivos específicos; (i) identificar o perfil dos professores a partir de sua formação e experiências profissionais/pessoais, (ii) identificar e analisar os critérios utilizados pelos professores ao realizarem a priorização curricular no município, (iii) compreender as concepções de escola e de currículo reveladas

pelos professores e (iv) categorizar as concepções dos professores em relação aos objetivos/sentidos da escola.

Tendo por base o cenário apresentado, algumas questões norteiam a presente pesquisa: O que é a escola e quais são os seus papéis/objetivos/sentidos na visão do professor? O professor se percebe enquanto formador de currículo? Como a priorização curricular pode revelar concepções de escola? As diferentes disciplinas que os professores lecionam impactam sua concepção de escola?

1.4. Organização dos capítulos

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos, a partir desta introdução, que compõe o primeiro capítulo.

O capítulo dois “Fundamentos teóricos” apresenta os fundamentos teóricos que embasaram esta investigação, partindo dos estudos de currículo, perpassando pelas políticas curriculares, chegando então ao estudo da escola e suas relações com o currículo.

No capítulo três “são explanados o campo de pesquisa, a metodologia adotada para a presente investigação, além da apresentação dos sujeitos da pesquisa.

A partir do capítulo quatro “A priorização curricular na prática” as análises dos dados são realizadas, iniciando pelo detalhamento e relatos de experiência com a priorização curricular.

No capítulo cinco “O currículo em questão”, são analisadas as falas dos professores participantes da pesquisa, à luz do embasamento teórico, provocando discussões e reflexões acerca do objeto de estudo.

No capítulo seis, “Concepções sobre a escola” são apresentadas as falas dos professores acerca do serviço prestado pela escola, seus objetivos e suas relações com o currículo.

Por fim, no último capítulo, a “conclusão”, são retomados os objetivos iniciais da pesquisa e as questões norteadoras que a embasam, a fim de evidenciar o cumprimento dos objetivos propostos, e apresentar considerações finais acerca do desenvolvimento da pesquisa.

2 Fundamentos Teóricos

Este capítulo tem por objetivo apresentar um breve panorama dos objetos de estudos escolhidos para a presente pesquisa. Por meio da interlocução com autores que investigam o currículo e a escola, as escolhas feitas serão desenhadas.

2.1. O caminhar do currículo: das teorias até a atualidade

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, que tem por significado indicar o curso de algo. Procede daí o *curriculum vitae*, documento que apresenta a trajetória profissional de um indivíduo, a fim de apresentar e comprovar sua carreira. Tendo para nós aqui outros sentidos, que apesar de distintos e ao mesmo tempo complementares, o termo currículo também diz respeito ao espaço escolar, conforme apresentam Moreira e Candau (2007). Para os autores, o currículo escolar compreende:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (p. 18)

Pensar no currículo e em suas diferentes concepções envolve perpassar por áreas diversas e próprias a cada uma de suas definições. Sacristán (2013) ao tratar do currículo, elucida que,

Quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas

dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (p.16)

Sendo assim conhecer as teorias de currículo é fundamental para que se entenda não somente a trajetória e evolução dos estudos curriculares, mas também um ponto de partida para uma reflexão acerca de para que, quem e onde deve ser planejado o currículo escolar em questão, demonstrando a multiplicidade desse campo e ao mesmo tempo suas infinitas especificidades.

2.1.1. As teorias de currículo

Silva (2005) ao tratar do currículo como uma questão de identidade, apresenta em sua introdução o que vem a ser o currículo e apresenta as dimensões das três principais teorias que estruturam e organizam os estudos curriculares atuais, além de nortear e introduzir grande parte dos estudos sobre currículo na atualidade. Se atualmente lidamos com uma teoria pós-crítica isto se dá porque houve anteriormente uma teoria crítica, surgida num momento de tentativa de ruptura da teoria tradicional. Esta última nasce num contexto de extrema obediência aos padrões escolares em que o currículo é entendido como seleção e organização de conteúdos, passando adiante a um contexto mais crítico em que se entende a importância do papel da escola e as relações de poder inclusas numa concepção de currículo, e principalmente a falta de neutralidade do mesmo em relação às questões sociais e escolares. A teoria pós-crítica é concebida então de uma forma mais plural, em meio ao multiculturalismo, que por sua vez busca influenciar na construção de subjetividades e reflexão sobre as múltiplas visões de mundo, sob olhares de lentes diferentes.

Atualmente, no cotidiano escolar o currículo é compreendido como uma organização do conhecimento escolar, contudo poderá ser percebido nas linhas que seguem que o currículo vai além de um documento normativo para os conteúdos escolares, trata-se também de uma construção histórica, social e cultural que vem passando por modificações ao longo das décadas. Segundo Silva (2015) o currículo além de uma questão de conhecimento é também uma questão de identidade.

Quando se lê a palavra “tradicional” sendo associada à educação logo se tem uma ideia de algo retrógrado, imposto, antigo, ultrapassado. Isto se dá pela

concepção da educação tradicional que se tem por costume conhecer, contudo, o objetivo principal aqui para além de comparar a teoria tradicional com a concepção de currículo dos dias atuais, é analisá-la dentro do seu contexto, em que tempo foi desenvolvida e para quem se desenvolveu.

O conceito de currículo aparece pela primeira vez no século XX em meio a um processo de industrialização que requeria da educação um modelo técnico, que contemplasse ao que a sociedade industrializada vivenciava (SILVA, 2005). É neste contexto que aparece o currículo, de uma forma tradicional, o qual se tratava apenas de um conceito fechado como único, o que não se vê atualmente, já que se entende que o currículo não tem uma definição única. Para Silva (2005) uma definição não revela o que é o currículo em sua essência, apenas revela o que determinada teoria entende por ele, e complementa ressaltando que o currículo está intimamente ligado àquilo que somos, a nossa identidade. Sendo assim, naquele momento em que se instala a primeira teoria que se tem sobre currículo havia uma preocupação técnica, que tinha enfoque na seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros, na qual que se procurava manter uma neutralidade em relação às questões educacionais e principalmente as maneiras como as elas se organizavam.

Em meio ao contexto dos anos 60 começaram a surgir registros colocando em dúvida a teoria tradicional de currículo, em diversos países e, sob enfoques diversos os movimentos da época levaram a críticas em relação à concepção de currículo até então aceita e difundida pelo mundo. Silva (2005) compara as teorias tradicional e crítica, conceituando a primeira como uma teoria de aceitação, ajuste e adaptação, e a última como uma teoria de desconfiança, questionamento e transformação radical. Diferentemente da teoria tradicional, a teoria crítica questiona o status quo e o culpabiliza pelas desigualdades sociais, que acarretam os pressupostos até então presentes nas esferas sociais e educacionais.

A teoria crítica de currículo se baseia na desconfiança do modelo tradicional de educação e do que se entende por currículo até aquele momento. Enquanto a teoria tradicional se apresenta com uma postura neutra em relação às questões próprias da escola, se colocando como agentes de seleção e organização de conteúdos, a teoria crítica vai de encontro justamente aos conteúdos selecionados e organizados, em busca de compreender o porquê de determinadas escolhas em detrimento de outras e a quem tais escolhas vão beneficiar,

elucidando causas de desigualdades escolares e sociais. Aqui entende-se que o currículo está diretamente ligado às relações de poder, e de acordo com Silva (2005) a escola e o currículo estão submetidos aos interesses sociais e educacionais ao considerar o contexto em que estão inseridos, sendo de principal interesse para as classes dominantes.

Aqui se julga importante que o aluno conheça as relações de poder alheias a escola e a força que elas exercem em detrimento da própria escola, objetivando formar alunos/ cidadãos plenamente conscientes de seu lugar no mundo e de suas próprias potencialidades. Paulo Freire (1970) é um nome de referência mundial nessa teoria, que critica a chamada educação bancária – relação de depósito de conhecimento pelo professor, sendo o aluno o que recebe as informações – que se relaciona diretamente a teoria tradicional de currículo. O autor brasileiro tem seu trabalho difundido pelo mundo, tornando-se um autor internacional ao criticar a hegemonia dominante presente na educação, e no poder que a educação tem em relação a vidas das pessoas, que podem transformar o mundo por meio de suas ações (MARCONDES, 2018).

Pontos marcantes dessa teoria são o poder da democracia sendo apresentado aos alunos, através da sua conscientização, a escola sendo entendida como instrumento de reprodução social e cultural, e a forma como são vistas as relações de poder envolvidas nas abordagens curriculares. Diferente do que antes acontecia na teoria tradicional, em que o aluno era preparado para lidar com questões futuras e com as necessidades da sociedade na qual vivia, na teoria crítica o aluno se percebe como participante do processo educacional e da elaboração do currículo, já que suas experiências passaram a ser valorizadas e sua criatividade começou então a ser demonstrada, conforme elucida Silva (2005). A escola começa a ser vista como instrumento de reprodução social e cultural, abrindo espaço para mostrar que ela não tem o poder de reger o que vai acontecer no restante do mundo, pelo contrário, ela reproduz características sociais e culturais por meio das pessoas que ali se organizam e da comunidade local em que está inserida, havendo mais do que nunca necessidade de oferecer oportunidades a todos os cidadãos. A escola é um espaço de diferentes culturas, é ali que devem ser valorizadas as experiências extracurriculares, onde o cotidiano é trazido para discussão dentro dos muros da escola. Complementando, Candau (2020) afirma que ampliar a concepção dos professores acerca dos conhecimentos trabalhados

na escola “trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a interculturalidade crítica e decolonial”.

Através da escola cenários de desigualdades sociais são retratados, abrindo espaço para a democracia e, sobretudo para o conhecimento. Durante o período pandêmico muito se viu acerca das desigualdades não apenas sociais, como digitais, entre os alunos. Para a maioria deles, o acesso à internet e ao conhecimento que esse acesso traz ainda é utopia. Sobre isso, Mesquita e Marcondes (2022) alertam “incluir a diversidade de condições sociais, garantindo aprendizagem para todos, se apresenta como o principal desafio do trabalho docente no Brasil”.

Scocuglia (2005) aponta o conhecimento como sendo a “bola da vez” do progresso, e conforme a sociedade se faz cada vez mais sistemática e necessitada de conhecimentos gerais, mais analfabetismos vão sendo difundidos, e complementa resumindo a função da escola na elaboração do currículo:

Se é correto pensar que todo currículo deve ser permeado por conteúdos e metodologias gerais e fundamentais, também é garantido (inclusive pela legislação educacional) e necessário o exercício do direito de participar, interferir, sugerir, adendar, refletir, modificar, reinventar o currículo com base na prática reflexiva e crítica daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia. (SCOCUGLIA, 2005, p.89)

Nesta pesquisa, o foco é justamente esse, procurar identificar as relações do currículo com os objetivos da escola. Um ponto crucial de discordância entre as teorias tradicional e crítica de currículo é a forma como são vistas as relações de poder envolvidas nas abordagens curriculares. Segundo Silva (2005), a teoria tradicional se autodenomina uma teoria de neutralidade, em que por concordar com os saberes dominantes acabam por disseminar uma mecânica de seleção e organização de conteúdos, já a teoria crítica enfatiza que não há como haver neutralidade quando se fala de questões sociais. A seleção de determinados conteúdos e experiências, a escolha de um em detrimento de outro e a quem esses saberes privilegiam são apontados como relações de poder, e de fato o são. Tomemos por exemplo a matemática estudada nas escolas, uma matemática ocidental que tem por privilégio conteúdos que interessam aos exames padronizados e aos grupos dominantes, quando se começa um estudo sobre a

etnomatemática³ mostrando outras matemáticas dominantes no mundo e em diversos espaços, abre-se espaço para que essas relações de poder sejam questionadas. Tais questões são discutidas e refletidas na presente pesquisa nos próximos capítulos, quando interessa saber os critérios utilizados pelos professores para a seleção de conteúdos, para a elaboração da priorização curricular.

Esses e outros pontos foram marcantes para delimitar a dicotomia existente entre as teorias tradicional e crítica, e que por volta dos anos 70 e 80 em meio a um contexto de multiculturalismo e pós-estruturalismo, abriu espaço para uma nova teoria, também contrária a tradicional: a teoria pós-crítica de currículo. Importante destacar que tais limites e demarcações não são rígidas ou sequencias, historicamente, ela vai se sobrepondo, ganhando maior ou menor espaço nos debates, de acordo com os contextos educacionais, acadêmicos, políticos, sociais e até econômicos.

Se a teoria crítica se preocupava com questões sociais e com o papel da escola diante das realidades, a teoria pós-crítica focava diretamente nas questões culturais de racialidade, gênero, etnia, orientação sexual e outros elementos que são particulares em cada indivíduo. As questões de poder tampouco são separadas das questões educacionais e culturais, pelo contrário, são interligadas e devem ser analisadas em conjunto (SILVA, 2005).

As questões curriculares são então questionadas por meio do multiculturalismo, quando alguns grupos sociais que se sentiram de alguma forma desprivilegiados pela cultura dominante que normalmente era branca, europeia, masculina e heterossexual começaram a reivindicar que o currículo vigente atendesse a todos, inclusive eles. Estão inclusos nesses grupos todos aqueles que não se enquadram na categoria de classe dominante: homossexuais, mulheres, negros entre outros que não eram representados nos livros didáticos e em outros locais de acesso dos alunos em posições igualitárias. Todas essas questões emergiram após um tempo de valorização do multiculturalismo, e marca uma luta

³ A palavra etnomatemática é composta de três raízes: *etno*, que significa diversos ambientes (o social, o cultural, a natureza, e todo mais); *matema* significando explicar, entender, ensinar, lidar com; *tica*, que lembra a palavra grega *tecné*, que se refere a artes, técnicas, maneiras. Portanto, etnomatemática, significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais. (D'AMBRÓSIO, 2008, p.8)

até os dias atuais. Segundo Candau (2008) “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (p.13).

A teoria pós-crítica traz avanços importantes e significativos que foram de suma importância para a sociedade atual, através das lutas por igualdade de gênero, raça e etnia o currículo começou a ser modificado e chegou ao que ainda hoje é modificado e atualizado. Estariam hoje tais questões imersas nos objetivos da escola? As desigualdades que permeiam a sociedade atual, estariam? E a necessidade de mudanças curriculares?

A teoria pós-crítica amplia o espaço de construção de diálogo entre escola e sociedade em geral, abrindo espaço para o exercício da democracia e da cidadania, propondo que a escola não seja um espaço a parte no mundo, onde tudo que acontece é alheio a ele, pelo contrário, trata-se de um espaço aberto para construção, diálogo, discussão, a partir da reconstrução de saberes e vivências. Aliado a uma abertura para o diálogo na escola, está a problematização das diferenças e desigualdades, que é ao mesmo tempo decorrente e antecipatória ao movimento de construção de diálogo, pois uma abre espaço para outra.

Entretanto, ao trazer à tona as questões de diferenças e desigualdades dentro da escola via currículo significa também mostrar que essas não são situações sinônimas, ou que diferença seja o oposto de igualdade. Candau (2018) cita em seu abecedário de educação intercultural, que desigualdades e diferenças não são concepções que se contrapõem, na verdade desigualdade se contrapõe a igualdade, enquanto diferença se contrapõe a padronização, sendo assim nosso desafio é combater as desigualdades e valorizar as diferenças. Quando se abre espaço para o diálogo e se busca combater as desigualdades, valorizando as diferenças, a escola se abre para compreender o local em que está situada e que relações a mesma mantém com a comunidade local e com a sociedade em geral. E como fica o debate de currículo diante dessas perspectivas e necessidade de incorporação no universo escolar?

Tendo conhecido o caminho percorrido pelas teorias de currículo até o atual momento da educação, e tendo em vista as múltiplas definições e concepções acerca do currículo, se faz necessário apontar a concepção de currículo aqui adotada. Assim, tendo em vista a importância do currículo para a construção de identidades múltiplas e diversas, seja do sistema de ensino, da escola, do professor ou dos alunos, e para a operacionalização da própria função a

escola, Sacristán (2000) apresenta alguns significados atribuídos ao currículo e que contribuem para o entendimento da discussão levantada na presente pesquisa, conforme apresentado a seguir.

2.1.2.

Significados do Currículo, um diálogo a partir das ideias de Sacristán

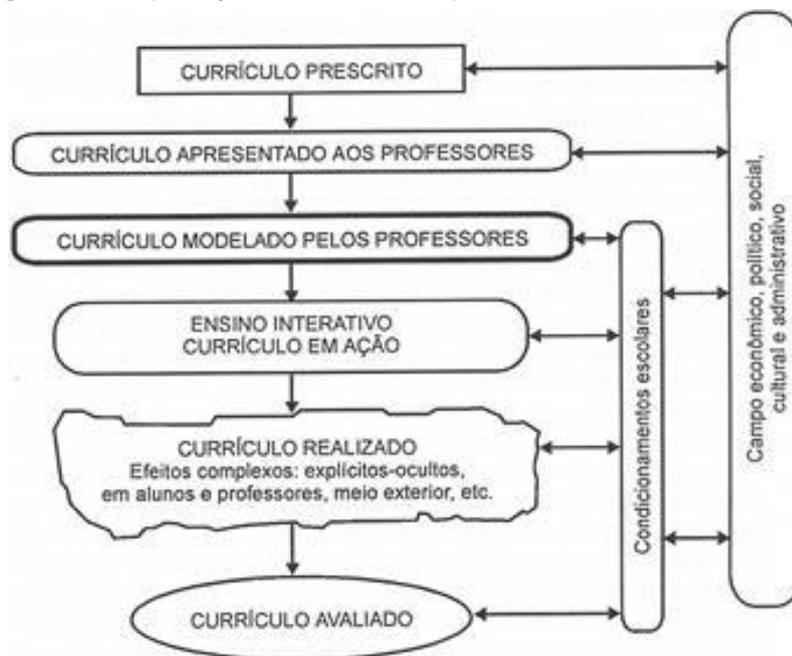
Entender a trajetória do currículo e de como este veio sendo difundido ao longo dos anos, implica também em compreender as concepções de currículo que são adotadas na presente pesquisa.

A respeito dos significados conferidos ao currículo, Sacristán (2000) elucida que,

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (p. 102)

O autor parte então para uma categorização de níveis de objetivação do currículo, em: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado, conforme o esquema demonstrado na figura 1 a seguir. Para além de um esquema que possa ser visto como modelo ideal, o autor supracitado elucida que o esquema se refere a um modelo explicativo para a atual estrutura do sistema escolar à época em que foi elaborado, mas que ainda hoje dá conta de organizar o currículo em suas múltiplas funções, desde o controle do estado até o currículo praticado e avaliado dentro da sala de aula.

Figura 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: SACRISTÁN, 2000, p. 105

O *currículo prescrito* se refere as prescrições que orientam as políticas curriculares, sendo composto basicamente por todos os documentos curriculares, que de alguma forma orientam o trabalho docente. No caso do atual sistema de educação brasileiro comporiam esta categoria os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018), os currículos oficiais das Redes de ensino. Já o *currículo apresentado aos professores* se refere aos documentos elaborados para apresentar o currículo prescrito aos professores, sendo os livros didáticos e apostilas exemplos desse tipo de currículo. De acordo com Sacristán (2000) apesar de ser configurado como uma interpretação do currículo prescrito para o professor, o currículo que é apresentado aos professores ainda não é suficiente para orientar as ações nas salas de aula. Sendo assim, após ser recebido, esse currículo tende a ser *moldado pelos professores*, em forma de planejamentos ou até mesmo planos de ações, em que os professores atuam como tradutores do currículo que chega até eles. Independentemente do nível em que o currículo lhe é apresentado, o professor intervém na configuração dessas propostas, produzindo assim uma concretização dos significados desse currículo a partir de sua própria cultura profissional. O *currículo em ação* se traduz como o próprio nome diz: na ação, na prática do professor. É o momento em que o professor arraiga sentido as prescrições dos documentos curriculares, é quando o

currículo se torna prático. Como consequência dessa ação, que produz os mais variados tipos de efeitos social, moral, afetivo, cognitivos entre outros (SACRISTÁN, 2000), está o *currículo realizado*, aquele que apesar de acontecer na prática, nem sempre tem um significado concreto ou uma visualização de seu acontecimento. Alguns autores (MOREIRA, CANDAU, 2007; SILVA, 2005) o denominam como currículo oculto, possivelmente pelos efeitos ocultos que este provoca no ensino, que vão desde as formas de organização dos espaços até as formas como reage a pluralidade do ambiente escolar. Como forma de avaliar a prescrição dada as escolas e professores por meio do currículo, está o *currículo avaliado*, que é refletido nas avaliações externas a escola. Tais avaliações atuam como mecanismos de controle de quem prescreve o currículo, e acaba por influenciar os critérios avaliativos do professor.

Analisar os sentidos do currículo propostos por Sacristán (2000) leva-nos a transpor cada um desses significados a atual conjuntura da educação no Brasil, e a compreender as formas de organização do currículo e seus impactos na escola.

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz.(SACRISTÁN, 2013, p. 19)

Todas os significados atribuídos ao currículo, suas dimensões, divisões e atribuições acabam por refletir aquilo que as políticas curriculares apresentam em seus pressupostos. Portanto, tais significados são fundamentais para compreender a visão dos professores participantes da presente pesquisa, seja para analisar os significados que transitam entre os professores durante o processo de priorização curricular, seja para partir da conceituação do currículo e entendimento dos objetivos da escola. Sendo assim, na seção a seguir será abordado um breve estudo acerca das políticas curriculares brasileiras atuais e o caminho percorrido até chegar a elas.

2.2.

Já chegamos ou estamos a caminho? O caminhar das políticas curriculares no Brasil

Não há como se falar em currículo sem trazer à tona um breve panorama das políticas curriculares: de onde partimos e aonde chegamos. Já chegamos ou estamos a caminho? Tal questionamento leva a reflexão acerca do real sentido das políticas curriculares para o país e de como elas vieram se desenvolvendo até chegar a atual BNCC, uma base comum para todo o currículo nacional. Para Macedo (2009) os anos 1990, no Brasil, foram marcados pela centralização de políticas curriculares, tanto com a elaboração de currículos nacionais, quanto com o controle de avaliações e livros didáticos.

De acordo com a linha do tempo apresentada pelo Ministério da Educação no site da BNCC, o caminho para se chegar até as políticas atuais começa a ser traçado ainda na Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando se prevê a construção de uma base comum para os currículos, com o objetivo principal de assegurar a formação básica comum a todos. Seguido da LDB (BRASIL, 1996), um grande marco para a educação brasileira, visto que a partir dela diretrizes são firmadas para a educação, além da previsão, novamente, de uma base comum para a educação básica. Após a LDB, os PCN são então elaborados, visando auxiliar as escolas na elaboração do currículo, adotando uma visão do currículo como “a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula” (BRASIL, 1998).

Os PCN começam então a nortear não somente os currículos como as avaliações externas e a elaboração dos livros didáticos. Barretto (2006) elucida que os livros didáticos, elaborados antes e depois dos PCN tendiam a abordar o currículo especialmente das regiões sudeste e sul do país, pois lá estavam concentrados o parque editorial brasileiro. Cabe ressaltar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, um conjunto de avaliações externas elaborado com o intuito de diagnosticar a educação brasileira, em larga escala, criado em 1990, também usufrui da lógica dos PCN para centralizar suas avaliações e, conseqüentemente, contribui ainda mais para a centralização do currículo.

Nos PCN uma distinção clara era feita entre as disciplinas escolares e os temas transversais, temas estes que hoje entende-se como parte do conteúdo curricular e que não necessariamente precisam ser estudados em disciplinas à parte. Disciplinas estas, que segundo Chervel (1988) ganharam este nome após a primeira guerra mundial, palavra até então relacionada a disciplina no sentido de conduta, e que antes era traduzida como objeto, partes, ramos ou matérias de ensino. Atualmente, designada componente curricular, na BNCC, e apresentada anteriormente no parecer relacionado a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. (BRASIL, 2010, p.4)

As DCN para o ensino fundamental foram elaboradas em 2013, e servem como normas obrigatórias para direcionamento e organização dos sistemas de ensino brasileiros. Ainda hoje, mesmo com a implantação da BNCC, as DCN continuam tendo sua importância e funcionalidade para a estrutura das propostas pedagógicas escolares. A BNCC, homologada e pronta para uso em 2018, começou a ser elaborada antes de 2015, em que escolas de todo o país se reuniram para discutir as propostas da primeira versão da Base, no ano seguinte uma nova versão é apresentada, então uma nova versão final é redigida, diferente da Base que vinha sendo discutida pelas entidades que representam os professores, como, por exemplo, a ANFOPE. Muitos são os questionamentos e críticas aludidos a BNCC, seja em sua forma que foi sendo alterada com passar das versões, seja com as propostas curriculares apresentadas.

Professores, gestores e equipes pedagógicas como um todo, a partir de 2018 passaram a se debruçar a conhecer a Base e a se apropriar dela para a montagem dos currículos nas escolas. Sejam críticos, adeptos ou até mesmo neutros em relação a proposta da BNCC, é importante que se ressalte que refletir acerca de uma Base Comum para a educação de todo o país é tarefa de todos que almejam um ideal de educação e principalmente, um ideal de escola. Pensar na escola é também pensar no currículo, assim como não há como se pensar no

currículo e ignorar a escola para o qual este currículo está sendo pensado e elaborado.

2.3. Currículo e concepção de escola

Quando se fala em escola, é presumível que todos saibam do que se trata, afinal a escola se trata de uma instituição que toda criança deve frequentar desde o início de sua infância até a adolescência. De acordo com o Aurélio (2022) a escola é um “estabelecimento que se destina ao ensino, público ou particular” e também o “edifício, construção ou prédio onde fica esse estabelecimento”, sendo assim, quer se trate do estabelecimento em si ou do prédio em que este funciona, temos por definição e experiência vivida o conceito de escola bem elaborado. Mas seria a escola apenas um local que se destina ao ensino? Teria ela outras funções e características? Seria claro o conceito sobre o que é escola? Por que estudar a escola quando se trata do currículo?

Tendo em vista o currículo como o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento (MOREIRA E CANDAU, 2007), se faz necessário e relevante entender esse lócus de ação do currículo, que é praticado, vivido, prescrito e até mesmo ocultado (SILVA, 2005). Porém, para além do local em que o currículo acontece, na prática, a escola é também “resultado das ações de seus diferentes atores que vivem em um ambiente social onde se estabelecem diferentes forma das relações, que vão além das relações ensino-aprendizagem” (MESQUITA, 2016, p. 22).

Silva e Weide (2014) apresentam um breve panorama das funções sociais atribuídas a escola, situadas no tempo e espaço em que foram desenvolvidas. E relatam que no período de transição entre os séculos XIX e XX vigorava a escola tradicional, em que a importância dos conteúdos eram associados à sua quantidade, e conseqüente, todo sujeito que tivesse a falta destes conhecimentos eram vistos como marginalizados. Passados do meado do século XIX, ideais da escola nova começam a emergir no Brasil, contrariando a escola tradicional e substituindo a ênfase nos conteúdos pela valorização dos processos de aprendizagem. Passado o tempo, chegando a segunda metade do século XX a escola passou a ter uma nova função social: a de preparar trabalhadores para o

mercado industrial, isto porque se tinha a ideia de servir ao regime capitalista, gerando lucro a partir da mão-de-obra.

Canário (2008) ao tratar das mutações da escola, divide a escola do século XX em três momentos: de *certezas*, referente a primeira metade do século XX, em que sob um regime elitista, a escola permitia a alguns a ascensão social, que apesar de se apresentar como isenta da produção de desigualdades, era tido como justa; após a segunda guerra mundial chega-se ao momento das *promessas*, em que a escola passa a ser uma escola de massas, em que se associa a quantidade de escolas às promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade; a escola das *incertezas* emerge num momento de desigualdades sociais, desempregos e desvalorização dos diplomas escolares.

Falar em sentidos, objetivos, papéis, ou funções da escola envolve compreender a escola como um espaço múltiplo, pelo qual perpassam todos os indivíduos em pelo menos alguma etapa da vida, e sobre a qual há muito a ser compreendido, debatido e principalmente respeitado. Ao buscar pesquisas sobre o currículo e suas conexões com os sentidos da escola almejou-se perceber como o campo tem tratado essa relação, quais significados têm sido atribuídos ao currículo, e de quais formas este tem impactado a forma de se compreender os sentidos da escola.

Thiesen (2021) ao realizar um estudo acerca de alguns sentidos atribuídos às escolas, currículos e conhecimentos percebe que às escolas são relacionados pelo menos três sentidos: a escola como máquina, a escola como fundo socioeducativo e a escola como espaço público e de promoção ao direito universal a aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Este último sentido, que o autor relaciona a uma concepção crítica de educação vai de encontro a concepção de escola defendida por Fiss e Barros (2014), entendendo-a como um espaço de multiplicidade, no qual aos saberes precisam fazer sentido por meio das experiências vividas pelos alunos. A pesquisa de Fiss e Barros (2014) buscou compreender como os professores percebem seus alunos e a associação destes com a escola, a partir de uma concepção de currículo embasada em Sacristán (2000) ao entender o currículo como um objeto construído no decorrer das práticas pedagógicas, e a partir dos significados a ele outorgados.

Para Young (2007) a escola capacita jovens na aquisição de conhecimentos que, em sua maioria, não são aprendidos em casa ou em sua

comunidade. E quais conhecimentos seriam estes? Cabe aqui diferenciar conhecimento escolar e conhecimento não-escolar. O primeiro é tratado, organizado, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos, numa visão pedagógica (YOUNG, 2007); enquanto o conhecimento não-escolar é o conhecimento obtido a partir das vivências do cotidiano, é a “ação de entender por meio da inteligência, da razão ou da experiência” (AURÉLIO, 2022). Ao conhecimento adquirido na escola, Young (2007) denomina conhecimento poderoso.

Teria então a escola como uma de suas funções, apresentar o conhecimento poderoso, aquele que além de fornecer conhecimentos diferentes das experiências cotidianas, também promove igualdade social. Para Young (2007) não há utilidade em se construir o currículo escolar totalmente em torno das experiências/ conhecimentos ocorridos fora da escola, estes podem ser levados em conta, mas não tidos como base para o currículo. Sendo assim, percebe-se na escola um espaço de conhecimento, que não se esgota nos conhecimentos escolares, mas que também não secundariza o ensino desses conhecimentos. Em meio a pesquisas que tratam do currículo escolar e de suas vertentes relacionadas a escola e suas múltiplas dimensões, foram encontrados estudos que buscam problematizar a concepção de currículo focada nos conteúdos a serem ensinados em cada disciplina escolar.

Godoy, Gerab e Santos (2021) ao tratarem de educação, escola e matemática escolar, buscam investigar os sentidos dos saberes e disciplinas escolares para professores de matemática. Os autores concebem o currículo com um cunho social e cultural que busca desassociar do professor de matemática a visão do currículo como algo estático, relacionado apenas a seleção de conteúdos e a transposição didática. Na contramão, os autores relatam as questões de seleção de disciplinas escolares, escolha de conteúdos e o discurso de neutralidade como todos pertencentes ao currículo, não restritos apenas a essas questões, e sim como cada uma delas implica na organização escolar contribuindo para vieses político, social e cultural presentes na sociedade contemporânea.

Corroborando para essa mesma visão, Morelatti et al (2019) ao analisarem a aceitação e uso de um material curricular por professores de matemática, embasam-se nas definições de currículo apontadas por Lopes (2004), Moreira e Candau (2007) e Goodson (2007) que o entendem como todas as experiências que

de alguma forma são permeadas pela difusão de conhecimentos e pelas relações que contribuem para a construção da identidade, e apontam uma trajetória das reformas curriculares de matemática.

Pode-se perceber nos autores supracitados, que em seus estudos, que tratam do currículo de matemática, concebem currículo num âmbito normativo e orientador, como documento que orienta o professor, seja partindo de meios oficiais ou até mesmo da seleção realizada na própria escola. Se relacionam, inclusive, com a concepção de currículo defendida no presente projeto (MOREIRA; CANDAU, 2007). Contudo ao tentarem compreender o sentido das disciplinas escolares para os professores em atuação, Godoy, Gerab e Santos (2021) se deparam com uma concepção de currículo que se aproxima das teorias tradicionais, enfatizando a neutralidade das disciplinas no âmbito escolar e se preocupando, principalmente, em “como e o que ensinar”, deixando de lado as dimensões cultural, social e política, características de uma dimensão normativa do currículo, aquela que se preocupa mais com o que e como ensinar (e avaliar).

Morelatti et al (2019), ao analisarem a aceitação e uso do currículo de matemática do estado de São Paulo, pelos professores, perceberam que os principais aspectos referentes a implementação desse documento curricular se deram pelas diferenças apresentadas no currículo em relação ao livro didático até então utilizado pelos professores, que se organizava numa sequência de teoria e exercícios. O currículo analisado é composto por situações de aprendizagem, que antecedem as teorizações dos conceitos – estes por sua vez não são apresentados aos professores – e invertem a lógica da aula tradicional. Segundo Morelatti et al (2019), ao mesmo tempo em que uma nova forma de estruturar os conteúdos é apresentada, percebe-se que esta não é realizada pelos professores, pelo contrário, chegam prontas as mãos destes que além de encontrarem dificuldades em utilizar o material, alegam a falta de autonomia no trabalho e a utilização do material como mecanismo de controle das práticas pedagógicas. Os autores, percebem nessa situação uma forma de currículo que apesar de tentar romper com uma perspectiva tradicional de transmissão de conteúdos em sala de aula, acaba por prescrever uma nova forma, padrão, uniforme e dissociada da realidade dos alunos, configurando “mais do mesmo”.

