



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



CURSO DE PEDAGOGIA

KÊNIA RODRIGUES DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
IMPASSES E AVANÇOS NO TOCANTE À IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES
PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

**CAJAZEIRAS – PB
2016**

KÊNIA RODRIGUES DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
IMPASSES E AVANÇOS NO TOCANTE À IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES
PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Monografia apresentada a Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas
Lopes

**CAJAZEIRAS-PB
2016**

KÊNIA RODRIGUES DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
IMPASSES E AVANÇOS NO TOCANTE À IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES
PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da
Unidade Acadêmica de Educação do Centro de
Formação de Professores da Universidade Federal
de Campina Grande - Campus de Cajazeiras/PB,
como requisito parcial para obtenção do título de
Graduada em Pedagogia.

Monografia aprovada em: 06 / 10 / 2016

BANCA EXAMINADORA



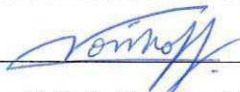
Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes

(Orientador – UAE/CFP/UFCG)



Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva

(Examinador Titular – UAE/CFP/UFCG)



Prof^ª. Dr.^a. Cristina Novikoff

(Examinadora Titular – UAE/CFP/UFCG)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S586p Silva, Kênia Rodrigues da.
Práticas curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental: impasse e avanços no tocante a implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar / Kênia Rodrigues da Silva. - Cajazeiras, 2016.
81p. : il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes.
Monografia (Graduação em Pedagogia) UFCG/CFP, 2016.

1. Currículo. 2. Ação pedagógica. 3. Ensino fundamental- escola pública. 4. Práticas curriculares- ensino fundamental. I. Lopes, Wiama de Jesus Freitas. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU -37.016

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização de mais um sonho.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço infinitamente à Deus por permitir-me que cada dia vivido sirva de aprendizado para novas conquistas.

A minha mãe **Severina Maria Rodrigues** por ser a principal incentivadora das minhas conquistas. A quem agradeço eternamente pelo apoio incondicional, mesmo diante de tantos obstáculos enfrentados nessa trajetória.

A todos os meus irmãos/as. Mas, em particular a **Uigna Rodrigues da Silva e Núbia Rodrigues da Silva**, que mesmo distantes contribuíram significativamente para conseguir-se alcançar os objetivos traçados.

A minha prima **Iranilda Cosme Avelino**, a quem considero como minha segunda mãe, pois sem o seu apoio, talvez não tivesse chegado até aqui, por isso meu eterno obrigada!

Ao meu pai **Antônio Rodrigues Sobrinho** por cada orientação advindas de suas experiências de vida.

As minhas amigas **Anne Jakeline Gomes de Lira; Aparecida Medeiros Viana; Maria Alzira Parnaíba e Suelânia Estrela Gonçalves** amigas que acompanharão-me sempre ainda que o tempo e a distância teime em nós separar.

Em especial, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. **Wiana de Jesus Freitas Lopes** pelos ensinamentos compartilhados e pela disponibilidade em orientar-me todas as vezes que precisei, diga-se de passagem não foram poucas, obrigada!

A todos os sujeitos entrevistados para a pesquisa e que foram cruciais para a elaboração do trabalho.

A todos os colegas de turma com os quais pude viver momentos inesquecíveis.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Educação do CFP – UFCG que contribuíram para com a minha formação profissional, bem como pessoal, porque diante de tantos ensinamentos e experiências compartilhadas não há como em um momento ou outro não relacionar com a nossa vida pessoal.

E por último, mas não menos relevante, agradeço a minha amiga **Francisca Cleoneide Dantas de Araújo (Cléo)** por ter ajudado-me em cada momento que recorri-lhe.

KÊNIA RODRIGUS DA SILVA

OBRIGADA!

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo, (APLLE, 1995, p. 59 – grifos no original).

RESUMO

No presente trabalho monográfico intitulado: “Práticas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: impasses e avanços no tocante à implementação de ações pedagógicas no cotidiano escolar”, discute-se questões relativas às Práticas Curriculares implementadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no âmbito das escolas públicas. Para tanto, parte de uma compreensão de como os professores estão implementando as práticas curriculares para a efetivação das ações pedagógicas em sala de aula. A questão central delineada para a pesquisa foi instituída pela inquietação: de que modo são implementadas as práticas curriculares nos Anos Iniciais do Ensino fundamental de escola pública, no tocante à implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar? Neste estudo, como objetivo geral busca-se analisar de que modo são implementadas as práticas curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escola pública, no tocante à implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar. Uma vez que as práticas curriculares devem nortear as ações pedagógicas envidadas pelos professores em suas ações educativas cotidianas. Concomitantemente, a partir de estudos, como por exemplo, os de Silva (2002); Sacristán (2000); Moreira e Silva (1995), apresenta-se uma discussão sobre definições atribuídas ao termo currículo e conseqüentemente suas influências sobre o processo educativo, buscando-se ao longo das discussões compreender a relação entre práticas curriculares e sistematização do currículo no atual contexto educacional. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e, para a coleta de dados optou-se por utilizar a entrevista semiestrutura, aplicada a 09 (nove) sujeitos, sendo 06 (seis) docentes e 03 (três) técnicos, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de São João do Rio do Peixe-PB. Dentre os principais resultados da pesquisa, é possível apontar uma limitação dos professores quanto a implementação de práticas curriculares singulares às necessidades da comunidade escolar, ficando atrelados a atender determinações dos órgãos centrais, bem como uma certa dificuldade em compreender o caráter polissêmico do currículo para com as ações pedagógicas pautadas pela instituição. Deste modo, a pesquisa envidada torna-se relevante para o incentivo de novos estudos em torno do campo conceitual do currículo e por conseguinte voltadas para as práticas curriculares, assim como, para se compreender a interação entre práticas curriculares e ações pedagógicas necessárias e estruturantes da ação educativa cotidiana em escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Práticas curriculares. Ação pedagógica.

ABSTRACT

In this monographic work entitled "Curricular Practices in Early Years of Elementary School: impasses and progress regarding the implementation of pedagogical actions in school life", discusses issues related to Curricular Practices implemented in early years of elementary school within public schools. Therefore, starts from an understanding of how teachers are implementing the curricular practices for the realization of educational activities in the classroom. The central question outlined for the research was established by concern: how are implemented the curricular practices in the Early Years of elementary education of the public school, regarding the implementation of educational activities in school life? In this study, the general objective seeks to analyze how the curricular practices are implemented in the Early Years of Elementary Education on the public school, regarding the implementation of pedagogical actions in school life. Once that the curricular practices should guide pedagogical actions implemented by teachers in their daily educational activities. Concomitantly, based on studies, for example, Silva (2002); Sacristan (1998); Moreira and Silva (1995), it presents a discussion of definitions assigned to the term curriculum and therefore emphasize their influence on the educational process, seeking during the discussions to understand the relationship between curricular practices and systematization of the curriculum in the current educational context. The research is based on qualitative approach. For the collection of data it was decided to use the semi-structured interview, applied to nine (09) subjects, 06 (six) teachers and three (03) technicians, of the Early Years of Elementary Education in a public school located in São João do Rio do Peixe-PB. Among the main results of the research, it is possible to point out a limitation of the teachers regarding the implementation of singular curricular practices to the needs of the school community, being pegged to attend the determinations of the central offices, as well as some difficulty in understanding the polysemic nature of the curriculum to the pedagogical actions guided by the school. Therefore, the research applied is relevant to the encouragement of new studies around the conceptual field of the curriculum and consequently focused on the curricular practices, as well as, to understand the interaction between curricular practices and pedagogical actions necessary and structuring of the daily educational activities in public school.

KEY-WORDS: Curriculum. Curricular practices. Pedagogical action.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo da faixa etária dos sujeitos pesquisados	40
Gráfico 2 – Demonstrativo do tempo de atuação no magistério dos sujeitos pesquisados	40
Gráfico 3 – Demonstrativo do tempo de atuação dos sujeitos pesquisados na atual escola	41
Gráfico 4 – Demonstrativo da formação inicial dos sujeitos pesquisados	42
Gráfico 5 – Demonstrativo de especializações em nível de pós graduação dos sujeitos pesquisados	43

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PSI – Programa Primeiros Saberes da Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – O CURRÍCULO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO.....	14
1.1 Breve discussão sobre a polissemia do termo <i>currículo</i>	15
1.2 Práticas curriculares: impasses e avanços para ressignificação curricular.....	19
1.3 O Projeto Político Pedagógico como norteador das práticas curriculares a partir do contexto da sala de sala de aula.....	22
CAPÍTULO II – PRÁTICAS CURRICULARES E AÇÕES PEDAGÓGICAS: ANÁLISE DO CONTEXTO METODOLÓGICO NA AÇÃO EDUCATIVA	29
2.1 Procedimentos metodológico do estudo.....	30
2.2 Instrumento de coleta de dados.....	31
2.3 <i>Locus</i> da pesquisa.....	32
2.4 Sujeitos da Pesquisa.....	38
2.5 Percurso trilhado para a concretização da parte empírica.....	43
2.6 Análise de elementos estratégicos de práticas curriculares implementadas no contexto escolar.....	45
CAPÍTULO III – PRÁTICAS CURRICULARES EM MEIO A SEUS IMPASSES E AVANÇOS NO FAZER PEDAGÓGICO.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	

INTRODUÇÃO

Considerando-se a necessidade de vinculação entre currículo e práticas curriculares, bem como uma maior compreensão dos docentes, no que tange o currículo escolar e sua influência direta na prática educativa, é que o presente estudo busca aprofundar as discussões em torno de práticas curriculares que estão sendo implementadas no âmbito de escolas públicas.

É diante de tal realidade que se estabelece o objeto de estudo desta pesquisa, definido por práticas curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Visto que, tal marco transversa a necessidade de vinculação política da formação dos sujeitos em meio ao contexto de geração de trabalho e renda e participação qualificada nos necessários processos de organização social.

Nessa perspectiva, as motivações para tal estudo deram-se a partir de algumas reflexões sobre os interesses que vem implicitamente no currículo escolar e suas implicações para com a prática educativa, realizadas a partir da disciplina “Currículo e Escola”, na qual surgiram alguns questionamentos como: que tipo de homem/aluno se pretende formar, partindo de um currículo imposto arbitrariamente ao sistema educacional? Será que os professores tem discernimento crítico para reconhecer que a formação dos alunos depende do que ele seleciona, para oferecer-lhes? como os professores definem o currículo na prática diária em sala de aula?

Assim, diante da necessidade de compreender-se como os professores estão envidando suas práticas curriculares em escolas públicas, a questão central instituída desta pesquisa foi: de que modo são implementadas as práticas curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escola pública, no tocante à implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar? Para tanto, nesse estudo, empreendeu-se uma investigação de abordagem qualitativa e pela categorização simples dos dados selecionados.

Tendo-se em vista que, é a partir do currículo e/ou das práticas curriculares que os professores desenvolvem ou podem desenvolver melhorias na qualidade do ensino, na qualidade da prática docente e no aperfeiçoamento das metodologias utilizadas em sala de aula, é que os objetivos específicos desse trabalho visaram: discorrer acerca de concepções teóricas de currículo como referências de práticas pedagógicas; identificar os fins educativos do processo de escolarização através das estratégias utilizadas para a transposição dos conteúdos programáticos; caracterizar impasses e avanços de práticas curriculares para a implementação de ações pedagógicas no cotidiano escolar.

Diante disso, considera-se que é preciso que se compreenda o currículo dentro do contexto escolar participando da sua sistematização e execução. Isso porque, o currículo é

preponderantemente pensado fora do âmbito escolar e, isso, acaba levando ao reprodutivismo das ações pedagógicas envidadas pelos professores, em meio a necessidade de se formar os educandos para estarem em sociedade e a ausência de formação continuada que subsidiem a compreensão dos professores sobre o campo conceitual do currículo.

Isto posto, compreende-se que por trás de todo currículo há concepções curriculares políticas, psicológicas, epistemológicas, sociais e educativas. Estas representam o campo teórico e prático do currículo transformando-se em mediadoras entre o pensamento e a ação educativa. Deste modo, tanto os professores quanto os alunos são receptivos-usuários do currículo. Porém, não se pode apenas reproduzi-lo no contexto escolar, mas é preciso que se tenha conhecimento de como colocá-lo em prática sem necessariamente reproduzir os interesses da classe dominante.

Logo, analisar como os professores estão implementando suas práticas curriculares, a partir de suas intencionalidades postas à prática educativa, torna-se relevante na medida em que, se pode compreender até que ponto os processos educativos são e podem ser influenciados pelas concepções curriculares, considerando-se que o currículo é um elemento refencializador da prática educativa, bem como, busca-se ao longo das discussões evidenciar os fins educativos com os quais a instituição lida na sociedade contemporânea, articulando-se, às singularidades da comunidade, à luz das práticas curriculares implementadas pelos educadores em suas ações pedagógicas cotidianas.

Portanto, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se articular no contexto escolar, ações pedagógicas em consonância com a realidade do contexto social. Visto que, os dados analisados mostram a ausência de articulação entre os fins educativos dos sistemas educacionais e os preconizados pela equipe docente, no que concerne às suas peculiaridades educativas para se alcançar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo os agentes educativos para além de meros transmissores dos artefatos socialmente constituídos, bem como, a pesquisa envidada possibilita uma maior compreensão em torno das práticas curriculares que estão orientando as ações pedagógicas e, por conseguinte fomenta uma reflexão mais aprofundada sobre o campo teórico-prático do currículo escolar em meio aos impasses e avanços enfrentados pelos docentes para a vinculação entre currículo e práticas curriculares no contexto escolar por meio de ações pedagógicas.

Desse modo, o presente trabalho monográfico subdivide-se em três capítulos. O primeiro capítulo “O currículo escolar e suas implicações na prática educativa” concentra as discussões teóricas em torno do currículo quanto a sua polissemia e, busca-se a partir de suas múltiplas significações, tecer reflexões em torno da necessidade de articular-se no contexto escolar, práticas curriculares que atendam às necessidades da comunidade escolar, a partir de um

planejamento coletivo, elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) consoante com a dinâmica educativa preconizada pela escola.

O segundo capítulo “Práticas curriculares e ações pedagógicas: análise do contexto metodológico” aporta-se em inicialmente apresentar os procedimentos metodológicos do estudo e, na sequência buscar situar os leitores no contexto social, no qual se desenvolveu a pesquisa. Para isto, traz uma análise detalhada do *locus* da pesquisa, bem como dos sujeitos pesquisados abrangendo idade, formação, tempo de atuação na docência e no referido campo de atuação para posteriormente discutir o percurso metodológico envidado pela equipe docente na dinâmica de implementação de práticas curriculares, a partir da discussão de fins educativos que norteiam ou que poderiam curricularmente nortear o processo educativo.

O terceiro capítulo “Práticas curriculares em meio aos seus impasses e avanços no fazer pedagógico” preocupa-se em tecer uma correlação entre impasses e avanços da e na prática educativa, em meio aos percalços da prática pedagógica-curricular vivida pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem em ambiente escolar. Nesse capítulo, ainda, considera-se que, os entraves evidenciados pelos docentes, estão substancialmente atrelados as suas incompreensões de processo educativo como construção coletiva, tal realidade pode ser relacionada à ausência de formação continuada dos sujeitos pesquisados para potencializar as ações pedagógicas destes, em meio aos Programas e Projetos Institucionais que estão fomentando as práticas curriculares implementadas pelos professores no fazer pedagógico em escolas públicas, e, ainda nessa perspectiva discute-se questões relativas a necessidade de os professores perceberem-se como sujeitos autônomos no e do processo educativo.

O conjunto destes capítulos, entre outras questões, tece considerações em torno da necessidade de se articular no processo educativo, práticas curriculares singulares à comunidade escolar. Visto que, a partir das análises envidadas pôde-se perceber que as práticas curriculares implementadas no cotidiano de escolas públicas ainda encontram-se atreladas ao cumprimento de normas determinadas à margem do espaço escolar.

Dessa forma, considera-se a relevância de uma maior compreensão dos sujeitos pesquisados em torno da polissemia do termo currículo como caminho promissor para se articular no espaço da sala de aula ações pedagógicas concatenadas à realidade do contexto escolar, uma vez que os agentes educativos são os principais responsáveis pela construção e sistematização do currículo no espaço escolar e para além da sala de aula.

CAPÍTULO I – O CURRÍCULO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO

Muitos são os estudos que versam sobre o currículo escolar e, por conseguinte da função da educação frente a uma sociedade tão marcada pelas desigualdades sociais presentes em seus diversos contextos. Como os estudos em Libâneo (2008), Silva (2002), Moreira e Silva (1995), Sacristán e Gómez (1998) dentre outros que contribuem significativamente na busca pela qualidade na educação, fazendo-se refletir sobre questões curriculares que estão norteados os processos educativos implementados no âmbito de escolas públicas de modo que, a população, no geral, tenha direito ao acesso e permanência na escola. Desse modo,

a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, [...] (BASIL, 2013, p.107).

Nesse sentido, é cabível destacar que a qualidade da educação que está sendo questionada volta-se para uma educação que tenha como princípio a formação humana do sujeito, na qual a função seja tornar o conhecimento acessível a todos. Isto porque, garantir o acesso à educação aumentando o número de vagas nas escolas públicas não significa necessariamente propiciar uma educação de qualidade.

É evidente que aumentar o número de vagas torna-se imprescindível como um dos requisitos essenciais para o início do sucesso escolar, mas não é o único. Para conseguir uma melhoria significativa no processo educativo é necessário bem mais do que isso. É preciso que às políticas públicas invistam em processos educativos voltados para o bem-estar social do indivíduo. Num currículo que atenda as especificidades dos educandos e que os conteúdos escolares não sejam trabalhados com fins em si próprios. Respaldo-se nas palavras de (Libâneo, 2002 *apud* Barreiro, 2006, p. 30) “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação do sistema e na profissionalização dos professores”. Isso remete-se a novas estruturas educativas na qual a educação seja colocada em patamares superiores, os cursos de formação continuadas precisam estar voltados para as necessidades mais urgentes da formação docente, entre as quais destacam-se os avanços tecnológicos que cada vez mais adentram os espaços escolares, as diversas culturas presentes na escola e em particular, compreender que as ações educativas devem estar pedagogicamente concatenadas à realidade dos alunos. Haja vista que,

atender às necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas significa prestar atenção a *aspectos cognitivos*, isto é, nos conteúdos que estão sendo ensinados no modo como estão sendo ensinados, na formação de competências de pensamento, na capacidade de aplicação dos conceitos aprendidos na vida prática e nos *aspectos operativos*, isto é no desenvolvimento de habilidades e procedimentos, de valores, atitudes e hábitos morais. Isso implica inovações nos currículos, nas práticas metodológicas e nas práticas de organização e gestão nas escolas (LIBÂNEO,2008, pp.69-70 –*Grifos do autor*).

Assim, é na busca por um ensino de qualidade que faz-se pertinente compreender as práticas curriculares que estão sendo envidadas pelos professores para a implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar. Para tanto, entra em foco o currículo escolar, sobre o qual perpassa múltiplas concepções que requerem uma compreensão aprofundada em torno dos reais interesses. Isso porque, as políticas educativas direcionam os sistemas de ensino para serem normatizados por modelos de ensino uniformes, em que os critérios burocráticos e administrativos tem maior rentabilidade quando comparados com os de natureza pedagógica, prevalecendo assim, um ensino que preferencialmente dá ênfase a transmissão de conhecimentos, para intencionalmente obter resultados a curto prazo em detrimento do aprofundamento das dimensões humanas e sociais que devem/deveriam dá direcionamento ao processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, a escola acaba submetendo-se a cumprir normas prescritas pela administração educativa tornando-se submissa a um processo educativo ditador de regras e procedimentos técnicos, conforme Morgado (2010).

É pertinente ressaltar que o processo de ensino- aprendizagem deve partir da ação-reflexão-ação mediante a organização dos conteúdos programáticos, do planejamento e da metodologia utilizada a partir da reestruturação curricular. Nesse sentido, discute-se a polissemia do termo *currículo* como algo que venha subsidiar o processo educativo, diante das inúmeras possibilidades oferecidas na elaboração e execução do currículo escolar.

1.1 Breve discussão sobre a polissemia do termo *currículo*

Discutir sobre currículo e/ou práticas curriculares é uma questão relevante dentro e a partir dos sistemas de ensino, uma vez que, a forma como o currículo está sendo compreendido e adaptado para adentrar às salas de aula é relevante para o processo de ensino-aprendizagem, quando quer-se contribuir para uma educação de qualidade, visto que, o currículo não é um campo neutro, pois sua elaboração interpõe relações de poder. Isto posto, os professores precisam compreender as intenções que estão implícita em sua construção. Isto requer uma

reflexão teórico-crítica sobre o seu caráter polissêmico visto que, a polissemia do termo *currículo* pode ser compreendida a partir das diversas definições que lhe são atribuídas, sendo que cada definição não necessariamente mostra algo novo, mas sim, uma visão diferenciada de quem o conceitua. Uma vez que,

os variados conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu. As ênfases são variadas: o conteúdo, a experiência, as atividades ou a própria organização curricular, mas a realidade descrita não se modifica. É, então, uma questão de perspectiva e não propriamente de polissemia (PEDRA, 1997, p.31).

Deriva-se, então, a dificuldade de compreensão do termo currículo no que concerne as suas influências quanto ao processo de ensino-aprendizagem, considerando que tal campo não tem uma terminologia fixa e, que portanto exige-se maior esforço para se compreender sua complexidade, intrinsecamente movida por relações de poder, bem como sua influência direta para com a prática educativa. Dessa forma,

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 08).