Moreira e Candau (2007) elucidam que “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da

construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (p.19), o que leva a concordância com os resultados encontrados por Campos e Rocha (2019), ao constatarem os critérios utilizados por professores de educação física para a seleção dos conteúdos como atreladas a uma relevância sociopolítica e educacional - afirmada por alguns professores ao relatarem o uso de alguma abordagem metodológica para a escolha dos conteúdos. Já uma segunda constatação apresentada pelos autores supracitados diz respeito a utilização dos documentos oficiais, destacando-se a BNCC, como norteadora da escolha dos conteúdos, e não como um documento que baliza os conhecimentos necessários para o currículo, apontando uma crítica ao uso da BNCC como único critério para escolha dos conteúdos.

Tratando-se de disciplinas escolares logo se pensa na organização dessas disciplinas e das particularidades de cada uma delas. Campos e Rocha (2019) citam a BNCC como um dos critérios utilizados por professores de educação física para selecionar os conteúdos de suas aulas, os professores se referiram à BNCC como documento orientador de suas escolhas. Cabe elucidar o que preconiza o próprio documento:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das Redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8)

A partir dessa parte introdutória da BNCC é possível perceber que ela não é proposta como um documento que tem por objetivo reger o que é ensinado na sala de aula, porém visa nortear a formulação dos currículos locais. Ainda que seja apresentada como um documento orientador para a educação básica é notório a ausência de referência à BNCC nos estudos sobre matemática e ciências, possivelmente pela forma social-política-cultural com que os autores das pesquisas tratam o currículo e que tanto se distancia do que é proposto na BNCC. Nesse sentido, é importante elucidar a ideia do professor como produtor de currículo, buscando compreender se há relação entre suas concepções e a disciplina de estudo.

Infelizmente o que sem notado é a utilização, na escola, da BNCC como o próprio currículo, e se o que se aborda aqui é a relação que a escolha do currículo tem com a escola, também é explícito que ela tende a funcionar baseada nos conteúdos propostos na BNCC, seja para direcionar suas ações e avaliações ou até mesmo preparar para avaliações externas. Tratar do funcionamento e organização da escola, não é uma tarefa fácil, muito menos com respostas prontas, mas que requer reflexão e resgate das funções que a escola exerce e quais deveria exercer.

Outrora, bastava que uma criança soubesse ler, agora é preciso que ela saiba assistir televisão, que ela saiba navegar na internet, que ela saiba o que é uma taxa de desemprego ou uma taxa de inflação se se espera que ela seja capaz de se comportar como um cidadão bem-informado. E não se para de pedir cada vez mais à escola. (DUBET, 2011, p.298)

A escola de hoje não é a mesma do século passado, e nem se precisa viajar para tão longe, ela já não é a mesma que iniciou em 2020. Inevitavelmente, a escola mudou e apresenta-se em constante mudança, a pandemia de COVID-19 fez isto, mas não fez sozinha, colaborou para que problemas antes velados, viessem à tona.

2.4.

Currículo e a pandemia de COVID-19: priorização ou redução curricular?

Diante do momento atípico vivenciado pela população mundial a partir de março de 2020, em que o isolamento social foi adotado como medida de prevenção a COVID-19, é possível afirmar que houve mudanças em todos os setores da sociedade, e muito se registrou a respeito desses impactos. Um fato comprovador é notado, por exemplo, no resultado de aproximadamente 95.000 estudos encontrados no *Google Acadêmico* ao se buscar por “pandemia” a partir do ano de 2020. Na escola não poderia ser diferente.

Pode-se dizer que com a suspensão das aulas presenciais iniciou-se um novo momento para a escola, em que todos os problemas antes velados vieram à tona e se somaram a outros recém-chegados com a crise instalada pelo ensino remoto (CIPRIANI, MOREIRA, CARIUS, 2020; GESTRADO, 2020; MESQUITA, MARCONDES, 2022). A escola precisou se reinventar mais uma vez, desta vez buscando levar a aprendizagem para a casa de cada aluno, esperançando que não houvesse perdas no aprendizado, contudo, muito se pode notar nas diferentes

formas de adaptar, adequar, priorizar (ou não) o ensino, formas estas que foram registradas nas produções encontradas, acrescidas dos desafios, impactos, possibilidades, ideias e inovações que emergiram nesse período. Cabe ressaltar aqui que priorização, adaptação, flexibilização e adequação são utilizadas como sinônimas, representando a ação de selecionar e reorganizar a partir de critérios, a depender apenas do meio em que foi publicizada. Já a redução, é tida como um corte, não uma escolha. “É importante ressaltar que flexibilizar/adaptar o currículo não significa simplificá-lo ou reduzi-lo, mas torná-lo acessível, o que é muito diferente de empobrecê-lo” (LOPES, 2008, p.12).

Muito mais do que preocupação com a priorização curricular, os esforços se mantiveram em torno das metodologias para o ensino remoto. É notória a gama de estudos apresentados refletindo os desafios, superações e dificuldades enfrentados com as “novas formas de ensinar” que foram reveladas na pandemia. Ressignificar e reinventar foram palavras muito utilizadas nesse período pandêmico e que pouco fizeram sentido ao se tratar do currículo. Enquanto algumas Redes de ensino se debruçaram numa adequação curricular para o contexto vivenciado, há indícios de que outras seguiram o ritmo freneticamente, fazendo apenas a adaptação da sala de aula física, antes na escola, para os ambientes domiciliares.

Apesar de entender que se fizeram necessárias adaptações curriculares durante o período de suspensão das aulas e até mesmo do retorno delas, foi possível perceber que pouco se falou sobre esse assunto nas pesquisas encontradas nesta revisão, sendo muito comum a investigação acerca dos desafios e possibilidades do ensino remoto.

Cipriani, Moreira e Carius (2020) em sua pesquisa com professores da educação básica logo no início da suspensão das aulas, em 2020, buscou compreender os principais desafios, sentimentos, pensamentos e perspectivas dos professores durante o período inicial da pandemia, que gerou conseqüentemente o início do ensino remoto. A maioria dos professores participantes da pesquisa eram oriundos de escolas privadas, já que nesse momento as escolas públicas em sua maioria ainda não haviam adotado formas de continuidade das aulas. Três meses após esta pesquisa, em julho de 2021, ainda durante a pandemia, porém com mais medidas sendo adotadas em relação as aulas que continuavam suspensas, Silva, Oliveira e Rodrigues (2021) buscaram compreender o que diziam os professores

da educação básica e do nível superior acerca do currículo escolar sendo desenvolvido em tempos de pandemia, e ressaltam que as adequações do currículo precisam estar pautadas nas condições concretas dos alunos. Para os autores supracitados,

A adaptação curricular se constitui como um modo de direcionar o currículo da escola a conteúdos acessíveis para todos os alunos, todavia, essa adaptação deve ter como foco o desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, não se trata de uma adaptação da escola em si, mas de sua flexibilidade em adaptar seus fundamentos legais às condições de aprendizagem favoráveis aos alunos, independentemente de sua matrícula ser do Ensino Infantil ou Médio, ou até mesmo do Superior. (SILVA; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2021, p.355)

A fim de tratar da importância do currículo escolar e da supervalorização dos conteúdos que por vezes acaba sendo arraigada a este, Lima, Azevedo e Nascimento (2020) revelam algumas preocupações apontadas por professores da educação básica em meio ao ensino remoto, com destaque para o aumento das desigualdades, e destacam que “enquanto o ensino remoto para alguns é algo difícil e cansativo, para outros é inalcançável, o que também colabora para que a desigualdade se perpetue” (p.12). Os professores participantes da pesquisa revelaram que apesar de em alguns casos as escolas prepararem materiais impressos para os alunos sem acesso à internet, tal ação não poderia ser comparada a uma educação de qualidade, muito menos para todos. E acrescentam o necessário olhar atento também a função social da escola e as metodologias de ensino. Atentar-se para a função social da escola implica compreender os sentidos de sua existência, não somente para alunos, como para os professores, responsáveis e toda a comunidade escolar, acarreta ouvi-los e percebê-los como atuantes no cenário da escola.

Se de um lado estavam os professores tendo que se reinventar com aparelhos tecnológicos, produção e curadoria de materiais, perda da privacidade por meio dos números de telefone e perfis de redes sociais amplamente divulgados dentre outros desafios encontrados. Do outro lado estavam os alunos que perderam seu espaço de socialização, e passaram a ter de reconhecer sua própria casa como um ambiente de estudo e aprendizagem, aprendizagem esta que se deu por meio de aparatos tecnológicos nem sempre acessíveis, por meio de aparelhos que muitas das vezes foram socializados entre os membros de uma mesma família, por um responsável que precisou mediar a aprendizagem dos

filhos, ser responsável por ela em tempo integral, dentre tantas outras questões que se sobressaíram nesses tempos.

Se faz necessário então, compreender as mudanças sofridas durante a suspensão das aulas presenciais e que muito impactaram a escola, visto que esta não tem como voltar a sua forma anterior numa espécie de apagamento do que foi vivido até aqui. Muito se fala em volta à normalidade, tendo por hipótese algo que saiu do normal, do comum, mas que ao tratar das adaptações e da compreensão das diferenças claras entre aulas presenciais e remotas trata-se como a mesma coisa. É perceptível nas pesquisas citadas a seguir uma preocupação com o rumo tomado pela educação e com o aproveitamento de empresas que lucram com o ensino remoto, visto a quantidade de especificidades destes, incluindo o acesso a recursos tecnológicos.

Em meio a tamanhas mudanças e a implantação do ensino remoto, Silva e Silva (2021) buscaram compreender a educação nesse contexto da pandemia segundo a voz de professores, alunos e responsáveis de alunos, do ensino fundamental. Partindo de uma visão crítica acerca da educação e do currículo especificamente, questionam a modalidade de educação que ao invés de ser crítica e democrática conforme é proposto na LDB (BRASIL,1996), mais parece excludente e acrítica, visto a desigualdade instalada no país e que ainda assim optou-se por um regime de ensino remoto. Impossível seria não associar tal questionamento ao sentido de escola como máquina de produção revelado por Thiesen (2021) ao apontar a súbita preocupação do governo com a garantia do funcionamento das escolas, operando estas como oportunidade para fazer avançar interesses até então velados que alinhem cada vez mais a educação à preparação para o trabalho, firmando a possibilidade da educação a distância e cada vez menos entendendo a necessidade de professores presentes nas salas de aula.

Diante de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que estabelece o mínimo a ser garantido aos alunos, Silva e Silva (2021) alertam para que esse “mínimo” não seja ainda mais diminuído, por meio de atividades reduzidas e que não atribuem sentido para os alunos. Num momento de adaptações para o ensino, se faz necessário repensar também o currículo utilizado e a forma que este contribui para a disseminação da aprendizagem ou até mesmo para a exclusão. A esta preocupação soma-se também as metodologias adotadas para o trabalho remoto. Metodologias estas que diante da realidade desigual das

escolas brasileiras constituem um dualismo, muito bem observado por Silva e Silva (2021) “Não nos restam dúvidas que ocorre nesse processo uma educação dualista ou diferenciada entre os mais variados grupos sociais: uma formação intelectual ou acadêmica aos ricos, e uma educação rasa, mínima, aos pobres” (p. 1615).

Ainda, de acordo com Silva e Silva (2021) ao serem perguntados acerca do ensino remoto vivenciado pelos filhos, os responsáveis expuseram suas preocupações com a aprendizagem dos filhos, devido à dificuldade de compreensão dos conteúdos, somados à falta ou instabilidade de internet, revelando que o que teoricamente deveria agregar conhecimento e facilitar o aprendizado tem, na verdade, provocado desigualdade e exclusão. Já as falas dos professores ratificam o desabafo dos responsáveis, pois é relatado por eles os desafios em manter o ensino remoto, seja por dificuldades do próprio professor, seja pela dificuldade de acesso do aluno, além de argumentarem sobre o currículo que tende a ser reduzido em algumas situações, para atender ao regime remoto, enquanto em outros casos é mantido, visando as avaliações externas, como o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Nóvoa e Alvim (2021) alertam para as ilusões acerca do ensino remoto como substitutivo ao presencial, que pressupõe a educação como um acontecimento natural a todos e em todos os lugares, ilusões estas que vem sendo difundidas em larga escala e não por acaso. Mais do que nunca se faz necessário repensar a escola, de acordo com o momento vivenciado, alertando para as mudanças provocadas pela pandemia. Nóvoa e Alvim (2021) reiteram que “o *contrato* entre a escola e a sociedade, estabelecido no final do século XIX, tem de ser revisto. A Covid-19 já o revogou” (p.7).

Ao refletir acerca do tratamento dado ao currículo durante a pandemia de COVID-19, poderíamos indagar, visto que as adaptações e revelações trazidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem apontam que não são estes os alvos alcançados a partir do currículo. O que tem sido concebido durante o ensino remoto distancia-se dos principais atores no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de uma emergência de aprendizagem para os alunos, visto que nem mesmo questões triviais de condições de vida, de estudo, de acesso à internet e de qualidade no ensino são levadas em consideração. Soares e Cardoso (2021) chamam a atenção para a necessidade de um currículo humanizador,

construído a muitas mãos, baseado num trabalho de colaboração entre instâncias do governo, com um único objetivo: reorganizar a educação no país. Atentando para a fala dos autores supracitados, podemos verificar também a necessária reflexão:

Precisamos ter em mente que o currículo a ser proposto em tempos de crise sanitária, obviamente e, por inúmeros fatores a serem levados em conta, não será o mesmo que o currículo pensado para uma situação ideal de processo ensino aprendizagem em que as crianças e professores encontram-se juntos e abraçados como um elo. (SOARES; CARDOSO, 2021, p.185)

Sendo assim, ao observar a crise instalada no país desde o início de 2020, seria ilusório e inclusive, trágico, desejar um currículo intacto, sem flexibilizações ou adaptações para a emergência do momento. Contudo há que se ter bastante cuidado nas formas de priorizações realizadas, afinal, todo aquele que prioriza leva em conta alguns critérios que de alguma forma e para algum objetivo façam sentido. É o que se percebe, por exemplo, nos mapas de foco⁴ (REÚNA, 2020) criados por empresas educacionais e que visaram orientar as Redes de educação na empreitada da priorização/ flexibilização curricular.

A flexibilização curricular é uma decisão pedagógica que permite adaptar o Referencial Curricular da Rede nas situações em que há a redução do tempo regular[...] em resumo, a flexibilização curricular consiste em: decidir quais habilidades são mais estruturantes para a construção do conhecimento e quais pedem investimento maior de recursos e tempo, por terem centralidade na formação acadêmica dos estudantes. (REÚNA, 2020, p.11)

No caso dos mapas de foco o objetivo principal é trabalhar com as habilidades da BNCC, selecionando aquelas que precisarão ser contempladas por ano de escolaridade. Cabe ressaltar, que paralelamente a construção dos mapas de foco, foram também elaborados quatro capítulos, a saber, *Currículo, Avaliação, Formação e Material Didático*, que se interligam para manter a coerência das ações relacionadas ao processo de flexibilização curricular: currículo, avaliação, formação e material didático (REÚNA, 2020).

Flexibilizar o currículo NÃO É fazer outro Referencial Curricular. Após a validação do documento com a priorização das aprendizagens é importante que ele seja divulgado para toda a Rede. No texto introdutório, deve ficar explícito

⁴Elaborado pelo Instituto Reúna em parceria com o Itaú Social, o Mapas de Foco nas Redes: Guia para 2021 e 2022 tem o propósito de apoiar as equipes técnicas das Secretarias de Educação e os gestores escolares no planejamento do processo de flexibilização curricular, motivado por esse novo contexto educacional. Este material orienta como utilizar os Mapas de Foco da BNCC, ferramenta construída pelo Instituto Reúna em parceria com o Itaú Social, que apresenta uma seleção de habilidades focais alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

que a flexibilização curricular foi elaborada para um período específico de reorganização dos tempos pedagógicos e não para ser seguida fora dessa excepcionalidade. Para os demais períodos, o Referencial Curricular da Rede deve ser garantido a todos os estudantes. (REÚNA, 2020, p.15)

Percebe-se aqui que o foco principal dos mapas de foco elaborados não almejou reduzir conteúdos de forma aleatória, mas que houve uma preocupação em flexibilizá-los levando em conta habilidades que, segundo eles, são inegociáveis, ainda que o documento tenha sido criado não apenas para um contexto pandêmico. Ou seja, apesar de o documento propor abordar e auxiliar as Redes na flexibilização curricular, a pandemia não é vista como uma situação específica para a qual o currículo deva ser adaptado, mas sim como mais um tipo de situação que precisa contar com a flexibilização da lista de habilidades propostos pela BNCC.

A flexibilização curricular é uma decisão pedagógica que permite adaptar o Referencial Curricular da Rede nas situações em que há a redução do tempo regular. Atualmente, vivemos a pandemia da Covid-19, mas poderiam ser catástrofes climáticas ou necessidades educacionais específicas, como os momentos de transição curricular. (REÚNA, 2020, p.11)

Sendo assim, cabe aqui uma reflexão sobre a forma de estudos que a pandemia de COVID-19 obrigou a fazer existir, com suspensão repentina de aulas presenciais, substituição das escolas para as casas, número excessivo de óbitos nas famílias, crises financeiras instaladas e o negacionismo do governo em atuação. Poderia essa situação caótica ser tratada como uma situação como qualquer outra na qual há a necessidade de flexibilizar o currículo? A priorização realizada pelas Redes, também pela Rede municipal de educação de Queimados poderia ser genérica, utilizada também em outras situações nas quais houvesse a necessidade de priorizar o currículo? A concepção de professores, acerca da escola influencia na escolha do currículo? E o movimento contrário? Essas e outras questões serão abordadas a seguir, a partir do entrelaçamento das concepções dos professores dos anos finais da Rede municipal de Queimados, suas ações enquanto formadores de currículos e as percepções observadas à luz das teorias apresentadas até aqui.

3

Caminhos da pesquisa: entre a seleção, escolhas e ação

Este capítulo trata da trajetória percorrida pela pesquisa, desde a seleção e apresentação do campo, delimitação da metodologia escolhida e apresentação dos sujeitos da pesquisa. Pretende-se aqui apresentar o campo de pesquisa, a forma de entrada nele e a inserção no contexto da pesquisa. Além de apresentar os critérios elencados para se chegar aos sujeitos, o detalhamento da fase de produção de dados e os instrumentos escolhidos para coleta de dados também serão explanados.

Neste capítulo também serão apresentados os sujeitos da presente pesquisa, professores e professoras da Rede municipal de educação de Queimados, que voluntariamente se dispuseram a compartilhar suas experiências, vivências e concepções acerca do currículo e de suas relações com a escola. Os resultados apresentados são oriundos de 48 questionários e 16 entrevistas, que serão analisados em conjunto, devido a relação que se estabelece entre as questões levantadas por ambos os instrumentos.

3.1.

A Rede pública municipal de Queimados: apresentação do campo de pesquisa

O município de Queimados, localizado na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, é um dos municípios mais novos da região, tendo apenas 32 anos de existência, recém completados. A Baixada Fluminense é uma região localizada ao norte da cidade do Rio de Janeiro, sendo formada pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. Uma região fortemente marcada por sua história de resistências e lutas, além das municipalizações tardias tem ganhado espaço nas pesquisas em educação, em que

buscam apresentar e estudar aspectos específicos desta região do Rio de Janeiro. Para Dias e Bezerra (2014),

A reflexão sobre os processos de organização das Redes culturais da Baixada Fluminense, nos convida a desnaturalizar a escola e os discursos sobre a educação, fornecendo subsídios para os processos de educação patrimonial, para a preservação de acervos escolares e das memórias sobre as trajetórias de escolarização, das instituições escolares e das instituições culturais. (p. 5)

Os dados do IBGE apontam o município de Queimados com uma população estimada em 137.962 habitantes, em 2010 (CENSO, 2010) distribuídos em cerca de 75.927 km² de extensão. Os dados educacionais do município (CENSO, 2021) apontam o registro de 14.677 matrículas na Rede pública municipal de ensino, sendo 11.213 destas no ensino fundamental. A Rede pública municipal conta com 34 escolas, sendo 1 centro de educação a distância, 4 escolas exclusivamente de educação infantil e 29 escolas que oferecem o ensino fundamental, sendo a educação de jovens e adultos (EJA) oferecida em 3 destas, conforme distribuição a seguir, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, de Queimados (quadro 1).

Quadro 1: Distribuição das escolas de ensino fundamental no município de Queimados

Etapa de ensino	Quantidade no município
Apenas anos iniciais (1º ao 5º ano)	20
Apenas anos finais (6º ao 9º ano)	1
Anos iniciais e finais (1º ao 9º ano)	8
Total de escolas municipais	29
Total de escolas estaduais	12
Total de escolas privadas	27

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SEMED, 2022

No município de Queimados, as matrículas no ensino fundamental no ano de 2021 (CENSO, 2021) correspondem a 20.727 alunos, totalizando as Redes públicas estadual e municipal, e privada. Os alunos matriculados na Rede municipal correspondem a 54% do total de matrículas nos anos finais, no município, porém é notória a diminuição do número de matrículas na Rede municipal ao se aproximar do fim do ensino fundamental, no 8º e 9º anos de escolaridade. Ao se comparar os números com as matrículas na Rede estadual de ensino (quadro 2) para os mesmos anos de escolaridade percebe-se então que o

contrário acontece, conforme o ensino fundamental chega perto do fim, o número de matrículas tende a subir

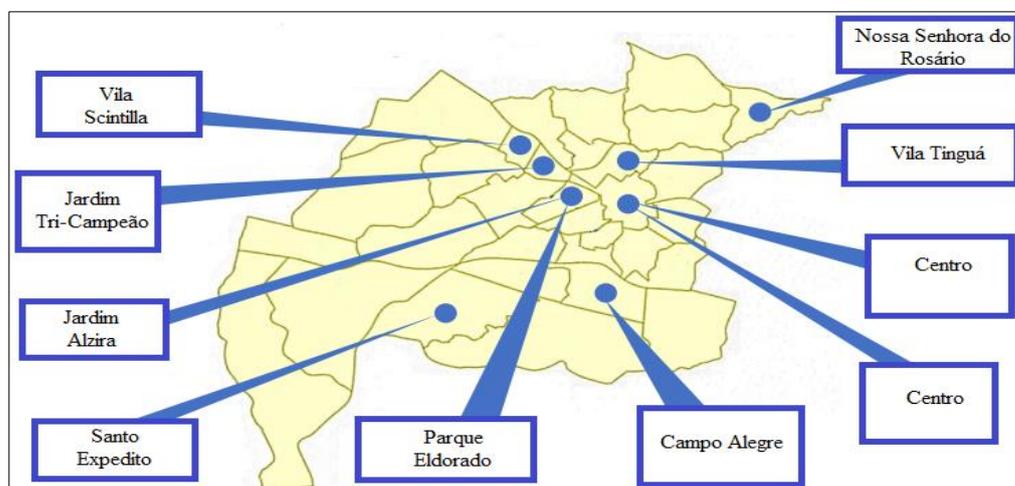
Quadro 2: Distribuição de matrículas no ensino fundamental em Queimados, 2021

Ano de escolaridade	Rede pública municipal	Rede pública estadual	Rede privada
1º ano	1357	NÃO OFERECE	813
2º ano	1562	NÃO OFERECE	723
3º ano	1485	NÃO OFERECE	785
4º ano	1684	NÃO OFERECE	697
5º ano	1752	NÃO OFERECE	684
6º ano	878	968	552
7º ano	961	861	454
8º ano	838	1.066	410
9º ano	696	1.019	482
Total	3.373	3.914	1898

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do CENSO de 2021.

Comparando com a Rede privada, nota-se que o número de alunos atendidos nessa Rede equivale a aproximadamente metade do público total das escolas públicas. Como a Rede estadual de ensino é responsável pela oferta do ensino médio público no município, acredita-se que essa migração seja feita visando a continuidade dos alunos na Rede estadual para o curso do ensino médio. Cabe destacar ainda o grande número de matrículas de alunos nos anos finais do ensino fundamental, na Rede estadual de ensino. Sabendo-se que esta etapa é prevista na LDB (BRASIL, 1996) como colaborativa entre estados e municípios, com prioridade para a oferta pelo município. Cabe ressaltar que apenas 9 escolas municipais oferecem os anos finais do ensino fundamental, e provavelmente por não atenderem a todos os bairros do município, conforme mostra a figura 2, acabam ainda sendo necessárias a inclusão nas turmas oferecidas pelo estado.

Figura 2: Mapa da distribuição das escolas dos anos finais (por bairro)



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos endereços das escolas (Google Maps)

O município conta ainda com a atuação de cerca de 600 professores no ensino fundamental, sendo 380 atuantes nos anos iniciais e educação infantil e 220 nos anos finais. Os professores dos anos finais, foco da presente pesquisa, atuam em 8 disciplinas (vide quadro 3) e se distribuem pelas 9 escolas públicas municipais que oferecem matrícula nos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 3: Distribuição dos professores de anos finais do Ensino Fundamental (por disciplina) na Rede municipal de Queimados no ano de 2022

Disciplina	Número de professores
Língua Portuguesa	33
Língua Inglesa	18
Educação Física	41
Arte	18
Matemática	31
Ciências	21
História	32
Geografia	26

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados informados pela SEMED Queimados

A taxa de escolarização do município é de 95,7% da população em idade escolar, entre 6 e 14 anos (IBGE, 2021), já o IDEB⁵ apesar de ter sido aumentado no decorrer dos últimos anos, sofreu uma queda no último ano.

Quadro 4: Resultados dos três últimos IDEBs do ensino fundamental da Rede municipal de Queimados e do Brasil

Etapa de escolaridade	IDEB 2017		IDEB 2019		IDEB 2021	
	Queimados	Brasil	Queimados	Brasil	Queimados	Brasil
Anos iniciais do ensino fundamental	5,0	5,8	5,3	5,9	4,7	5,8
Anos finais do ensino fundamental	4,1	4,7	4,4	4,9	4,6	5,1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do QEDu.

Uma queda no IDEB para o município pode representar o resultado de múltiplos fatores que corroboram para a formação do índice. Acredita-se aqui que a suspensão das aulas em meio a pandemia da COVID-19 tenha sido um fator contribuinte para a diferença no resultado no que tange principalmente os anos iniciais. Isso porque, estima-se que com a suspensão das aulas a alfabetização tenha sido bastante prejudicada.

⁵O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o IDEB utiliza uma escala que vai de 0 a 10, e é calculada com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (resultado dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). (QEDu, 2021)

3.1.1. Por que Queimados?

A Rede municipal de Queimados assim como todas as outras Redes que oferecem educação básica no país precisaram se adaptar às mudanças sofridas devido a pandemia de COVID-19 em 2020. O ano letivo de 2020 teve início em fevereiro, porém teve sua trajetória interrompida na ocasião da suspensão das aulas presenciais, à nível nacional, a partir de 16 de março (QUEIMADOS, 2020a; RIO DE JANEIRO, 2020). Na expectativa de um possível retorno das aulas no segundo semestre e cientes das desigualdades existentes no município, a SEMED optou então pela não reposição continuidade das aulas de forma remota. Hodges *et al.* (2020) define o Ensino Remoto Emergencial como uma mudança temporária no modo de ensinar, em que são utilizadas soluções de ensino que seriam ministradas presencialmente, em situação “normal”, de formas totalmente remotas. Tais soluções retornariam a estes formatos assim que a crise ou emergência diminuísse. Isto porque as desigualdades existentes no município são reveladas pela quantidade de alunos sem acesso à internet de qualidade e aparelhos tecnológicos que permitissem alternativas para a realização de atividades remotas, como se evidenciou também em muitas escolas públicas pelo país (GESTRADO, 2020).

No decorrer do ano e conforme decretos de continuação das atividades não-presenciais (QUEIMADOS, 2020b; 2020c), foi organizado um banco de atividades, em que os professores do município postavam atividades semanais, visando um retorno próximo as aulas, e que nesse retorno houvesse uma reposição dos conteúdos em modo de recuperação paralela. Esse banco de atividades teria o intuito apenas de guardar atividades de reforço dos conteúdos, para que no retorno às aulas os professores pudessem utilizá-las. Porém, com o aumento dos dias de suspensão das aulas, uma nova alternativa surgiu: a construção de duas apostilas de reposição, uma para o primeiro semestre e outra para o segundo. Tais apostilas foram construídas pela equipe da SEMED em conjunto com os professores do município, que contribuíram com o envio de atividades de reforço. As apostilas chegaram as escolas a partir de novembro de 2020, ocasionando uma prorrogação do ano letivo de 2020 até fevereiro de 2021, a fim de totalizar a carga horária correspondente ao ano, computadas por meio das atividades das apostilas, que

foram retiradas pelos alunos nas escolas e posteriormente devolvidas para correção e computação de carga horária. Nesse momento, iniciaram-se os contatos com os alunos, via redes sociais escolhidas pelas escolas, em que os professores, nos horários escalados pela escola realizavam postagens e se mantinha a disposição para explicação das atividades da apostila.

Em março de 2021 iniciou-se o ano letivo de 2021, e diante da continuidade da suspensão das aulas presenciais, novas alternativas para a garantia do processo de ensino-aprendizagem foram criadas. Diante do Parecer nº 11 divulgado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2020b), que orienta os sistemas de ensino para a realização de atividades presenciais e não-presenciais no contexto pandêmico, considerou-se, dentre outras possibilidades, a adoção da estratégia de flexibilização curricular. Segundo o parecer do CNE,

A flexibilização curricular deverá considerar a possibilidade de planejar um *continuum* curricular de 2020-2021, quando não for possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no calendário escolar de 2020, como indicado no Parecer CNE/CP nº 5/2020. É importante que o replanejamento curricular do calendário de 2020 considere as competências da BNCC e selecione os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das Redes e escolas e, no caso de opção para continuidade de 2020-2021, as instituições deverão definir o planejamento de 2021 incluindo os objetivos de aprendizagem não cumpridos no ano anterior. Recomenda-se também a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; ênfase no ensino híbrido e o aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC. (BRASIL, 2020b, p.21)

Este parecer, nº 11 (BRASIL, 2020b) complementa o parecer anterior, nº 5 (BRASIL 2020a) que foi orientador da reorganização do calendário escolar, e trouxe declarações acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem:

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2020a, p.4)

A SEMED-Queimados decidiu então em 2021 adotar a priorização curricular, em que as sugestões dos pareceres emitidos pelo CNE (BRASIL,

2020a; 2020b) foram levadas em consideração e utilizadas, numa tentativa de minimizar os prejuízos sofridos pelos alunos com a suspensão das aulas presenciais. A construção do documento intencionou ser de maneira democrática, contando com a participação de todas as escolas do município, no caso dos anos finais do ensino fundamental, totalizando 9 escolas. Todas as escolas receberam a incumbência de juntamente com os professores de todas as disciplinas selecionar os conteúdos que julgavam como prioritários, para que, dentro de um único ano letivo (2021), pudessem ser desenvolvidas habilidades referentes aos anos letivos de 2020 e de 2021. Tais informações foram reunidas a partir da experiência da pesquisadora, que participou ativamente do processo de priorização curricular.

Após os professores nas escolas realizarem essas seleções, os documentos foram enviados para a SEMED-Queimados e os implementadores pedagógicos⁶ do ensino fundamental realizaram as leituras e interseções entre as priorizações feitas por todas as escolas. Devido à complexidade de tal processo e a forma com que ela mobilizou todas as escolas em prol de um objetivo comum, a priorização curricular se tornou objeto da presente pesquisa, e será melhor explanada no capítulo a seguir.

3.2. A trajetória da pesquisa

Mediante a explanação da priorização curricular realizada na Rede pública municipal de Queimados, optou-se pela realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, de acordo com a perspectiva de Moreira e Caleffe (2006), que afirmam que numa pesquisa qualitativa são exploradas as particularidades dos indivíduos e contextos que não são possíveis de se descrever numericamente.

Para tal, foram convidados, inicialmente, a serem sujeitos desta pesquisa aproximadamente 170 professores dos anos finais do ensino fundamental, pertencentes ao quadro de professores do município e atuantes nas 9 escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental. Percebeu-se que a Rede tem cerca de 220 professores em atuação nos anos finais, e esse número continuou sendo

⁶Membro do magistério municipal lotado na Secretaria Municipal de Educação - SEMED com a função de integrar as Equipes da SEMED, promovendo o assessoramento, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Processo Educacional do Sistema Municipal de Ensino. (QUEIMADOS, 2020d)

alterado periodicamente, isto porque o município passa por um momento de mobilidade de professores, seja pela entrada no quadro de servidores, seja pela saída desse quadro, devido ao chamamento de professores para outros municípios de maior destaque. Dois fatos contribuíram para que o convite não alcançasse a totalidade de professores da Rede (o convite foi enviado a 170 dos 220 professores), a situação cadastral dos funcionários da educação ainda é um problema no município, já que o sistema ainda é manual e depende de pessoas que atualizem os dados dos professores, relacionados a posses, licenças, exoneração, óbitos e outras situações específicas e, as chamadas de professores novos em meio a produção dos dados.

Como indicado, a Rede municipal de Queimados oferece oito disciplinas nos anos finais do ensino fundamental, em regime seriado, distribuídas em 5h letivas por dia, totalizando 25h por semana. Os alunos dos anos finais têm aulas dessas 8 disciplinas, ministradas por professores especialistas, em sua maioria concursados para a função, com distribuição de carga horária de 12 horas /aula⁷ por semana. Como cada disciplina tem sua carga horária específica, os professores atuam em 3, 4 ou 6 turmas semanalmente.

Quadro 5: Distribuição de carga horária das disciplinas ministradas nos anos finais na Rede municipal de Queimados no ano de 2022

Disciplina	Carga horária semanal	Número de turmas atendidas pelo professor com carga horária de 12h semanais
Língua Portuguesa	4 tempos de 50min	3 turmas
Matemática		
História		
Geografia	3 tempos de 50 min	4 turmas
Ciências		
Arte	2 tempos de 50 min	6 turmas
Língua Inglesa		
Educação Física		

Fonte: Elaborado pela autora com base na distribuição de carga horária do município

Tendo em vista as diferenças de atuação dos professores das diferentes disciplinas, seja pelo número de turmas ou alunos atendidos, pela localização da escola, turno de trabalho ou pelas próprias especificidades de cada área, optou-se por realizar esta pesquisa com os professores de todas as disciplinas dos anos

⁷ A carga horária total é de 16h de trabalho, sendo 10h (o equivalente a 12 horas /aula) referente a regência de turma, e 6h referente a planejamento.

finais do ensino fundamental, intencionando compreender as semelhanças e/ou diferenças de concepções entre esses professores e como essas concepções impactam a escola e principalmente a elaboração/execução o currículo em tempos de pandemia

Sendo assim, a produção de dados dessa pesquisa foi dividida em duas partes. Inicialmente foram enviados a todos os professores questionários feitos com auxílio do *Google Forms*⁸, mediante contato por WhatsApp ou e-mail, a partir dos dados cadastrais dos professores, adquiridos mediante autorização da SEMED-Queimados. O objetivo foi produzir um volume significativo de dados que permitisse construir uma visão geral das relações dos professores com o currículo e com a escola, visando buscar concepções demonstradas por eles ao responderem as questões direcionadas para isso. Gil (2008) apresenta as vantagens do uso do questionário:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p.122)

O questionário (apêndice 2) foi construído com questões abertas e fechadas. Na primeira parte, foram propostas questões de múltipla escolha sobre o perfil formativo e profissional dos professores. Na segunda parte, se concentraram as questões baseadas em situações-problema em relação ao currículo e a escola, objetos de estudo da presente pesquisa, com o uso de escalas Likert (CUMINS, GULLONE, 2000; DALMORO, VIEIRA, 2013; LIKERT, 1932). A escala Likert foi escolhida para ser utilizada no questionário por entender que esta é capaz de refletir com mais detalhes as concepções dos professores acerca de cada situação apresentada. Na escala de Likert os participantes têm apenas uma opção de escolha na linha com cinco pontos marcados, que representam cinco categorias de respostas. Para Cumins e Gullone (2000), as razões para o uso cada vez mais popular das escalas Likert se deve ao tipo de psicometria utilizada, a

⁸ Google Forms é um aplicativo do Google, criado para realizar o gerenciamento de pesquisas.

complexidade das escalas alternativas e a dificuldade de generalizações, devido ao grande número de opções de escolha.

No questionário foram abordadas questões que tratavam da temática do currículo e da escola, além de outros desdobramentos a partir dos temas principais, conforme apresentado no quadro 6

Quadro 6: Temas abordados no questionário de pesquisa

Tema	Tema das proposições	Tema	Tema das proposições
Currículo	Importância dos conteúdos	Escola	Papeis da escola
	Escolha de livros		Motivo de os alunos estarem na escola
	O que é currículo		Função das escolas
	Currículo durante o ensino remoto		Sentidos sociais da escola
Professores	História da disciplina		Futuro da educação e da escola
	Papeis dos professores		

Fonte: Elaborada pela autora

Todas as assertivas foram acompanhadas de escalas do tipo Likert, variando de 1 a 5, que se dividiram em propostas de rejeição, incerteza ou aceitação, conforme demonstrado no quadro 7.

Quadro 7: Escala de Likert

Numeração na escala	Tipo de resposta
1 e 2	Rejeição
3	Incerteza
4 e 5	Aceitação

Fonte: Elaborada pela autora

Após os questionários serem respondidos e previamente analisados, foram selecionados professores que apresentaram interesse em conversar mais sobre o assunto, voluntariando-se para a segunda parte da pesquisa, entrevistas individuais semiestruturadas. De acordo com Moreira e Caleffe (2006) nas entrevistas assim definidas, os temas a serem discutidos são previamente selecionados, mas eles não são introduzidos da mesma maneira e os entrevistados são livres em suas respostas.

As entrevistas (apêndice 3) foram compostas por perguntas que partiram da compreensão do papel de cada professor na priorização curricular, buscando detalhar a realização desse movimento. Seguindo para a visão particular de cada professor acerca dessa priorização, da seleção de conteúdos e de sua percepção enquanto formador de currículo. Por fim, as perguntas se direcionaram para as relações deste currículo com as concepções de escola, buscando saber dos professores sua visão acerca dos objetivos e sentidos da escola.

As entrevistas, foram realizadas via *Google Meet*⁹, ligação telefônica e presencialmente, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Independente do formato de realização das entrevistas, estas tiveram seus áudios gravados para posterior transcrição, mediante autorização prévia de cada participante, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice 1), tendo os dados produzidos analisados via análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A análise do conteúdo visa organizar e analisar os dados, tendo por foco compreender empiricamente o objeto de estudo.

A fim de preservar a identidade dos professores participantes desta pesquisa, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. Tendo em vista que devido a pandemia de COVID-19 as aulas do Mestrado em Educação se deram na maior parte no regime remoto, o que abstraiu da convivência, do afeto e das trocas que o ensino presencial proporciona, os nomes fictícios escolhidos para substituir os dos professores participantes são os nomes dos alunos da turma do Mestrado em Educação 2020.1, da PUC-Rio. Já aos professores participantes do questionário foram atribuídos códigos que indicam a ordem de resposta ao questionário (P- professor/ 01 – primeiro professor a responder o questionário).

O quadro 8 apresenta os novos nomes atribuídos aos professores entrevistados, acompanhados da disciplina que lecionam.

Quadro 8: Nomes e características gerais dos professores entrevistados

Nome fictício	Disciplina que leciona
Vinícius	Língua Portuguesa
Amanda	Língua Portuguesa
Thiago	Matemática
Willer	Matemática
Maísa	História
Adriane	História
Marina	Geografia
Filippo	Geografia
Álvaro	Ciências
Isabelle	Ciências
Cíntia	Artes visuais
Sabrina	Dança
Mariana	Educação Física
Gabriela	Educação Física
Débora	Língua Inglesa
Camila	Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela autora

⁹ Google Meet é um aplicativo do Google utilizado para chamadas de vídeo.

A pesquisadora está ciente da Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016, documentos que regem as normas das pesquisas envolvendo seres humanos no país (BRASIL, 2012; 2016). A aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa encontra-se no anexo 1.

3.2.1.

Meu querido diário de bordo: o engatinhar da produção dos dados

O engatinhar da produção de dados, título desta seção, não foi escolhido por acaso. Para a escrita deste capítulo não houve um planejamento, ele é fruto de uma necessidade. Tal necessidade nasceu na dificuldade para produzir os dados para a presente pesquisa. Engatinhar, verbo utilizado normalmente para se referir ao ato do bebê andar apoiando as mãos e pés no chão, diz respeito a um processo prévio ao andar, uma fase que ocorre de maneira lenta e gradativa. Assim ocorreu este processo.

Pensar numa Rede pública de educação com apenas 9 escolas, num município relativamente pequeno e que grande parte dos professores se conhecem fez com que meu objetivo ao iniciar esta pesquisa fosse alcançar um número significativo de participantes, que me permitisse responder a questionamentos a nível de Rede. Porém, foram encontradas algumas dificuldades em relação a participação dos professores na pesquisa.

Após ter sido autorizada pela SEMED-Queimados para envio dos questionários, foi enviado um convite digital (apêndice 4), acompanhado de um texto explicativo convidando os 170 professores da Rede municipal de Queimados a colaborarem com a pesquisa. Vale ressaltar que desde o início da pandemia de COVID-19 os professores foram organizados em grupos de WhatsApp por disciplina, esse grupo é administrado pelos implementadores pedagógicos de cada disciplina. Sendo assim, a forma de alcance aos professores seria facilitada por esses grupos, e por isso a divulgação foi feita inicialmente por meio deles. Apenas duas disciplinas não dispunham de grupo, em decorrência da falta de implementador pedagógico lotado na SEMED-Queimados: educação física e geografia. Com os professores dessas disciplinas o contato foi feito de maneira individual. Cabe elucidar que a única forma viável de obter os contatos dos professores foi pelo resultado de um questionário de atualização de cadastro

preenchida pelos professores em 2021 e pelos contatos salvos pelos implementadores de cada disciplina. No prazo de um mês, mesmo com ampla divulgação desse convite aberto a todos os professores, repetindo a postagem nos grupos cerca de duas vezes por semana, foram obtidas menos de 10 respostas. Foi necessário partir então para outras tentativas.

A tentativa individual de contato via WhatsApp aconteceu de forma simultânea as visitas presenciais as escolas, assim como aos contatos via e-mail. Tratemos primeiramente do contato via WhatsApp. Busquei contato individual com cada um dos professores, me apresentando enquanto professora da Rede e pesquisadora da educação. Percebi notoriamente que os professores que já viveram experiências na pós-graduação se mostraram mais solidários e atentos a importância da pesquisa. Enquanto alguns buscaram compreender melhor o objeto da pesquisa, outros se comprometeram a engajar outros colegas a participarem, e até mesmo se dispuseram a me auxiliar na divulgação. A partir dessa Rede de apoio e compartilhamento o número de respostas começou a crescer.

Paralelo a esse contato, iniciei a visitação a todas as 9 escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental. Em cada visita levei comigo o convite de divulgação impresso e também em versões individuais, conversei com a equipe pedagógica e recebi apoio de todas as escolas para divulgação da minha pesquisa. Encontrei alguns professores, conversei sobre a pesquisa e entreguei individualmente o convite para participar da pesquisa, no convite continha um *QR Code*¹⁰ que direcionava para o link de acesso ao questionário. Esse contato presencial com os professores constituiu uma importante etapa de todo esse processo, visto que a conversa possibilitou uma aproximação deles com o objeto de pesquisa, que nada mais é do que sua própria prática, e despertou em alguns deles o desejo de contribuir para a pesquisa, e mais do que isso, de ansiar pelo resultado dela, a fim de compreender as concepções de escolas reveladas

Após um mês de visitas as escolas, conheci alguns professores e deixei o convite fixado nos murais de avisos das salas dos professores. Enquanto em algumas escolas cheguei a ter contato com cerca de 10 professores, em outras conheci apenas 2 ou 3, devido ao desencontro de dias de trabalho ou até mesmo, a

¹⁰ QR Code é um código de barras, que pode ser escaneado via câmera de celular.

quantidade de professores trabalhando por dia. Ainda assim manteve o contato via WhatsApp e e-mail. Até aqui já haviam se passado 2 meses.

O contato via e-mail acabou se tornando uma última opção devido a impessoalidade que este meio apresenta. Poucas respostas foram acrescentadas ao questionário após os envios dos e-mails, o que corroborou com a minha decisão de manter mais frequentemente o contato via WhatsApp. Entendo que a participação na pesquisa não poderia ser vista como uma obrigação institucional ou uma rotina casual, mas que houvesse um empenho em colaborar com os resultados. Um questionário longo, que dedicava certo tempo e também atenção dispensada para cada situação a ser analisada, não poderia ser respondido de forma mecânica e muito menos neutra.

Após longos 3 meses desse processo de divulgação do questionário, foram obtidas 52 respostas, sendo 4 delas invalidadas devido ao critério de participação na pesquisa: ser professor do ensino fundamental. Sendo assim foram obtidas 48 respostas, das quais metade dos professores optaram por participar da segunda fase da pesquisa, a entrevista.

Para a entrevista tentei fazer contato com todos os 24 participantes que se voluntariaram, contudo obtive resposta e consegui realizar a entrevista com 16 participantes, das diferentes disciplinas (quadro 9).

Quadro 9: Professores participantes da segunda etapa da pesquisa – a entrevista

Disciplina	Quantidade de professores
Língua Portuguesa	2
Matemática	2
História	2
Geografia	2
Ciências	2
Arte	2
Língua Inglesa	2
Educação Física	2

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa

A fim de criar uma ordem na marcação das entrevistas e garantir que houvesse participação de professores de todas as disciplinas, dei prioridade a marcar com 2 professores de cada disciplina. Realizar as entrevistas me proporcionou 16 experiências diferentes, isso porque cada um dos participantes, com suas experiências e diferentes leitura de mundo agregou de alguma forma não somente ao desenvolvimento desta pesquisa, mas a própria pesquisadora. Uma

produção que até aqui havia engatinhado, começou a andar depressa e arraigar sentido em cada passo. Os professores mostraram-se muito solícitos em participar dessa segunda fase, desde as conversas para marcação do encontro – fosse ele presencial ou remoto – até a realização da entrevista em si, inclusive alguns relataram que falar foi bem melhor que escolher uma opção nas escalas contidas nos questionários.

Tal fato corroborou para o planejamento inicial da presente pesquisa, para entender as concepções dos professores acerca do currículo e das suas relações com a escola seria necessário não somente ouvi-los ou instigar suas reações a determinadas situações, mas que ambas as estratégias fossem utilizadas, de forma uníssona e complementares. Vejamos a seguir quais concepções foram reveladas pelos participantes da pesquisa.

3.3.

Quem são os professores participantes que integram a Rede Municipal de Educação de Queimados?

Participaram da pesquisa 48 professores de diferentes áreas do conhecimento em atuação no segundo segmento do ensino fundamental. Entendemos que compreender e analisar o perfil desses professores pode ajudar na compreensão e interpretação dos dados produzidos a partir dos 48 questionários e das 16 entrevistas, a fim de responder à questão central da pesquisa: quais concepções de escolas têm os professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede municipal de educação de Queimados?

Figura 3: Distribuição de professores dos anos finais no Brasil (por gênero)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/ME (BRASIL, 2020c)

A maioria dos professores respondentes da pesquisa são homens (61%), que apresenta uma realidade diferente da apresentada, por exemplo, no Censo 2020 (BRASIL, 2020c), que apresenta como maioria de professores para os anos finais do ensino fundamental, a nível nacional, as mulheres, correspondendo a 67% do total de professores desta etapa.

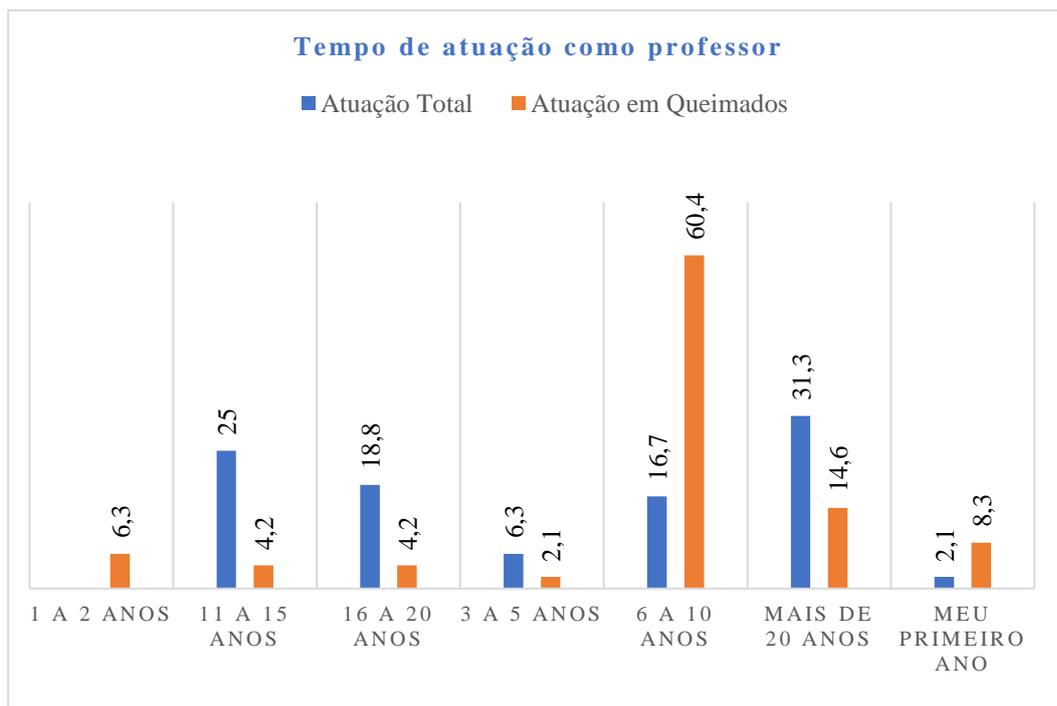
É possível que a maioria apresentada nos dados da Rede investigada se deva ao quantitativo de professores de matemática, que tende a ser maioria masculina, apesar de ser observado no quadro 10, é possível perceber que os professores de educação física, história e geografia também constituem maioria masculina.

Quadro 10: Distribuição dos participantes por disciplina e gênero

	Questionário		Entrevista	
	Gênero masculino	Gênero feminino	Gênero masculino	Gênero feminino
Língua portuguesa	2	3	2	0
Artes	1	3	0	2
Educação física	4	1	2	0
Língua inglesa	1	4	1	1
Matemática	11	6	1	1
Ciências	3	2	2	0
História	3	0	2	0
Geografia	4	0	2	0
Total	29	19	12	4

Fonte: Elaborado pela autora

Outra informação que merece destaque é a idade dos professores, já que apesar de a maioria deles atuarem a menos de 10 anos na Rede investigada, grande parte deste grupo se encontra na faixa etária de 40 a 49 anos (47,9%), sendo 64,6% dos 48 professores acima de 40 anos. Além disso, é possível reconhecer que esses professores não são iniciantes, a maioria tem de 6 a 10 anos de carreira no magistério do município e mais de 11 anos em outras Redes, conforme se pode notar no gráfico 1.

Gráfico 1: Tempo de atuação no magistério dos professores participantes do questionário

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desses dados pode-se afirmar que tendo em vista a presente investigação acerca das concepções de escola desses professores e suas relações com o currículo, os professores em sua maioria não entraram na Rede durante a pandemia ou as vésperas dela, além de já possuírem experiências com outros currículos e escolas. Percebe-se também a forte atuação dos professores em outros municípios no estado do Rio de Janeiro, configurando uma experiência na Rede pública de ensino.

A partir do debate sobre idade, tempo de carreira e locais de atuação, a formação inicial é outro fator que merece destaque. Pode-se perceber que a maioria dos professores cursaram licenciatura presencial, fato que tem diminuído nos últimos anos, conforme os dados do Censo 2021 (BRASIL, 2021b), dando lugar a modalidade Educação à Distância - EAD para formar professores. Contudo, é possível que devido a geração e conseqüente formação desses professores ser anterior aos últimos 10 anos, o grupo investigado não tenha participado da estatística da crescente formação em EAD.

É importante destacar a recorrência de universidades privadas localizadas na Baixada Fluminense, enquanto lócus de formação dos professores participantes. Como se pode perceber no quadro 11, 19 professores dentre os 48 que responderam ao questionário (40%) cursaram a formação inicial em

universidades privadas, em regiões próximas ao atual local de trabalho, o município de Queimados.

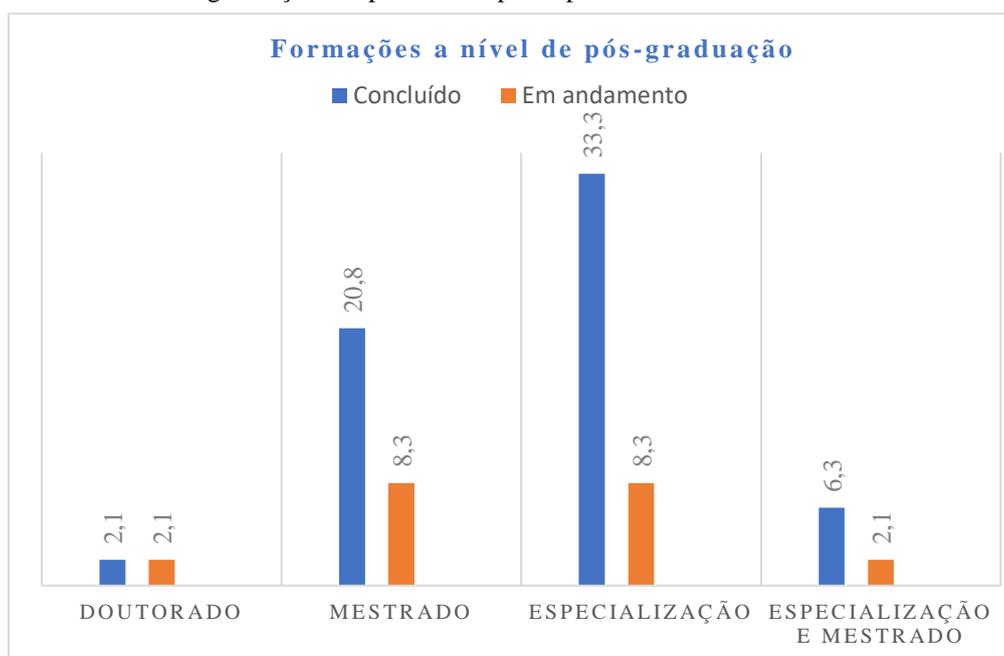
Quadro 11: Universidades privadas localizadas na Baixada Fluminense

Universidade privada		Nº de professores	Localização
UNIVERSIDADE (UNIG)	IGUAÇU	10	Nova Iguaçu
UNIABEU		4	Belford Roxo
Universidade (UNESA)	Estácio de Sá	4	Nova Iguaçu/ Duque de Caxias/ São João de Meriti
Universidade do Grande Rio UNIGRANRIO		1	Duque de Caxias/ Nova Iguaçu

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os 48 professores participantes desta pesquisa, apenas 8 não possuem pós-graduação, conforme o gráfico 2 apresenta. Além disso, percebe-se a incidência de áreas formativas na pós-graduação que apesar de fazerem parte da educação, não são diretamente associadas ao ensino das disciplinas. Tais dados convergem para o interesse dos professores em conhecer e estudar outras questões para além do ensino da disciplina de formação, mas que permeiam a sala de aula e que são fundamentais para o andamento dos processos de ensino e aprendizagem, e também para o funcionamento da escola como um todo, como é o caso das temáticas de gestão escolar, educação inclusiva, tecnologias digitais e cultura africana e afro-brasileira.

Gráfico 2: Pós-graduação dos professores participantes



Fonte: Elaborado pela autora

Cabe destacar, que de acordo com os últimos dados do Censo 2021 (BRASIL, 2021b), a Rede municipal de Queimados é composta por 433 professores atuantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Contudo, o que se pode notar é um alto fluxo migratório de professores, que são convocados via concurso público e deixam a Rede de Queimados devido ao chamamento de outros municípios, em localidades mais próximas a capital do Rio de Janeiro. E além disso, muitas vezes são Redes de educação que possuem planos de carreira mais atrativos. Em contrapartida há outros professores que chegam ao município de Queimados por novas chamadas de concurso público, caracterizando uma certa rotatividade do corpo docente. Apesar de ser uma meta estabelecida pelo Plano Municipal de Educação - PME (QUEIMADOS, 2015), ainda não se tem no município uma valorização dos professores formados a níveis de pós-graduação via plano de carreira. Problema já anunciado por Jacomini e Penna (2016) em um estudo que analisou planos de carreira de alguns municípios e estados brasileiros, e apontaram para a necessidade de “planos de carreira que garantam remuneração inicial compatível com o mercado de trabalho e com a formação do professor, e progressão que estimule a permanência na profissão” (p.187).

Meta 18: Garantir, a partir do terceiro ano e, no máximo até o sexto de vigência deste PME, a valorização dos profissionais da educação, ativos e inativos, observando a formação nos níveis de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Estratégias:

18.1) Instituir, em até 08 (oito) anos da vigência deste PME, políticas públicas de incentivo à dedicação exclusiva, mediante disponibilidade de tempo integral do docente e valorização salarial proporcional;

18.2) Garantir e implementar, em até 06 (seis) anos da vigência deste PME, política de valorização das carreiras dos profissionais da Educação viabilizando o acesso à formação continuada em serviço.

(QUEIMADOS, 2015, p.16)

Conforme pode-se notar no artigo 20 do Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados (1995), não há previsão de gratificação ou adicional salarial para os profissionais da educação formados em nível de pós-graduação, constando apenas a gratificação de nível universitário para os professores de nível médio que possuem formação em nível superior.

Art. 20 - O vencimento dos membros da carreira do magistério do Município será composto pelo valor previsto na Lei nº 299/98, de 31 de março de 1998 - Plano de Classificação de Cargos e Vencimentos do Pessoal Ativo do Poder Executivo. Os membros da Carreira do Magistério da Prefeitura Municipal de Queimados farão jus às seguintes vantagens pecuniárias:

§ 1º - Ao vencimento previsto no caput serão acrescidas as seguintes vantagens pecuniárias permanentes integrando-se aos vencimentos dos membros para todos os efeitos, inclusive de aposentadoria:

I - Gratificação da Educação, correspondente a 30% (trinta por cento), incidindo exclusivamente, sobre os vencimentos básicos;

II - Gratificação de Nível Universitário, correspondente a 20% (vinte por cento), incidindo exclusivamente sobre os vencimentos básicos, do membro da carreira do Magistério enquadrado no Grupo MAG-1, com formação de grau superior;

III - Adicional por Tempo de Serviço, previsto no § 4º do artigo 24, da Lei Orgânica do Município.

§ 2º - Ao vencimento previsto no caput serão acrescidas as seguintes vantagens pecuniárias transitórias:

I - Gratificação pelo exercício em Regência de Classe no percentual de 5% (cinco por cento) para professores que lecionem em turmas de 1ª série, alfabetização, Classe Especial e Pré-Escolar;

II - Gratificação de Difícil Acesso 20% (vinte por cento), correspondente a 20% (vinte por cento), incidindo exclusivamente sobre os vencimentos básicos;

III - Gratificações adicionais previstas em Lei;

IV - Auxílio-transporte. (PROJETO DE LEI Nº140/2021, 2021, p.12) (QUEIMADOS, 1995, p.8)

Vale destacar que, apesar do plano de carreira do município não ser atrativo para professores com formação em nível pós-graduação, conforme destacado anteriormente, constatou-se que dos 48 professores respondentes da pesquisa, 81,2% destes já concluíram ou estão cursando a pós-graduação, em vias mais claras, apenas 9 destes 48 professores não possuem pós-graduação. Por que professores de um município pequeno e de periferia apostam na ampliação e sua formação via pós-graduação? Tal dado pode ser atrelado aos interesses destes professores em se especializar e buscar conhecimento, o que nesse caso, não necessariamente está associado ao regime de progressão de salário, vide plano de carreira apresentado. Estudos (GATTI et al, 2019; JACOMINI; PENNA, 2016) já têm apontado para a crescente de investimentos do próprio professor em cursos de formação continuada, especialmente em cursos de pós-graduação, justificado por aprimoramento da prática docente e busca por valorização profissional.

Outro fator que pode contribuir para o progressivo aumento do nível de formação dos professores é a prova de títulos que contribui em forma de pontuação para o ingresso via concurso público de professores da educação básica, nas diferentes Redes municipais. A LDB 9394 (BRASIL, 1996) assegura o ingresso de professores exclusivamente por concurso público de provas e títulos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (p.21)

O que também é consolidado na redação do Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados,

Art. 8º - O ingresso na Carreira do Magistério da Prefeitura Municipal de Queimados dar-se-á através do Concurso Público, obrigatoriamente de provas, e, subsidiariamente, quando exigido, de títulos diretamente vinculados ao grupo de carreira ou especialidade definidas em Edital, com valor apenas para desempate.(QUEIMADOS, 1995, p.4)

A LDB 9394 (BRASIL, 1996) também prevê o incentivo a níveis mais altos de formação dos professores como um critério de valorização dessa categoria profissional, porém via incentivo das Redes, o que não ocorre na Rede de Queimados. Apesar de em seu estatuto haver a obrigatoriedade do ingresso via concurso público de provas e títulos, em que os professores atestam suas formações, a qual são atribuídas pontuações, o município não reconhece e/ou incentiva a formação continuada, por meio do plano de carreira ou na oferta de oportunidades de progressão na carreira. Jacomini e Penna (2016), a partir de um estudo com diferentes Redes públicas de educação, elucidam que além das secretarias de educação dificultarem os processos para gozo de licença com ou sem remuneração para atividades de formação continuada, acaba pesando ao professor a tarefa de dar continuidade aos estudos, sem o afastamento de suas atividades laborais.

Cabe elucidar que diferente do que acontece em algumas Redes públicas de educação, o município de Queimados não habilita professores a ministrar aulas de outras disciplinas se não a sua original por formação. No estudo de Miranda (2020), por exemplo, fica constatado que a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, habilita professores para acumularem disciplinas diferentes do concurso para o qual foram empossados, passando a lecionarem em disciplinas diferentes da sua origem de formação. O único tipo de “aproveitamento” de professor concursado para uma área e designado a atuar em outra, que acontece na Rede trata-se de um Regime Especial de Trabalho (RET), temporário, destinado a

cobrir licenças e outras carências provisórias, por professores que tenham habilitação na disciplina que irá lecionar. Como é o caso de professores concursados em nível médio e habilitados para trabalhar com os anos iniciais, que no caso de serem licenciados em determinadas disciplinas, podem adquirir vínculo neste regime especial de trabalho. Cabe ressaltar que no município são aceitas três (das quatro) linguagens da arte, podendo os professores serem formados em artes visuais, artes cênicas ou dança. Apenas a formação em música não é aproveitada pelo município.

Sendo assim, traçando o perfil dos participantes essa pesquisa, pode-se dizer que 61% dos professores são homens, exercem a profissão há mais de 10 anos, são formados em áreas específicas e possuem pós-graduação, não somente em suas próprias áreas de formação, como em temáticas afins. Em geral, percebe-se uma busca por conhecimento e atualização revelada pelos participantes, seja por meio do expressivo número que tem buscado a formação continuada ou seja pelas temáticas que têm buscado se especializar.

Nos capítulos que seguem serão conhecidas as declarações dos 48 professores questionados, e dos 16, dentre eles, entrevistados. A escolha dos professores para a entrevista se deu a partir do aceite dos professores em fazerem parte da segunda fase da pesquisa. A partir dessas análises, as questões que embasam a presente pesquisa serão respondidas: O que é a escola e quais são os seus papéis/objetivos/sentidos na visão do professor? O professor se percebe enquanto formador de currículo? Como a priorização curricular pode revelar concepções de escola? As diferentes disciplinas que os professores lecionam impactam sua concepção de escola.

4 A priorização curricular na prática

Antes de serem apresentadas as falas dos professores acerca da priorização curricular via entrevistas e questionários, alguns breves apontamentos precisam ser retomados para que se compreenda e reflita acerca das declarações trazidas pelos professores da Rede investigada à priorização curricular do município.

A priorização curricular foi realizada pela Rede municipal de educação de Queimados no início do ano de 2021, conforme já apontado anteriormente, política implementada pelo novo governo municipal, iniciado em janeiro de 2021. Até então, os alunos haviam retornado ao contato com a escola no segundo semestre de 2020, devido ao fechamento das escolas na pandemia da COVID 19, quando receberam cadernos pedagógicos, contendo atividades de reintegração dos alunos com a prática de estudos e visando concluir o ano letivo com a aprovação dos alunos.

Com a implantação da priorização curricular em 2021, os alunos teriam orientações de estudos de forma totalmente remota ou híbrida. A forma remota seria dedicada aos alunos com acesso à internet e que poderiam acessar as orientações com roteiros de estudos e abrir os links selecionados pelos professores, quando fosse o caso. Já o formato presencial, consistia na retirada da orientação de estudo na própria escola, pelo responsável. Nessa orientação havia a indicação do uso do livro didático, de forma orientada pelos professores. No caso das disciplinas de arte e educação física, que não dispõem de livro didático na Rede investigada, os professores deveriam preparar e encaminhar juntamente a orientação de estudos, as atividades a serem realizadas.

A seleção de conteúdos para compor a priorização curricular deveria atender aos alunos com conteúdos relacionados ao ano de escolaridade anterior no primeiro semestre do ano letivo de 2021, e nessas formas de ensino, preparando e orientando os alunos, sem necessariamente ter algum contato com eles ou retorno das atividades realizadas. Vale ressaltar que neste período professores e alunos

ainda seguiam com as atividades presenciais suspensas. No segundo semestre de 2021 o retorno gradual presencial às escolas começou a ocorrer, de acordo com as bandeiras de contaminação da COVID-19 emitidas pela secretaria municipal de saúde de Queimados, em que eram permitidas a volta de grupos de alunos na sala de aula por determinados períodos. Essa orientação gerou divisões de 2 ou 3 grupos de alunos por turmas, a depender da realidade de cada escola.