Nesse sentido, o currículo traz interesses implícitos em sua elaboração, elucida as relações de poder presentes na sociedade. Ou seja, o currículo não é algo para além do universo e nem tampouco para um tempo desconhecido. O currículo referencializa a incursão dos artefatos sociais e culturais presentes na sociedade. Isto posto, o currículo implica interesses de um grupo dominante, bem como traz a forma estrutural de uma sociedade movida por relações de poder, na qual a educação é apresentada de forma camuflada como caminho para a ascensão social das camadas sociais periféricas. Nesse sentido, o poder se manifesta através das relações de poder, ou seja, nas relações sociais entre os indivíduos ou grupos nos quais uns estão submetidos aos interesses de outros. Logo o poder é manifestado através dos diferentes grupos sociais em relação à classe, etnia, gênero e raça, percebe-se que essa divisão constitui tanto o início quanto o resultado das relações de poder presentes na sociedade. Dessa forma,

o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial” como representação dos interesses de poder, constitui

identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 29)

Isso pressupõe reconhecer, que forças fazem com que o currículo seja constituído visando formar indivíduos alienados a um determinado grupo e/ou esfera social? É importante não somente identificar as relações de poder, mas particularmente, o que leva essas relações a serem negligenciadas ao adentrar o contexto escolar? Qual é tido como o meio pelo qual será possível suprimir as desigualdades sociais a partir de um ensino voltado para a melhoria da qualidade social. Ou, ainda que, essa melhoria será possível a partir da compreensão de conteúdos sequencializados para serem transpostos aos alunos. Dessa forma,

o currículo [é um] conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas[compreendidas] pelos alunos dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino – é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Nessa ótica, o currículo é considerado como o referencializador dos procedimentos teórico-metodológicos do professor, pois, elucida as disciplinas/conteúdos a serem abordados no contexto da sala de aula e que, fundamentalmente, a partir dela devem ser aprendidos pelos alunos em um determinado período. Com isso, o currículo constitui os interesses de um grupo social, pois organiza-se mediante determinados valores, princípios e regras em torno do qual gravitam relações de poder. Nessa lógica, pode-se dizer que o currículo representa de forma camuflada a ideologia do grupo dominante, em um sistema movido por interesses antagônicos. Assim,

o currículo escolar é visto por muitos como um organizador das funções instruidoras e que seus elementos devem refletir os objetivos previstos no projeto político das escolas. Esta visão abrange não apenas o referencial curricular previsto nos parâmetros nacionais, mas fundamentalmente o processo de formação do cidadão (SILVA; PINTO; VIEIRA, 2013, p. 06).

Vale enfatizar que o currículo organizado e distribuído aos espaços educacionais representam em especial as intenções de um sistema organizado para estabelecer regras que deverão ser cumpridas. Percebe-se assim, a reponsabilidade dos professores em preparar um currículo no qual os interesses de uma sociedade a chamada (classe dominada) sejam colocados em primeiro plano antes de traçar metas ou objetivos imposto nos planos de curso ou no Projeto

Político Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino e que deverão ser alcançados a médio ou longo prazo. Concomitante, tem-se a responsabilidade de mover-se entre um currículo que visa manter a divisão de classes e dessa forma fomentar o *status quo*.

Nessa perspectiva, cita-se: “o currículo é aquele conjunto de série ou coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta” conforme (Bobbitt, 1971 *apud* Pedra, 2007, p. 30). Nesse sentido, o currículo aponta as várias concepções, as quais podem lhe ser atribuídas. Não obstante, a construção do currículo deve centralizar-se em meio aos sistemas de ensino, uma vez que a prática educativa precisa ser analisada dentro dos espaços educacionais, onde de fato desenvolve-se. Isso porque, o currículo também pode ser visto como uma construção cultural, pois é a partir da seleção curricular que os alunos manterão contato com os conteúdos relevantes para formação humana.

Dessa forma, cada definição conferida ao termo currículo representa visões diferenciadas, nas quais a compreensão de seus elementos são imprescindíveis para o processo de reconstrução curricular. Em outras palavras, a polissemia do currículo deve ser entendida como uma multiplicidade de significados que requer para sua compreensão uma visão ampla do que venha a ser o termo “currículo” em particular o currículo escolar. Nessa linha de pensamento,

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relações de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

É a partir das concepções que constituem-se em torno do currículo que vai-se definir o que ele realmente é ou representa para cada sistema de ensino. Outrossim, enfatiza-se as questões intrínsecas ao currículo, as quais precisam ser observadas e criticadas pelos professores antes de serem apresentados aos alunos como conhecimento válido, visto que, no geral, os conteúdos curriculares são pensados e elaborados em espaços externo à escola. Pois,

as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

É pertinente dizer que, são os conteúdos curriculares que dão maior ênfase à prática educativa, propriamente dita. No entanto, ao focar práticas curriculares deve-se considerar a complexidade de fatores e nuances que inter cruzam-se dentro deste contexto ligado ao âmbito educacional. Haja vista que são os professores os responsáveis pela mediação dos conteúdos em sala de aula, uma vez que a seleção curricular dos conteúdos não é feita de forma isolada, para tanto, considera-se um conjunto de fatores cruciais para o tipo de homem/sujeito que deseja-se formar. Com isso, o professor seleciona, transforma/aprimora os conteúdos que irão adentrar o contexto da sala de aula.

Falar da função do currículo no contexto escolar requer compreender que objetivos estão por trás de suas teorias¹, as quais voltam-se ao processo educativo com concepções pedagógicas diferentes. Isso porque, o currículo tem como ponto crucial modificar as pessoas que vão segui-lo. Para tanto, são as teorias do currículo que delineiam o tipo de conhecimento considerado relevante a partir de descrições sobre o tipo de indivíduo que consideram ideal, sendo que, para cada tipo de sujeito/sociedade corresponderá um tipo de currículo.

1.2 Práticas curriculares: impasses e avanços para a ressignificação curricular

Mediante a relevância das práticas curriculares implementadas pelos professores para a formação dos indivíduos no atual contexto econômico, político e social. É relevante direcionar uma reflexão mais profunda para o modo como estão sendo implementadas às práticas curriculares no cotidiano de escolas públicas, a partir das ações pedagógicas. Para tanto, é crucial considerar a função dos professores como os principais mediadores do conhecimento em sala de aula.

Logo, alguns olhares são relevantes sobre a problemática de como os professores vivenciam o currículo escolar na busca por ajustar os conteúdos às necessidades dos educandos como: de que forma os professores desenvolvem as práticas curriculares no contexto da sala de aula? Os professores conhecem as reais intenções implícitas no currículo escolar? Os professores selecionam os conteúdos a serem ensinados e quais procedimentos metodológicos utilizam para fazer esta seleção? Pois, faz-se vital demarcar,

[...] o conhecimento [também acerca de currículo] aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização, e avaliação destes conhecimentos são uma seleção, regida pelo valor, de um

¹ As teorias do currículo serão abordadas com maior ênfase no capítulo dois

universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis (APPLE, 1986 *apud* SACRISTÁN 2000, pp. 16-17).

Mediante a seleção curricular dos conteúdos a serem oferecidos aos alunos o professor ultrapassa o limite de “mero” transmissor do conhecimento e coloca-se em meio ao processo de reconstrução dos saberes socialmente construídos. Logo, o trabalho docente exige uma reflexão crítica constante buscando-se moldar os conteúdos conforme às necessidades dos alunos e que contribua significativamente com a formação para exercer a cidadania.

Parte-se do pressuposto de que os professores ultrapassam os limites impostos pelo currículo formal com o intuito de conhecer novas possibilidades de aprendizagem para melhor desempenhar a sua função em sala de aula. Assim, os atores escolares aprimoram constantemente o conhecimento, adquirindo novos saberes que possam servir de subsídios para o desenvolvimento de valores humanos e sociais. Nessa lógica, o currículo transforma-se de certa forma em uma prática pedagógica, mas precisa-se considerar os inúmeros fatores intrínsecos a execução/transformação do currículo escolar. Por isso, os professores devem compreender que sua elaboração e execução dão-se de maneira diferenciada. Nessa linha de pensamento cita-se,

[...] o currículo escolar deve ser pensado, refletido e compreendido como práxis pedagógica. A sua concretização se realiza no fazer pedagógico, o qual deve ser pautado nos princípios estabelecidos no PPP, pois este envolve toda a comunidade escolar: professores, alunos, pais e funcionários que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo pedagógico (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, p.26).

Ainda, ratificando, o currículo é elaborado visando atender um determinado grupo social, contudo não necessariamente, deve ser posto em prática seguindo os princípios de quem os idealizou. Com isso, é importante levar em consideração as novas exigências educacionais em um mundo cada vez mais globalizado. Ao encontro disso enfatiza-se,

nos processos de *mediação e catálise crítica*, os professores apresentam um movimento de ultrapassagem das fronteiras disciplinares, buscando vivenciar novas possibilidades e vislumbrar novos territórios de integração do conhecimento e de saberes, aliados à formação de valores ético-sociais (HAGEMEYER, 2011, p. 241- *grifos do autor*).

Para romper com o paradigma do neoliberalismo, precisa-se não somente desenvolver o senso crítico, mas em particular reconhecer qual a função social da escola, quando se quer contribuir de fato para uma formação para a cidadania. Desse modo, é preciso não apenas fazer à

revisão crítica das concepções existentes, em especial o paradigma neoliberal que associa a função da escola às exigências mercadológicas, isto é formar para o mercado de trabalho.

A maior parte das reformas educacionais visam atender às exigências do paradigma neoliberal. Quando poderiam contribuir para a elaboração de um conceito de qualidade² que seja visto como caminho para a implementação das práticas curriculares no ensino fundamental. Isto porque,

viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade (GÓMEZ, p. 21).

O que prevalece atualmente é a imagem de uma sociedade legitimada pelas relações de poder, que de forma dissimulada impõe uma política da igualdade de oportunidade, com sentido de reprodução social. Quando se abre a escola para camada massificada da sociedade, mas não há uma preocupação com a qualidade da educação, fomentando-se no princípio de igualdade para todos. Como conceber igualdade de oportunidades numa sociedade legitimada pelo princípio da ideologia dominante, na qual prevalece a lógica da rentabilidade econômica e, ao mesmo tempo, a escola em sua função de socializadora dos conhecimentos acabando sendo o principal mecanismo de manutenção das desigualdades sociais.

Assim, por permanecer ligados a conceitos que reforça um ensino tradicional e conservador de educação a qualidade passa a ser medida a partir da quantidade de conhecimentos oferecidos/adquiridos e não pela qualidade do ensino que está sendo mediado em sala de aula, resumindo a função da escola a seu patamar mais simplista de levar os alunos a apropriarem-se dos conhecimentos curriculares, (PARO, 2007).

A construção do currículo escolar precisa centrar-se em meio aos sistemas de ensino, uma vez que as ações educativas devem ser analisadas dentro dos locais onde efetiva-se. Assim, é relevante enfatizar que, a qualidade da educação que está sendo propiciada aos educandos depende, em parte, das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores para a efetivação das ações pedagógicas. Para tanto,

² Entende-se aqui conceito de qualidade como algo que deve ser definido pelo corpo docente da escola e que vá desde concepções e programações de melhoramento no funcionamento da gestão e das práticas curriculares, dispostos em documentos como o PPP, plano de ação, implementação de experiências pedagógicas, sistemáticas de avaliação de desempenho funcional na escola, planos de trabalho letivos interdisciplinares, contextualização de conteúdos programáticos, etc.

a educação deve ser concebida como um processo dialético, crítico e reflexivo, que promova o contínuo desenvolvimento de todos que fazem parte do contexto escolar. [...] pensar na elaboração de um currículo não é simplesmente selecionar conteúdos a serem trabalhados como se fossem peças de diferentes quebra-cabeças e acreditar que se pode montar algo coerente no final da brincadeira. Elaborar um currículo é muito mais que isso. É compreender a organização escolar como um instrumento que deve auxiliar na estruturação social e cultural (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, pp. 99-100).

Corroborando com as autoras, o processo de ensino-aprendizagem deve partir da ação-reflexão em sala de aula e, considerar a escola como parte da sociedade e não algo que fica aquém dela. Pensar na reestruturação curricular não é simplesmente selecionar conteúdos a serem ensinados, é pensar no desenvolvimento de todos que direto e indiretamente estão envolvidos no processo educativo. Haja vista que, a construção do currículo não está fadado a permanecer sendo visto de uma forma simplista de seleção e transposição dos conteúdos, considerando que,

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p. 59 – grifos no original).