Em momentos diversos das falas dos professores, a realidade dos alunos queimadenses é apresentada como fator importante para o desenvolvimento de sua aprendizagem e escolarização. Apontando para um cenário de desigualdades e precariedade. Tal realidade, a que se referem não somente os professores que priorizaram o currículo, mas também os que não participaram do processo de priorização curricular da Rede, é resumida por Santos (2014) como,

A emancipação econômica infelizmente não veio com a emancipação política, pois em pleno século XXI, o município estrategicamente posicionado entre as duas maiores metrópoles brasileiras: Rio de Janeiro e São Paulo, ligadas pela Rodovia Presidente Dutra, ainda sofre com a falta de um hospital para atender aos seus municípios, ainda não há emprego para todos e, quando há oportunidades os cidadãos não estão preparados, tendo em vista que não há escolas para todos e nenhum curso de formação específica. Observamos muitos esforços a fim de realizar obras de urbanização, como saneamento e asfaltamento de ruas em diversos bairros, imprimindo assim, a concepção de uma cidade moderna. Contudo, ainda há problemas do século passado como o não letramento da população, as mortes de gestantes e seus bebês (não há maternidade municipal e nem emergência), os alagamentos, haja vista o estado de emergência que tomou conta da cidade em dezembro de 2013, com inúmeros bairros atingidos pelas enchentes, fazendo muitos desabrigados e inúmeras perdas materiais, sem contar o dano emocional dos municípios que veem as suas histórias em parte sendo levadas pelas águas e a sua identidade manchada pela lama que restou no pós-enchente. Muitos dos alunos da Rede municipal de ensino na modalidade EJA estão ainda desabrigados ou morando em áreas de risco. Até mesmo a escola onde foi desenvolvida a pesquisa teve as aulas suspensas por causa dos alagamentos. (p.52)

A autora supracitada, além de moradora da cidade, é também professora da Rede pública, e denuncia alguns problemas que em 2014 eram estridentes, e que ainda hoje são. A falta de infraestrutura da cidade, e a ausência de alguns serviços essenciais, faz com que, ainda que emancipada há 32 anos, a cidade e seus cidadãos sofram com a precarização de praticamente todos os serviços oferecidos. Ainda, segundo Santos (2014), ao observar a história da cidade e as políticas de educação e trabalho, não se encontra articulação entre a organização do espaço e a possibilidade de formação humana.

Mediante esse cenário social e educacional queimadense elucidado, nas linhas que seguem serão apresentados os desdobramentos da priorização curricular e a prática de sua execução nas escolas nas perspectivas dos seus professores.

4.1. Sobre priorizar ou estagnar

Tendo em vista o objetivo central da presente pesquisa, de compreender quais concepções de escolas têm os professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede municipal de educação de Queimados, e as questões que o norteiam: O que é a escola e quais são os seus papéis/objetivos/sentidos na visão do professor? O professor se percebe enquanto formador de currículo? Como a priorização curricular pode revelar concepções de escola? As diferentes disciplinas que os professores lecionam impactam sua concepção de escola? inicia-se esta investigação buscando compreender as revelações trazidas pelos professores, a partir da priorização curricular.

Perguntados acerca da participação na elaboração do documento de priorização curricular realizada na Rede investigada em 2020, devido às limitações impostas pela pandemia de COVID 19 ao processo de ensino-aprendizagem, cerca de 39,6% dos professores alegaram não haver participado do processo de seleção de conteúdos para a priorização, o que corresponde a 19 professores dos 48 respondentes dos questionários. Sendo assim, apenas 29 dos 48 professores participantes desta pesquisa integraram efetivamente essa ação à época. Destes 29 professores, pode-se afirmar que a maioria participou ativamente de todo o processo, contribuindo para a seleção e organização dos conteúdos priorizados. Os demais professores (19), apesar de não terem participado desta ação, possivelmente pela recente chegada à Rede municipal de educação ou por motivos de licença, responderam aos questionamentos seguintes, acerca da condução da implantação da priorização curricular na escola em que trabalha.

Considerando todos os professores participantes da pesquisa (48), já que mesmo quem não participou efetivamente da elaboração do documento de priorização curricular, vivenciou sua execução e seus desdobramentos, a maioria

dos professores, cerca de 65,5% - considerou a priorização curricular como uma política bem-sucedida.

Sim, Sim, para o momento que atravessávamos a priorização foi uma política bem-sucedida, estávamos em um momento atípico e algo precisava ser feito.
(P51 – Língua Inglesa)

Eu achei bacana porque deu oportunidades aos professores, então acabou sendo... como que se diz? Justo, porque, pelo menos a gente foi ouvido...eu achei bacana.
(Professor Álvaro - Ciências)

Achei uma coisa muito pertinente, né? Que a gente podia fingir que estava lecionando tudo, sem critério nenhum... e aí com a priorização acho que de fato a gente ficou mais tranquilo para focar naquilo que era talvez possível de ser trabalhado, eu achei um processo bem interessante, bem bacana assim.
(Professor Filippo - Geografia)

No entanto, houve uma parcela de professores que dividiu opiniões acerca da priorização curricular e seu consequente impacto no ensino e na aprendizagem. Sendo assim percebe-se aqui a existência de três grupos, (i) os professores que defendem uma nova priorização curricular, (ii) os professores que problematizam a priorização curricular realizada e, (iii) os professores que acreditam que uma priorização “natural” já é realizada normalmente. Os próximos subcapítulos apresentados organizam e elucidam essas três diferentes opiniões acerca da priorização curricular.

4.1.1. Ano novo, novas prioridades

Considerando a priorização curricular elaborada em 2021 por professores da Rede investigada, intermediada pela equipe pedagógica da secretaria municipal de educação, percebe-se que, para além de alguns professores terem considerado a priorização curricular uma política bem-sucedida, acreditam, ainda na possibilidade e necessidade de uma nova priorização para o ano de 2022. Isto porque em 2021 a priorização curricular iniciou-se quando os alunos ainda não haviam retornado as aulas presenciais, passando então para um momento de retorno gradativo, até que apenas no início do ano de 2022, este retorno se efetivou. Trata-se então da proposta de um movimento semelhante no nome, mas diferente em suas ações, já que esta nova priorização levaria em conta o retorno dos alunos após praticamente dois anos sem a presença física na escola.

Essa parcela de 21 professores (72,4%) – dentre os 29 que participaram da implantação desta política – apontaram para a valia de uma nova priorização curricular no ano de 2022, porém adaptada às necessidades da realidade do ano de 2022, tendo em vista o retorno as aulas presenciais, e as dificuldades percebidas pelos professores. Mesquita e Marcondes (2022) identificam o surgimento de novas lógicas de ação, de professores, impostas pelo novo contexto social da pandemia de COVID-19. O que corrobora para os levantamentos apontados nas entrevistas, acerca da realidade do retorno as aulas presenciais, e o impacto nas aprendizagens dos alunos, principalmente devido a forma deficitária de contato com esses alunos durante a pandemia.

Então, eu acho que era o melhor caminho dentro da realidade possível, né? Então, se eu tenho que olhar algo prioritário, eu acho que foi feito o melhor sim, é o que poderia ser feito. Mas se eu olhar em termos de aplicação...não funcionou porque se a gente ao longo de um ano letivo normal dialogando com aluno, já percebe que ele não consegue aprender direito. Então, eu simplesmente jogando um conteúdo que ele viu uma única vez e nunca mais vai ver, ele não aprendeu, fato é que ele não aprendeu e eu comprovei isso quando eu voltei para o chão da escola e vi que eles não têm a menor ideia daquilo que foi dado nos anos anteriores. Então eles não aprenderam nada. (Professora Isabelle - Ciências)

É notório que, apesar de apoiar a priorização, dentro do possível para aquela realidade, a professora notou que não houve aprendizagem dos alunos. Isto porque quando se relaciona o tempo corrido de aulas – seja na modalidade remota ou no retorno ao presencial intercalado – e a forma de contato com esses alunos, percebe-se um corte brusco no currículo não só da disciplina, como da escola em si. O foco da priorização dessa professora teria levado em consideração a modalidade da aula? Houve aqui uma priorização ou redução dos conteúdos?

O que se pode perceber é, que apesar da proposta feita pela SEMED ter sido de priorizar os conteúdos essenciais para aquele ano de escolaridade, houve na verdade, uma redução. Os dados apontam que a ausência de preparação desses professores - por parte da SEMED - para executarem tal ação, e a conscientização da importância dela, diferente da ação de reduzir, fez com que a ação se resumisse a reduzir os conteúdos para caberem nos seis meses de aula separados para cada ano de escolaridade, sem levar em consideração o tempo de contato com os alunos, a forma como esse contato seria feito, o número de alunos participantes e muito menos as questões sociais e emocionais que se somam a isso. A fala da professora Sabrina aponta uma crítica em relação a elaboração dessa priorização.

Eu confesso que não fiquei muito satisfeita com o resultado final, não, mas eu acho que é isso, sabe?! [...] é porque eu acho que esse período de pandemia que teve que priorizar de qualquer forma, eu acho que sempre ficar faltando alguma coisa, sempre algum professor ia ficar insatisfeito mesmo. Eu acho que é assim... se tivesse sido feito em grupo, talvez pudesse ter havido uma discussão do tipo: “Eu estou achando isso mais importante, você está achando outra coisa? Ah por que você acha? Por que eu acho?” E aí a gente chegaria a um resultado, um senso comum. Mas como foi cada um por sua cabeça, sua intuição... por exemplo, eu fui priorizando os conteúdos que eu achava que seriam importantes, por exemplo, o aluno precisa ter isso, porque aí no outro ano ele vai ter um outro conteúdo que vai depender desse anterior. Foi mais ou menos nesse sentido.
(Professora Sabrina – Artes/ Dança)

Conforme se pode notar, segundo a professora, a falha na priorização começa na elaboração dela, apesar de ter acontecido um movimento em que todos os professores, de todas as disciplinas ofertadas pela Rede foram convidados a participar, já se percebe que não houve uma orientação da SEMED sobre como deveriam ser realizadas essas escolhas. A professora critica o fato de as opiniões dos professores serem condensadas para um único documento, o que no seu caso - de apenas 3 professoras de dança no município - seria muito mais viável se fosse feita uma tomada de decisão em grupo.

A priorização curricular foi proposta com o objetivo de flexibilizar o currículo vigente à época a adaptá-lo às necessidades reais. Porém, o que tem sido notado com as falas dos professores é, que apesar de ter sido uma política que visava a adaptação do momento vivenciado à realidade dos alunos, apenas os conteúdos foram levados em consideração, e por mais que alguns critérios tenham sido estabelecidos (ou não) – veremos mais adiante – não pareceu haver foco nos momentos atípicos vivenciados, nas inúmeras perdas e nas súbitas mudanças da rotina escolar dos alunos. Tais dados justificam a defesa por um novo currículo priorizado, para a nova realidade do ano letivo de 2022, visando superar as defasagens e se adequar ao novo normal no retorno a escola. Haveria então uma preparação para essa nova priorização? Os professores utilizariam critérios plausíveis para uma priorização após o retorno as aulas presenciais? Seria a forma de elaboração o único problema encontrado na antiga priorização curricular?

4.1.2. Problemas reais, soluções ilusórias

Para além das questões logísticas envolvidas no processo de criação da política de priorização curricular, apontados no capítulo 3, e dos impactos dessas ações na realidade dos alunos, apresentadas nos questionários e entrevistas, os professores apresentaram suas opiniões acerca da relevância e aplicabilidade desta priorização, tendo em vista a ausência do espaço físico escolar e consequente mudanças nas formas de ensinar. A começar pelo desafio de lidar com alunos que deixaram de ter contato ativo e principalmente físico com a escola por cerca de dois anos, seguido da forma escolhida para se retornar o contato com os alunos, acrescentado ainda por outras questões específicas desencadeadas pelo momento de incertezas causado pela pandemia.

Eu achei até uma ideia bem interessante, já pegando um pouquinho do ano de escolaridade anterior, do ano de escolaridade vigente do aluno, achei que ficou bem legal, claro que tem umas coisas que foram desafios. Porque, por exemplo, eu “peguei” 6º ano, então eu tinha que cumprir uma parte que era do 5º ano [...] Eu nunca peguei anos iniciais, então a gente acaba lidando com uma realidade bem interessante, desafiadora mesmo. Esse ano, inclusive, nesse retorno presencial, nós estamos passando pela mesma situação, porque muitos alunos lá vieram basicamente do 3º ano, que estão no 6º ano. O último ano presencial deles foi o 3º ano...então a gente está tendo que retornar lá para os anos iniciais...está sendo um verdadeiro desafio. (Professor Thiago - Matemática)

É notório o desafio relatado pelo professor de matemática, que ao lidar com alunos que estiveram na escola pela última vez há dois anos (2019), finalizando o ciclo de alfabetização, se vê mediante a um desafio. Ele relata os desafios de lidar com os alunos dos anos iniciais, por nunca ter tido essa prática, focando principalmente na forma de ensinar para esses alunos. Cabe lembrar que os alunos chegaram ao pós-pandemia nas escolas com as mesmas idades que chegariam caso fossem aprovados em condições normais, diferindo no fato de terem vivenciado plenamente os anos de escolaridade subsequentes. Teria então a pandemia apresentado a professores dos anos finais, problemas expoentes do ensino de matemática nos anos iniciais? Seria esse retorno, uma oportunidade de experimentar, na prática, o ensino de matemática para alunos que ainda estão em processo de alfabetização?

Que a pandemia de COVID-19 trouxe à tona problemas antes velados, já é sabido. Que muito se almejou sobre uma possível volta à normalidade, ignorando

a normalidade difícil e constante já existente antes da pandemia, Candau (2022) já havia nos alertado, quando ressalta que “o chamado ‘normal’ tinha muito de injusto, desigual, preconceituoso e perverso” (p.5). Que a escola do século XX não é a mesma de hoje, Nóvoa e Alvim (2021) também já destacaram. O que se percebe aqui é a dura realidade do retorno ao normal, toda a reinvenção e ressignificação propostas e amplamente divulgadas pela indústria midiática tem aqui sua real dimensão. A realidade do retorno dos alunos às aulas presenciais após quase dois anos fora da escola não reflete apenas os erros ou acertos do poder público em lidar com a pandemia de COVID-19, mas tende a elucidar lacunas que já vinham se delineando nas escolas e que com a ausência dela, tornaram-se verdadeiros abismos.

Hoje, quando eu paro para perguntar nas salas [turmas] que eu passo o que ficou desse período, desses trabalhos, dessas atividades no livro, dessas folhinhas que muitos iam pegar na escola... Gente, eu não tenho retorno, quase nenhum. Então eu sinto muito como se fosse um tempo perdido, completamente perdido. (Professora Amanda - Língua Portuguesa)

Vale lembrar que estamos lidando aqui com duas realidades paralelas: a priorização curricular, que foi feita visando minimizar as perdas dos alunos em relação aos conteúdos escolares, e a forma de contato com esses alunos, que se deu, na maioria das escolas, por meio de contato via Redes sociais e atividades orientadas¹¹. Sendo assim, não se trata apenas de priorizar conteúdos, mas também de relacionar o ensino deles ao(s) recurso(s) disponível(is). Trata-se da relação estabelecida entre o currículo e a didática, campos com identidades próprias, mas que se relacionam e conduzem esforços para as mesmas questões (PACHECO; OLIVEIRA, 2013).

Relacionar o currículo com a didática apropriada para o momento já é tarefa comum dos professores, já que se faz necessária essa adaptação dos conteúdos para a forma dele ser ensinado, levando em conta o grupo de alunos, o local, o tempo disponível e todas as outras questões que possam interferir de alguma forma no processo de ensino-aprendizagem. Com a suspensão das aulas presenciais devido a pandemia de COVID-19 mais ainda se viu de professores empenhados em repensar a didática utilizada, manter vínculos socioafetivos com os alunos e promover o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem

¹¹ Atividades que eram elaboradas pelos professores, orientando os estudos a partir do livro didático e de recomendações de leitura e

significativos (CANDAU, 2022). Porém, nota-se que, no período de suspensão de aulas presenciais, selecionar os conteúdos, selecionando prioridades, tornou-se uma tarefa ainda mais árdua.

Eu tentei selecionar aquelas matérias que eu achei, que eu acho mais essencial... E matérias que seriam mais fáceis dos alunos pegarem também. Eu, por exemplo, em Geografia, se for dar com complexidade, fuso horário, vai ficar muito difícil assim, para usar o anterior [currículo priorizado] no horário reduzido, é porque a gente estava em horário reduzido, né? Ou então, por exemplo, quando estava à distância? Que fica muito complexo por WhatsApp você dar aula de fuso horário, com a profundidade necessária, precisa entender todo o fenômeno... é mais para se ter uma ideia do que é. (Professora Marina - Geografia)

A professora de geografia apresenta seu esforço em selecionar os conteúdos necessários para os alunos, levando em conta o que na sua concepção é mais essencial e considerando os recursos disponíveis, o que seria mais fácil para os alunos aprenderem. A partir desses dados percebe-se que ao buscar compreender os critérios dos professores para selecionar os conteúdos, questão norteadora da presente pesquisa, esbarra-se em outras questões, que vão além do currículo prescrito – como parecem entender alguns professores participantes - e tende a refletir o currículo como um todo.

A priorização em si eu não fui contra... porque cada um tem uma forma de trabalhar. No entanto, eu acho que a gente não conseguiu nem trabalhar a priorização. Já que o online foi muito limitado... Eu, por exemplo, tinha contato com poucos alunos. Eu acho que a priorização até foi positiva, no entanto, na prática ela não aconteceu, na prática de fato, ela não ocorreu, não pela escola, mas simplesmente porque os alunos não acessavam, e quando nós voltamos ali no presencial, nós já voltamos para um período intercalado. Era o grupo A e o grupo B. Essa questão do grupo A, grupo B acabava que eu pegava poucas vezes a turma. Eu via um grupo e demorava a ver de novo. Às vezes eles (os alunos) até esqueciam o que eu tinha trabalhado. Fazia tanto tempo que eu não via aquele grupo sabe?! Quando eu ia vê-los de novo, nem lembrava o que eu estava fazendo com eles. (Professora Mariana - Educação Física)

Esta última fala da professora Mariana apresenta o último momento antes do retorno pleno às aulas presenciais, em que os alunos iam a escola de forma intercalada, divididos em grupos. Nota-se então que o retorno as aulas, que deveria cumprir a função de aproximação, de criação de vínculos e sobretudo de esperança por dias melhores, tornou-se uma mera rotina, prescrita e executada de forma automática, fazendo com que professores e alunos se vissem perdidos em meio a dinâmica proposta.

4.1.3.

A priorização da priorização: serviço nosso de cada dia

Apesar do momento dedicado pela Rede de educação de Queimados para a elaboração de um documento de priorização curricular, para alguns professores, tal ação “representou mais do mesmo”. Tratou-se assim de uma ação já comum no cotidiano, devido a diversas outras questões impeditivas ao cumprimento do currículo oficial de forma plena. Movimento este, denominado pela professora Mariana, de priorização natural. O qual também se associa a conceito de lógica curricular, defendido por Mesquita e Marcondes (2022). A lógica curricular é derivada do conceito de lógica de ação defendido por Barroso (2006), que a define como “a existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido (subjetivo e objetivo) as suas escolhas e as suas práticas no contexto de uma ação individual ou coletiva” (p.179). Sendo assim, a priorização “natural” relatada e realizada por professores desde antes da pandemia revela que o currículo da escola e todas as questões que contribuem para a rotina da escola, já exigiam dos professores novas lógicas de ação.

Essa priorização no meu ver, ela de certa forma, na minha matéria já acontece assim, porque eu não consigo ter tempo suficiente para dar essa matéria inteira, entendeu? Só que isso ficou um pouco mais exacerbado durante a pandemia... Assim, de certa forma. Não muda completamente... Mas aprofunda um pouco a quantidade de matéria que os alunos vão ter no final. Assim, a profundidade dos conceitos... Enfim, a gente tenta dar uma passada geral, mas não com menos profundidade que dá em outros contextos.
(Professora Marina - Geografia)

Acho que é difícil dar conta do currículo inteiro na sala de aula [...] é uma coisa muito comum ser atropelado...você fazer o planejamento e acontecer diversas coisas que você não consegue trabalhar ali, como você preparou para a aula, né? E aí, vai desde um atraso ou até um problema de falta de água de luz. Um problema de entendimento na escola que atrapalhou tua aula.
(Professora Adriane - História)

Eu achei ruim, não? E assim, a realidade, assim... Para mim, que já trabalho muito tempo... Às vezes nem olha aquilo ali [o currículo prescrito] você vai de acordo com a sala de aula, com as turmas, é o conteúdo que você está vendo que eles estão precisando... Então eu olho, claro que eu olho para ver se está batendo alguma coisa, mas assim, geralmente eu vou por mim.
(Professor Willer – Matemática)

Seja pela falta de tempo, pelas adversidades que acontecem no cotidiano escolar ou mesmo pela subjetividade do professor na escolha dos conteúdos, o que se percebe são diferentes lógicas de ação coexistindo no ambiente escolar, e que

tendem a modificar as ações e reações de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. A pandemia de COVID-19 trouxe à tona novas lógicas de ação, mas também revelou outras que já existiam e que talvez fossem atravessadas pelas demandas do dia a dia.

Priorizar conteúdos requer uma escolha feita pelos professores, escolher também é se posicionar, é contribuir para o currículo de uma escola. “A seleção de conteúdos é, então, uma forma, entre tantas outras, para se contar uma história” (MEDEIROS, 2020). Já alertavam para a supervalorização dos conteúdos também, Lima, Azevedo e Nascimento (2020), que ressaltam a necessidade de que haja um olhar para a função social da escola e também para as metodologias de ensino utilizadas.

Tem outras questões que independem de conteúdo, quando a gente pensa em currículo, que devem ser valorizadas e priorizadas na escola. Eles [os alunos] precisam também disso para conseguir desenvolver outras competências [...] eu acho que tem que colocar certas questões para a gente conseguir amenizar isso [a situação atual] primeiro, independente de conteúdo. Para depois pensar em conteúdo. (Professora Amanda - Língua Portuguesa)

Tal crítica apontada pela professora, corrobora com a visão de Nóvoa e Alvim (2022) ao lembrarem que a aprendizagem de uma disciplina não pode ser entendida apenas como algo mecânico, mas que tem por objetivo formar seres humanos. Não há como, nem por que programar seres humanos para executarem tarefas automáticas, antes de tudo, se faz necessário entender a importância e relevância dos processos de ensino e aprendizagem para os alunos.

Tendo em vista a situação apresentada aos professores no questionário (quadro 12), acerca das formas de adequações do currículo, adotado durante o ensino remoto – uma forma de priorização - percebe-se que 39 professores (81%) se identificaram com a afirmativa: *Procurei adequar o currículo, por meio dos conteúdos, avaliações e recursos utilizados à realidade dos alunos, que estavam estudando de suas casas, isolados socialmente e num contexto completamente diferente do normal.*

Quadro 12: Respostas dos professores sobre o currículo durante o ensino remoto

Em tempos de pandemia, com a implementação do ensino remoto, algumas modificações ocorreram nas formas de dar aula. Preocupada com a aprendizagem de seu filho, uma mãe questionou os professores sobre o foco principal do currículo, adotado durante o ensino remoto. A seguir estão as respostas dadas por cada professor.

Grau de concordância 	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
Procurei adequar o currículo, por meio dos conteúdos, avaliações e recursos utilizados à realidade dos alunos, que estavam estudando de suas casas, isolados socialmente e num contexto completamente diferente do normal.	1 (2,1%)	8 (16,7%)	39 (81,2%)
Durante o ensino remoto o que orientou o currículo foi a BNCC, pois independente do formato das aulas (presencial e/ou remoto) nada mudou em relação aos conteúdos.	20 (41,7%)	13 (27,1%)	15 (31,3%)
Independente de nossa vontade, as avaliações externas vão ocorrer, sendo assim, optei por dar ênfase aos conteúdos mais frequentes em vestibulares, a fim de que as perdas sejam minimizadas.	16 (33,3%)	20 (41,7%)	12 (25%)
Com a pandemia que vivenciamos, o mercado de trabalho se tornou ainda mais competitivo, por isso priorizei as demandas do mercado, com conteúdos que favoreçam os processos seletivos.	22 (45,8%)	18 (37,5%)	8 (16,7%)

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados mostram que houve uma preocupação dos professores em adequar o currículo ao novo formato de aula, reconhecendo não somente a importância dos conteúdos, como também o reconhecimento do contexto social em que o aluno está inserido.

4.2. **Critérios para a Priorização Curricular**

A fim de compreender melhor as escolhas realizadas pelos professores, a partir das 16 entrevistas, se percebeu três diferentes opiniões em relação aos critérios para a escolha desses conteúdos no processo de Priorização Curricular, e que serão apresentadas nos subitens que seguem. São elas: (i) conteúdos adequados a realidade e a necessidade dos alunos; (ii) conteúdos selecionados a partir da quantidade e diversidade dos alunos e (iii) conteúdos selecionados a partir dos recursos disponíveis, e outras peculiaridades.

4.2.1.

Conteúdos adequados a realidade e a necessidade dos alunos

É possível perceber nas falas de quatro professores entrevistados, uma preocupação em adequar o currículo – quando este se relaciona a lista de conteúdos - a realidade dos alunos, buscando ensinar conteúdos que fossem úteis para eles.

Eu procurei focar naquelas competências, digamos assim, emergenciais, mas imprescindíveis, sabe, para o aluno e para aluna, para que eles conseguissem se comunicar de uma maneira melhor, sabe... Eu fiz uma priorização mesmo, tomando como princípio as 4 competências fundamentais do ensino e da linguagem: ler, escrever, falar e ouvir.

(Professor Vinícius - Língua Portuguesa)

Para esse grupo de docentes foi levado em consideração não somente a realidade dos alunos, mas o momento para o qual a priorização curricular foi direcionada, isto é, a pandemia do COVID 19 em que os alunos ainda estavam com as aulas suspensas e recebendo atendimento remoto via Redes sociais, para os que tinham acesso à internet, e orientações de estudos para aqueles que optaram por buscar de forma presencial na secretaria das escolas. Sendo assim, mais que selecionar conteúdos, tratou-se ali de uma ação de percepção da realidade atual e emergencial, de que de uma hora para outra os alunos precisaram ser assistidos por seus familiares para orientação integral dos estudos. Ainda que alguns alunos tivessem acesso à internet, foi muito comum os relatos dos responsáveis - tendo em vista a minha percepção enquanto professora atuante nos atendimentos via Redes sociais em 2020 - acerca da divisão de um aparelho celular para mais de um filho estudar, além do uso natural do celular pelos responsáveis pelos alunos. Mesquita e Marcondes (2022) também apontam para a evidência de altos índices de desigualdade social no Brasil, revelado pela falta de acesso à equipamentos tecnológicos e a internet, dificultando a participação de alunos de escolas públicas nas aulas remotas.

Percebe-se aqui uma aproximação da percepção desses professores a concepção de currículo adotada na presente pesquisa,

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos

procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18)

Ao optarem por adequar os conteúdos provenientes de suas disciplinas de formação e atuação à realidade dos alunos, esses professores demonstraram compreender a nova realidade com a qual o aluno estava lidando, em que as salas de aula deixaram de ser localizadas nas escolas e passaram a ser vividas de suas casas. É importante ressaltar que uma parcela de alunos da Rede investigada, devido as condições socioeconômicas, não possui residência adequada, com separações tradicionais de cômodos, e muito menos espaço reservado para estudo, o que tende a dificultar ainda mais esses momentos em que a escola e casa se embaraçaram. Como também apontam Nóvoa e Alvim (2022, p.41), “em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros”.

Eu, já exerço [a priorização] há muito tempo, tenho muito tempo de experiência [na profissão], então eu pego as coisas mais importantes, que eles vão **utilizar** mesmo no dia a dia. (Professor Willer - Matemática) [grifo meu]

Eu escolhi os temas que refletissem a **realidade** dos alunos. Que eles pudessem entender facilmente...Porque são coisas que estão acontecendo com eles hoje. (Professora Maísa - História) [grifo meu]

Acho que com base assim, **na realidade que eu vivo na escola**, é, eu acredito que tivesse sido hoje eu faria assim, acredito que eu tenha feito assim, com base naquilo que eu vivenciei esse tempo todo e com base na escola onde eu trabalho, que tem as características bem específicas. (Professor Álvaro - Ciências) [grifos meus]

Contextualizar o ensino a realidade dos alunos não é uma proposta recente, herdada da pandemia, mas que faz parte de uma crença no ensino adequado a realidade dos alunos, da atribuição de sentidos e da compreensão dos alunos como seres completos. Conforme elucida Freire (1996), ao apresentar como dever da escola o respeito aos saberes dos alunos e a importância de se discutir com eles o objetivo de alguns desses saberes e sua relação com o ensino dos conteúdos.

Silva (2007) alerta para que não se confunda a ideia de um currículo voltado apenas para a prática cotidiana e que se esgota em si mesmo, visto que não é este o conceito de currículo para a formação humana, defendido pela autora e em teoria, seguido pelos professores que compõem este grupo. O currículo que abarca a realidade dos alunos, tende a se voltar também para outras dimensões, além da mera utilidade do ensino. Levando-se em conta o período pandêmico, em

que foi realizada a priorização curricular, é possível perceber outras questões humanas, que apesar de não serem citadas nas entrevistas, são de extrema importância, quando se propõe um currículo humanizador.

Em meio a pandemia de COVID-19, com aulas presenciais suspensas e recomendação de isolamento social, os alunos foram expostos a todo tipo de sentimentos e emoções. Refletir acerca da existência de um vírus mortal em meio a tentativa de se manter o ensino de disciplinas escolares, poderia ou deveria ser um fator preponderante para a elaboração de critérios de escolha dos conteúdos escolares, principalmente quando se refere a proposta de um currículo para a formação humana.

4.2.2.

Conteúdos reduzidos a partir da ênfase nos conteúdos

Grande parte dos professores, no questionário – 33 deles ou 68,8% - não concordaram ou se mantiveram na dúvida em relação a afirmação “Durante o ensino remoto o que orientou o currículo foi a BNCC, pois independente do formato das aulas (presencial e/ou remoto) nada mudou em relação aos conteúdos”, conforme se pode notar no quadro 13. Apesar disso, o que se percebeu a partir das entrevistas de 7 professores, é que eles optaram por priorizar conteúdos, sem que houvesse uma reflexão específica para o momento de pandemia e isolamento social. Pesquisas institucionais realizadas com professores no início da pandemia de COVID-19 (FCC, 2020; GESTRADO, 2020) apontam para a massificação do trabalho docente durante a pandemia, e as dificuldades ocasionadas devido as alterações nas rotinas de professores e alunos durante a suspensão das aulas presenciais. Conforme é demonstrado no alto índice de aceitação a *adequação do currículo levando-se em conta a realidade vivenciada*, o que acabou por demonstrar não haver critérios claros para as escolhas dos conteúdos, apenas um corte dos conteúdos que se repetiam em outros anos de escolaridade ou em outras disciplinas.

Eu **pensei muito em conteúdo**, porque foi isso me foi solicitado, sim. Naquele momento **eu fui muito conteudista**. E assim, eu nem consigo me imaginar um professor conteudista a esse ponto. Se eu tiver que tirar uma aula inteira... sei lá, um bimestre inteiro e eu não trabalhar gramática, está tudo bem. Então acabou que foi solicitado muito disso. Não é que vai ser conteudista, você vai pensar em conteúdo. (Professora Amanda - Língua Portuguesa) [grifos meus]

Percebe-se aqui uma relação feita pela Professora entre pensar em conteúdo e ser conteudista. Uma tendência relacionada talvez ao receio de parecer errado que seja dada ênfase aos conteúdos disciplinares, fruto também de uma vivência de contextualização e aplicação da disciplina – nesse caso, a língua portuguesa – a vivência dos alunos. Diferente do professor Filippo:

O que dava em geografia, por exemplo, no 6º ano e era “repetido” em ciências, **um ou outro cortava**. O que fosse tema repetido, não é que seja repetido, já que a forma que aborda é diferente, mas o que fosse “repetido”, a grosso modo dizendo, a gente não dava. Algumas coisas também que no próprio currículo, por exemplo, geografia no 8º ano tem 26 tópicos, se eu não me engano. E aí desses 26 tópicos, 9 se repetem de algumas maneiras.
(Professor Filippo - Geografia) [grifos meus]

Nesse caso, percebe-se o corte que é feito num ou outro currículo prescrito, ocasionando uma redução, enquanto se buscava a priorização. Priorizar envolve atitude de escolha por parte do professor, e a defesa aqui é justamente a necessidade de existência de critérios para fazer tais escolhas.

Ciências é muito abrangente, são muitos pontos, muitos assuntos que se veem. O que eu fiz basicamente foi **escolher um tópico** dentro de cada assunto.
(Professora Isabelle - Ciências) [grifos meus]

Acabou que dentro daquilo que a gente já trabalhava eu tive que praticamente **eliminar** coisas, praticamente foi isso que aconteceu...eu acabei condensando algo que já era pequeno [...] eu achei uma coisa tão pequena, porque a gente já acabava perdendo tanto com isso, eu achei que prejudicava o aluno... **Diminuir** aquilo que já era pequeno, que já é mínimo, o currículo acaba sendo pequeno assim. (Professora Cíntia - Artes visuais) [grifos meus]

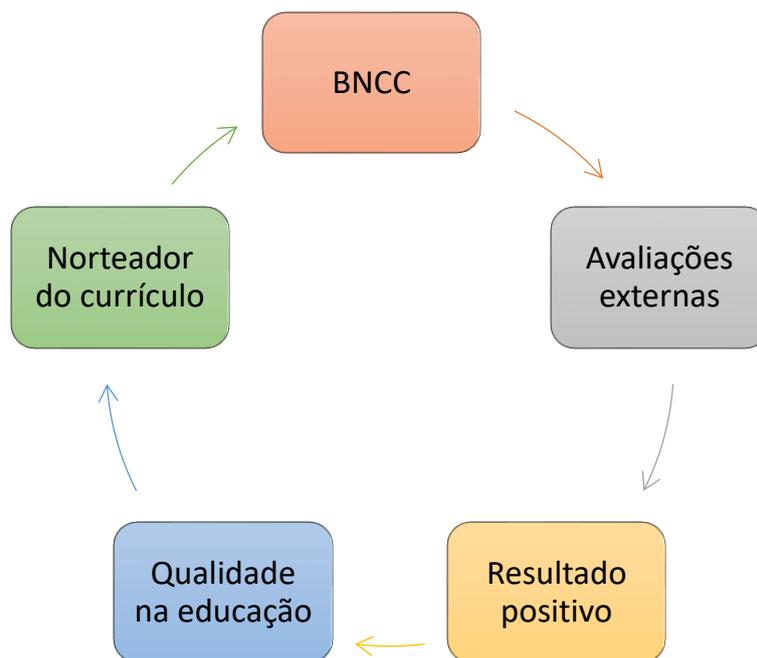
Muitos conteúdos, eles dependem de algum **conhecimento prévio**, então a gente também organizou dessa forma para que o conteúdo essencial, a outra matéria que viesse a propor posteriormente fosse aplicada, para não haver esse tipo de confusão, esse tipo de desacordo.
(Professora Débora - Língua Inglesa) [grifos meus]

A partir das palavras grifadas, pode-se notar uma tendência em reduzir os conteúdos em vez de priorizá-los. A professora Amanda se viu conteudista por precisar escolher conteúdos dentro do currículo prescrito pelo município, o professor Filippo reduziu os conteúdos visando garantir que os alunos tivessem contato com todos os conteúdos pelo menos uma vez, sem haver necessidade de vê-lo em duas disciplinas. A professora Cíntia reduziu o currículo por entender que essa foi a instrução passada, enquanto a professora Débora a reduziu os conteúdos, priorizando manter os conhecimentos prévios a outros que viriam posteriormente. E apesar de não ter sido dito explicitamente, nota-se que os

professores utilizam critérios em suas seleções, porém os critérios utilizados foram para redução, e não priorização do currículo.

Cabe ressaltar que, apesar de contraditória à situação que demonstra o foco da adequação do currículo à realidade dos alunos, a ênfase nos conteúdos também é percebida quando 12 professores, $\frac{1}{4}$ dos participantes do questionário, concordam com a ênfase dada aos conteúdos cobrados em vestibulares e avaliações externas durante a pandemia. Apontando para uma preocupação com as perdas desses alunos, tendo em vista a cobrança de conhecimentos que é realizada em avaliações externas, pautadas na BNCC. A homogeneidade curricular, a qual Lopes (2018) critica, tende a associar o êxito em avaliações externas, como indicador de qualidade na educação, causando a inversão de papéis, em que cada vez mais o currículo passa a ser norteado pelo resultado destas. Conforme se pode notar na figura 4.

Figura 4: Esquema de ciclo da BNCC e avaliações externas



Fonte: Elaborado pela autora

Tais dados mostram o lugar privilegiado da BNCC na elaboração dos currículos, que apesar de ter seu caráter norteador e não de modelo único para a educação nacional, acaba interferindo diretamente no cotidiano da escola, quando se trata da elaboração de uma base nacional. Isto porque, por constituir uma lista de habilidades que devem ser comuns a todo o território nacional, essas tendem a

ser necessariamente incluídas em todos os currículos. A necessidade de garantir o desenvolvimento de todas as habilidades listadas, tende a diminuir o espaço no currículo que caracteriza a escola e a comunidade escolar como um todo, tendo em vista todas os outros elementos que por si só já tornam o desenvolvimento do currículo ainda mais difícil, na escola. Como é o caso da ausência de recursos, precariedade de material escolar e carência de professores.

A definição e justificativa para a criação de uma base é apresentada logo no início da introdução ao documento,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.1)

Não obstante, estudos (LOPES, 2018; MACEDO, 2018; 2019; LOPES e MACEDO, 2021) apontam a BNCC como uma tentativa de controle das aprendizagens de alunos e de organização de escolas por todo o país. Além de problematizar a questão da necessidade do currículo comum, como uma forma de subestimação da capacidade de professores e escolas em discernir acerca do currículo. Lopes e Macedo (2021, p.4) fazem alusão a uma “proposição centralizada de currículos”, quando se referem a criação da base. Contudo, há também estudiosos que se apresentam a favor da criação deste modelo de base para a educação nacional, defendendo a redução de desigualdades educacionais.

Nota-se, portanto, neste grupo de professores um enfoque na BNCC como fonte principal para a elaboração do currículo, dadas as reduções realizadas nas listas de conteúdos, enquanto se fazia necessária uma priorização curricular.

A escola, tem que seguir rigorosamente aquelas competências da BNCC. A gente simplesmente seleciona e monta o currículo, a única intervenção que a gente faz é de montagem. (Professor Vinícius – Língua Portuguesa)

Tem muita gente que é crítica à BNCC, em relação a essa forma descritiva dela tão amarrada. O problema é que é essa amarra, ela não tem que ficar lá no documento, não, ela na verdade, tem que ser desconstruída. (Professor Thiago - Matemática)

A partir das falas apresentadas nesse grupo, não foi possível identificar indícios de priorização do currículo, apenas redução, processo pelo qual, de fato

não seria necessário observar nenhuma outra especificidade do processo de ensino-aprendizagem, que não fossem os próprios conteúdos.

4.2.3.

Conteúdos selecionados a partir da subjetividade do professor e recursos disponíveis

Apesar de não compor um grupo tão significativo como os anteriores, é importante destacar dois professores que se preocuparam com o momento vivenciado, não somente em relação a realidade de cada aluno, mas as dificuldades em gerais, já vivenciadas anteriormente e exacerbadas devido a pandemia. Relatando que a escolha do currículo levou em consideração não somente a realidade dos alunos ou os conteúdos a serem ensinados a eles, mas também a própria subjetividade do professor e os recursos disponíveis para se trabalhar.

Quase que... (entre aspas) “naturalmente”, a gente faz isso o tempo inteiro [priorizar conteúdos]. Sim, a gente recorta no tempo que tem, não é? Ou por opção do professor? Falar assim, qual que é chato ou isso eu não domino, não vou falar uma coisa que eu não domino, não é? É porque a gente não domina todos os assuntos ao ponto ou por achar que é necessário ou não é necessário para falar. Quase que todos os professores têm que tomar essa decisão, sim.
(Professora Adriane - História)

A professora relata uma situação a ser elucidada: a ausência de domínio dos conteúdos curriculares, e conseqüentemente a escolha deles tendo em vista sua familiaridade com o assunto, exacerbando a sua subjetividade. Dubet (1994) quando trata das lógicas de ação apresenta a lógica da subjetividade, que configura uma ação /percepção voluntária do professor, que mais tem a ver com sua identidade e que “independe” de outras lógicas. O quadro 13 pretende resumir os pontos centrais das lógicas de ação defendidas por Dubet (1994), a qual nesse momento damos foco a lógica da subjetivação.

Quadro 13: Lógicas de ação de Dubet (1994)

Sistema de social de referência	Lógicas de ação	Gestão da identidade	Princípios
Comunidade	Integração	Encaminha-se no sentido de integração com o grupo de referência.	Integração comunitária; oposição (nós <i>versus</i> eles); conformidade e; desvio.
Mercado	Estratégia	Recurso para conquista de poder ou <i>status</i> . Satisfação dos interesses.	Sistema de concorrência regulada; competição.
Cultura (nos indivíduos)	Subjetivação	“Empenhamento”. Construção do sujeito que se visualiza como alheio ou em conflito com o sistema, mas não é mera expressão de seus interesses intrínsecos.	Cultura que define capacidade crítica e de ação voluntária. Conflito, reflexividade e criticidade com relação à alienação.

Fonte: Brunetta et al (2020)

A professora Mariana defendeu seus critérios para seleção dos conteúdos a partir de dois momentos: aulas remotas, em que o contato com os alunos era via rede social, e no retorno às aulas de forma escalonada, em que as aulas tinham tempos reduzidos.

Relembra-se que na Rede de Queimados, o retorno às aulas presenciais aconteceu de forma gradual em 2021, com divisões em grupos de alunos, de acordo com critérios próprios de cada escola e com as bandeiras de instruções sanitárias estabelecidas pelo município, que determinavam a quantidade de alunos permitida no ambiente escolar e por quanto tempo. Em meio a esse contexto vê-se mais uma vez a subjetivação do professor interferindo no currículo e critérios de seleção de conteúdos.

Subjetivação esta que naturalmente acontece, já que todo ser humano tem a sua própria. Mas que não necessariamente vai guiar todas as lógicas de ação do sujeito, conforme aponta o quadro 13, em que Dubet (1994) apresenta a subjetividade como advinda do sistema social cultural do professor. Isto porque, apesar de todo ser humano ter e exercer a sua subjetividade, ao utilizá-la, por exemplo, no momento de se escolher critérios que envolverão outras pessoas, essa subjetividade passa a ter o caráter intrínseco da própria cultura do professor. Silva (2005) alerta para a prerrogativa de que o currículo está baseado em nossos conhecimentos, sendo esses conhecimentos baseados naquilo que somos, em

nossa identidade e subjetividade. Concebendo assim, o currículo como também uma “questão de identidade” (p.16).

A partir dos critérios elencados pelos professores entrevistados nota-se uma tendência em selecionar conteúdos a partir da explanação dos próprios conteúdos (quadro 14). Foca-se nos conteúdos necessários para os conhecimentos subsequentes, para os anos de escolaridade seguintes e até mesmo naqueles conteúdos que são interdisciplinares, julgando-se como importante o ensino do conteúdo numa ou outra disciplina.

Quadro 14: Critérios para seleção de conteúdos dos professores entrevistados

Critérios utilizados	Quantidade de professores
Ênfase nos conteúdos	7
Realidade e a necessidade dos alunos	4
Subjetividade do professor e recursos disponíveis	2
Total de professores	13*

* 3 professores entrevistados não participaram da priorização curricular, por isso não entraram na contagem.

Fonte: Elaborado pela autora

O debate em torno da priorização de conteúdos demanda uma seleção a partir de critérios que, de alguma forma, façam sentido para quem escolhe. E apesar do conceito de priorização elucidar a questão da seleção prioritária dos conteúdos, vale ressaltar a partir das falas dos professores entrevistados que às escolas não foi passada, de maneira formativa, uma preparação para construir essa priorização. Os dados apontam que ainda que a política de priorização tenha sido adotada pela Rede investigada, e que o processo de escolha tenha se dado de forma democrática e participativa, não foi realizado um direcionamento acerca dos critérios para seleção, deixando a cargo das escolas e das equipes essa seleção.

Eu confesso que não fiquei muito satisfeita com o resultado final, mas eu acho que é isso [...], mas eu fico imaginando também como deve ser difícil de tentar fazer um documento com toda uma Rede de ensino [...] A gente ainda teve uma possibilidade, então ainda teve uma abertura... “Vamos ver o que cada professor acha melhor”, e aí reuniu. E aí depois tirou um documento final [...] eu acho que se tivesse sido feito em grupo seria melhor, talvez pudesse ter havido uma discussão [...], mas foi cada um por sua cabeça, sua intuição.
(Professora Sabrina – Arte)

Levando-se em conta que o processo de elaboração do documento curricular priorizado se finalizou a partir do entrelace das priorizações das nove escolas que compõem os anos finais do ensino fundamental, percebe-se que talvez

fosse mais relevante que cada escola produzisse seu currículo priorizado de acordo com os critérios que se relacionam com os objetivos de cada escola. Isto porque, apesar de cada escola ter realizado a sua priorização, ao final, todas as priorizações foram compiladas num único documento, para que fosse utilizado igualmente por toda a Rede.

No próximo capítulo serão apresentados a concepção de currículo dos professores e será tecida uma reflexão acerca desses conceitos e das questões que o permeiam. Para priorizar um currículo, além dos critérios de seleção e da relação destes com os objetivos da escola, também é importante conhecer a concepção de currículo desses professores.

5 O Currículo em questão

Partindo da priorização curricular, realizada no ano de 2021, e buscando compreender a concepção de escola dos professores dos anos finais da Rede de educação de Queimados, os participantes da presente pesquisa foram convidados a refletir acerca da definição de currículo. A fim de compreender a concepção de currículo destes professores, são analisadas as respostas aos 48 questionários e as 16 entrevistas.

Quadro 15: Respostas dos professores sobre concepção de currículo

Durante uma conversa na sala dos professores, cinco professores debatem a concepção de currículo escolar que cada um tem. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Grau de concordância 	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
Currículo são as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos.	1 (2,1%)	12 (25%)	35 (72,9%)
Currículo são os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino.	7 (14,6%)	7 (14,6%)	34 (70,9%)
Currículo são os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais.	7 (14,6%)	14 (29,2%)	27 (56,3%)
Currículo são os conteúdos a serem ensinados e aprendidos.	7 (14,6%)	15 (31,3%)	26 (54,2%)
Currículo são os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.	8 (16,6%)	17 (35,4%)	23 (47,9%)

Fonte: Elaborado pela autora

Haveria então uma definição única e correta para currículo entre os professores desta pesquisa, que se esgota em si mesma? Ao analisar as entrevistas percebe-se que para alguns professores foi necessário realizar uma construção do pensamento sobre o que não pode limitar o currículo como única definição, para então chegar ou se aproximar de uma definição mais plausível considerada e praticada pelos docentes, do que arriscar-se a defini-lo deliberadamente. Outros,

maioria, inclusive, discorreram sobre a temática apresentada com fluidez, demonstrando ênfases em diferentes questões.

5.1. Concepção de currículo

As concepções de currículo dos professores representam na presente pesquisa o seu coração, seu foco central, assim como o currículo representa “o coração da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.19). Isto porque compreender as concepções de currículo dos professores - reveladas não apenas pela definição dada ao currículo, mas por suas concepções de tantas outras questões que o permeiam e fazem parte do cotidiano escolar - contribui para analisar em que nível esses professores compreendem suas responsabilidades enquanto formadores de currículo, sua relação com o cotidiano escolar e sua percepção do trabalho docente que executam, revelando assim suas concepções de escola e os seus objetivos e/ou sentidos.

Tendo em vista a polissemia da palavra currículo, a qual nem Sacristán (2000) ou Moreira e Candau (2007) definem como único ou estático, percebeu-se também que o grupo dos 16 professores entrevistados, dividiu-se em dois outros: (i) o grupo que entende o currículo como a organização de conteúdos, gerando assim um norteador para o ensino na sala de aula, representando também um orientador das ações pedagógicas, composto por 9 professores; e (ii) o grupo que associa currículo como conjunto das experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos (7 professores).

5.1.1. Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos

Analisando as entrevistas e as respostas dadas ao conceito de currículo, foi identificada nas respostas de nove professores que participaram da entrevista, uma tendência em limitar o currículo a uma seleção de conteúdos ou ao próprio conteúdo.

Eu entendo como os conteúdos dados. (Professor Willer – Matemática)

Currículo são os temas básicos, não é? Que a gente tem que passar para os alunos para eles terem uma ideia do que é ciência. (Professora Maísa - História)

Currículo, currículo acaba sendo a nossa formação, é aquilo que o Estado propõe para gente lecionar, é acho que nesse sentido. (Professor Álvaro - Ciências)

Então, o currículo eu vejo como uma coisa que seja o currículo, a gente fala, o currículo mínimo, que é o mínimo que aquela série ela necessita para o desenvolvimento dela, quando fala currículo, o que vem na minha cabeça é o currículo, o currículo mínimo, é isso que eu entendo.

(Professora Cíntia - Artes visuais)

O currículo para mim é esse material que vai me dar um norte, não é? Eu acho que caminho eu vou seguir ali. (Professora Sabrina - Arte/ Dança)

Ah, uma esquematização dos conteúdos, né? Com o conteúdo distribuído ao longo dos anos formativos. (Professora Mariana - Educação Física)

Currículo eu entendo pelo cronograma escolhido como fundamental e básico, nem sempre sendo respeitado. É para que a criança adolescente consiga adquirir as habilidades necessárias. (Professora Débora - Língua Inglesa)

Currículo seria uma estrutura básica de apoio, um norte... Deixa, deixa eu pensar assim, é um pré-requisito, não é? Em relação as disciplinas, né? O que os alunos teriam que aprender seria o mínimo, digamos assim, né? norteador para os alunos em cada série escolar. (Professora Camila - Língua Inglesa)

Percebe-se assim uma tendência a entender o currículo como prescrito ou aquele que é apresentado aos professores (SACRISTÁN, 2013). Comparando com as respostas dadas no questionário, se nota uma tendência ao entendimento do currículo como os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, representado pelos 15 professores que se mantiveram na incerteza e os 26 que declararam concordância com a afirmação. Sacristán (2020) ao tratar do currículo, elucida uma dupla função deste, que organiza os conteúdos e ao mesmo tempo unifica-os, sendo não somente responsável pela organização das disciplinas que o compõe, como também pela sua divisão no âmbito escolar.

É notório também, que apesar de mais da metade (9) dos professores entrevistados entenderem o currículo como os próprios conteúdos, professores de geografia e de língua portuguesa não estão representados neste grupo. Assim, questiona-se se a disciplina de atuação e o tempo de atuação como professor teria influência nas concepções de currículo dos entrevistados. No quadro 16, os professores grifados em negrito representam os que compõem este grupo, e entendem o currículo como o próprio conteúdo. Nota-se então, que entre os 16 entrevistados, o tempo de atuação dos professores e as disciplinas em que atuam não é um fator de influência ou de marcação de suas escolhas, podendo perceber as semelhanças de tempo de atuação no magistério entre os professores de todas

as disciplinas. Entre 7 e 22 anos de atuação, os 15 anos de experiência que os separam parece não influenciar para marcar diferenças nas concepções de currículo apresentadas, como é o caso da discrepância do tempo entre o professor Willer e a professora Débora.

Quadro 16: Tempo de atuação e disciplina no magistério dos professores participantes da entrevista

Professor(a)	Disciplina em que atua	Tempo de atuação no magistério (em anos)
Gabriela	Educação Física	22
Willer	Matemática	Mais de 20
Thiago	Matemática	14
Álvaro	Ciências	13
Camila	Língua Inglesa	13
Adriane	História	13
Vinícius	Língua Portuguesa	10
Amanda	Língua Portuguesa	10
Sabrina	Artes/ Dança	10
Mariana	Educação Física	10
Cíntia	Artes visuais	9
Marina	Geografia	8
Isabelle	Ciências	8
Maisa	História	8
Débora	Língua Inglesa	7
Filippo	Geografia	7

Fonte: Elaborado pela autora

É importante ressaltar que dos 9 professores entrevistados que entenderam o currículo como seleção de conteúdos, apenas 5 deram ênfase aos conteúdos durante a priorização curricular, 3 consideraram a realidade e as necessidades dos alunos e 1 não participou da elaboração do documento curricular priorizado. Ou seja, apesar de compreenderem que o currículo seja composto por uma lista de conteúdos a qual devem ensinar durante o ano letivo, 3 professores ao se depararem com a necessidade de priorização deste mesmo currículo, mostraram uma lógica de ação diferente.

Nota-se portanto que, esses 3 professores ao demonstrarem diferentes lógicas curriculares (MESQUITA; MARCONDES, 2022) na concepção do currículo e nos critérios para a priorização curricular, quando se depararam com a realidade vivenciada por eles e pelos alunos - de aulas suspensas durante a pandemia de COVID-19 e de questões sociais e emocionais postas à prova - entenderam que naquele momento o currículo deveria ser capaz de abranger as

experiências escolares vivenciadas pelos alunos e sobretudo, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, processos defendidos por Moreira e Candau (2007) como partes do currículo, definição que embasa a presente investigação. Além de responsabilizarem enquanto formadores de currículo.

De acordo com Libâneo (2019), o currículo estabelece os conteúdos necessários para formação científica e cultural dos alunos, porém é o professor quem analisa e seleciona os conteúdos que de fato farão parte do seu planejamento, considerando as condições de aprendizagem dos seus alunos e suas experiências anteriores com os conteúdos. Ou seja, entender o currículo como a organização dos conteúdos, não significa que o professor deixe de ser o responsável pelas escolhas deles, levando em conta o contexto em que está situado.

Ao observar o quadro 15, sobre as concepções de currículo dos 48 respondentes do questionário, nota-se que o índice de discordância com a lista de concepções que formam o currículo (MOREIRA; CANDAU, 2007) forma uma média de 12,5% do total de respostas ao questionário. Já o índice de concordância fica em torno de 60,5%, sobrando cerca de 27% para as incertezas. Os dados revelam discrepância entre as respostas dadas ao questionário, em que há um alto índice de aceitação a lista apresentada, e as respostas condensadas que são reveladas nas entrevistas. Talvez porque no discurso entendam o currículo como um campo mais amplo, mas ao se depararem com a prática, sejam limitados pela definição única. Ou porque tenham dificuldades em definir com suas palavras o que seja o currículo, como demonstra os trechos retirados das falas de alguns professores entrevistados que, primeiramente precisaram fazer o caminho do que não é o currículo, para então chegar a uma definição.

Eu não entendo o currículo somente como você ensinar conteúdo [...].
(Professor Vinícius – Língua Portuguesa)

Não é só conteúdo, não é?! Então a gente não pode focar currículo, conteúdo, mas é aquela parte que a gente pretende desenvolver nos alunos [...].
(Professora Amanda – Língua Portuguesa)

O caminho da construção pode apontar uma tentativa de encontrar uma resposta para a concepção de currículo, assim como é apresentada pelos professores. Porém não há respostas fechadas que justifiquem a escolha dos 9 professores elencados, em definir o currículo como seleção de conteúdos. Talvez

o próprio senso comum¹² aponte para o currículo como a lista de conteúdos, quando no meio escolar ao se falar sobre currículo, geralmente refere-se aos conteúdos listados. Nos documentos oficiais, que se relacionam ao “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000), o termo currículo também está presente em seus próprios nomes, como é o caso da BNCC e das DCN indicando os conteúdos presentes no documento como referenciais do currículo. Para Sacristán (2000) o currículo prescrito pode ser entendido como as prescrições que orientam as políticas curriculares, sendo composto basicamente por todos os documentos curriculares, que de alguma forma orientam o trabalho docente.

Saviani (2016) vai além desta concepção de currículo como lista de conteúdos, e define o currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (p. 57). Para o autor, o adjetivo *nucleares*, é utilizado para diferenciar o que é a principal função da escola “propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Ibid., p.57), das atividades secundárias. O autor exemplifica e justifica a diferenciação necessária entre atividade nucleares e secundárias, no dito popular, atividades curriculares e extracurriculares. E exemplifica.

Dou apenas um exemplo, tendo por base o calendário das escolas brasileiras: o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, o dia do trabalho, a semana das mães, dia internacional das famílias, dia mundial do meio ambiente, as festas juninas; em agosto começa o segundo período letivo e logo chega o dia dos pais, a semana do soldado, semana do folclore, depois a semana da pátria, a semana da árvore, os jogos da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira... e nesse momento já chegamos ao final de novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. (SAVIANI, 2016, p. 56)

Nesse trecho de Saviani (2016), é feita uma crítica a ênfase dada as datas comemorativas como norteadoras dos currículos escolares, e conseqüentemente o desaparecimento dos conteúdos escolares. Maia (2017) realiza um estudo a partir das datas comemorativas no currículo da educação infantil, e conclui que,

As datas comemorativas aparecem como catalizadoras de uma moral religiosa e cívica e, mesmo aquelas que se relacionam à conhecimentos sobre a sociedade

¹² “Conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos.” (LUCKESI, 1994)

acabam por serem restritivas sobre esses conhecimentos ou podem apresentá-los de forma estereotipada. (p. 13)

Portanto, pode-se perceber que a discussão acerca do currículo como os próprios conteúdos que serão ensinados aos alunos no decorrer do ano letivo, pode ser legitimada e pautada nos próprios documentos oficiais que regem o currículo escolar brasileiro. Justificado não apenas em critérios e lógicas de pensamento próprios de cada professor e/ou estudioso, ou a partir de suas experiências vivenciadas.

Sacristán (2000), com isso diferencia currículo prescrito de currículo em ação (como visto no capítulo teórico). Para que ainda que se entenda o currículo como um conjunto de experiências escolares, este seja definido em seus diferentes modos de se materializar. Neste grupo, por exemplo, é firmada a ideia da utilização de um currículo prescrito que guia e norteia os acontecimentos na sala de aula. Que ao chegar às mãos dos professores, não é moldado por eles e transformado num currículo vivo, em ação.

Assim, ao colocar em ação o currículo prescrito, no dia a dia da escola os professores não passariam a ter outras concepções de currículo? Como os professores vivenciam esse currículo prescrito? Que adaptações fazem? Como o tornam real? Talvez pelas falas e concepções do segundo grupo de professores identificados possamos chegar a essas respostas.

5.1.2. Experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos

Ao se debruçar sobre as questões que permeiam a definição de currículo, pode-se perceber que apesar de um grupo majoritário entre os participantes da entrevista (9 professores) conceber o currículo como lista de conteúdos ou como um guia para a prática pedagógica, um segundo grupo de 7 professores compreende o currículo em uma perspectiva mais ampla, representado pelo desenvolvimento das aprendizagens e das experiências escolares. Perspectiva que se assemelha a conceituação proposta por Sacristán (2000) apresentada acima. Esse grupo é representado pelos professores que indicam já realizar o que nomeamos de “priorização curricular natural” dos conteúdos durante o ano, e também por aqueles que levam em conta a realidade e a necessidade dos alunos na

elaboração da priorização curricular. Cabe ressaltar que desses 7 professores, apenas 1 declarou utilizar como critério para priorização do currículo a ênfase nos conteúdos, conforme visto no subcapítulo 4.2.2.

Analisando também as respostas dadas ao questionário sobre concepção de currículo (quadro 15), nota-se que 35 professores (72,9%) compreendem o currículo como as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, 12 professores se mantêm na incerteza e apenas 1 discorda da afirmação.

Ao se dividir a lista que conceitua o currículo, apresentada por Moreira e Candau (2007) e já apresentada aqui anteriormente, percebe-se que ela pode ser dividida em dois grandes eixos: um eixo composto pelas concepções voltadas para a humanização e outro voltado para a seleção de conteúdos (quadro 17). O currículo voltado para a humanização vai de encontro ao proposto por Silva (2007), quando trata do currículo e desenvolvimento humano. Em que a autora supracitada resume o sentido de humanização como o desenvolvimento cultural da espécie, um processo vivido por todo ser humano para se apropriar das formas humanas de aprendizado e visando desenvolver, aprender e se apropriar de conhecimentos historicamente construídos.

Nesse sentido, a definição do currículo voltada para a humanização da relação com os alunos, de uma forma mais ampla ocupa aproximadamente 63,9% das respostas indicativas de concordância com a concepção apresentada, mediada por cerca de 18,7% de incerteza nas respostas. Os dados se contrapõem a 55,2% dos níveis de concordância quando se trata do currículo como seleção de conteúdos, porém o nível de incerteza nesse caso aumenta substancialmente para 30,2%. Como já citado na seção anterior, o próprio senso comum e os documentos curriculares oficiais apontam para o currículo como uma seleção de conteúdos, porém ainda há algo que sugere que o currículo não é apenas isso, como se pode notar ao observar o índice de incerteza.

Quadro 17: Grandes eixos da concepção de currículo

	Eixos	Nível de incerteza¹³	Nível de aceitação
Voltado para humanização	Currículo são as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos.	12 (25%)	35 (72,9%)
	Currículo são os objetivos a serem alcançados por meio do processo de	7 (14,6%)	34 (70,9%)

¹³ Calculado a partir da opção feita pelo professor pela numeração 3 na escala apresentada.

	ensino.		
	Currículo são os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.	8 (16,6%)	23 (47,9%)
Voltado para a seleção de conteúdos	Currículo são os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais.	14 (29,2%)	27 (56,3%)
	Currículo são os conteúdos a serem ensinados e aprendidos.	15 (31,3%)	26 (54,2%)

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe ressaltar que para esses 7 professores entrevistados, que concebem currículo como conjunto de experiências de aprendizagem escolares, a seleção de conteúdos não deixa de ser representada pelo currículo, mas ela o compõe, como parte dele, sendo o currículo mais do que apenas a lista de conteúdos. Pode-se perceber uma tendência em declarar que o currículo não tem uma definição única, mas que é composto também por outras peculiaridades.

É como se fosse uma trajetória de aprendizagem... então aí tem várias etapas, várias coisas que a gente pode citar em relação ao currículo. Dentro da prescrição dessa etapa e mesmo algo que foi praticado e o que não está praticado, mas acontece de desenvolvimento das aprendizagens.
(Professor Thiago - Matemática)

É conjunto de conhecimentos, de conteúdos, de situações que vão embasar as relações, é... entre os alunos e professores, entre a comunidade escolar, os componentes da comunidade.
(Professora Gabriela - Educação Física)

Um currículo seria o que estrutura a educação. Então é o conjunto de conteúdos e ações oferecidas pela escola, não apenas aquilo que se ensina, mas é como se ensina. São as atividades de todas as propostas pela escola distribuídos aí ao longo do tempo. (Professora Isabelle - Ciências)

Currículo é a parte que a gente... Não é só conteúdo, né? Então a gente não pode focar currículo no conteúdo, mas é aquela parte que a gente pretende desenvolver nos alunos. (Professora Amanda - Língua Portuguesa)

É aquilo que está além do que está nos livros didáticos, mas que é considerado saberes também que os alunos trazem das suas vivências, experiências, não é assim? é que isso faz parte ali, no momento em que a gente está atuando.
(Professora Adriane - História)

A ideia de currículo como trajetória ou caminho percorrido trazida pelo professor Thiago se articula com análise feita por Silva (2000) em que conceitua o currículo a partir da etimologia da palavra, que indicaria uma pista de corrida, na qual durante essa “corrida” nos tornaríamos o que somos. Isso porque o autor

entende o currículo como uma questão de identidade e subjetividade do próprio professor.

Na fala da professora Adriane destaca-se a definição de currículo para além do que é representado nos livros didáticos, o currículo apresentado aos professores. Quais elementos compõem esse currículo? Como o currículo apresentado aos professores se materializa em currículo em ação? Conforme já dito no capítulo teórico, apesar de ser configurado como uma interpretação do currículo prescrito para o professor, o currículo que é apresentado aos professores ainda não é suficiente para orientar as ações nas salas de aula. Tal assunto será melhor explanado no próximo subcapítulo.

5.2.

O currículo como reprodução

Um currículo reproduzido é aquele que é transmitido da mesma forma que chega as mãos dos professores, e que contraria a ideia de Sacristán (2000), de um currículo transformado ou moldado, a partir do que lhes é apresentado. O currículo apresentado aos professores se refere aos documentos elaborados para apresentar o currículo prescrito, ou seja, são os meios pelos quais o currículo deixa de ser expresso de maneira tão genérica, e passa a ser mais específico. Os livros didáticos e apostilas são exemplos desse tipo de currículo. Cabe destacar aqui que a escolha do livro didático realizada pelos professores das escolas públicas compõe um importante processo de representação do currículo, já que de acordo com tais escolhas pode-se perceber também as concepções que têm os professores.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, é uma importante política pública do Ministério da Educação, criado em 1937, mas que foi sendo aperfeiçoado e reestruturado ao longo desses 85 anos de duração, passando inclusive por outros nomes, desde a sua criação original, ganhando a nomenclatura atual e a forma de escolha pelos próprios professores no ano de 1985, processo em que os professores fazem a escolha dos livros e o governo federal redistribui as escolas (CUNHA, 2011). Ainda, de acordo com o autor supracitado (2011), “não só pelo tamanho da população como também por sua organização, o Brasil é um dos mercados mais apetitosos do mundo para as

editoras de livros” (p.596), justamente pela importância do PNLD no país, e sua ação no mercado, por meio das parcerias com editoras autorizadas. O Decreto que dispõe sobre o PNLD, afirma em seu artigo primeiro,

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das Redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017, p.1)

A fim de explorar essa relação do livro didático, como norteador do currículo, com as experiências escolares de aprendizagem e a seleção de conteúdo nas escolas, os professores foram perguntados acerca dos critérios de escolha do livro didático na escola. Apenas 39 professores responderam a essa pergunta, que foi deixada em aberto para os professores que lecionam disciplinas que não façam uso do livro didático, como foi o caso dos professores de Educação Física e Artes. Cabe ressaltar que durante o uso do currículo priorizado na Rede investigada, o livro didático foi um forte aliado dos professores, pois mesmo durante um período de aulas presenciais suspensas, e sem contato físico com os alunos, a SEMED encontrou no livro didático um importante recurso, que poderia ser retirado na escola pelos alunos, e utilizado em casa para apoio aos estudos, orientado pelo professor.

Ao observar o quadro 18, percebe-se uma tendência dos professores em escolher livros que apresentem situações atuais e contextualizadas a realidade dos alunos, que disponham de mais exercícios do que conteúdos, com diferentes níveis de dificuldade nos exercícios, apresentados de forma gradual e que possuam uma boa diagramação e clareza nas palavras e explicações.

Quadro 18: Respostas dos professores sobre a escolha do livro didático

Durante a reunião para a escolha do livro didático, os professores debatem seus critérios de escolha. Observe cada um deles e analise seu grau de concordância.

Grau de concordância	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
Eu já gosto de livros com variedades de exercícios, variando em níveis de dificuldade.	2 (5,1 %)	3 (7,7%)	34 (87,2%)
Eu costumo escolher livros com divisões claras entre as seções, boa diagramação e clareza nas palavras.	2 (5%)	2 (5%)	36 (92,3%)
Eu costumo escolher os livros que apresentam situações mais atuais e	0	5 (12,5%)	35 (87,5%)

contextualizadas com os alunos.			
Eu gosto de escolher livros que sugerem atividades extras, como filmes, sites, podcasts e videoaulas.	6 (15%)	13 (32,5%)	21 (52,5%)
Já eu prefiro o contrário, livro com mais exercícios do que conteúdos.	8 (20,5%)	14 (35,9%)	17 (43,6%)
Escolho livros que tem autores conhecidos	14 (35,8%)	9 (23,1%)	16 (41%)
Procuro escolher livros produzidos no nosso estado, para que os exemplos sejam mais próximos da vivência dos alunos.	15 (38,4%)	8 (20,5%)	16 (41%)
Gosto de livros que tenham mais conteúdos do que exercícios.	23 (59%)	11 (28,2%)	5 (12,9%)
Não utilizo critérios, escolho o que a maioria dos colegas escolher.	32 (82,1%)	6 (15,4%)	1 (2,6%)

Fonte: Elaborado pela autora

Com isso, pode-se notar que apesar de alguns professores entenderem o currículo apenas como a seleção dos conteúdos, há um critério para a escolha deste no que se refere ao livro didático. Constituindo assim uma escolha direcionada por critérios plausíveis, no que diz respeito ao seu uso na sala de aula, ressaltando a importância desse instrumento de trabalho.