O currículo não pode ser concebido como um artefato cultural desinteressado dos conhecimentos socialmente construídos. O currículo traz suas intensões, interesses, visões de determinados grupos sociais, e por isso a sua concretização no espaço escolar requer que se compreenda os fatores intrínsecos a sua elaboração. Visto que suas intenções estão para além da simples transposição de conteúdos, mas na forma como se seleciona os conhecimentos, nos valores que o condicionam, nos interesses que estão implícitos em sua construção seletiva de conhecimentos.

1.3 O Projeto Político Pedagógico como norteador das práticas curriculares a partir do contexto da sala de aula

O professor desempenha várias funções na sala de aula que não podem ser resumidas apenas à uma função técnica/reprodutor dos conteúdos pré-estabelecidos. Isto porque, é no projeto político pedagógico que os professores constitui os princípios norteadores para as ações

educativas que serão desenvolvidas em sala de aula, bem como é na elaboração do PPP que se define o tipo de sujeito que se pretende formar, com quais competências e habilidades no sentido de construir seres críticos-reflexivos aptos a criar sua própria história. Visto que,

o aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola, para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 2000, p. 06).

Os conhecimentos só tornam-se conhecimentos válidos para o aluno quando ele percebe-se em meio ao contexto histórico social e para isso a construção do PPP precisa ser feito de forma coletiva e levar em consideração as especificidades, as nuances da comunidade escolar. Nesse sentido a construção do PPP requer definições sobre: concepções de sociedade, de hominização, de cultura, de conhecimento, de relações sociais, de educação, assume um compromisso para com a formação humana do indivíduo. Ou seja, são concepções que remetem-se a outros questionamentos que precisam ser abordados como: que tipo de cidadão pretende-se formar? para que tipo de sociedade? E que tipo de educação pode ser oferecida a partir destas visões/definições?

É nessa forma de conceber sua elaboração e execução que se faz crucial compreender os princípios que regem a construção do currículo escolar. De acordo com Silva (2002, p. 15) “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.” É a partir dessas concepções que se constitui ações pedagógicas que subsidiem as práticas curriculares desenvolvidas na sala de aula e que possam ultrapassar a visão técnica que pode ser resumida na busca por “instrumentos” e “métodos” para o desenvolvimentos das atividades escolares na perspectiva de formar pessoas com habilidades técnicas para o mercado de trabalho e, busque-se ações efetivas que contribuam para a formação humana e social.

Isso somente será possível através de um projeto pedagógico que consinta as pessoas tornarem-se conscientes do poder de controle exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais tornando-as emancipadas ou libertadas de seu poder de dominação. Visto que, a escola e o currículo devem propiciar aos educandos a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de questionamentos, reflexões, discussões e concomitante, os professores sejam

concebidos como “intelectuais transformadores” visando a emancipação e a liberdade dos indivíduos, afirma Silva (2002).

Isso significa, propiciar uma formação com poder de discernimento crítico, com opiniões individuais e sobretudo que compreenda os problemas da sociedade como parte de um todo, nos quais cada um tem suas responsabilidades. Com isso, o ensino busca ultrapassar as barreiras cognitivas para assim atingir a subjetividade de maneira concreta. Dessa forma,

a formação da subjetividade do aluno hoje, comporta o entendimento de que a ação humana atua nas interfaces entre as posições dos sujeitos e as novas expressões culturais. [...]que se propicie aos sujeitos a autorreflexão e a participação em práticas sociais concretas presentes em movimentos sociais, campanhas de solidariedade, promoções culturais que interessem aos adolescentes e ações afirmativas, visando um processo de singularização de *cada um* e de *grupos*. O ensino não pode ser reduzido a uma dimensão meramente cognitiva, mas esclarecedora porque abrange facetas fundamentais da formação humana (HEGEMEYER, 2011, p. 246 –*grifos do autor*).

É impreterível considerar que o “ensino” não pode limitar-se a desenvolver nos alunos apenas uma das dimensões necessárias ao processo de apropriação dos conhecimentos, visto que, para o aluno tornar-se sujeito da própria história é imprescindível ter discernimento crítico para lidar com as especificidades de cada contexto social, isso requer uma formação humana que atenda às necessidades individuais e grupais. Para tanto, o Projeto Político Pedagógico deve subsidiar-se em cinco princípios básicos: igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Propiciar uma *qualidade para todos* na qual a qualidade não seja vista como privilégios de uma minoria dominante. A liberdade por sua vez, refere-se a escola ter autonomia para construir suas ações educativas a partir do contexto social dos próprios sujeitos. A valorização do magistério é o ponto crucial na elaboração do PPP, haja vista que, a qualidade da educação propiciada aos alunos depende em parte da formação inicial e continuada a qual os professores têm acesso, de acordo com Veiga (2013). Na perspectiva de constituir o Projeto Político Pedagógico mediante o cumprimento desses princípios a escola precisa reconhecer as novas demandas sociais como essenciais para a formação humana,

[...] o currículo escolar, para se adequar às novas exigências da atual sociedade, deve possibilitar não apenas a apropriação dos conteúdos, mas, impreterivelmente, os meios para os educandos compreenderem melhor o mundo no qual estão inseridos e saberem usar esses conhecimentos de acordo com as adversidades das situações-problemas enfrentadas diariamente (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 76).

Percebe-se que, refletir sobre o campo do currículo é ir muito além da seleção e transposição dos conteúdos, é criar caminhos, perspectivas, possibilidades para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. Desse modo, as práticas pedagógicas devem atender as demandas sociais mais urgentes da sociedade e conseqüentemente reconhecer que durante muito tempo os sistemas educacionais serviram de base para fomentar a classe dominante. De uma forma dissimulada esse paradigma ainda perpassa as práticas pedagógicas nos dias atuais e, isso, está implícito no currículo escolar que precisa ser desvelado pelos professores como forma de ultrapassar o seu caráter homogêneo, o qual é elaborado visando atender um determinado grupo social, deixando passar despercebido a diversidade cultural presente nos sistemas de ensino e isso faz com que a escola/professores desenvolvam às práticas curriculares visando caminhar por novos paradigmas educacionais. Logo,

no currículo produzido pelas práticas curriculares se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar. Portanto, tudo que acontece dentro da escola, mais especificamente dentro da sala de aula, pode ser definido como prática curricular, ou seja, o desenvolvimento do currículo no processo de ensino e aprendizagem. (SACRISTÁN, 2000 *apud* MIOTTO 2010, p. 35).

Nessa linha de raciocínio, as práticas curriculares são as ações desenvolvidas pelos professores a partir das concepções que a escola preconiza como cruciais para o tipo de formação que será proporcionado aos educandos. Ou seja, a forma como os professores reestruturam o currículo e ao colocá-lo em prática na sala de aula na perspectiva de potencializar o processo de ensino- aprendizagem define-se como práticas curriculares, uma vez que é o professor que torna o conhecimento acessível ao aluno. A prática pedagógica, se constitui quando o professor através de seu fazer docente busca continuamente ações que subsidiem a prática adotada em sala de aula (CORDEIRO, 2010). Nesse sentido, o professor permite-se rever sua prática cotidianamente em meio aos entreves da sua atuação docente.

Diante de um cenário educacional em que prevalece a heterogeneidade nas salas de aula, as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores são cruciais para a formação dos indivíduos. Isto porque, o trabalho do professor deve estar pedagogicamente articulado as especificidades dos alunos visando cumprir com a função de “mediadores do conhecimento” e esta prática não pode estar arraigada a um ensino homogeneizador, quando se sabe que o atual paradigma de educação discorre por um ensino para a diversidade cultural, conforme Miotto (2010).

Nesse sentido ao adentrar o ambiente escolar o aluno passa a manter contato com novas culturas seja a cultura escolar ou cultura da escola. Concomitantemente, o aluno também convive com a diversidade de saberes que permeiam a sala de aula. São valores antagônicos nos quais estão envolvidos alunos professores, família, comunidade escolar e todos que compõem o espaço escolar. Pode-se dizer que estas culturas até então desconhecidas passa a representar um novo universo para o aluno onde tudo lhe é estranho e desconhecido. Haja vista que, cada cultura em si traz suas especificidades e conseqüentemente é algo novo para o aluno que precisa apropriar-se desses novos conhecimentos para assim tornar-se um ser crítico e participativo nos problemas da sociedade. Nesta direção,

a cultura escolar, através dos conteúdos selecionados historicamente, e a cultura da escola – expressa na sua organização, em seus padrões de comportamento, em sua linguagem e práticas – passam a fazer parte da vida destas crianças e jovens, que por sua vez são sujeitos de valores e padrões culturais distintos. Portanto, o acesso à escola traz consigo a necessidade dos discentes conviverem não apenas com valores e padrões culturais inerentes à instituição, como também, com a diversidade que caracteriza seus agentes: alunos e alunas, professores e professoras, funcionários; enfim, de todos aqueles que participam do cotidiano escolar (KLEIN; PÁTARO 2008, p. 06)

Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico parte dos princípios de organização e seleção dos conteúdos desenvolvidos pelo professor em sala de aula e que subsidiará as ações pedagógicas. Em outras palavras é a partir da seleção curricular dos conteúdos que o professor criará condições para potencializar a aprendizagem dos alunos. Haja vista que, as práticas curriculares implementadas pelos professores devem considera as especificidades da comunidade escolar. Isto porque, uma aprendizagem significativa deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, é preciso partir da realidade do aluno fazendo a interação com os conteúdos escolares sem necessariamente descontextualizá-lo do saber original. Assim,

um conceito ao ser transferido, transposto, de um contexto ao outro passa por profundas modificações. Ao ser ensinado todo conceito mantém semelhanças com a ideia originalmente presente em seu contexto de pesquisa, porém, adquire outros significados próprios do ambiente escolar qual será alojado (BROCKINGTON, 2005, p. 388).

Diante da necessidade de adaptações que passa o conhecimento (saber a ensinar) para chegar à sala de aula. É crucial manter-se algumas características para que este não transforma-se em saber de origem desconhecida. Nessa lógica, o saber ensinado ganha outros significados

associados a outros já existentes. Estes que por sua vez, são significados oriundos sobretudo da sala de aula, visando com isso fazer uma “interação constante” entre o saber a ensinar e o saber ensinado. Com isso, a transposição didática faz-se relevante para o professor servindo de base para a apropriação desses novos conhecimentos pelos alunos. Dessa forma,

[Inclui-se] no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimento. Nessa perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo (MOREIRA, 2001, p. 68).

Nesse sentido, a forma como se articula as experiências escolares e a materialização dessas experiências no espaço escolar estão necessariamente atreladas ao currículo e, portanto é através de ações pedagógicas concretas que os professores podem implementar práticas curriculares voltadas para a formação humana dos educandos. Todavia, a sistematização dessas práticas no cotidiano de escolas públicas requer que se compreenda a partir de quais fins ou com quais fins educativos se implementa as práticas curriculares. Haja vista que, a escola atualmente encontra-se atreladas entre fins educativos que em pouco condiz com a realidade social do aluno, que por vez acaba apenas exercendo a função reprodutora dos conhecimentos, quando deveria ser sua última função. Isto porque, a função social da escola na sociedade atualmente deve ser,

mais do que transmitir informação [...] se orientar para provocar a organização radical da informação fragmentaria recebida e reconstrução das concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil (GÓMEZ, p. 26).