O Guia¹⁴ do PNLD 2021 (BRASIL, 2021a) traz uma importante contribuição no sentido de orientação à escolha dos livros didáticos nas escolas,

O espaço escolar é o local onde essas diversas dimensões sociais convergem, incluindo o livro didático. Artefato cultural importante de mediação e apoio ao seu fazer pedagógico, sua escolha deve ser feita com bastante cautela e certeza. A cautela para a boa seleção é a de que será em consonância com o projeto político pedagógico que sua escola adota e defende como caminho educativo para o desenvolvimento dos estudantes e fortalecimento da esperança de um Brasil mais justo. Lembre-se de que os livros didáticos são possibilidades para os estudantes sentirem e conhecerem novas experiências e vivências. (p.15)

Tal apresentação é contestada, ainda que indiretamente pela professora Débora, que denuncia a falta de familiaridade dos alunos com o livro didático, justamente pela forma e pelo público para quem ele é proposto.

Muita coisa dentro dos livros não é relevante para o nosso público. Não só a nível municipal, mas eu digo, às vezes não é muito relevante até para o perfil do aluno brasileiro. Então a gente tem muita dificuldade, muita dificuldade mesmo em utilizar os livros didáticos. (Professora Débora – Inglês)

¹⁴Documento que contém as resenhas das obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas para auxiliar e orientar as escolhas dos professores.

Para além do livro didático, há também a relação da definição de currículo com a própria BNCC (BRASIL, 2018), que também aparece no debate sobre a política de priorização curricular da Rede de Queimados. Constatamos que apesar de ser anunciado no documento regulador da BNCC que essa não constitui o currículo em si, vem direcionando e orientando a seleção dos conteúdos escolares em nível nacional.

Eu acho que é a matéria que a gente tem que dar os alunos aquela que é, por exemplo, a BNCC dá um guia, não é? E também tem aquela coisa do currículo oculto, tem outras coisas que acho que permeiam esse currículo da escola, sim. É, acho que esse conjunto aí de fatores. (Professora Marina - Geografia)

Pode-se perceber que para a professora Marina, a BNCC (BRASIL, 2018) constitui o currículo como um guia para a organização das disciplinas, mas também ressalta o currículo oculto encontrado na escola, que, de acordo com Silva (2005), constitui todos os aspectos do ambiente escolar, que mesmo sem fazer parte do currículo oficial, tende a contribuir para as aprendizagens sociais. Corroborando com a visão do professor Vinícius, que reconhece a relação dos objetivos da escola, como o que se entende por currículo, relação que será explorada nos próximos capítulos da presente pesquisa.

Eu não entendo o currículo somente como você ensinar conteúdos. Para que a gente compreenda o currículo, a gente tem que ter também em mente o que nós estamos entendendo por escola e o que estamos entendendo por educação também. Por exemplo, o currículo de uma escola técnica é totalmente diferente do currículo de uma escola que não seja técnica, porque as finalidades do ensino escolar eu não vou falar, nem educação, não, no ensino escolar, são bem diferentes. (Professor Vinícius - Língua Portuguesa)

Não há como se pensar em currículo, e conseqüentemente em escola e educação, sem que seja feita uma reflexão acerca do papel dos professores nestes campos. Sendo assim, mais do que nunca se percebe a necessidade de falar sobre currículo no âmbito da formação de professores, trazendo à tona a responsabilidade do próprio professor enquanto formador e disseminador do currículo. E que currículo é esse que tem sido disseminado nos dias atuais? Teria o professor dos anos finais do ensino fundamental noção clara do que se constitui o currículo? Se essa visão não é clara, baseado em que estariam as suas escolhas feitas em sala de aula?

5.3.

Da produção do currículo a seleção de conhecimentos disciplinares específicos

Não há como se falar em currículo sem pensar no papel que os professores executam enquanto produtores do currículo. Suas concepções reveladas até aqui, por meio da priorização curricular e da própria definição de currículo tensionam a compreensão de que o currículo não seria o mesmo se não passasse pelas mãos e mentes dos professores. Quer seja numa visão mais ampla do currículo, conforme a defendida pela presente pesquisa, ou num viés mais voltado para a seleção dos conteúdos, o professor tem um papel de destaque nestes processos. O quadro 19 apresenta os papéis dos professores, a partir de uma perspectiva deles mesmo, constituindo praticamente uma autoavaliação de sua prática.

Quadro 19: Respostas dos professores acerca dos seus papéis

O professor tem um papel de suma importância na escola. Pensando nisso, alguns responsáveis discutem acerca dos papéis dos professores para a escola e para a educação como um todo, principalmente em tempos de tecnologias digitais. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Grau de concordância 	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
Os professores têm papel de construtores de um espaço público comum da educação.	1 (2,1%)	8 (16,7%)	39 (81,25%)
Os professores têm um papel essencial na criação de novos ambientes escolares.	4 (8,4%)	9 (18,8%)	35 (72,9%)
São os professores que, em proximidade com os responsáveis e com os governantes locais, podem construir as condições para uma educação baseada na vida cotidiana dos nossos filhos .	7 (14,6%)	8 (16,7%)	33 (68,7%)
Os professores devem recorrer às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade.	5 (10,4%)	11 (22,9%)	32 (66,7%)
A autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola.	4 (8,4%)	13 (27,1%)	31 (64,6%)
É papel dos professores integrar o digital ao trabalho docente, sendo muito mais que a incorporação de uma “tecnologia”, mas um reconhecimento dos impactos da era digital na escola.	12 (25%)	10 (20,8%)	26 (54,2%)
Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, os professores têm uma responsabilidade maior nas mudanças ocorridas na escola.	9 (18,8%)	16 (33,3%)	23 (48%)

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos professores participantes da pesquisa (48) se identifica enquanto construtores de um espaço público comum da educação, conforme revela o índice de aceitação de 81,25% a primeira afirmação.

Quando se fala numa noção ampla da concepção de currículo, visando não o abordar apenas como listagem de conteúdos, direciona-se para uma tentativa de compreender o currículo como uma estrutura não linear, que acontece diariamente e naturalmente na escola, mas que não deixa a margem os conteúdos, organizados dentro das disciplinas escolares.

As disciplinas escolares, recém chamadas na BNCC (BRASIL, 2018) de componentes curriculares, dão conta de apresentar ao aluno o conhecimento científico, uma forma de saber especializado, transmitido na escola. Young (2007) denomina conhecimento poderoso esse conhecimento transmitido na escola, que apresenta explicações confiáveis a respeito do mundo e que só seria disponibilizado na escola, atribuindo a ela, inclusive, a exclusividade no oferecimento desse tipo de conhecimento. Tendo em vista a importância das disciplinas escolares e dos conteúdos que elas informam aos alunos, foram incluídas no questionário questões acerca da importância dos conteúdos para os alunos, na visão do professor dos anos finais do ensino fundamental.

Ao observar o quadro 20, nota-se que os professores, em sua maioria (40) acreditam que os *conteúdos deveriam levar em conta as necessidades atuais do ser humano, contribuindo para sua formação enquanto cidadão*. E apesar de haver um índice de 8 professores que se mantiveram em dúvida sobre essa afirmação, percebe-se que não houve rejeição.

Quadro 20: Respostas dos professores acerca da importância do conteúdo

Numa conversa informal com os alunos, a Professora percebe o questionamento levantado por eles sobre a importância de se estudar este ou aquele conteúdo em determinadas disciplinas. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Grau de concordância 	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
Os conteúdos deveriam levar em conta as necessidades atuais do ser humano, contribuindo para sua formação enquanto cidadão.	0	8 (16,7%)	40 (83,3%)
Para os alunos, os conteúdos deveriam se mesclar entre o necessário para o vestibular e para o mercado de trabalho, pois não há como saber que carreira cada um irá seguir.	11 (22,9%)	14 (29,2%)	23 (48%)
Apesar de gostarem mais de alguns conteúdos, os alunos acreditam que a escola deveria ensinar os conteúdos que fossem	7 (14,6%)	21 (43,8%)	20 (41,7%)

utilizados futuramente no vestibular ou em outros processos seletivos.			
Os alunos afirmam a necessidade de aprender apenas os conteúdos básicos necessários para o mercado de trabalho, porque no futuro, estudando ou não, todos precisarão trabalhar.	15 (31,3%)	19 (39,6%)	14 (29,2%)
Os conteúdos precisam ser úteis para o cotidiano, os alunos só deveriam aprender o que vão de fato precisar utilizar.	23 (48%)	13 (27,1%)	12 (25%)
Os alunos deveriam estudar apenas o que gostam, pois seria mais prazeroso aprender.	34 (70,8%)	11 (22,9%)	3 (6,3%)
Os alunos deveriam estudar apenas o que gostam, pois assim tudo faria mais sentido para eles.	34 (70,8%)	12 (25%)	2 (4,2%)

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme preconiza a LDB:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

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

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

III - orientação para o trabalho;

IV - Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996, p. 10)

Percebe-se assim uma tendência em compreender que os conteúdos ensinados na escola devam contribuir para a produção de “conhecimentos poderosos” (YOUNG, 2007), que apresentem contextualização com o cotidiano, mas que não traduzam em si o próprio cotidiano.

É notória a preocupação dos professores entrevistados em atribuir sentido ao ensino e a aprendizagem dos alunos, contudo não há indícios de que eles optem por escolher apenas os conteúdos que reflitam na íntegra as realidades dos alunos, mas que façam uso da disciplina que lecionam como forma de apresentar aos alunos conhecimentos científicos de temas diversos, organizando suas ações e sobretudo, suas aulas de acordo com a demanda específica da turma.

Imagina o professor que, leva aquilo [a ordem dos conteúdos] muito a ferro e fogo, ele vai trabalhando em ordem e cadeado os conteúdos que eles são, da forma como eles são apresentados, pode ser um excelente trabalho, mas pode ser um trabalho que fuja muito da necessidade do aluno ali...eu não trabalho dessa forma, por exemplo, eu sigo ali os conteúdos, mas se eu sinto que os alunos estão indo para um tema que eu teria que abordar no 3º ou 4º bimestre e eu estou no 2º, eu vou trazer e sem a menor preocupação. (Professor Filippo - Geografia)

Estudos na área da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1991) apontam para a importância de se refletir acerca das tensões

estabelecidas entre escola e sociedade, causadas pela permanência ou mudança no currículo. Nota-se dos professores participantes desta pesquisa uma preocupação em conhecer a história da disciplina que lecionam, conforme apresentado no quadro 21. Quando questionados acerca da relevância desta ação, a afirmação *Reconheço a importância de se conhecer a história da disciplina, inclusive para apresentar aos alunos outras perspectivas além daquelas prescritas nos documentos que orientam o currículo e nos livros didáticos* foi aceita por maioria dos professores, havendo 2 que se mantiveram na dúvida, porém não houve registro de rejeição. Para além do reconhecimento da importância da história da disciplina, esta é uma ação que se relaciona diretamente a contextualização dos saberes.

Quadro 21: Respostas dos professores sobre a história das disciplinas

Numa aula de matemática, um professor questionado por um aluno acerca da história da disciplina, incomodou-se por perceber que também não a conhecia. E por isso também não soube explicar o porquê de uns e não outros conhecimentos serem escolhidos para o currículo. Levantou essa reflexão num grupo de amigos, e percebeu que seus colegas apresentaram discursos diversos. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Grau de concordância 	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
Reconheço a importância de se conhecer a história da disciplina, inclusive para apresentar aos alunos outras perspectivas além daquelas prescritas nos documentos que orientam o currículo e nos livros didáticos.	0	2 (4,2%)	46 (95,8%)
Me solidarizo com o incômodo do colega, inclusive percebi que também não conheço a história da disciplina a qual sou especialista, apesar de saber o quanto é importante conhecê-la.	23 (47,9%)	13 (27,1%)	12 (25%)
Não há necessidade de conhecer o porquê de determinados conhecimentos hoje serem priorizados em detrimento de outros, tenho certeza de que alguém estudou para isso há muito tempo atrás e chegou a essa conclusão por algum motivo plausível.	41 (85,4%)	3 (6,3%)	4 (8,4%)

Fonte: Elaborado pela autora

Levando em consideração a relação do ensino dos conteúdos e a importância das disciplinas escolares no currículo, seria possível afirmar que a concepção de escola de cada professor influencia na concepção de currículo?

Os professores respondem:

Com certeza, com certeza, porque assim eu, por exemplo, acredito que a minha visão, ela vai além da questão dos conteúdos... É, e eu vejo que alguns colegas pensam muito nos conteúdos, pensam quando eu falo em currículo, pensam muito

ou somente nos conteúdos... E isso influencia bastante no cotidiano, influencia no processo educacional. E a partir do momento que eu penso o currículo apenas como conteúdo, eu vou dar importância somente a isso.

(Professora Gabriela - Educação Física)

Dependendo daquilo do que eu acredito eu vá passar para o aluno, então eu acho que a gente hoje é ainda uma influência muito grande para os alunos, e a escola somos nós, os alunos e os professores, acredito que sim, dependendo do ponto de vista do professor, influencia sim. (Professor Álvaro - Ciências)

Com certeza influencia, sim, com certeza, porque é escolha. Pensar sobre o currículo, partindo de determinados parâmetros é simplesmente o resultado do nosso dia a dia enquanto professores, da nossa inserção ali dentro daquele universo escolar, dentro do sábio cotidiano escolar, por aí a gente monta o currículo também. (Professor Vinícius - Língua Portuguesa)

Eu acho que o currículo trabalhado e da maneira como coloca na sala de aula sem dúvida, vai interferir no resultado ali de todo o ambiente escolar.

(Professora Adriane - História)

Com certeza. É porque eu acredito que tudo tem a ver com o indivíduo, claro, e com a formação do indivíduo também. Não é necessariamente se estudou numa escola ou numa faculdade pública ou particular, não é exatamente isso, mas como isso foi conduzido, construído ou co-construído com os alunos... quando nós éramos alunos... Isso eu acho que influencia diretamente a nossa visão de mundo e na nossa visão profissional. E influencia diretamente no currículo, como nós entendemos o currículo. (Professora Camila - Língua Inglesa)

Tendo em vista o reconhecimento dos próprios professores participantes da presente pesquisa, em relação ao seu papel na escola e para com a escola, é possível perceber o reconhecimento de um papel de responsabilidade. Papel esse denominado por Moreira e Candau (2007) como sendo os professores os artífices da construção dos currículos que adquirem forma material nas escolas e nas salas de aula. Uma responsabilidade dos professores, sobretudo como construtores de um espaço público comum da educação, em que devem recorrer às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (NÓVOA; ALVIM, 2021).

Segundo Mesquita (2019) para o desenvolvimento de um ensino ativo e efetivo se faz necessário “um professor comprometido, que conheça bem, escolha, organize e trabalhe conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos” (p. 242). Não se trata aqui de mais uma responsabilização ao trabalho do professor, mas de um reconhecimento de seu poder de agente transformador de seu espaço. A partir disso, cabe aqui uma reflexão, se o professor tem um papel, os alunos têm outros, e qual seria o papel da escola? Para que ela serve? E em que

medida a concepção de currículo dos professores reflete na concepção de escola?

6 Concepções sobre a escola

Essa pergunta eu me faço todos os dias. Eu vou te falar, essa pergunta, eu acho que é a pergunta mais difícil [...] Então, é uma pergunta simples, imagina... nós somos professores, estamos trabalhando ali no dia a dia para a escola e alguém chega para você e fala assim: “o que é a escola para você”, aí eu não tenho resposta nenhuma para isso? Eu até te responderia o que eu consideraria que é a escola, aí sim...seria uma forma fácil de responder, aí seria aquela coisa bonita, mas não seria a realidade. (Professora Mariana - Educação Física)

Certamente esta pergunta terá diversas respostas dependendo de a quem esteja sendo direcionada e que interfere na concepção de currículo adotado e executado. Seja por diferenças sociais, por faixa etária ou mesmo por quais sujeitos estejam sendo os respondentes, o serviço da escola envolve diferentes aspectos e que podem ser vistos sob diferentes óticas. Libâneo e Silva (2020) diferenciam ainda as visões nacionais ou internacionais sobre o serviço da escola, ressaltando as diversas facetas desse serviço, variando de acordo com as concepções divergentes em nosso país.

A fim de compreender as visões dos professores acerca das funções executadas pela escola frente aos seus papéis, serão apresentadas nos subcapítulos que seguem as análises que se referem a: papéis da escola; motivos pelos quais os alunos vão à escola, e por fim, as relações entre os objetivos da escola e a escolha do currículo.

6.1. Para que serve a escola?

Ao realizar as 16 entrevistas, esta foi a pergunta que mais causou reflexão e ao mesmo tempo, estranhamento ao ser ouvida pela primeira vez. Alguns por nunca terem sido perguntados, outros por nunca terem pensado no real serviço que a escola presta e a quem presta, outros por estarem preocupados com o presente e o futuro da escola.

outras palavras, que no decorrer da discussão serão apresentadas em seus devidos contextos. Buscando interligar as respostas obtidas pelos 48 questionários e 16 entrevistas, o quadro 22 apresenta as respostas dos professores ao questionário quanto aos papéis da escola.

Quadro 22: Respostas dos professores acerca dos papéis da escola

No horário do recreio, professores conversam sobre suas visões acerca dos papéis da escola. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Grau de concordância →	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
O papel da escola é proporcionar aos alunos experiências diversas.	1 (2,1%)	4 (8,3%)	43 (89,6%)
A escola tem que transmitir e promover ações para que os alunos assimilem criticamente o saber sistematizado.	4 (8,4%)	2 (4,2%)	42 (87,5)
A escola ajuda os alunos a melhorarem de vida.	1 (2,1%)	13 (27,1%)	34 (70,8%)
O objetivo da escola é instruir os alunos.	7 (14,6%)	8 (16,7%)	33 (68,7%)
A escola permite que os alunos vivam melhor.	2 (4,2%)	15 (31,2%)	31 (64,6%)
A escola deve ter um propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimentos que não têm em casa, no dia a dia.	8 (16,7%)	10 (20,8%)	30 (62,5%)
A escola propõe mobilidade social.	3 (6,3%)	15 (31,2%)	30 (62,5%)
É a escola que garante a entrada dos alunos na universidade	8 (16,7%)	13 (27,1%)	27 (56,3%)
Os alunos precisam da escola para arrumarem empregos.	2 (4,2%)	15 (31,2%)	25 (52,1%)

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados do quadro 22 revelam uma tendência dos professores questionados, em conceber a escola como um ambiente de protagonismo do aluno, em que experiências diversas são proporcionadas, e na qual ações que estimulem o pensamento crítico do aluno devam ser estimuladas.

Analisando, paralelamente, as falas dos 16 professores que participaram da entrevista, e responderam a pergunta *Para que serve a escola?*, notou-se uma divisão, a partir das respostas, em dois grupos: um grupo composto por 12 professores, que entendem que a escola deva promover desenvolvimento humano, socialização e acolhimento, e outro grupo, com 4 professores que entendem que os conteúdos/ o currículo prescrito é importante, e que por meio deles a socialização e a preparação do aluno são aprofundadas.

Destaca-se que apenas um professor não conseguiu responder à pergunta acerca do papel da escola, se atendo a enfatizar aspectos que diferenciam a escola atual e a escola antiga, porém sem encontrar um eixo que respondesse sobre o papel da escola.

Sendo assim, a partir das respostas dos 16 professores entrevistados, chegou-se a dois grupos de professores, os que acreditam na escola para a formação humana, e os que veem a escola como um lugar voltado para ensino e aprendizagem.

6.1.1. Escola para formação humana

Perguntados acerca do papel da escola, 12 professores entrevistados voltaram suas respostas para questões que envolvem acolhimento dos alunos, socialização e humanização. Corroborando com o pressuposto na LDB (BRASIL, 1996) como duas das finalidades da escola: o pleno desenvolvimento dos alunos, conforme também elucida Silva (2007), ao enfatizar um currículo como “um instrumento de formação humana” (p.19); e o preparo para o exercício da cidadania, que de acordo com Dubet (2011) não é uma, e pode ser caracterizada a partir do caráter de cidadão de uma nação, do sujeito autônomo ou da competência cidadã, todos estes inscritos na própria forma de escolarização. O caráter da escola como meio de preparação para o trabalho não foi notado nas declarações dos professores participantes.

É importante destacar a recorrência da apresentação do papel da escola como lugar de socialização. Percebe-se que os professores apresentam a escola, em sua maioria como um espaço em que os alunos socializam com seus pares e também com toda a comunidade escolar, apresentando um aspecto positivo desta para a permanência do aluno na escola.

Eu acho que a escola, é para mim, a primeira experiência que o ser humano tem de socialização [...] acho que a escola é o lugar dele se ver, se reconhecer também, se identificar, de se achar...porque dentro das matérias... ele vai se identificar com alguma que ele fala: “poxa, eu gosto disso aqui...” eu acho que a escola é a base, não é só a família, é a família e a escola. As duas coisas juntas, então a escola é essencial para o ser humano desenvolver as potencialidades que ele possui. (Professora Cíntia - Artes visuais)

Papel de educar, mas assim num sentido bem amplo mesmo, sabe?! De oferecer muitas oportunidades, possibilidades, para aqueles alunos que estão ali de troca mesmo, de conhecimento, cultura, de tudo. (Professora Sabrina - Arte/ Dança)

Então, dentro da escola também é um lugar para eles se pensarem enquanto seres humanos que vivem numa sociedade com outras pessoas diferentes. Então, é importante eles terem um espaço dentro da escola para refletir sobre isso. Eu acho que o conteúdo mesmo é o que vem por último. Se a gente fosse listar... as necessidades do tipo de público que a gente tem. Que já tem uma demanda tão grande de afeto, de necessidades das vezes primárias de finanças, de comida, de família, e na escola eles acabam tendo a necessidade de encontrar tudo isso. Então eu vejo na escola como um espaço muito além de conteúdo. (Professora Amanda - Língua Portuguesa)

O principal fato, para mim, o principal fator da escola é a questão de socialização. Os alunos estão inseridos a diferentes tipos de pessoas, diferentes tipos de grupos de opinião... Diferentes tipos de necessidades, inclusive, esse é o principal... O fator escolar no sentido do aluno ter disciplina, estar sujeito a aprendizado. Ele acaba sendo um resultado de um tipo de interação. Porque assim, você consegue fazer com que o aluno aprenda disciplinas de uma forma autodidática? Obviamente, nessa idade não, mas você consegue aprender disciplina de uma forma autodidática, mas outros valores sociais você não consegue para o ambiente escolar. Então eu acho que o principal é isso. (Professora Débora – Língua Inglesa)

A escola serve para formar pessoas, para preparar, para socializar, para muita coisa... Ela é muito importante na vida das pessoas, desde criança você está socializando, aprendendo, convivendo. É uma troca, a escola é muito importante. (Professor Willer - Matemática)

Primeiro de tudo, é um espaço de sociabilidade... Eu acho que se eu perguntar para você assim, o que você lembra da sua escola? Pelo menos eu lembro da primeira coisa que me vem na cabeça são meus amigos. Juntar um monte de adolescentes e crianças no mesmo lugar? Acho que é legal. É, eu acho que é um espaço de sociabilidade interessante assim. É para mim, por exemplo, uma experiência pessoal é o lugar de encontro com a ciência. Que era uma coisa que hoje talvez a gente consiga um pouco isso no YouTube. Mas eu tenho 34 anos. O espaço que eu tinha para ter contato com o conhecimento científico era na escola. Isso para mim era muito interessante. Era espaço de crítica, assim, de entender a sociedade para um lado mais crítico, de entender a natureza. Eu achava isso muito interessante. Sim, era uma coisa que para mim era muito vivo na escola e que eu não tinha outros espaços. (Professora Marina - Geografia)

Percebe-se, por exemplo, na fala da professora Marina, que sua experiência pessoal, na escola, remete ao encontro com o conhecimento científico, aquele encontrado na escola, e que atualmente, pode ser encontrado também nas plataformas digitais. É interessante refletir acerca dessa questão levantada pela professora, pois de fato o conhecimento hoje é acessível na palma das mãos, mas será que todo esse conhecimento substitui o seu ensino na escola? O entendimento da natureza e da sociedade, obtido por meio das mídias sociais são substitutivos a

escola? Tais questões apontam para uma mudança no papel da escola, tendo em vista a sociedade atual comparada a sociedade à época que os professores frequentaram a escola.

Cabe ressaltar que assim como Nóvoa e Alvim (2021) apontam para uma mudança pós-pandemia nos moldes da escola “A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola” (p.2). Assim também alguns professores denunciam o modelo retrógrado da escola atual, que não é mais interessante para os alunos de 2022.

O que eu vejo é que esse modelo de escola que a gente tem hoje em dia é um modelo que para mim, infelizmente, eu tenho que falar isso, não é? É um modelo que está falido. E por que está falido? Esse modelo de escola, foi concebido há muito tempo, e era uma outra realidade... Era um outro público, tanto de professor quanto de alunos, como de sociedade, então o objetivo da escola na época em que ela foi concebida e da forma como ela é e está até hoje... era preparar para um tipo de sociedade que a gente não tem mais.

(Professora Gabriela - Educação Física)

Se a escola não tiver troca, ela não é escola e mesmo porque o modelo de escola que nós temos é um modelo, na minha opinião, retrógrado, atrasado, que não serve para muita coisa. A própria estrutura física das escolas é horrível. Aluno enfileirado, uniformizado. (Professor Vinícius - Língua Portuguesa)

Acho que a escola está muito atrasada, a escola para mim nos moldes que é hoje, está mais para um ensino jesuítico do que outra coisa, e assim, a escola deveria falar de educação financeira, sabe?! De inteligência emocional... não fala nada disso...então dentro do currículo, na medida que eu posso, eu estou sempre pincelando alguma coisa [...]. (Professor Álvaro – Ciências)

Ao refletir acerca das falas desses professores, percebemos uma crítica ao modelo atual de escola, que é refletido no currículo e nos objetivos da própria escola. Percebe-se dos professores uma insatisfação com a escola atual, mas não uma crença ou desejo de que ela deixe de existir, conforme Nóvoa e Alvim (2021) nos apontam “É preciso compreender a espessura do presente e agir pela construção de uma outra escola, não pelo seu desaparecimento” (p. 3). Existiria então uma tendência a busca por um novo tipo de escola? Essa nova escola estaria atendendo a quais propósitos? Seria uma escola justa? Libâneo e Silva (2020) apontam uma escola socialmente justa como uma escola que atenda a todos por meio de um currículo de formação cultural e científica, que se articule com as desigualdades sociais, a diversidade sociocultural e que se relacione diretamente como as condições culturais, sociais e materiais da vida dos alunos.

Eu não acredito que a escola prepare para a vida, porque a escola, para mim já é a vida, é um lugar da gente ser muito feliz, escola é um lugar disso. Então, a escola,

para mim, esse é o lugar da gente consolidar a cidadania, a democracia, um lugar da gente aprender em um lugar da gente ensinar um lugar de troca constante. Se a escola não tiver troca, ela não é escola. (Professor Vinícius - Língua Portuguesa)

Para o professor Vinícius, na escola a cidadania é consolidada. Tal cidadania parece dizer respeito a formação do cidadão autônomo (DUBET, 2011), na qual um sujeito é capaz de decidir por si mesmo, com o poder de julgamento a partir de seus próprios interesses. Para Dubet (2011) toda forma de cidadania procede de uma forma escolar. A promoção da felicidade também aparece como finalidade da escola, assim como preconiza White (2007) quando declara que a escola deve promover a felicidade e o bem-estar humano.

É curioso salientar que, destes 12 professores, apenas 3 priorizaram o currículo enfatizando a realidade e necessidade dos alunos, e somente 6 concebem o currículo em uma perspectiva humanista, menos enfatizada nos conteúdos. Sendo assim, percebe-se uma contradição nas perspectivas apresentadas pelos professores entrevistados, que apesar de em sua maioria darem ênfase ao ensino dos conteúdos programáticos, entendem que não é este o papel da escola.

Em análise juntamente com os dados dos 48 respondentes do questionário, o quadro 23 revela um pouco mais dessa contradição, ao mostrar um alto índice de concordância com o papel da escola em proporcionar experiências diversas e assimilar criticamente os saberes, porém nesse grupo de professores não se percebe a importância dos saberes sistematizados na escola. Todas as afirmações em relação as finalidades da escola tiveram no mínimo 50% de aceitação, indicando possivelmente uma transição de pensamento nos professores. Apesar de produzirem currículos voltados para o compartilhamento de conteúdos, ao refletirem acerca do papel da escola, perceberam outras prioridades.

6.1.2. Escola para aprender (ou ensinar)

Ainda que maioria dos professores entrevistados (12), tenham revelado compreender a escola como um lugar voltado para a socialização, num viés mais humanitário, houve ainda, dentre os 16 professores entrevistados, um grupo minoritário, representando por apenas 3 professores, que entendem o papel da escola como um importante instrumento de compartilhamento de conhecimentos

técnicos e científicos, mas que não são isolados de outras questões, pelo contrário, produzem escopo para entender, criticar e modificar as ações humanas.

Eu tenho certeza absoluta de que a escola é puramente ideológica, mas aí a gente tenta passar também além disso, uma vivência, uma realidade de vida para os alunos. Claro que não fugindo muito do currículo, mas eu tento ao máximo contextualizar para o currículo com a vivência mesmo, do dia a dia.

(Professor Álvaro – Ciências)

A escola cumpre uma lacuna que as famílias não têm uma habilidade tão grande assim para desenvolver, que seriam os aspectos técnicos e científicos. Então a escola entraria com esses conteúdos importantes para a formação de um cidadão, para a formação de um indivíduo, os conteúdos básicos de linguagens, matemática, ciências, história, geografia e artes e daí por diante. Então, caberia ao professor, a ministração desses conteúdos que são importantes para desenvolver pensamento crítico, raciocínio lógico, entendimento de vários tipos de textos e contextos. Então esse tipo de informação escolar, técnico-científica, habilitaria o aluno para enfrentar o mundo moderno. E aí nessa troca a gente acaba fazendo alguns apontamentos, ajustes em questões mais sociais, de convívio em sociedade. (Professora Isabelle – Ciências)

A escola serve para tentar mostrar para o aluno um pouco da realidade. Tentar mostrar como que ele pode usar do que os conceitos às vezes são muito teóricos. Mas o que que isso tem a ver com a vida? Acho que hoje a gente tem que pensar bastante nisso. Não só simplificar pontos e mostrar algo que teoricamente seria proveitoso para eles, mas tentar mostrar que existe um mundo lá fora, não com as nossas disciplinas separadas, mas com a conexão entre as disciplinas, a interdisciplinaridade. Tentam mostrar para os alunos a possibilidade de leitura e de atuação do mundo lá fora, então acho que a escola serve para isso. Também para aprender, refletir sobre as regras, sobre a nossa atuação enquanto cidadão.

(Professora Camila – Língua Inglesa)

Ao observar as falas dos professores apresentados nota-se uma tendência em enfatizar a importância dos conhecimentos escolares, obtidos por meio do ensino das disciplinas escolares, mas sem valorização apenas dos conteúdos. Dos 3 professores representados neste grupo, apenas 1 ao realizar a priorização curricular utilizou como critério a ênfase nos conteúdos. Já ao definir o currículo, 2 destes 3 professores entenderam-no como o próprio conteúdo.

Nota-se, portanto, a partir da ótica desses 3 professores uma visão propedêutica do ensino, dialogando com os objetivos definidos pela LDB (BRASIL, 1996), que articula as finalidades formativa, propedêutica e qualificadora para o mercado de trabalho. Demonstrando assim, um entendimento da escola com objetivos múltiplos. Mas, na perspectiva dos professores, para os responsáveis e alunos, a escola teria essas mesmas finalidades?

6.2.

Por que os alunos vão à escola?

Quando se pensa nessa escola idealizada pelos professores, em que a humanização, a socialização e os conhecimentos técnico-científicos são os pontos mais importantes, é provável também que se reflita acerca da percepção dos alunos acerca do papel da escola. Nesta pesquisa os alunos não foram ouvidos, contudo foi perguntado aos professores sobre qual seria, na visão deles, o papel da escola para alunos e famílias. Cabe ressaltar aqui que esta é uma visão dos professores acerca do que eles percebem nos alunos, mas não há como afirmar que os alunos responderiam com as mesmas opiniões. Contudo, julga-se importante trazer à reflexão tais percepções, pois elas de alguma forma nos revelam concepções desses professores acerca dos seus alunos e de suas famílias.

Generalizando para o contexto, para o meu contexto aqui de Queimados, o que eu vejo na grande maioria, é que a escola é um meio para os pais estarem um pouco livres dos filhos... então eu preciso que meu filho fique em algum lugar para eu poder trabalhar, para poder descansar, para cuidar das coisas de casa... Não é para poder cuidar de mim, para poder fazer as minhas coisas... Eu preciso que meu filho esteja na escola para ganhar auxílio do governo... É, eu preciso que meu filho seja na escola para escola da conta do meu filho, já que eu não dou... Então, a grande maioria das pessoas que eu vejo é isso, olham para a escola com esse viés. Ou então, uma minoria vê como tábua de salvação, a escola vai salvar o meu filho, vai dar um futuro digno para o meu filho. E para outros, “a escola vai ficar com meu filho enquanto eu faço outras coisas”. É mais uma babá do que alguém competente para dar uma formação técnico científica para criança.

(Professora Isabelle - Ciências)

É notório na fala da professora Isabelle que ela percebe a existência de um grupo heterogêneo na escola, em que não cabe rotular todos os alunos, famílias e realidades num grupo de características únicas, mas que se faz necessário perceber estas visões de formas diferentes. Assim como dos professores não se percebe uma única forma de perceber a escola, às famílias que são muitas e diversas, não caberia enquadrar todas numa única visão. O professor Thiago corrobora com a mesma visão.

Tem famílias e famílias. Então tem famílias que vão olhar por um aspecto de certificação para a vida laboral, e isso não é legal... Tem famílias que vão ter essa mesma concepção de agente de transformação de vidas. Tem famílias que vão olhar como se fosse algo que não sabe nem o que está acontecendo, também acontece, infelizmente. (Professor Thiago - Matemática).

Dependendo do aluno, escola para alguns alunos, é um lugar de fuga do pai alcoólatra, da mãe ausente, não é um lugar de um conforto maior. Por mais que as escolas têm uma estrutura física horrorosa, as casas dos nossos alunos, a maior parte das vezes, é pior ainda. É um lugar onde você cuidado.
(Professor Vinícius - Língua Portuguesa)

É importante ressaltar também que, apesar da socialização ter se apresentado fortemente na visão do professor acerca do papel da escola, não se percebeu aqui - quando diz respeito a percepção dos alunos e famílias - um número considerável que entenda que as famílias também veem na escola um lugar de socialização. Apenas a professora Adriane apresentou essa finalidade.

É, acho que o aluno também vê a escola como lugar, mesmo de socialização. De construir lá amizade...acho que é um pouco disso também, que vai além daquilo que está assim, só na sala de aula, com o aspecto de caneta, quadro e conteúdo. Acho que perpassa essa ideia de construção de relações.
(Professora Adriane - História)

A visão da escola conteudista também é apresentada por professores, que acreditam haver nos alunos um sentimento de necessidade e obrigação para com a escola, que independente do gosto por estar ali. Tais dados revelam que nem a disciplina que lecionam, ou até mesmo o tempo de atuação na Rede, interferem nas opções encontradas pelos professores, já que se tem uma representatividade dos participantes, tanto no que se refere as disciplinas que atuam, quanto no que se refere ao tempo de atuação no magistério.

Os alunos são muito diversos. Alguns alunos pensam assim, “você acumular conhecimento vai ser bom para eles”, mas tem outros que acham que tem que ser aquela coisa tradicional. Aprendeu naquele momento, é necessário para passar para tomar nota e para passar para outra etapa. E eu vejo nesse aluno que é uma coisa meio que sacrifício sabe? Tem que fazer isso, que eu sou obrigado a entender isso... eles não vêm a atuação dessas matérias na vida deles. Eles sempre me perguntam: por que eu tenho que aprender isso? A gente tem que explicar, mas... Isso é uma construção, a história, um sentimento da ponte, até chegar aonde estamos hoje, muita coisa já passou. Na maioria dos alunos é essa coisa da obrigatoriedade mesmo, não é uma coisa prazerosa.
(Professora Máisa - História)

Ela cumpre uma lacuna que as famílias não têm uma habilidade tão grande assim para se empenhar em desenvolver os aspectos técnicos, científicos. Então a escola entraria com esses conteúdos importantes para a formação de um cidadão, para a formação de um indivíduo, conteúdos básicos de linguagens, matemática, ciências, história, geografia e artes e daí por diante.
(Professora Isabelle - Ciências)

Múltiplos motivos permeiam o sentido de ir a escola ou de legitimá-la, para as pessoas que parece depender do estilo de vida, da educação que recebeu,

da situação financeira, da relação com a escola, dentre outros tantos inúmeros motivos. Assim, questiona-se aos professores dessa pesquisa por que acreditam que os alunos vão a escola? Estão reunidos no quadro 23, a seguir o índice de aceitação e rejeição acerca das proposições apresentadas.

Quadro 23: Respostas dos professores sobre o porquê dos alunos irem à escola
 Uma propaganda da escola afirma que os motivos dos alunos estarem na escola são diversos. Observe as afirmações e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Grau de concordância 	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
Os alunos vão à escola para socializar com os amigos e/ou professores.	2 (4,2%)	7 (14,6%)	39 (81,3%)
Os alunos vão à escola devido a necessidade da frequência para manter benefícios assistencialistas.	5 (10,4%)	13 (27,1%)	30 (62,5%)
Os alunos vão à escola porque entendem que é preciso estudar para conquistar um bom emprego.	17 (35,5%)	14 (29,2%)	17 (35,4%)
Os alunos entendem que precisam da escola para aprender.	15 (31,2%)	18 (37,4%)	15 (31,2%)
Os alunos vão à escola para não precisarem ficar em casa cumprindo tarefas domésticas.	12 (25%)	24 (50%)	12 (25%)

Fonte: Elaborada pela autora

Pode-se perceber ao observar os dados analisados uma tendência em entender que os alunos vão a escola para socializar com a comunidade escolar, mas também para manter seus benefícios assistencialistas, visto que, uma das exigências para que esses benefícios se mantenham é a frequência a escola. Tais visões tendem a demonstrar uma baixa expectativa em relação a aprendizagem dos alunos, já que não se nota neles um anseio por formação, compartilhamento de experiências, aprendizado, dentre outros objetivos que poderiam ser levantados pelos professores entrevistados.

Acerca do sentido da escola para os alunos, Charlot (2002) elucida que “é nessa diferença de relação com a escola, mas também com o saber, que se constrói as histórias dos chamados fracasso e êxito escolar” (p. 21), chamando à atenção as diferenças de sentidos que a escola tem para diferentes alunos. Sendo assim, apesar das falas dos professores convergirem para motivos apenas de socialização, haveria que se ouvir esses alunos para compreender suas próprias concepções sobre a escola. Charlot (2002) enfatiza, por exemplo, que “o aluno de bairro popular não está esperando uma pedagogia ativa, ele está esperando uma

pedagogia segura, que lhe possibilite passar para a próxima série” (p.29). Sendo assim, mais que socializar o aluno teria outros objetivos na escola, como são os casos da promoção, do acesso ao saber e da conquista cotidiana, revelados por Charlot (2002).

De acordo com Costa (2019) responsáveis e alunos que são beneficiados por programas assistencialistas, como é o caso do Programa Bolsa Família¹⁶, confirmaram a cobrança a frequência à escola como condicionante para o recebimento do bolsa família, e apesar dos responsáveis negarem o fato dos filhos frequentarem a escola por este motivo, os alunos confirmam que devido ao recebimento do benefício são mais cobrados pelos pais em relação não somente a frequência a escola, como também ao êxito no desempenho escolar, atribuído por boas notas. O que não necessariamente é algo negativo.

O PBF [Programa Bolsa Família], ao condicionar o recebimento do benefício à educação, promove o acesso das famílias a esta política pública, fazendo com que sua permanência na escola e o prolongamento da escolarização produza, a longo prazo, maiores possibilidades de superação da pobreza. (COSTA, 2019, p. 169)

Cabe ressaltar que as proposições utilizadas no questionário e apresentadas no quadro 24, foram criadas baseadas nas conversas de salas de professores já frequentadas por esta pesquisadora em sua trajetória profissional na Rede Causa estranheza os alunos irem a escola para fugirem de tarefas domésticas, contudo só teríamos a validação dessa informação quando aos alunos forem feitos tais questionamentos. Sendo assim, tendo em vista a percepções dos professores acerca dos alunos e suas próprias concepções, cabe também pensar a quem esta escola estaria a serviço? Vejamos o que dizem os professores.

Eu acho que a briga é feia. Eu acho que ela está a serviço de todo o mundo. Está a serviço das **corporações**, vendendo “materialzinho” para professor ensinar mais fácil determinado conteúdo que a escola vai comprar por milhões, ela está ligada agora sobretudo no ensino médio, essa reforma do ensino médio, às grandes corporações, mas eu acho que ela também está ligada a uma forma de experimentar a sua juventude, a sua adolescência, **sociabilizar... aprender**, então assim ela serve a mil interesses, a briga do professor é onde ele vai se posicionar nesse campo. Agora acho que a gente está perdendo, eu acho que agora ela está atendendo aos interesses burocráticos das corporações do governo, muito pouco

¹⁶O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integra a Fome Zero que tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome. Disponível em <https://cps.fgv.br/bolsa-familia-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em 23 de janeiro de 2023.

ao interesse da **sociedade** como um todo, mas, isso pode mudar a qualquer momento, vai depender da sua experiência.

(Professor Filippo - Geografia) [grifos meus]

Essa pergunta é difícil demais...É, eu diria que o currículo escolar, de maneira geral, ele é mais voltado, ele é mais **tecnicista**. Sendo tecnicista, ele é mais voltado para o mercado de trabalho. Eu estudo para eu fazer algo... Eu diria que os currículos são tecnicistas, voltado para o **mercado de trabalho**. Mas como eu disse antes, a realidade não é essa, então o professor não consegue ensinar o currículo técnico, então a escola está mais voltada para um fim **social** de abrigar a criança, de cuidar da criança e dar cesta básica para criança, de dar refeição para crianças, merenda escolar para criança, calçado, roupa para criança... Então ela ocupa muito mais uma função de **cuidado** da criança de que propriamente dito, do que de preparação para o mercado de trabalho. Então, a teoria ela está organizada para fins do mercado de trabalho, mas a sua ação cotidiana é para fins sociais. (Professora Isabelle - Ciências) [grifos meus]

Claro que mesmo com todos os problemas, ela ainda tem uma **função social** muito importante, não é? Tem mais. E a pandemia mostrou isso, por mais que seja ruim, a ausência dela fez muita falta. Seria injusto assim dizer que ela não tem papel nenhum... se ela não tivesse papel nenhum, a gente não teria, a gente não estaria observando. Talvez essa mudança de comportamento que já nos fizeram e talvez aí esteja o papel da escola, o papel da totalização, de minimamente ter um espaço para ele **aprender a socializar, a viver em sociedade, viver coletivo**. Talvez por ter ficado um longo período fora, e eles não terem tido essa noção ainda, talvez seja isso o serviço da escola atualmente seja ensinar a viver em sociedade... por mais que a sociedade não esteja saudável, e a escola reflete isso, a escola tem um papel importante.

(Professora Mariana - Educação Física) [grifos meus]

A função social da escola, trazida pela professora Mariana constitui um antigo objeto de estudo na educação. Saviani (1980) entende que o principal sentido da escola seja a promoção do aluno, tornando-o capaz de conhecer sua situação e agir em favor dela, transformando-a e ampliando a liberdade, comunicação e colaboração. Pérez Gómez (1998) elucida a responsabilidade da escola em preparar as “novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública” (p. 13), ou seja, promovendo a socialização. Ambas as perspectivas revelam uma função da escola, para além dos muros impostos pelos conteúdos programáticos, mas que se relaciona diretamente com o desenvolvimento integral do aluno.

Os 48 professores participantes desta pesquisa via questionário, ao serem perguntados acerca dos sentidos sociais da escola, revelaram em sua maioria, a crença na escola como um lugar que preza para com o desenvolvimento dos alunos e com a redução das desigualdades, conforme se pode notar no quadro 24.

Quadro 24: Respostas dos professores sobre os sentidos sociais da escola

Numa discussão acerca dos sentidos sociais da escola, promovida por um programa de televisão educacional, cinco opiniões surgem. Observe cada uma delas e analise seu grau de concordância.

Grau de concordância	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
A escola é um espaço que para além de promover aprendizagens e desenvolvimento aos sujeitos, deve atuar como promotora de outras tarefas relacionadas a inclusão social, especialmente no que tange a redução de vulnerabilidades, desigualdades e violências.	1 (2,1%)	4 (8,3%)	43 (89,6%)
A escola precisa ser orientada por currículos potencialmente indutores de trajetórias formativas consistentes e sincronizadas com expectativas e demandas da vida contemporânea dos alunos.	3 (6,3%)	7 (14,6%)	38 (79,1%)
A escola deve ser orientada por currículos pedagogicamente bem desenhados, a partir de conhecimentos acadêmicos e culturais relevantes.	6 (12,5%)	11 (22,9%)	31 (64,6%)
A escola é um equipamento público, estruturado para responder às expectativas de profissionalização e de produção econômica.	15 (31,2%)	14 (29,2%)	19 (39,6%)
A escola tem o seu sentido principal de cumprir o currículo proposto para o ano.	14 (29,2%)	20 (41,7%)	13 (27,1%)

Fonte: Elaborado pela autora

Contudo, apesar de a maioria das respostas dadas ao questionário apontar para uma escola que abarca principalmente funções socioeducativas, como vai revelar o quadro 25, não se percebe nas falas dos professores uma preocupação com questões socioemocionais durante o período das aulas suspensas. Esse e outros temas, como a inclusão, o combate às desigualdades, as questões de gênero, raça e sexualidade, não são citados nos relatos dos professores.

Thiesen (2021) ao analisar os sentidos sociais da escola em meio a pandemia de COVID-19, percebe três principais sentidos atribuídos a ela: a escola como equipamento de produção, a escola como fundo socioeducativo e a escola como espaço público, interativo e complexo. Tais sentidos apresentados pelo autor supracitado embasaram a formulação das afirmações para a situação apresentada aos professores, conforme mostra o quadro 25.

Quadro 25: Relação das funções atribuídas por Thiesen (2021) e utilizadas no questionário

Funções atribuídas a escola, nas palavras de Thiesen (2021)	Afirmações utilizadas no questionário	Índice de aceitação
Escola transbordante: funções que abarcam dimensão	A escola é um espaço que para além de promover aprendizagens e desenvolvimento aos sujeitos, deve atuar como promotora de outras tarefas relacionadas a	43 (89,6%)

socioeducativa	inclusão social, especialmente no que tange a redução de vulnerabilidades, desigualdades e violências.	
Discursos em torno da concepção de escola como lugar de direitos universais à aprendizagem e ao desenvolvimento humano	A escola precisa ser orientada por currículos potencialmente indutores de trajetórias formativas consistentes e sincronizadas com expectativas e demandas da vida contemporânea dos alunos.	38 (79,1%)
	A escola deve ser orientada por currículos pedagogicamente bem desenhados, a partir de conhecimentos acadêmicos e culturais relevantes.	31 (64,6%)
Tempo é dinheiro: escola como máquina, ainda que movida com baixa energia pedagógica	A escola é um equipamento público, estruturado para responder às expectativas de profissionalização e de produção econômica.	19 (39,6%)
	A escola tem o seu sentido principal de cumprir o currículo proposto para o ano.	13 (27,1%)

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se então que as afirmações que mais representam os professores participantes desta pesquisa estão relacionadas as racionalidades da escola como fundo socioeducativo e como um lugar de direitos universais. Tais dados se relacionam com os critérios utilizados para a priorização curricular e as concepções de currículo levantadas pelos professores, que além de considerar a realidade dos alunos, entendem o currículo para além de utilitário, numa perspectiva de formação humana.

As afirmações finais, relacionadas ao currículo voltado para o mercado de trabalho e as expectativas de produção, processos que na visão de Cunha (2011) contribuem para a configuração dos currículos escolares; e o sentido da escola como reprodutora de conteúdos são menos aceitos pelos professores, porém não podem ser elevados a categoria de alto índice de discordância, pois as incertezas tenderam a aumentar. Tais afirmações encontram-se na racionalidade da escola vista como máquina de produção, onde “mais importante que oportunizar socialmente as condições para a manutenção saudável da vida subjetiva das pessoas, é manter a escola no compasso do tempo *kronos*, um calendário que para alguns segmentos humanos é inescapável e inegociável” (THIESEN, 2021, p. 61).

Portanto, percebe-se que apesar de os professores notarem nos alunos uma baixa expectativa em relação a escola, atribuindo a essa o sentido apenas de socialização, eles concebem a escola com funções sociais claras e que precisam ser acompanhadas de currículos bem definidos. Segundo estes professores, a

escola estaria a serviço de quem? Até que ponto os professores estariam contribuindo para a prestação de serviços feita pela escola? Teriam relações os objetivos da escola com o currículo? É o que veremos no subcapítulo que segue.

6.3.

“O currículo que a gente idealizou não existe, na prática a gente faz o que dá”

A frase título desta seção é parte da fala de uma professora, que levanta uma reflexão sobre a teoria e a prática de quando se pensa no alinhamento da escolha do currículo com os objetivos da escola. Ao ser perguntada sobre a existência de relação entre os objetivos da escola e a escolha do currículo, a professora afirma:

Na teoria sim, mas que eu observo na prática é que a escolha do currículo acaba sendo uma mera formalidade. Ela não segue exatamente os objetivos ali da escola, isso eu observo ali em Queimados e até no outro município que eu trabalho. Eu acho que a escolha do currículo da escola, segue na verdade a lógica de uma escola que não existe. A gente vai lá, seleciona, conteúdos ali, um norte para a gente seguir, que na verdade não existem. Na verdade, o currículo real, ele vai se demonstrando no dia a dia. Na escolha do currículo a gente pensa na escola que talvez a gente idealize na hora de selecionar, mas que na prática esse currículo acaba sendo abandonado [...] E acaba que aquele currículo que a gente idealizou não existe, e na prática a gente faz o que dá.

(Professora Mariana - Educação Física)

É notório na fala da professora uma crítica a realidade vivenciada não apenas no município de Queimados, como em outro município que trabalha. O que nos revela uma falta de alinhamento do currículo para além dos limites da cidade. Na formalidade denunciada pela professora, é possível perceber uma preocupação em selecionar conteúdos para uma escola ilusória, mesmo tendo plena consciência da escola real, da qual se faz parte. Seria essa uma prática das escolas em sua maioria? Os currículos das escolas são pensados para uma escola real, ainda que com todas as suas mazelas, ou há a ilusão de uma escola imaginária? Qual currículo em ação possível?

O professor Fillipo aponta um constante “apagamento de incêndio” que tenderia a mudar o foco da escola, no momento atual.

Hoje eu não estou conseguindo ver muito isso, não... porque está tão apagamento de incêndio...está uma coisa tão alucinante, que eu acho que a última coisa que a escola está pensando é o currículo. Eu tendo a crer que o corpo diretivo, a gestão, a última coisa que eles estão se preocupando é com aquele currículo prescrito, no documento que vem para gente. É... então...eu acho que está passando ao largo.

eu acho péssimo na verdade, mas eu sinto que eu entendo, porque falta muita gente trabalhando [falta de pessoas na equipe pedagógica e de apoio da escola].
(Professor Filippo - Geografia)

Um problema clássico nas estruturas das escolas é apontado pelo professor: a falta de pessoas para compor a equipe da escola e garantir seu pleno funcionamento. Tendo em vista todos os problemas que essa ausência de pessoas acaba por acarretar, é natural que algumas questões passem a frente de outras, em nível de grau de importância. É o que se percebe em relação ao currículo e sua relação com os objetivos da escola. Mas será que toda escola tem seus objetivos traçados?

Se existe hoje ou se tem que existir? Eu acho que existe sim. Porque do jeito que a escola está estruturada, o currículo que é proposto ou melhor, que é imposto (na maior parte), é para que exista, para que continue essa situação econômica, essa situação social, essa situação política, que a gente vivencia hoje, eu não vejo nos objetivos da escola. Apesar de no papel existir essa questão da formação do cidadão crítico participativo, na prática, isso acaba não acontecendo por uma série de motivos. E um deles, que eu acho que influencia bastante é a questão do governo não dar as condições necessárias para desenvolver, inclusive o currículo que ele propõe, e assim, eu acho que isso daí é pensado sim. Que esses objetivos estão atrelados a essa questão de tentar manter do jeito que está hoje. Não há a perspectiva de mudança. (Professora Gabriela - Educação Física)

Percebe-se então uma crítica, que não se esgota na visão de apenas uma professora, mas que é enfatizada por outras colegas, acerca de como acreditam que deveria ser, no discurso, e de como essa relação entre escolha do currículo e objetivos da escola se dá, na prática.

Sim, o currículo deveria ser feito de acordo com a finalidade de cada escola, as escolas têm uma base nacional comum curricular, tem currículo mínimo... alguns conteúdos que estruturam, porém, de novo a gente ensina, ensina a alguém naquela localidade, que tem suas especificidades. Essas especificidades deveriam ser levadas em conta na elaboração do currículo. Se a gente tem uma comunidade muito católica, festas juninas coisas do tipo, deveriam preencher mais o currículo, se a gente tem uma comunidade mais de centro, mais urbanas, as questões urbanas, comerciais, industriais deveriam preencher muito mais o currículo. Então, deveria ser levado muito mais em conta a estrutura da comunidade para a elaboração do currículo, mas eu não vejo isso acontecer.
(Professora Isabelle - Ciências)

Então eu acho que o currículo só vai estar de acordo com o objetivo da escola e daquilo que se propõe...se a equipe da escola, equipe pedagógica estiver junto ali com os docentes... Tudo amarrado. Qual é o propósito ali? Porque acho que se isso não acontecer, é a história de o professor fechar a porta ali com os alunos e viver o mundo particular dele, acho que é um pouco disso. Acho que tem que estar amarrado as coisas para esse currículo estar de acordo com os objetivos.
(Professora Adriane - História)

Que deveria existir uma relação entre os objetivos da escola e a escolha do currículo já é sabido que sim. Inclusive, pode-se perceber uma angústia dos professores entrevistados ao demonstrarem o desejo de que essas relações fossem mais evidenciadas e vivenciadas, na prática. Entendendo o currículo como um organismo vivo, que se pratica e se realiza no dia a dia da escola. Mas o que se pode notar é que as questões estruturais da escola, a falta de familiaridade com o currículo e até mesmo a falta de alinhamento da equipe pedagógica da escola no momento oportuno de seleção de conteúdos são fatores apontados como determinantes para esse distanciamento. A pergunta que fica é: com o retorno as aulas presenciais, como fica a escola? O quadro 26 apresenta as perspectivas dos professores acerca do futuro da educação.

Quadro 26: Respostas dos professores acerca do futuro da educação e da escola após a COVID-19

Preocupados com o futuro da educação e da escola após as mudanças vivenciadas em decorrência da COVID-19, seis professores manifestam suas opiniões. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Grau de concordância 	Rejeição N (%)	Incerteza N (%)	Aceitação N (%)
Os professores serão substituídos pelas tecnologias.	45 (93,7%)	2 (4,2%)	1 (2,1%)
A escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar “à distância”.	44 (91,7%)	4 (8,3%)	0
A escola atual já não faz mais sentido, agora os alunos poderão contar com recursos a diferentes “orientadores” ou “facilitadores” das aprendizagens.	39 (81,2%)	8 (16,7%)	1 (2,1%)
A escola está ótima no formato atual.	38 (79,2%)	8 (16,7%)	2 (4,2%)
A educação está em todos os lugares e em todos os tempos, ela acontece “naturalmente” em todos os ambientes, até mesmo os familiares e virtuais, não sendo assim tão necessária a presença da escola.	34 (70,8%)	6 (12,5%)	8 (16,7%)
A escola como está, obedecendo aos mesmos padrões dos séculos passados precisa passar por mudanças. Mas ainda assim ela é necessária.	3 (6,3%)	8 (16,7%)	37 (77%)

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 26, diagramado de forma diferente dos outros, dessa vez de forma decrescente a partir da escala de rejeição, demonstra que apesar de todos os problemas revelados até aqui, desde as dificuldades estruturais para o trabalho

docente até a responsabilização do professor enquanto formador de currículo, a escola ainda é necessária.

Contudo, ao observar as concepções dos professores relatadas até aqui, ainda se percebe algumas lacunas, traduzidas na presença de alguns dilemas, nas concepções dos professores acerca do currículo. Tais dilemas, além de corroborarem para as dificuldades apontadas e/ou vivenciadas pelos professores em selecionar conteúdos para a construção da priorização curricular, demonstram o reflexo da ausência de clareza e convicção acerca dos objetivos da escola.

7 Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender as concepções de escola a partir das (re)elaborações do currículo escolar realizadas pelos professores, durante o processo de priorização curricular desenvolvido pela Rede municipal de Queimados no contexto da pandemia de COVID-19, no ano de 2021. A opção pelo termo (re)elaborações para refletir sobre o currículo escolar se deu pela percepção das reelaborações realizadas pelos/entre os professores, seja na forma de revisão do currículo ora elaborado, seja pela manutenção de modelos pré-existentes de currículo, e até mesmo os professores que passaram a elaborar pela primeira vez o currículo, se reconhecendo como responsável por isso.

E contou com os seguintes objetivos específicos: (i) identificar o perfil dos professores a partir de sua formação e experiências profissionais/pessoais, (ii) identificar e analisar os critérios utilizados pelos professores ao realizarem a priorização curricular no município, (iii) compreender as concepções de escola e de currículo reveladas pelos professores e (iv) categorizar as concepções dos professores em relação aos objetivos/sentidos da escola.

Algumas questões nortearam o andamento desta investigação: O que é a escola e quais são os seus papéis/objetivos/sentidos na visão do professor? O professor se percebe enquanto formador de currículo? Como a priorização curricular pode revelar concepções de escola? As diferentes disciplinas que os professores lecionam impactam sua concepção de escola?

A fim de alcançar os objetivos propostos, a partir das questões que delinearam a presente pesquisa, optou-se, inicialmente, por apresentar um panorama dos estudos acadêmicos relacionados a concepção de currículo e a trajetória das políticas curriculares no Brasil, que contribuíram para as discussões curriculares da atualidade. Os estudos acerca da escola também foram apresentados, tendo ênfase nos objetivos da mesma e na compreensão da escola como um espaço plural e no qual o currículo assume a sua forma material.

Em relação ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, identificou-se que os professores que compõem o quadro municipal da Rede de Queimados, ministrando aulas nos anos finais do ensino fundamental são professores experientes na área do magistério, possuindo em torno 11 anos de carreira, apesar de no município atuarem há menos de 10 anos. São em maioria homens, diferentemente das estatísticas nacionais sobre gênero no magistério, de idade maior que 40 anos. Tais dados revelam certa experiência no magistério, e que ainda que a pandemia de COVID-19 tenha sido novidade para todos, não se pode dizer que todas as outras dimensões do magistério abarcam novidade para os professores.

Diante do que foi exposto nos capítulos dessa dissertação, acredita-se que a pandemia de COVID-19 impactou diretamente o trabalho dos professores e consequentemente, o processo de seleção do currículo, realizado para compor a priorização curricular. Notou-se através dos relatos que a ausência de recursos que viabilizassem a realização do contato com os alunos, dificultou ainda mais o processo de aulas remotas no município. Tendo em vistas as soluções apresentadas a fim de minimizar a falta de contato dos alunos com a escola, aliada a desigualdade digital, a qual, infelizmente, ainda estão expostos os estudantes queimadenses, colocar em prática o uso de um currículo priorizado tornou-se uma tarefa ainda mais árdua. Alguns professores relataram uma “priorização natural” já realizada cotidianamente devido a problemas estruturais e logísticos que afetam as escolas e consequentemente, os professores e alunos.

Portanto, a partir das respostas dos professores à entrevista e ao questionário, instrumentos de produção de dados da presente pesquisa, identificou-se a existência de alguns dilemas, no que se refere aos objetos de estudo aqui investigados. O conceito de dilema, de acordo com Zabalza (2004) se refere a “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p.18). Neste caso, para apresentar as conclusões dessa pesquisa, será utilizado o conceito de dilema, especificamente, para se referir as contradições percebidas entre a concepção e a ação dos professores, revelados a partir das análises dos dados produzidos. Os 3 principais dilemas são: entre conceber uma teoria tradicional de currículo e ser responsável pela formação de um currículo humanizador; entre

defender uma priorização curricular, baseada nas necessidades dos alunos, e a necessidade de “dar conta” dos conteúdos escolares pré-estabelecidos; entre priorizar ou reduzir os conteúdos, mediante a nova e emergencial realidade imposta pela pandemia de COVID-19.

Analisando a concepção de currículo dos professores percebeu-se que cerca de 70% das respostas do questionário indicaram o entendimento do currículo como humanizador. Em tese, esse seria um currículo que atende as demandas humanas, diferente de um currículo limitado a tratar de questões cotidianas, mas que está a serviço da diversidade, conforme elucida Silva (2007).

Porém, diante das respostas dadas as entrevistas, notou-se, porém, que 7 professores (de um total de 16) conceituaram currículo como lista de conteúdos ou como um guia para a elaboração dela. Tendo por base esse mesmo grupo de professores, percebeu-se que metade deles ao priorizarem o currículo, utilizaram como critérios a ênfase nos conteúdos a serem ensinados nas aulas de suas respectivas disciplinas. Apresenta-se aqui o primeiro dilema, a *teoria tradicional de currículo X currículo humanizador*.

A ênfase nos conteúdos, revelada por mais da metade dos professores entrevistados compõe a teoria tradicional de currículo, resumida por Silva (2005) como uma concepção de currículo em que há uma preocupação demasiada com o ensino e a aprendizagem de conteúdos, além da organização, avaliação e método. Professores que se identificam com a teoria tradicional do currículo, tendem a ser preocupados com a demanda de produtividade na escola, aliando a noção de quantidade à qualidade.

Por isso, o dilema “Entre conceber uma teoria tradicional de currículo e ser responsável pela formação de um currículo humanizador” é apresentado. Identifica-se no grupo de professores investigado uma identificação com a teoria tradicional de currículo, seja pela percepção da identificação com as características da teoria, seja pela ausência de indícios que revelem identificação com as teorias críticas (quicá pós-críticas). Não se encontra no grupo de professores a preocupação com questões relacionadas a diversidade, ao reconhecimento dos alunos como um grupo heterogêneo, que apesar de compor uma turma, exala características próprias. Não existe um movimento de empoderamento dos alunos, e baixas expectativas são construídas acerca deles. Tais fatores se relacionam a percepção dos professores, a partir de suas práticas, e

que pode ter relação com a indisciplina dos alunos, com a ausência de familiaridade com a escola e/ou comunidade escolar, ou até mesmo com a falta de contato com as famílias, durante a escolarização dos alunos.

Porém, independente dos motivos que levem a tais constatações, fato é que existe um dilema direcionando a construção do currículo por parte dos professores entre se identificar com uma teoria tradicional, que não visa e nem reconhece o aluno como protagonista e ao mesmo tempo conceber o currículo com humanizador, que além de valorizar a diversidade, reconheceria as experiências de aprendizagem escolares como necessárias aos alunos.

O segundo dilema: *a realidade dos alunos X a ênfase nos conteúdos*, se dá a partir do que já foi dito no decorrer das análises dos dados. A diferença entre um currículo que enfatize e se baseie apenas nas necessidades dos alunos, o chamado currículo utilitário, e um que vise o desenvolvimento dos alunos, que foi denominado aqui como currículo humanizador.

Para priorizar o currículo de suas disciplinas de atuação, os professores precisaram encontrar critérios que refletissem suas opiniões acerca da prioridade do ensino para o momento. Apesar de não ter ocorrido uma priorização voltada para cada escola, entendendo cada escola como particular em suas ações e realidades, a versão final do documento curricular priorizado refletiu um pouco da concepção de cada professor que participou de sua elaboração. Sendo assim, suas concepções foram reveladas por meio dos conteúdos selecionados como prioritários. Portanto, para compreender tais escolhas, os professores foram indagados acerca de seus critérios.

Percebeu-se que apesar de 81,2% dos professores respondentes ao questionário terem declarado que ao priorizar o currículo, levaram em conta a realidade dos alunos, 31,3% julgaram importante a orientação do currículo a partir da BNCC, mesmo durante o ensino remoto. Não obstante, dos 16 professores entrevistados, apenas 4 professores declararam ter priorizado o currículo de acordo com a realidade vivenciada pelos alunos, em contraposição a 7 outros, que enfatizaram os conteúdos.

Assim, o dilema notado aqui, se constitui entre defender uma priorização curricular, baseada nas necessidades dos alunos, e a necessidade de “dar conta” dos conteúdos escolares pré-estabelecidos. Identifica-se nos professores que apesar de em seus discursos julgarem a necessidade de adequar o currículo, por

meio dos conteúdos, das avaliações e dos recursos utilizados à realidade dos alunos que estavam estudando de suas casas, isolados socialmente e num contexto completamente diferente do normal, na prática, deram prioridade aos conteúdos escolares.

O terceiro dilema, entre *priorizar ou reduzir os conteúdos*, mediante a nova e emergencial realidade imposta pela pandemia de COVID-19, pode constituir o que talvez seja o cerne dessa pesquisa: a escolha entre priorizar e/ou apenas reduzir. Tendo em vista um dos objetivos desta investigação *identificar e analisar os critérios utilizados pelos professores ao realizarem a priorização curricular no município*, percebeu-se algumas discrepâncias na elaboração de tais critérios, que foram elencados ao longo das análises. Contudo, há que se notar que a linha tênue existente entre as ações de priorizar e reduzir eleja este como o principal dilema apontado.

Enquanto “priorizar” envolve dar prioridade, escolhendo baseado em algo (talvez os objetivos da escola), o que parece conferir importância ao ato de “priorizar” é o reduzir como sinônimo de cortar. Realizar cortes no currículo é reconhecer a necessidade de diminuir uma lista de conteúdos, para fazê-la caber e atender aos objetivos propostos. Foi exatamente a redução que se encontrou nas ações dos professores. Estima-se que um desenho pouco estruturado dos objetivos da priorização curricular idealizado para o município, possa ter sido responsável pela redução curricular, no lugar da priorização.