Nesse sentido, cabe aos professores como seres políticos, reconhecerem que reproduzir os conhecimentos historicamente construídos, é contribuir para manter as desigualdades sociais tão presentes na sociedade e, que conseqüentemente tendem aumentar com um modelo de ensino que mais atende aos interesses de uma elite dominante do que os interesses de grupos minoritários. Logo, convém lembrar que a oportunidade para mudar tal realidade parte sobretudo da forma como se compreende as relações de poder presente na sociedade e, que conseqüente adentra os sistemas de ensino.

Dessa forma, se os professores, bem como a escola em si, não perceberem o processo de alienação e reprodutivismo ao qual estão submetidos em pouco poderão contribuir para uma formação humana dos sujeitos. Visto que, se faz cada vez mais vital a emergência de se articular

projetos educativos que visem “facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos aluno/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem” (GÓMEZ, 1998, p.26). Assim, compreender o processo de ensino-aprendizagem como processo democrático contribuirá para se constituir uma formação política dos sujeitos em meio as forças dominantes que regem os sistema educativos. Portanto,

é precisamente nos tempos de hoje que essas questões devem ser levadas mais a sério. Estamos vivendo uma época – que podemos denominar de *restauração conservadora* – de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial. Acredito mesmo que esteja em jogo a própria ideia de educação pública[...] (APPLE, 1995, 61 – grifos no original).

Logo, é justamente em questões desse tipo que recai a problemática deste estudo, através da qual busca-se adentrar os percalços da prática docente na e a partir da implementação das prática curriculares para a concretização do currículo escolar. Visto que, atualmente se faz cada vez mais presente na sociedade problemas decorrentes de uma política conservadora que tenta infligir nos sistemas de ensino mudanças que visam favorecer uma hegemonia dominante, tirando dos sujeitos o direito à educação pública e de qualidade.

Dessa forma, se a educação como bem social é colocada como privilégios de uma minoria diante das drásticas mudanças que se propagam ao sistemas de ensino, bem como da sociedade, no geral, certamente implicará nas práticas educativas implementadas pelos professores nas salas de aula. Com isso, é preciso que se pense a educação para além de discussos camuflados por interesses que em pouco atende os interesses e necessidades da classe minoritária. Assim, é na busca para se compreender tais processos educativos para além de uma reprodução mecânica de interesses individuais que tal estudo fomenta-se em práticas curriculares que estão sendo implementadas no âmbito de escolas públicas, a partir da operacionalização e sistematização do currículo escolar para coma as ações pedagógicas.

CAPÍTULO II – PRÁTICAS CURRICULARES E AÇÕES PEDAGÓGICAS: ANÁLISE DO CONTEXTO METODOLÓGICO

As discussões envidadas no capítulo anterior reportam-se ao objeto de estudo desta pesquisa que trata das práticas curriculares, relativa à maneira pelas quais os professores sentem a dificuldade de compreensão, de articulação e de operacionalização do currículo escolar, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, existem questões relativas à maneira como as práticas curriculares estão sendo implementadas no contexto das escolas públicas, em particular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que não podem passar despercebidas mediante a necessidade de desenvolver-se ações educativas que priorizem a realidade do contexto social no qual a escola está inserida. Indubitavelmente, se tem um currículo elaborado visando atender determinados interesses e que geralmente não são colocados em evidência ao trabalhar-se na sala de aula os conteúdos tais quais estão postos no rol de conteúdos programáticos.

Logo, é inconcebível que diante das demandas sociais e educacionais pelas quais passa a sociedade atualmente, os professores ainda estejam fadados a executar no contexto escolar aquilo que outros prescrevem, sem necessariamente, refletirem sobre as ações educativas ou mais precisamente sobre quais os interesses estão implícitos em cada conhecimento/conteúdo considerado relevante para adentrar os espaços escolares. Isto porque, são as práticas curriculares que dão seguridade as ações educativas implementadas na sala de aula. Mas, para isso as práticas curriculares devem estar intencionalmente ligadas a fins conceptual ou estratégicos. Em síntese, essa discussão foi apresentada no capítulo anterior e, a partir do exposto, se deve adentrar ao campo de pesquisa quanto aos dados empíricos que abordam as práticas curriculares materializadas a partir das ações pedagógicas implementadas no contexto escolar.

Se concebe que, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores devem não apenas cumprir com normas pré-estabelecidas, mas materializar as práticas curriculares para além daquilo que vem regido nos parâmetros curriculares e que são consolidadas através de programas e projetos implementados em cada instituição de ensino. Isso necessariamente, remete-se a reconstrução/reestruturação do currículo escolar para que as práticas educativas empreendidas pelos professores possam ir além da mera transmissão ou transposição de conteúdos programáticos em si, direcionando-as para aquilo que de fato preconizam como essenciais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem,

[...] é necessário que os professores deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham (MORGADO, 2011, p. 808).

Na busca por compreender como os professores implementam práticas curriculares no cotidiano de escolas públicas, a partir dos fins que se estabelece nas ações educativas, partiu-se de embasamentos teóricos sobre o tema estudado, a partir dos quais podia-se ir construindo conceitos sobre a maneira como as práticas curriculares são implementadas no cotidiano escolar, a partir da sistematização do currículo vivido pela equipe escolar, respaldando-se nos procedimentos metodológicos que se segue.

2.1 Procedimentos metodológicos do estudo

O presente trabalho preconiza uma metodologia fundada na abordagem qualitativa, sendo que nesse tipo de pesquisa busca-se compreender às informações com caráter qualitativo. Logo, “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação dos fenômenos, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”, (GONSALVES, 2003, p. 68).

Assim, a abordagem qualitativa trabalha com a interpretação das informações e leva em consideração os significados atribuídos a uma determinada prática, o que possibilita ao pesquisador partir de uma compreensão e reinterpretação do fenômeno estudado.

Tal estudo, aporta-se em um levantamento bibliográfico que requer, estudo sobre os aportes teóricos que tratam do tema pesquisado, uma vez que é imprescindível estudar a fundo as referências selecionadas e utilizar o material adequado para a pesquisa. Para tanto, respalda-se em autores como: Lima (et al, 2011), Silva (2002), Sacristán (2000) Pedra (1997), Moreira e Silva (1995) e entre outros, que foram cruciais para a elaboração da pesquisa. Fez-se necessário aporta-se na pesquisa de campo exploratória, logo, as pesquisas exploratórias buscam construir conceitos sobre temas pouco estudado, levando o pesquisador a familiarizar-se com o assunto, na tentativa de formular hipóteses ou modificar as hipóteses existentes, visando esclarecer ideias. Deste modo,

as pesquisas exploratórias são compreendidas como investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a

realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2003 *Apud* SILVA, et al, 2011, p. 198).

Além da pesquisa exploratória, como método de aprofundamento para as questões estudadas optou-se por trabalhar com a pesquisa documental, a qual possibilita a investigação da problemática em uma interação imediata e, que Segundo Bravo (1991) *apud* Silva et al (2009, p. 4556) “são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver”.

2.2 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, trabalhou-se com a entrevista semiestruturada, por ser uma forma que possibilita a quem entrevista a reformulação das questões durante o processo de entrevista. Para tanto, se destaca que,

um dos modelos mais utilizado é o da entrevista semiestruturada, guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (FUJISAWA,2000 *Apud* BELEI, et al, 2008, p. 189).

O uso da entrevista requer um roteiro bem elaborado, apresentando uma ampla liberdade para a formulação e reformulação das questões, tendo em vista que o roteiro deve ser elaborado com questões abertas, bem como para garantir a veracidade das informações foi utilizado um gravador digital, visto que,

a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado. O uso disfarçado do gravador constitui infração ética injustificável. Se a pessoa, por qualquer razão, não autorizar a gravação, cabe, então, solicitar autorização para a tomada de anotações (GIL,2008, p. 119).

Assim, o registro das falas através da gravação digital preserva a autenticidade das informações possibilitando a quem entrevista uma maior interpretação das informações. Entretanto, caso haja resistência por parte do entrevistado quanto ao uso do gravador, utiliza-se de anotações, mediante o consentimento e término da fala do entrevistado.

Além disso, para a obtenção de dados essenciais à pesquisa fez-se necessário dirigir-se a uma escola pública onde tal realidade pode ser evidenciada com maior ênfase, na medida em que a questão proposta para estudo requer uma melhor compreensão por parte do/a pesquisador/a sobre os dados coletados no estudo de campo.

2.3 Locus da pesquisa

Compreendendo-se que a escola como qualquer outra instituição social marcada por contradições e conflitos, possui relativa autonomia para tentar dirimir a evidente tendência de reprodução e manutenção do *status quo*, (GÓMEZ,1979 *apud* GÓMEZ,1998). Isso concebido a partir do currículo com o qual delinea-se a função educativa da escola através dos agentes envolvidos no processo educativo e de socialização dos sujeitos. Logo, na tentativa de compreender como se implementa práticas curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é que na sequência, faz-se uma breve apresentação do *locus* da pesquisa. Para tanto, parte-se dos seguintes dados obtidos na pesquisa empírica.

A instituição escolar, na qual foi implementada a pesquisa de campo atende um quantitativo de até 320³ alunos provenientes da zona urbana e da zona rural, sendo aproximadamente 250 correspondente aos alunos matriculados do 1º ao 5º ano e 70 proporcionalmente são matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atende ao I ciclo (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) e o II ciclo (3º e 4º anos do Ensino Fundamental).

Em relação a estrutura predial, a escola possui uma planta física predial padrão no Estado que possui 07(sete) salas de aulas; 01(uma) secretaria; 01 (uma) diretoria; 01 (uma) biblioteca; 04 (quatro) banheiros (adaptados) para alunos com deficiência; 01 (uma) cantina; 01(um) almoxarifado; 01 (um) pátio; 01(uma) sala de Mais Educação (integrada a biblioteca); 01 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas que não está funcionando no momento devido à falta de acessibilidade em relação a estrutura física (rampas) adequadas para o acolhimento de pessoas com deficiência.

O corpo administrativo da instituição é composto por aproximadamente 12 (doze) funcionários, os quais exercem as seguintes funções: gestor/a; co-gestor/a; Coordenação pedagógica; Secretário/a; Supervisão Escolar; Orientador/a Educacional; Auxiliar de Apoio Pedagógico; Auxiliar de Secretário/a; Auxiliar Bibliotecária.

³ Optou-se por trabalhar com a expressão “até” em função da confidencialidade do *locus* da pesquisa garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra nos apêndices desta produção monográfica.

O corpo docente da instituição, na qual delineou-se a pesquisa é formado por *até* 20 (vinte) professores, sendo aproximadamente 80/° (oitenta por cento) relativo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 20/° (vinte por cento) atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com as seguintes formações: Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Ciências; Licenciatura em História; Licenciatura em Letras; Licenciatura em Biologia e especialização em Metodologia do Ensino fundamental e Pós graduação em Educação de Jovens; e Médio Normal; (Pedagógico).

O corpo técnico de apoio é composto por *até* 15 (quinze) profissionais, sendo proporcionalmente 20/° (vinte por cento) de inspetoras com formações em nível Médio Normal; Enfermagem; Nível Fundamental I; 27/° (vinte e sete por cento) correspondente a merendeiras com formações em Nível Fundamental I; 53/° (cinquenta e três por cento) correspondem a auxiliares de serviços gerais com os níveis Ensino Fundamental Normal Médio; 13/° (treze por cento) relativo a técnicos administrativos com Licenciatura em Letras; 13/° (treze por cento) relativos a porteiros, com o Médio Normal (Pedagógico) e o Ensino Médio.

No tocante aos programas e projetos institucionais, a escola disponibiliza de programas como: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Primeiros Sabres da Infância (PSI)⁴ que atende aos alunos nos (turnos diurnos) o qual foi implementado na Paraíba em Março de 2011 tendo como foco o processo de alfabetização e letramento dos estudantes com ênfase na leitura e escrita e no raciocínio lógico matemático. O Programa Primeiros Saberes da Infância possui diário de classe específico com habilidades de classe a serem desenvolvidas pelos alunos. Além de programas como o “Mais Educação” que de acordo a equipe escolar é um programa que chega semiaberto a instituição e, é implementado a partir de projetos trabalhados bimestralmente pela instituição, os quis não foram informados os nomes.

Mediante ao exposto, percebe-se que a instituição apresenta a necessidade de uma organização do trabalho pedagógico envidado pela equipe escolar, no que tange à implementação de práticas curriculares voltadas para a formação e escolarização com sucesso de seus educandos. Tal instituição ainda trabalha na perspectiva contingencial de solucionar os problemas decorrentes do dia a dia, não atentando para a possibilidade de trabalhar-se, em um plano de ação, a partir dos recortes temporais de natureza administrativo-pedagógico que são classificados como: ações de curtíssimo prazo – seis meses a um ano; ações de curto prazo – um ano a um ano e meio; ações de médio prazo – dois a três anos e ações de longo prazo- três a cinco anos. Isso, contribuiria para o aprimoramento de práticas curriculares implementadas na

⁴ Todas as informações sobre o Programa Primeiros Saberes da Infância foram obtidas através da Gestora da referida instituição e do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual foi-me cedido uma cópia para análise.

direção do que a escola considera relevante para serem solucionados prioritariamente e que conseqüentemente poderiam amenizar, se não resolver, outros problemas considerados de entraves para a instituição.

É evidente que os aspectos organizacionais não dão conta de resolver todos os problemas decorrentes na instituição, como bem aponta Libâneo (2008) ao destacar que,

eles atuam em combinação com outros fatores como: um corpo docente bem preparado profissionalmente, consistência do Projeto Pedagógico Curricular, um currículo bem estruturado, uma boa experiência dos professores na metodologia e no manejo de classe, uma forte atenção a aprendizagem dos alunos, boas práticas de avaliação [e] disponibilidade da equipe para aceitar inovações (LIBÂNEO, 2008, p. 10).

Isto significa que, os aspectos organizacionais quando trabalhados em conjunto contribuem significativamente com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem propiciado aos alunos.

Para tanto, a observação na parte empírica dos estudos de campo desse trabalho, apontou para a compreensão de que deve ter na estrutura administrativa organizacional: capacidade de liderança, práticas de gestão participativa, compartilhamento de experiências entre os agentes educativos, disponibilidade de condições físicas, materiais, recursos didáticos e a interação escola-família-comunidade, afirma Libâneo (2008). Em outras palavras, não basta apenas partir de uma gestão que cumpra com normas burocráticas, isto de fato é importante, mas se deve considerar além dessa razão, outros fatores como os elencados acima para conseguir-se direcionar o ensino-aprendizagem para o tipo de aluno que se pretende formar. De muito pouco adianta cumprir com normas pré-estabelecidas, se o aluno não é colocado como sujeito principal no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, em análise ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, na qual se desenvolveu a pesquisa, percebe-se que, a equipe gestora parte da interação de se estruturar uma gestão democrática, na qual as decisões são tomadas no coletivo e as responsabilidades sejam compartilhadas também de forma clara e democrática. No entanto, de acordo com os dados coletados, isto limita-se apenas ao documento. Porque, para os sujeitos pesquisados a instituição trabalha na perspectiva de cumprir apenas com as exigências burocráticas, deixando para segundo plano questões fundamentais para a implementação de práticas curriculares que estejam em consonância com um trabalho pedagógico elaborado coletivamente envolvendo todos os membros da instituição, como bem enfatiza o **S2** ao ser questionado sobre o tipo de relação

estabelecida com a equipe gestora, atentando especificamente para as relações interpessoais no ambiente de trabalho.

[...]Para ser um bom gestor... você tem que ter espírito de liderança... na minha opinião. Se você não tem espírito de liderança, se você é praticamente um ditador, dita regras, aquilo não funciona não. Ou você faz um trabalho coletivo bem feito ou as coisa... quando você dar as costas não funcionam... [...] é ultimamente nós não temos um diretor não, nós temos técnicos que estão ali prestando conta das coisas e pronto. Não tem aquela pessoa que, que tenha ah... vamos fazer isso... sentar e conversar. Quando senta é para cobrar. Não existe isso, não... (Sujeito 04, entrevista cedida dia 06 de junho de 2016).

A instituição fomenta no seu PPP a intenção de se instituir uma gestão democrática pautada nos princípios de autonomia, poder de comunicação, liderança, capacidade de trabalho em grupo, compromisso político, participação e cooperação visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de ações pedagógicas envolvendo todos os sujeitos que compõe o âmbito escolar. Diante do exposto, pode-se questionar, por que na prática de fato não acontece? Se todos estão juntos ou pelo menos deveriam estar em prol de um objetivo que é a socialização dos conhecimentos e para isto não basta apenas atender as exigências financeiras, mas atender a instituição no geral, fazendo com que todos os seus alunos sejam bem sucedidos na aprendizagem escolar, Haja vista que, “uma escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico – didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, [...]” (LIBÂNEO, 2008, p. 10)

Nesse sentido, o sucesso escolar de qualquer instituição requer para sua concretização a compreensão de que se deve gerir uma instituição escolar considerando imprescindivelmente os seguintes critérios de eficácia organizacional: ensino-aprendizagem; clima organizacional; interação escola-família-comunidade; gestão de pessoas; gestão de processos; infraestrutura e resultados.

No tocante ao elemento norteador das ações implementadas pela a equipe docente, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo a equipe escolar o PPP foi reformulado no início deste ano de 2016. Mas diante dos dados obtidos pode-se dizer que o Projeto Político Pedagógico da instituição é visto pela equipe escolar como um orientador de procedimentos técnicos que a instituição deve seguir, uma vez que pode-se observar que 02 (dois) dos 08 (oito) sujeitos entrevistados disseram não ter conhecimento da existência do PPP na instituição. O S4 alegou que, está atuando na instituição a apenas 05 meses e por isso não tinha participado da

elaboração e nem da implementação do PPP, mas acreditava que a escola teria o PPP, porque é uma exigência das escolas públicas. Entretanto, mesmo com apenas 05 meses de inserção na atual escola, não justifica a falta de conhecimento do referido sujeito sobre o PPP, uma vez que, está atuando no magistério a 27 anos. Dessa forma, se o PPP é o documento que sistematiza as ações que serão desenvolvidas pela escola, o sujeito em questão poderia ter atentado para sua existência até para conhecer as necessidades da escola, uma vez que, fica evidenciado a total falta de envolvimento do **S4** no que concerne à implementação de práticas curriculares desenvolvidas pela instituição.

O sujeito **S6** destacou que a instituição tem o PPP porque já vem pronto da Secretária de Educação, no qual vem definido o que deve ser trabalhado como os objetivos, metas, formas de avaliação, procedimentos de trabalhos, dentre outros. É certo que nem sempre é o professor que elabora o plano de ensino. No entanto, diante das demandas sociais e educacionais que permeiam o espaço escolar pode-se e deve ajustá-lo as necessidades mais recorrentes do processo de ensino-aprendizagem e uma das formas de fazer a interação com o contexto no qual a escola está inserida é através da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Instituição. Porém, como pode ser observado nas falas de alguns sujeitos da pesquisa, o PPP não está sendo implementado de acordo com as especificidades da comunidade escolar.

*[...] o Projeto Político Pedagógico já vem de lá, né? da Secretaria Estadual de Educação, né? Eles mandam para a escola e a escola trabalha em cima dele, né? já vem elaborado... para a escola. **Vocês recebem o fluxo da secretaria de Educação e a partir dele é elaborado o PPP? É o PPP da escola... que já vem de lá também, né? o PPP e o fluxo... quando chega na escola... a escola vai trabalhar em cima do... do... (entre aspas o PPP vem elaborado, né?) a escola trabalha em cima disso, dos fluxos recebidos.** (Sujeito 06, entrevista cedida dia 16 de junho 2016 – grifos meu).*

Nesse sentido, o PPP não é concebido como um instrumento de orientação de práticas basilares para as ações educativas, mas como normas a serem cumpridas, perdendo assim o caráter processual e singular da organização do trabalho pedagógico da escola, indo de encontro com as palavras de Gadotti (2000) ao afirmar que, um Projeto Político Pedagógico deve respaldar-se: **a)** no desenvolvimento de uma consciência crítica; **b)** no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; **c)** na participação e na cooperação das várias esferas de governo e, por conseguinte; **d)** na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto. Nesse sentido, implementar práticas curriculares no atual contexto ao qual está submetida a escola em questão torna-se um desafio constante para a comunidade escolar, por não reconhecer a efervescência das ações educativas com a qual lidaria a partir do

momento que trouxesse para si a responsabilidade de trilhar os percursos da ação docente. Assim, o S4⁵, sendo relativamente novo na instituição poderia ter conhecimentos mais contundentes sobre o PPP, uma vez que é o PPP que direciona as práticas educativas implementadas no cotidiano escolar, não fundamentando as ações pedagógicas implementadas na sala de aula apenas as suas experiências de práticas diárias na ação educativa.

Nessa perspectiva, por não entender de enquadramento de práticas curriculares, o professor acaba como um instrumentalizador dos Programas e Projetos que adentram o espaço escolar, perdendo sua autonomia profissional no que compete a ação educativa. Assim, percebe-se a discrepância falta de engajamento dos professores no que concerne à elaboração de um Projeto Pedagógico como processo educativo.

Em relação ao planejamento pedagógico, foi levantado durante a pesquisa de campo que acontece quinzenalmente no contra turno e, de forma coletiva com professores, coordenadores e diretora, bem como a equipe pedagógica da escola acompanha os trabalhos pedagógicos, estimulando os professores no processo de ensino-aprendizagem e acompanha o processo de planejamento para avaliar as atividades planejadas. Para a equipe pedagógica a avaliação deve fazer parte de um processo de ensino-aprendizagem contínuo para que os professores possam acompanhar o processo de aquisição dos conhecimentos dos alunos prevalecendo, o critério de avaliação qualitativa, sendo que algumas vezes faz-se necessário as avaliações quantitativas por exigências dos órgãos superiores institucionais.

Certamente, no que concerne as ações pedagógicas implementadas, os professores se questionam acerca dos entraves que se interpõem em suas práticas por seguirem fins educativos em práticas curriculares que não foram articulados em processos no coletivo, singularmente, no âmbito da escola em que atuam. Deste modo, as ações pedagógicas envidadas pelos professores estão considerando de fato as necessidades do cotidiano escolar, em relação à comunidade escolar em que estão situados? Isso somente será possível através de um trabalho consistente considerando à realidade, as especificidades e as necessidades da comunidade escolar. É partindo de um contexto educacional imerso entre atender aos critérios burocráticos e ajustar as ações educativas a realidade dos alunos, que se torna relevante compreender o contexto escolar no qual implementou-se a pesquisa para além de uma esfera reprodutora dos conhecimentos socialmente construídos, uma vez que, o campo de pesquisa está atrelado entre reprodução e mudança, mas

⁵ O **Sujeito 4** tem 27 anos de experiência em sala de aula e por isso no decorrer de suas falas deixou evidenciado que baseia-se sobretudo nas experiências adquiridas ao longo de sua carreira profissional para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Entretanto, sua atuação docente sempre foi no Ensino Médio, sendo que nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, está atuando a apenas cinco meses.

perspectivando, para além da mera reprodução e manutenção do *status quo*, conseguir-se construir sujeitos críticos para uma nova contemporaneidade, desta forma,

[...] imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real - assumido como natural pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações (GÓMEZ, 1998, p.22).