Contudo, em geral, se notou a ausência de critérios relevantes para a priorização, que acabou sendo revelada por cortes feitos, a fim de diminuir o currículo, fazê-lo caber no tempo disponível (sem levar em conta a metodologia e principalmente a didática) e visando atender às subjetividades do professor.

Diante desses três dilemas encontrados, três fatores influenciadores na (re)elaboração do currículo escolar por parte dos docentes merecem destaque à guisa de conclusão da presente investigação: a subjetividade dos professores, a tradição escolar e a influência dos documentos oficiais. Isto porque, para além dos critérios elencados previamente no questionário, esses foram os pontos que mais ganharam destaque nas falas dos professores entrevistados.

A subjetividade dos professores, marcadas pela reprodução de suas identidades e formas de escolher, baseadas em critérios próprios, sem qualquer ligação com meios de respaldo pedagógicos. Cabe ressaltar que a subjetividade é

intrínseca a cada professor, a cada ser humano, o que se elucida aqui é a sobreposição dela em ações que deveriam ressaltar critérios plausíveis. Quando um professor declara escolhas de conteúdos escolares a partir de expressões como “achar interessante”, “julgar mais ou menos importante” ou “sempre foi feito assim”, percebe-se uma influência da subjetividade que pode ser negativa.

A tradição escolar, conceituada como “corpos consistentes de pensamento e de prática vinculados a determinados valores” (SACRISTÁN, 1999, p. 94), representa a cultura da escola sendo determinante na reprodução de práticas. Sejam elas de manutenção de ações cotidianas ou na forma de lidar com situações já recorrentes. Essa tradição que se reproduz na escola, pode também ser lembrada e respaldada por meio da própria legislação, que também apresenta suas próprias tradições.

Os documentos oficiais marcam uma importante influência nas escolhas desses professores e também na definição dos objetivos da escola. A escola é vista, por exemplo, à luz da LDB (BRASIL, 1996), como preparatória para o exercício da cidadania, visando o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o mercado de trabalho. E apesar de isso ser reproduzido, quando se pergunta acerca do papel da escola, pouco se nota dessa tríade nas concepções dos entrevistados.

Uma questão notada no decorrer da análise dos dados produzidos, diz respeito a ausência ou déficit na orientação aos professores acerca dos objetivos a serem alcançados com a priorização curricular. Notou-se nas falas dos professores diferentes compreensões da priorização curricular, o que tende a se traduzir em múltiplas interpretações e ações por parte deles. Enfatiza-se então, que a forma como a priorização curricular foi conduzida no município influenciou negativamente nas escolhas dos professores e, conseqüentemente na execução da proposta criada disseminada pela SEMED.

A partir dos eixos apontados acima, e tendo em vista que os eixos apesar de nortear as escolhas e conceituações de currículo e dos objetivos da escola, não refletiram as escolhas dos professores. Percebe-se que a falta de consenso para elencar os objetivos da escola torna difícil conceituar também o próprio currículo. Concluindo-se que há uma multiplicidade de justificativas para as escolhas adotadas pelos professores em relação à concepção de currículo e aos objetivos da escola na priorização curricular. Tais escolhas são marcadas pela

subjetividade dos professores, a tradição escolar e a influência dos documentos oficiais.

Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa e as questões que a nortearam, percebe-se que apesar dos caminhos trilhados terem sido seguidos, não houve consenso entre os professores acerca dos objetivos da escola, o que reverbera na complexidade de se conceituar currículo. Sabendo da diversidade do currículo e de tantas e amplas formas dele se materializar e se reverberar na escola, espera-se, portanto, que outras pesquisas continuem a ouvir os professores e a colaborar com a reflexão acerca das concepções de currículo e de escola.

Aponta-se, portanto, uma lacuna nas análises provocada por insuficiência do questionário elaborado. O instrumento se mostrou limitado quando não propôs ações para a definição e prática do currículo e da escola, voltadas para a teoria pós-crítica de currículo. Levando-se em conta o contexto pandêmico, as ações acabaram sendo elaboradas visando os temas relacionados aos conteúdos, deixando de abordar temas contemporâneos, que perpassam e fazem parte do cotidiano dos professores, e colaboram ativamente para a construção do currículo.

Sendo assim, entende-se que pesquisas futuras possam aprofundar o recorte dos professores escolhidos, expandindo o grupo para os anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio. Ouvir e compreender as concepções dos alunos queimadenses acerca da escola e do currículo também constitui um anseio para o futuro, que além de apresentar uma outra visão dentro da educação, revela também o conhecimento dos próprios anseios dos alunos e da sua visão acerca do papel e da importância da escola. Além disso, espera-se que outras pesquisas se proponham a sanar as lacunas deixadas por esta, buscando, por exemplo, questionar a concepção de currículo incluindo temas contemporâneos e que se relacionem as questões atuais da educação.

8

Referências

ACADEMIA QEDU. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p. 44-48, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=24>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, E. S. S. As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões. **Fundação Carlos Chagas**, dezembro/2006. Disponível em: https://www.fcc.org.br/conteudosospeciais/difusaoideias/pdf/congresso_reformas_curriculares.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa Autores, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, nº 12, 13 jun. 2013, p. 59. Seção 2.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, 24 mai. 2016, p. 44-46. Seção 1.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. **Parecer CNE/CP 5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento

da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020a.

_____. **Parecer CNE/CP 11/2020** - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020c**.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Guia digital PNLD 2021**. Obras de formação continuada. Brasília: MEC, 2021a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021b**.

CAMPOS, M. R.; ROCHA, A. A. Professores de educação física no ensino médio: critérios utilizados para a seleção de conteúdos. **Seminário Gepráxis**, v. 7, n. 7, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/issue/view/296>. Acesso em: 15 out. 2021

CANÁRIO, R. A Escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 2, n. 12, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CANDAU, V. **Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU**. YouTube, 26 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>. Acesso em: 15 set. 2022.

_____. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 01 – 14, jul./set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85552>.

_____. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 17 fev. 2023.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2ed, 2008, p. 13-37.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. especial, p. 17-34, jul./dez.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10237/9476#:~:text=O%20autor%20discute%20a%20problem%C3%A1tica,autor%2C%20quest%C3%B5es%20chaves%20do%20ensino>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. n. 2, p.177-229, 1990.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade** [online], v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>.

CONHECIMENTO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conhecimento/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

COSTA. A.C.P. **Eficácia e Equidade Escolar: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul**. 2019. 191p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CUNHA. L. A. Contribuições para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação** (São Paulo), v. 16, n. 48, setembro/dezembro 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QBV8tMs8Lq67dL9VPKfhFbf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DALMORO, M; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. especial, p. 7-16. DOI: <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, v.10, n.1, p. 7-16, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/74>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DIAS, A; BEZERRA, N. R. Dossiê história da educação na Baixada Fluminense: Redes educativas e processos de escolarização. **Recôncavo**: Revista de História da UNIABEU, v.4, n. 6, jan.- jun./2014. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/reconcavo/article/view/1449>. Acesso em: 03 jan. 2023.

DUBET, F.. **A Sociologia da Experiência**. Lisboa: Porto, 1994.

_____. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.47, p. 289-307, ago, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>.

ESCOLA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/escola/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

FCC. Fundação Carlos Chagas. **Pesquisa**: educação escolar em tempos de pandemia. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FISS, D. M. L.; BARROS, R. D. Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentido no discurso de professores. **Educação**, v. 37, n. 3, p. 369-380, set-dez, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.3.18084>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GESTRADO. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. **Trabalho docente em tempos de pandemia (Relatório técnico)**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOY, E. V.; GERAB, F.; SANTOS, V. M. Educação, escola e matemática escolar: sentidos dos professores de matemática da educação básica. **Educação e Pesquisa** [online], v. 47, p. 1-17 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228971>.

GOODSON, I. La construcción social del currículum: posibilidad y âmbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación**. n. 295, p. 7-37, 1991.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 22 mai. 2022.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 08 dez. 2020.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p.177-202, maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. especial 1, p. 816-840, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>.

LIMA, M. C.; AZEVEDO, S. D.; NASCIMENTO, A. L. R. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/ir.v16i1.65753>.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.109-183, Maio /Jun /Jul /Ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LOPES, E. **Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/ Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo : Cortez, 1994.

MAIA, M. N. V. G. Datas comemorativas - uma construção ideológica que persiste na educação infantil. Trabalho apresentado na **38º Reunião Nacional da ANPED**, São Luís – MA, GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2017. Disponível em: http://anis.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_25.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MACEDO, E. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1101-1122, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1101-1122>.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100005>.

MARCONDES, M. I. Freire como autor internacional: pedagogia do oprimido em língua inglesa publicada 50 anos atrás. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 962-985 out. /dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p962-985>.

MATOS, D. A. S. ; JARDILINO, J. R. L.. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação e Formação**, v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MEDEIROS, A.B. Movimentos de revisão curricular: Interações possíveis. **Anais do XX ENDIPE**, Rio de Janeiro, 2020, p.227-242.

MESQUITA, S. A centralidade do papel dos professores do ensino médio na reconfiguração do currículo e da profissão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.1, p. 230-255 jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p230-255>.

_____. **O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia**. 2016. 286p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29802/29802_1.PDF. Acesso em: 20 nov. 2022.

MESQUITA, S.; MARCONDES, M. I. Lógicas de ação docente em tempos de pandemia: entre inovações pedagógicas e a manutenção da forma escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 934-959, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.073.ao04>.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R. (Orgs). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G.. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORELATTI, M. R. M. et al. Material Curricular Paulista de Matemática: opção de uso por professores de um município paulista. **Educação & Realidade** [online], v. 44, n. 3, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623681677>.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C.. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade** [online], v. 42, p.1-16 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. Os campos do currículo e da didática. In: PACHECO, J. A; OLIVEIRA, M. R (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. p. 21-44.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUEIMADOS. Decreto nº 2.485, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfretamento da propagação decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público, no âmbito do Município de Queimados. **Diário Oficial do Município de Queimados**: Queimados, RJ, n. 773, ano 4, p. 2 – 3, 16 mar. 2020a. Disponível em:

https://www.queimados.rj.gov.br/arquivos_lei/Lei_2485_15854193765e7f9470e0aa3.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. Decreto nº 2.486, de 18 de março de 2020. Altera o Decreto nº 2.485, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial do Município de Queimados**: Queimados, RJ, n. 775, ano 4, p. 2, 18 mar. 2020b. Disponível em: https://www.queimados.rj.gov.br/arquivos_lei/Lei_2486_15854192695e7f94056a35c.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. Decreto nº 2.494, de 31 de março de 2020. **Diário Oficial do Município de Queimados**: Queimados, RJ, n. 784, ano 4, p. 3-5, 31 mar. 2020c. Disponível em: https://www.queimados.rj.gov.br/arquivos_lei/Lei_2494_15862384445e8c13ecf0d1b.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. **Lei nº 169/95, de 17 de fevereiro de 1995**. Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados. Queimados: Câmara Municipal, 1995. Disponível em: https://www.queimados.rj.gov.br/arquivos_lei/LEI_169.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. Regimento Interno das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Queimados. **Diário Oficial do Município de Queimados**: Queimados, RJ, n. 759, ano 4, p. 5 – 31, 20 fev. 2020d. Disponível em: https://queimados.rj.gov.br/arquivos_diario_oficial/DiarioOficial_759_15822353235e4efebb43721.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. **Lei nº 1251/15, de 15 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Queimados: Câmara Municipal, 2015.

Disponível em: https://www.queimados.rj.gov.br/arquivos_lei/LEI%201251.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

REÚNA. Instituto Reúna. **Mapas de foco na escola: do planejamento pedagógico à formação docente.** Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc>. Acesso: 13 ago. 2022.

RIO DE JANEIRO (estado). Decreto nº 46.970 de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, RJ, a. XLVI, n. 047-A, p. 1, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>. Acesso em: 10 set. 2022.

ROLDÃO, M.C. Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo: analisar, decidir, avaliar e reorientar. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (Orgs.). **Conhecimento e Ação: Transformar Contextos e Processos Educativos**. Porto: Universidade Católica Editora, 2018. p. 30-37.

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

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, V. C. A. **Concepções de professores de EJA sobre trabalho e formação humana: estudo exploratório no município de Queimados - Baixada Fluminense**. 2014. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/9401>. Acesso em: 18 jan. 2023

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p., 2016. Disponível em: [10.22409/movimento2016.v0i4.a20909](https://doi.org/10.22409/movimento2016.v0i4.a20909). Acesso em: 20 nov. 2022.

SCOCUGLIA, A. C. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p.81-92, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900607>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SILVA, A. J.; WEIDE, D. F. A função social da escola. **Repositório Unicentro**, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/153>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, E. Indagações sobre Currículo: currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R. (Orgs). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1604-1628, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.3.15300>.

SILVA, R. J. M.; OLIVEIRA, H. C.; RODRIGUES, G. P. O currículo escolar em tempos de pandemia: implicações e desafios. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 350-372, abril-jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.3.15300>.

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

SOARES, P. C.; CARDOSO, P. P. C. Currículo escolar em tempos de pandemia: diálogo entre vivências, saberes e desafios futuros. **Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 1, p. 169-188, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.29327/235555.1.1-12>.

STRECK, D. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TEIXEIRA, A. Lei e tradição. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n. 54, p.1-3, maio, 1957. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/lei2.html#:~:text=An%C3%ADsi%20S.Teixeira&text=A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%2C%20se%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20h%C3%A1,da%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20discrion%C3%A1ria%20d%C3%AAsse%20per%C3%ADodo>. Acesso em: 12 jan. 2023.

THIESEN, J. S. Escola, currículo e conhecimentos: sentidos tensionados em contextos da pandemia. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 10, n. 1, p. 57-75, jan. – abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37948>. Acesso em: 15 out. 2021.

WHITE, J. *What schools are for and the reasons why?* **Impact Paper**, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexos

Anexo 1

Aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 01-2022 – Protocolo 10-2022

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Concepções de escola: o que pensam os professores a partir da elaboração do currículo escolar (Departamento de Educação da PUC-Rio)

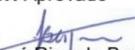
Autora: Sabrina Moura Kiffer (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Silvana Soares de Araújo Mesquita (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa de caráter qualitativo que visa compreender quais as concepções de escolas tem os professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Queimados (RJ). Abordará os professores que atuam nas disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa, artes, educação física, matemática, ciências, história e geografia. Prevê aplicação de questionários via e-mail pelo Google Forms com perguntas fechadas (múltipla escolha e escalas Likert) e entrevistas individuais semi-estruturadas, via plataforma Zoom ou presencialmente (respeitando os protocolos sanitários necessários). As entrevistas serão gravadas e transcritas, sendo os dados gerados analisados por análise de conteúdo.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo, o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio


Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 7 de janeiro de 2021

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 2

Autorização da SEMED-Queimados para realização da pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Rio de Janeiro, 02 de fevereiro de 2022.

De: Coordenação do Grupo de pesquisas sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente – PROFEX/ PUC-Rio

Para: Sra. Secretária de Educação Zilda Carolina Vargas Gitahy
Secretaria Municipal de Educação de Queimados

Vimos através deste apresentar a aluna de mestrado Sabrina Moura Kiffer, orientada pela professora Silvana Soares de Araújo Mesquita, da **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**, (PUC-Rio), que gostaria de desenvolver a pesquisa **“Concepções de escola: o que pensam os professores a partir da elaboração do currículo escolar?”**, com professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Queimados, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

O objetivo geral da pesquisa é compreender quais concepções de escolas têm os professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Queimados (RJ). O foco são os professores de todas as disciplinas oferecidas pelo município nessa etapa da educação básica - língua portuguesa, língua inglesa, arte, educação física, matemática, ciências, história e geografia – que se encontram em atuação na sala de aula.

O trabalho de campo a ser feito nos meses de março de 2022 a junho de 2022 prevê a aplicação de questionários aos professores, elaborados no Google Formulários e enviados por e-mail e/ou WhatsApp. Além disso, prevê a realização de entrevistas com alguns dos professores, que manifestarem interesse em conversar mais sobre a temática abordada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho didático e sociológico que necessita da permanência do pesquisador em campo, a fim de investigar as concepções de escola apresentadas pelos professores da rede municipal de educação, a partir da priorização curricular.

No sentido de facilitar o acesso da mestranda Sabrina Moura Kiffer aos e-mails e números de WhatsApp dos professores desta rede de ensino, solicitamos a colaboração de V. S^a a fim de garantir que a mesma possa levantar os dados fundamentais para o desenvolvimento desta investigação que faz parte de sua dissertação de mestrado.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Silvana Mesquita, PUC-Rio
Coordenação do PROFEX


André Luiz M. de Assunção
Secretário Municipal de Educação
4423101 - SEMED - PMQ



Coordenação de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel (21) 3527-1815/1816/1817/1818
posedu@edu.puc-rio.br www.puc-rio.br/educacao

Apêndices

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Olá! Eu me chamo Sabrina Kiffer, sou mestranda e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio - e gostaria de convidar você, professor dos anos finais do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Queimados, a participar desta pesquisa cujo objetivo é compreender as concepções de escola a partir das concepções de currículo dos professores dos anos finais do ensino fundamental, diante de um processo de reorganização curricular motivado pela pandemia. Desejo que você se sinta a vontade para preencher o que for solicitado ao longo do questionário com suas opiniões e percepções. As perguntas não possuem um gabarito, elas tratam de reflexões acerca do processo de priorização curricular e das funções da escola. O tempo estimado de preenchimento é entre 10 e 15 minutos.

Pesquisa: Concepções de escola: o que pensam os professores a partir da elaboração do currículo escolar?

Pesquisadora: Sabrina Moura Kiffer/ smk.kiffer@gmail.com/ Telefone: (21) 968642172

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Soares de Araújo Mesquita/
silvanamesquita@puc-rio.br/ Telefone: (21) 3527-2724

Justificativas: Esse projeto se justifica por investigar o movimento de priorização curricular ocorrido na Rede municipal de educação de Queimados e buscar

compreender os critérios utilizados pelos professores participantes ao selecionarem os conteúdos e, a partir disso, chegar as concepções deles sobre a escola.

Objetivos: Compreender quais as concepções de escolas têm os professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede municipal de educação de educação de Queimados, a partir da análise dos critérios utilizados na *priorização curricular*.

Metodologia: Entrevistas individuais semiestruturadas no formato presencial ou remoto, utilizando o recurso de gravação, com duração de cerca de 60 minutos.

Desconfortos e riscos possíveis: Não há riscos físicos para os participantes da pesquisa. Contudo, há a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada. Caso isso ocorra, o participante tem o seu direito assegurado de não falar ou, até mesmo, se retirar da pesquisa a qualquer momento. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Assegura-se o sigilo e anonimato do participante da pesquisa. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados nos arquivos do mestrado por um período 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes.

Benefícios: O(a) entrevistado(a) não terá nenhum benefício direto com a pesquisa. Porém, sua participação pode ajudar a elucidar questões referentes ao campo do currículo.

Eu, _____,
após ler os termos desta pesquisa, declaro que, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente

de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Concorda em participar da pesquisa, nos termos do TCLE apresentados acima?

- () SIM – prossegue para responder ao formulário/ questionário.
- () NÃO – finaliza e envia o formulário.

Apêndice 2 Questionário



Perfil dos professores

Sou professor(a) de turmas de 6º a 9º ano na Rede municipal de Queimados? Sim Não

Sou professor dessas turmas **SOMENTE** na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – (envia formulário, e não faz parte da pesquisa)

Caracterização do(a) participante

1. Qual é o seu gênero? Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer
 Outros

2. Idade Menos de 25 anos
 25 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 50 a 59 anos
 Mais de 60 anos

3. Como você se considera? Preto (a)
 Branco (a)
 Pardo (a)
 Amarelo (a)
 Indígena
 Prefiro não dizer
 Outros

4. Qual(is) disciplina(s) você leciona na rede municipal de Queimados? Língua Portuguesa
 Matemática
 História
 Geografia
 Ciências
 Arte
 Educação Física
 Língua Inglesa

5. Qual é a área do curso de sua formação inicial? Língua Portuguesa
 Matemática
 Ciências Biológicas
 História
 Geografia
 Artes Cênicas
 Artes Visuais
 Dança
 Educação Física
 Inglês
 Outros

6. Qual o nome e local da instituição em que cursou a graduação? Se fez segunda graduação ou complementação pedagógica, descreva aqui. (PERGUNTA ABERTA)	
7. Em que modalidade cursou a sua formação inicial?	<input type="checkbox"/> Licenciatura presencial <input type="checkbox"/> Licenciatura à distância <input type="checkbox"/> Bacharelado presencial <input type="checkbox"/> Bacharelado à distância
8. Você possui pós-graduação?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Especialização em andamento <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado em andamento <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado em andamento <input type="checkbox"/> Doutorado
9. Qual(is) curso(s) de pós-graduação? Em qual (is) instituição(ões)? (PERGUNTA ABERTA)	
10. Há quanto tempo atua como professor(a)?	<input type="checkbox"/> Meu primeiro ano <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
11. Há quanto tempo atua como professor (a) na Rede municipal de Queimados?	<input type="checkbox"/> Meu primeiro ano <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
12. Atua como professor em outro local, além da Rede municipal de Queimados?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Pública municipal em outro município <input type="checkbox"/> Pública estadual em Queimados <input type="checkbox"/> Pública estadual em outro município <input type="checkbox"/> Pública federal <input type="checkbox"/> Privada em Queimados <input type="checkbox"/> Privada em outro município
13. Fez algum curso ou participou de formação continuada nos últimos dois anos? Qual (is)? Indique o nome do(s) curso(s) na última opção de resposta.	<input type="checkbox"/> Não participei <input type="checkbox"/> Atividades formativas com menos de 20 horas <input type="checkbox"/> Cursos de 20 a menos de 180 horas. <input type="checkbox"/> Cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360 horas <input type="checkbox"/> Outros
Priorização Curricular	
Você participou do movimento de priorização curricular em sua escola na Rede municipal de Queimados no ano de 2021?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Como ocorreu o movimento de priorização curricular em sua escola?	<input type="checkbox"/> Um colega professor fez e concordamos com suas escolhas. <input type="checkbox"/> A orientação pedagógica fez e concordamos com suas escolhas. <input type="checkbox"/> Cada professor fez a priorização de um ano de escolaridade.

	<input type="checkbox"/> Participei da priorização de todos os anos de escolaridade que leciono.
	<input type="checkbox"/> Participei de uma reunião para decidir.
	<input type="checkbox"/> Participei de duas a três reuniões para decidir.
	<input type="checkbox"/> Participei de mais de quatro reuniões para decidir.
	<input type="checkbox"/> Outros
Você considerou a priorização curricular uma política bem-sucedida? Se desejar, explique na última opção.	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outros
Você considera a priorização curricular uma política que faria sentido no ano presente?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Sim, mas acredito que seja necessária uma nova ação de priorização curricular, específica para a realidade de 2022.
	<input type="checkbox"/> Não
Você sentiu dificuldades em realizar a priorização curricular?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não

Quais foram, na prática, os problemas enfrentados por você para a realização da priorização curricular?

(PERGUNTA ABERTA)

Questões sobre a escola

No horário do recreio, professores conversam sobre suas visões acerca dos papéis da escola. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

O papel da escola é proporcionar aos alunos experiências diversas.	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
A escola tem que transmitir e promover ações para que os alunos assimilem criticamente o saber sistematizado.	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
A escola ajuda os alunos a melhorarem de vida.	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
O objetivo da escola é instruir os alunos.	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
A escola permite que os alunos vivam melhor.	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
A escola deve ter um propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimentos que não têm em casa, no dia a dia.	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
Uma propaganda da escola afirma que os motivos dos alunos estarem na escola são diversos. Observe as afirmações e analise seu grau de concordância com cada uma delas.					
Os alunos vão à escola para socializar com os amigos e/ou professores.	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
Os alunos vão à escola devido a necessidade da frequência para manter benefícios assistencialistas.	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
Os alunos vão à escola porque entendem que é preciso estudar para conquistar um bom	<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente

emprego.					
Os alunos entendem que precisam da escola para aprender.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Os alunos vão à escola para não precisarem ficar em casa cumprindo tarefas domésticas.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Alguns amigos, alunos de diferentes escolas públicas e privadas do mesmo município, discutem acerca das funções das escolas. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas					
A escola particular prepara o aluno para os vestibulares.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Ambas as escolas têm as mesmas funções, de formar os alunos para a vida comum, como cidadãos conscientes e preparados.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
A escola particular prepara o aluno para processos seletivos de grandes empresas.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
A escola pública prepara o aluno para a vida fora dela.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
A escola pública prepara os alunos para trabalhar.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Numa discussão acerca dos sentidos sociais da escola, promovida por um programa de televisão educacional, cinco opiniões surgem. Observe cada uma delas e analise seu grau de concordância.					
A escola é um espaço que para além de promover aprendizagens e desenvolvimento aos sujeitos, deve atuar como promotora de outras tarefas relacionadas a inclusão social, especialmente no que tange a redução de vulnerabilidades, desigualdades e violências.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
A escola precisa ser orientada por currículos potencialmente indutores de trajetórias formativas consistentes e sincronizadas com expectativas e demandas da vida contemporânea dos alunos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
A escola deve ser orientada por currículos pedagogicamente bem desenhados, a partir de conhecimentos acadêmicos e culturais relevantes.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
A escola é um equipamento público, estruturado para responder às expectativas de profissionalização e de produção econômica.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
A escola tem o seu sentido principal de cumprir o currículo proposto para o ano.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente

O professor tem um papel de suma importância na escola. Pensando nisso, alguns responsáveis discutem acerca dos papéis dos professores para a escola e para a educação como um todo, principalmente em tempos de tecnologias digitais. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Os professores têm papel de construtores de um espaço público comum da educação.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
Os professores têm um papel essencial na criação de novos ambientes escolares.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
São os professores que, em proximidade com os responsáveis e com os governantes locais, podem construir as condições para uma educação baseada na vida cotidiana dos nossos filhos.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
Os professores devem recorrer às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
A autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
É papel dos professores integrar o digital ao trabalho docente, sendo muito mais que a incorporação de uma “tecnologia”, mas um reconhecimento dos impactos da era digital na escola.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, os professores têm uma responsabilidade maior nas mudanças ocorridas na escola	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente

Questões sobre o currículo

Numa conversa informal com os alunos, a professora percebe o questionamento levantado por eles sobre a importância de se estudar este ou aquele conteúdo em determinadas disciplinas. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Os conteúdos deveriam levar em conta as necessidades atuais do ser humano, contribuindo para sua formação enquanto cidadão.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
Para os alunos, os conteúdos deveriam se mesclar entre o necessário para o vestibular e para o mercado de trabalho, pois não há como saber que carreira cada um irá seguir.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
Apesar de gostarem mais de alguns conteúdos, os alunos acreditam que a escola deveria ensinar os conteúdos que fossem utilizados futuramente no vestibular ou em outros processos seletivos.	<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo totalmente
Os alunos afirmam a necessidade de aprender apenas os conteúdos	<input type="radio"/> 1 Discordo	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 Concordo

básicos necessários para o mercado de trabalho, porque no futuro, estudando ou não, todos precisarão trabalhar.	totalmente				totalmente
Os conteúdos precisam ser úteis para o cotidiano, os alunos só deveriam aprender o que vão de fato precisar utilizar.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Os alunos deveriam estudar apenas o que gostam, pois seria mais prazeroso aprender.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Os alunos deveriam estudar apenas o que gostam, pois assim tudo faria mais sentido para eles.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Durante a reunião para a escolha do livro didático, os professores debatem seus critérios de escolha. Observe cada um deles e analise seu grau de concordância.					
Eu já gosto de livros com variedades de exercícios, variando em níveis de dificuldade.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Eu costumo escolher livros com divisões claras entre as seções, boa diagramação e clareza nas palavras.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Eu costumo escolher os livros que apresentam situações mais atuais e contextualizadas com os alunos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Eu gosto de escolher livros que sugerem atividades extras, como filmes, sites, podcasts e videoaulas.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Já eu prefiro o contrário, livro com mais exercícios do que conteúdos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Escolho livros que tem autores conhecidos	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Procuro escolher livros produzidos no nosso estado, para que os exemplos sejam mais próximos da vivência dos alunos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Gosto de livros que tenham mais conteúdos do que exercícios.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Não utilizo critérios, escolho o que a maioria dos colegas escolher.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Durante uma conversa na sala dos professores, cinco professores debatem a concepção de currículo escolar que cada um tem. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.					
Currículo são as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Currículo são os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Currículo são os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente

educacionais.					
Currículo são os conteúdos a serem ensinados e aprendidos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Currículo são os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Em tempos de pandemia, com a implementação do ensino remoto, algumas modificações ocorreram nas formas de dar aula. Preocupada com a aprendizagem de seu filho, uma mãe questionou os professores sobre o foco principal do currículo, adotado durante o ensino remoto. A seguir estão as respostas dadas por cada professor. Observe-as e analise seu grau de concordância com cada uma delas.					
Procurei adequar o currículo, por meio dos conteúdos, avaliações e recursos utilizados à realidade dos alunos, que estavam estudando de suas casas, isolados socialmente e num contexto completamente diferente do normal.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Durante o ensino remoto o que orientou o currículo foi a BNCC, pois independente do formato das aulas (presencial e/ou remoto) nada mudou em relação aos conteúdos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Independente de nossa vontade, as avaliações externas vão ocorrer, sendo assim, optei por dar ênfase aos conteúdos mais frequentes em vestibulares, a fim de que as perdas sejam minimizadas.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Com a pandemia que vivenciamos, o mercado de trabalho se tornou ainda mais competitivo, por isso priorizei as demandas do mercado, com conteúdos que favoreçam os processos seletivos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Numa aula de matemática, um professor questionado por um aluno acerca da história da disciplina, incomodou-se por perceber que também não a conhecia. E por isso também não soube explicar o porquê de uns e não outros conhecimentos serem escolhidos para o currículo. Levantou essa reflexão num grupo de amigos, e percebeu que seus colegas apresentaram discursos diversos. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.					
Reconheço a importância de se conhecer a história da disciplina, inclusive para apresentar aos alunos outras perspectivas além daquelas prescritas nos documentos que orientam o currículo e nos livros didáticos.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Me solidarizo com o incômodo do colega, inclusive percebi que também não conheço a história da disciplina a qual sou especialista, apesar de saber o quanto é importante conhecê-la.	() 1 Discordo totalmente	() 2	() 3	() 4	() 5 Concordo totalmente
Não há necessidade de conhecer o					

porquê de determinados conhecimentos hoje serem priorizados em detrimento de outros, tenho certeza de que alguém estudou para isso há muito tempo e chegou a essa conclusão por algum motivo plausível.

Preocupados com o futuro da educação e da escola após as mudanças vivenciadas em decorrência da COVID-19, seis professores manifestam suas opiniões. Observe suas falas e analise seu grau de concordância com cada uma delas.

Os professores serão substituídos pelas tecnologias. 1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

A escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar “à distância”. 1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

A escola atual já não faz mais sentido, agora os alunos poderão contar com recursos a diferentes “orientadores” ou “facilitadores” das aprendizagens. 1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

A escola está ótima no formato atual. 1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

A educação está em todos os lugares e em todos os tempos, ela acontece “naturalmente” em todos os ambientes, até mesmo os familiares e virtuais, não sendo assim tão necessária a presença da escola. 1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

A escola como está, obedecendo aos mesmos padrões dos séculos passados precisa passar por mudanças. Mas ainda assim ela é necessária. 1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

Finalizando a pesquisa... Obrigada por ter chegado até aqui!

Gostaria de participar voluntariamente da segunda fase da pesquisa? Caso queira, escolha a melhor opção para você. Não gostaria de participar da segunda fase.
 Entrevista online
 Entrevista presencial

Deixe seu contato (nome, telefone ou e-mail)

Apêndice 3

Roteiro de Entrevista

1. Quanto tempo você atua na educação básica?
2. Quanto tempo você atua como professor(a) na Prefeitura Municipal de Queimados? Que disciplina você leciona?
3. Como ocorreu o movimento de priorização curricular em sua escola? Explique com detalhes.
4. Você utilizou algum critério para selecionar os conteúdos a serem priorizados? Se sim, quais foram eles?
5. O que você achou dessa opção pela priorização curricular feita pelo município?
6. Você se vê como corresponsável pela formação do currículo escolar?
7. O que você entende por currículo?
8. Você comparou a versão enviada por sua escola a SEMED com a versão final? Houve mudanças? O que achou delas?
9. Você acredita que a forma de concepção do currículo de cada professor influencia na sua concepção de escola?
10. Na sua opinião, para que serve a escola? E para os alunos a escola tem outros objetivos? E para as famílias?
11. A quem a escola está a serviço: sociedade? Famílias? Mercado de trabalho? Corporações?
12. Você acha que há relação entre os objetivos da escola e a escolha de currículo?
13. Quem deve fazer o currículo de uma escola? Como?
14. Você acredita que haja necessidade de uma nova priorização curricular? Na sua opinião, o que deve sair e o que deve ficar?
15. Seria esse um caminho para se pensar numa reformulação do currículo da escola?

Apêndice 4
Convite para participação da pesquisa



Você é professor dos anos finais?

Atua na Prefeitura de Queimados?

**Então vem participar da
minha pesquisa!**

**CONCEPÇÕES DE ESCOLA: O QUE
PENSAM OS PROFESSORES A PARTIR DA
ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR?**

Pesquisadora: Sabrina Kiffer
Orientadora: Silvana Mesquita



Aponte sua câmera
para o QRCode

Ou participe pelo link:

<https://forms.gle/sRbe3UriNQjcKrzB6>