Tais questões devem partir de uma reflexão constante por parte dos professores sobre as ações pedagógicas que estão sendo desenvolvidas, considerando que os professores devem estar abertos a mudanças, pensando permanentemente o currículo e suas ações docentes visando melhorias nas práticas curriculares, nas ações educativas e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem. Mudanças que nem sempre são bem vistas pelos professores, por considerar-se que, existem inúmeros fatores que interferem direta ou indiretamente na ressignificação da prática docente entre os quais é cabível elencar alguns como: ausência de projetos de formação continuada, insuficiência de recursos didático-pedagógicos, as precárias condições de trabalho e insuficiência de insumos financeiros por parte das políticas públicas no que tange às suas autonomias administrativo-pedagógicas, sendo, portanto, desafios a serem superados no contexto escolar, perspectivando a implementação de práticas curriculares que subsidiem o fazer docente no e a partir do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa dinâmica de detalhamento do *locus* da pesquisa, discorre-se a partir de agora sobre os sujeitos que contribuíram para com a elaboração da pesquisa.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 06 (seis) professores; 01 (uma) co-gestora; 01 (uma) gestora; 01 (uma) coordenador/a pedagógico/a⁶, somando um total de 09 (nove) sujeitos. Para sigilo das identidades dos sujeitos pesquisados e objetivando o aprofundamento de trechos de suas falas, os sujeitos serão identificados numa sequência numérica do Sujeito 01 (**S1**) ao Sujeito 09 (**S9**) de acordo com a sequência de aplicação das entrevistas. Para maior detalhamento das

⁶ Não foi possível entrevistar a coordenadora em função de algumas tentativas sem sucesso de encontro com a mesma, embora os encontros tenham sido agendados várias vezes e em função desses sucessivos desencontros, optou-se por trabalhar-se com os dados já obtidos.

informações obtidas foram coletados dados relativos a um percentual de 50^o dos sujeitos do seguimento da unidade escolar – *locus* da pesquisa, dados referentes a idade, formação, tempo de atuação no magistério e tempo de atuação na atual escola, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1: Dados de identificação dos sujeitos pesquisados

Sujeitos	Idade	Graduação	Especialização	Mestrado	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na atual escola
S1	53	Biologia	Metodologia do Ensino Fundamental	-	21	03
S2	53	Cursando Pedagogia	-	-	20	10
S3	48	Pedagogia	-	-	24	24
S4	53	Ciências	-	-	27	05 meses
S5	35	Pedagogia	-	-	02	14
S6	30	Letras	Língua Portuguesa e Literatura	-	03	02
S7	42	Pedagogia	-	-	03	03
S8	24	Pedagogia	-	-	01	01

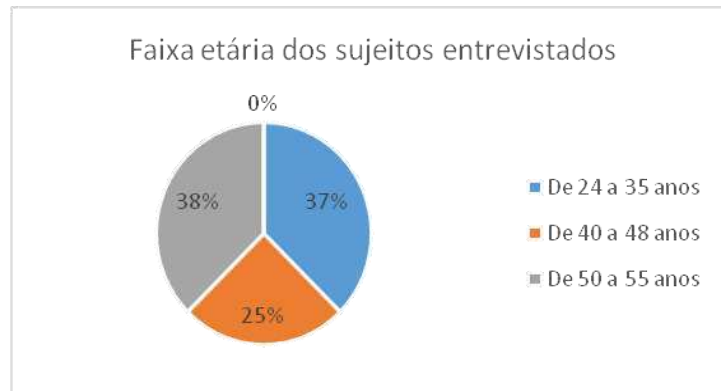
Fonte: Dados elaborados pela a autora – Pesquisa de campo – 2016.

Diante das informações obtidas, percebe-se que os sujeitos pesquisados estão numa faixa etária de 24 a 53 anos de idade, todas graduadas⁷ e quatro dos sujeitos estão atuando na sua área de formação. Apenas 02 (dois) sujeitos possuem especializações e em áreas distintas que são o S1 o S6. Dentre os sujeitos pesquisados 03 (três) que são os S2, S3 e o S5⁸ possuem relativa experiência no campo da docência, bem como na atual escola, com exceção de 05 (cinco) sujeitos que estão atuando há pouco tempo na escola pesquisada, que são respectivamente os sujeitos S1, S4, S6, S7, S8.

⁷ Apenas 01(um) dos 08 (oito) sujeitos pesquisados está concluindo Licenciatura em Pedagogia

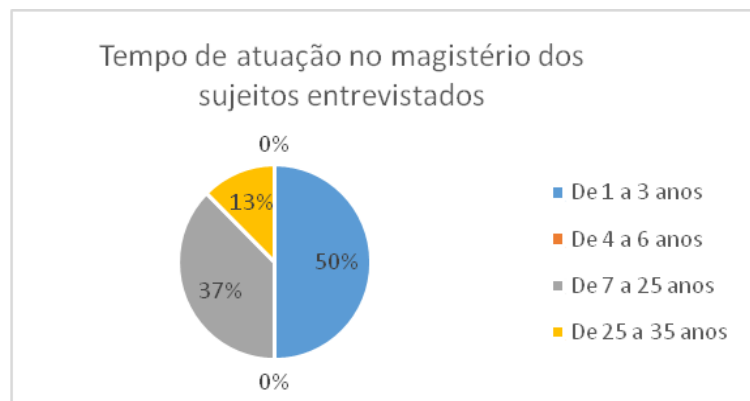
⁸ O Sujeito 05 (cinco) atua na escola pesquisada há 14 anos, mas como docente está atuando há 02 anos.

Gráfico 1 – Demonstrativo da faixa etária dos sujeitos pesquisados



Fonte: Dados elaborados pela a autora – Pesquisa de campo - 2016

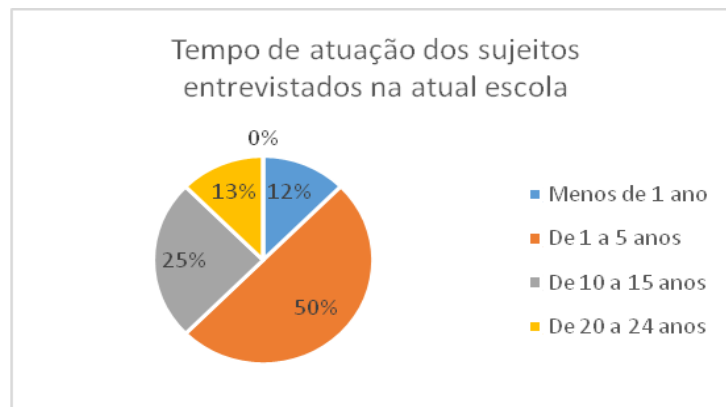
Gráfico 2 – Demonstrativo do tempo de atuação no magistério dos sujeitos pesquisados



Fonte: Dados elaborados pela a autora – Pesquisa de campo – 2016

Os sujeitos pesquisados são relativamente novos em termos de idade, ao considerar-se que apenas 25% (vinte e cinco por cento) estão entre 50 e 55 anos de idade, sendo que 50% (cinquenta por cento) atuam no magistério há no máximo 03 (três) anos. Nessa mesma amostra, faz-se necessário informar que, segundo o próprio gráfico, nenhuma das integrantes da pesquisa possui entre 4 a 6 anos de atuação no magistério. Tais dados, no geral, precisam ser considerados na pesquisa em questão para compreender-se até que ponto as práticas curriculares implementadas no contexto escolar podem partir de experiências adquiridas no percurso do fazer docente.

Gráfico 3 – Demonstrativo do tempo de atuação dos sujeitos pesquisados na atual escola

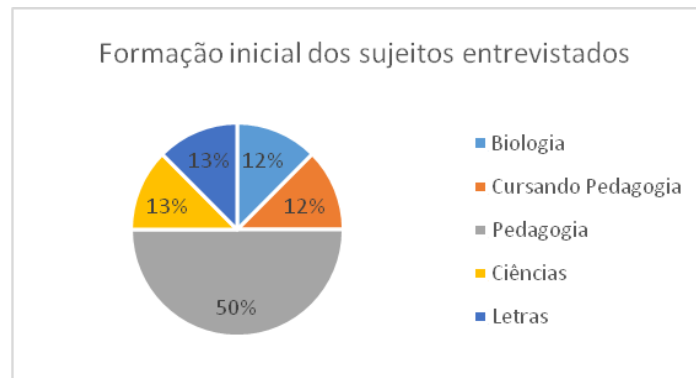


Fonte: Dados elaborados pela a autora – Pesquisa de campo - 2016

Em relação ao tempo de atuação na atual escola, 50/º dos sujeitos pesquisados estão inseridos há no máximo cinco anos e, 25/º estão atuando no mesmo ambiente de trabalho entre 10 e 15 anos, o que permite dizer que, os sujeitos entrevistados possuem relativa experiência de conhecimento quanto ao seu campo de atuação, para ter clareza dos fins/objetivos educativos da instituição que norteiam as ações pedagógicas implementadas a partir das práticas curriculares, bem como do projeto curricular fomentado pela instituição, dentre outros fatores que precisam preponderantemente serem considerados quando se quer implementar ações educativas voltadas para a qualidade social do ensino, tendo a possibilidade de incluir todos num processo educativo visto como inclusão social, conforme Libâneo (2008).

Deste modo, ter clareza dos fins educativos preconizados pela a instituição, significa necessariamente, estar definindo o projeto curricular com o qual se delineia as práticas curriculares nos sistemas educativos, considerando que o tempo de atuação na atual escola também é um fator condizente para a materialização das ações educativas. Não obstante, a formação inicial dos sujeitos pesquisados, se torna relevante para a pesquisa, na medida em que se pode, a partir deste dados, compreender se as diferentes licenciaturas podem contribuir ou não para com a implementação das ações educativas.

Gráfico 4 – Demonstrativo da formação inicial dos sujeitos pesquisados

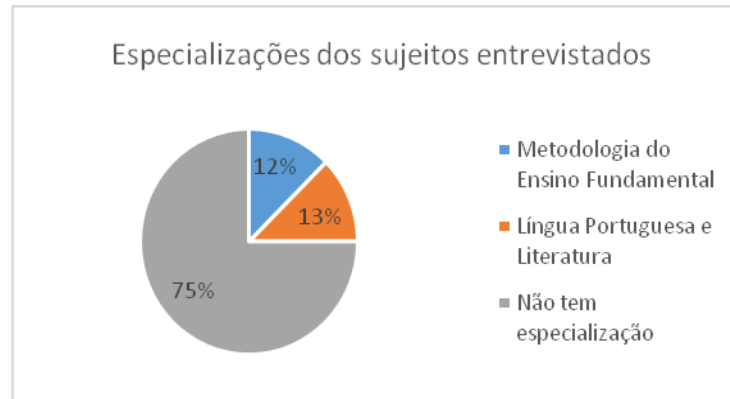


Fonte: Dados elaborados pela a autora – Pesquisa de campo - 2016

No tocante à formação inicial dos sujeitos pesquisados 50^o são graduadas em Pedagogia. Portanto, espera-se maior compreensão dos professores sobre o currículo escolar. Haja vista que, no quadro curricular do Curso de Pedagogia, há uma disciplina obrigatória relativa ao Currículo e que necessariamente deve ter sido cursada pelos sujeitos graduados em Pedagogia, visto que, foi a partir “[...] da década de 1970, que entrou em vigor a Lei 5.692/71 [...] a disciplina ‘Currículo e Programas’ foi introduzida no conjunto das disciplinas obrigatórias para a formação do pedagogo [...]”, conforme Pedra (1997, p.10). Dessa forma, os sujeitos pesquisados são relativamente novos em relação a obrigatoriedade da disciplina para a formação do pedagogo e por isso, devem no percurso de suas formações terem conhecido o campo conceptual do currículo, o que contribui significativamente para potencializar as práticas curriculares destes professores, relativas ao processo de ensino-aprendizagem, sendo que, 12^o destes sujeitos, estão cursando Pedagogia, somando um total de 62^o atuando em sua área de formação inicial.

Os demais sujeitos pesquisados, possuem formações em áreas distintas como Biologia, Ciências e letras, informações relevantes para a pesquisa, tendo em vista que, trata-se de um campo de atuação, para o qual existe uma área de formação específica, que é o Pedagogo e, no entanto existe uma grande demanda de profissionais atuando fora de sua área formação inicial, e isto pode, dentre outros fatores ser um desafio posto a implementação das práticas curriculares, uma vez que cada quadro curricular lida com disciplinas específicas e, portanto não se tem o aprofundamento de disciplinas obrigatório na formação do Pedagogo, em outras Licenciaturas.

Gráfico 5 – Demonstrativo de especializações em pós graduação dos sujeitos pesquisados



Fonte: Dados elaborado pela a autora – Pesquisa de campo – 2016

No que diz respeito às especializações dos sujeitos entrevistados, 75% não aprofundaram-se nesta direção. Essa falta de aprimoramento profissional evidenciada pelos sujeitos no decorrer das entrevistas quanto ao aprofundamento de suas formações estaria relacionada a fatores como: as precárias condições de trabalho ao qual o professor é submetido; a ausência de investimentos das políticas públicas em relação à formação continuada; a carga horária exacerbada a qual o professor precisa cumprir e por que não dizer até certo ponto a falta de interesse do próprio professor? Sendo que, apenas 25% dos sujeitos entrevistados aprofundaram-se em nível de especialização. Um percentual que pode ser considerado baixo, uma vez que, desse recorte dos sujeitos mencionados, 38% estão entre 24 e 35 anos e, apenas 01 (um) obteve o título de pós graduação e, 25% estão entre 50 e 54 anos e, apenas 01 (um) obteve o título de especialização.

2.5 Percorso trilhado para a concretização da parte empírica

Tendo-se em vista que, a inserção do/a pesquisador/a no campo a ser estudo é fundamental para a obtenção das informações, quando se busca analisar as concepções dos sujeitos sobre o tema em estudo, e requerendo, entrosamento das estruturas organizacionais, administrativas e um bom planejamento, conforme Marcone e Lakatos (2003). Fez-se necessário o contato direto com os sujeitos pesquisados, objetivando evitar possíveis falhas durante a coleta dos dados. Para tanto, partiu-se de uma conversa com a co-gestora que não impôs nenhum obstáculo para a realização do trabalho a partir do referido campo de pesquisa. Entretanto, isto

dependeria em parte dos professores, sendo que a pesquisa destina-se a trabalhar, em particular com os docentes, haja vista que, o objeto de estudo trata diretamente de práticas curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e portanto, a participação dos docentes tornou-se indispensável, isto porque, era a partir de suas intenções subjetivas a prática educativa que se poderia construir hipóteses sobre a implementação de práticas curriculares.

Ante ao exposto, decidiu-se juntamente com a co-gestora visitar as salas de aula para falar com os professores e possivelmente explicar a finalidade da pesquisa, sendo que alguns professores ficaram um tanto constrangidos em aceitar. Mas, a partir de algumas explicações em torno dos fundamentos da pesquisa, os professores até então solicitados dispuseram-se a contribuir com o estudo. Foi necessário o agendamento de outra visita para falar com a gestora que no momento encontrava-se ausente da instituição resolvendo assuntos burocráticos e para se entregar o termo de consentimento para que os sujeitos apropriassem-se dos objetivos da pesquisa, bem como o roteiro de entrevista para aqueles que achassem conveniente ter conhecimento *a priori* das questões a serem enfatizadas.

Dentre as possibilidades para uma próxima visita, ficou definido um dia específico em que a gestora estivesse na instituição. Assim, após conversar com a gestora que prontamente se dispôs a contribuir com a pesquisa. Passou-se a fazer um levantamento de todo o corpo administrativo, técnico, docente, não docente, funcionários de apoio, entre outros aspectos para fins da pesquisa em curso. Para aprimoramento das informações obtidas caso fosse necessário, foi disponibilizado uma cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, sendo que no documento de acordo com a equipe gestora, as informações poderiam ser aprofundadas mais detalhadamente, porque todos os dados até então informados estariam postos no PPP como também outras informações dentre as quais destacam-se: formas de planejamento, procedimentos metodológicos, formas de avaliação, quadro de todos os funcionários da instituição com os respectivos níveis de formação, forma de gestão preconizada pela instituição, recursos didáticos-pedagógicos dentre outros. Isso indiscutivelmente veio a dar mais suporte para a pesquisa. Porque, Além dos dados obtidos na pesquisa empírica, poder-se-ia trabalhar com a análise documental que é uma fonte de obtenção de dados tão relevante quanto as demais utilizadas para a pesquisa, como salienta Gil (2002).

Contudo, ainda não havia sido agendadas as datas para as entrevistas, uma vez que os sujeitos necessitavam de um tempo maior para estudarem o termo de consentimento e o roteiro de entrevistas, ficando definido em comum acordo que alguns dias após a entrega dos documentos, os sujeitos marcariam o dia e horário para a aplicação das entrevistas. Ao retornar a instituição, apenas um sujeito tinha disponibilidade para ser entrevistado numa determinada data

que ficou definida para ocorrer na instituição em um horário oposto as aulas. As demais entrevistas foram sendo agendadas conforme disponibilidade dos sujeitos e ocorreram em datas e locais variados, sendo que alguns sujeitos preferiram marcar para serem entrevistados nas suas casas durante o período da noite por ser o único horário que teriam livre. Outros marcaram para ocorrer na instituição, mas no contra turno das aulas.

É pertinente dizer que, ficou devidamente claro para os sujeitos que o local e horário para a realização das entrevistas seriam estabelecidos pelos sujeitos e que o/a pesquisador/a disponibilizava-se em ir até o local que fosse conveniente para o/os sujeitos, sendo que por trás de tanta determinação estava alguém extremamente preocupada com o desenrolar das entrevistas, tendo em vista que, a coleta de dados requer do/a pesquisador/a entrosamento com os sujeitos pesquisados, um bom planejamento, paciência, rigoroso cuidado com o registro dos dados e ambiente propício para as entrevistas, como bem apontam Marcone; Lakatos (2003) e, tudo isso acabam sendo questões desafiadoras para um sujeito iniciante na pesquisa científica.

Porém, todas as etapas até aqui apresentadas não superavam as próximas, que seriam: a transcrição das entrevistas e a categorização dos dados coletados. De início, todas as entrevistas foram transcritas em arquivos separados, considerando-se a sequência de aplicação das entrevistas. Mediante a intensidade de informações coletadas achou-se melhor trabalhar com a categorização dos dados, fazendo a seleção minuciosa de trechos de cada fala que mais atendessem ao objeto de estudo, bem como a questão central delineada para pesquisa.

2.6 Análise de elementos estratégicos de práticas curriculares implementadas no contexto escolar

Diante do contexto educacional no qual delineia-se a pesquisa é cabível destacar questões inerente a forma como o currículo escolar está sendo compreendido e implementado no espaço escolar. Para tanto parte-se da seguinte indagação: o que é currículo e como se implementa o currículo na prática diária em sala de aula? Assim, os sujeitos entrevistados ao enfatizarem suas compreensões sobre o currículo, referencializam como um orientador dos procedimentos metodológicos do professor, como bem aponta Sacristán (1998). Não definindo-o como meio pelo qual poder-se-ia melhorar o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma compreensão para além de procedimentos técnicos a serem seguidos. Haja vista que, o currículo não estar posto de forma neutra, o currículo representa a seleção e organização de uma determinada esfera da sociedade e, que conseqüentemente requer do professor posicionamento

crítico para sua concretização no espaço escolar e, tão somente como uma reprodução mecânica de conteúdos por si próprio,

é... eu entendo como uma organização de conhecimentos [né?] escolar e ele pode ser organizado de acordo com as necessidades da... da comunidade escolar e também inovando cada vez mais no sentido de tema transversais, da interdisciplinaridade, da contextualização... é isso. Essa organização é implementada muitas vezes de acordo com as exigências da escola, né? Quando a gente trabalha com programas, no nosso caso o PSI (Programa Primeiros Saberes da Infância) ele tem as exigências dele e a gente organiza esse currículo de acordo com essas exigências (Sujeito 03, entrevista cedida dia 08 de junho de 2016).

Currículo é... a forma como nós devemos trabalhar cada componente, ou seja cada disciplina durante o ano letivo. É... trabalhando a ética, né? A ética profissional e também a forma educativa de cada um dos... dos estudantes. (Sujeito 04, entrevista cedida dia 09 de junho de 2016).

As compreensões que os sujeitos citados demonstram sobre o campo conceptual do currículo resume-se apenas a organização sequencializadas de conhecimentos, o qual é tido como referência para as atividades implementadas no contexto escolar. Contudo, se o currículo é considerado um termo polissêmico justamente pela multiplicidade de significados que podem-lhe ser atribuídas, como bem destaca Pedra (1997), por que os professores ainda o compreendem de uma forma reducionista quando se trata de implementá-lo na sala de aula. O **S3**, mesmo partindo de um currículo referencializador de conteúdos, ver a possibilidade de adequá-lo as necessidades da escola através de Programas e Projetos institucionais. No entanto, as práticas curriculares implementadas pelos professores no contexto escolar estão sendo subsidiadas apenas pelos Projetos e Programas que a escola deve trabalhar, tomando-os como eixo norteador tais ações pedagógicas para atender as exigências de cada programa.

Nesse sentido, ao implementar o currículo na sala de aula através das práticas curriculares, os professores limitam-se a cumprir normas que por vezes não condizem com o contexto social ao qual a instituição está submetida. Todavia, é através das ações educativas materializadas pelos professores no contexto escolar, que se pode discutir, refletir e compreender as relações de poder que norteiam a elaboração e implementação do currículo escolar. Isto, evidentemente requer do professor uma maior compreensão sobre as práticas curriculares que estão sendo implementadas no cotidiano escolar. Mesmo porque,

vive-se hoje um mundo marcado pelas nefastas consequências de um processo de globalização excludente resultado não de uma fatalidade econômica, mas de uma política consciente e proposital que busca liberar os determinismos

econômicos de todo controle e submeter governos e cidadãos às forças assim deliberadas (MOREIRA, 2001, p. 65).

Se diante das desigualdades sociais que perpassam a sociedade atualmente, tem-se currículo imposto arbitrariamente nos sistemas de ensino que objetiva, formar um aluno para o mercado de trabalho e conseqüentemente para ser explorado político e economicamente numa conjuntura social em que prevalece a lógica mercadológica do rentismo e da alienação, é estar alheio às ações educativas que deveriam servir para potencializar um ensino voltado para a inclusão das classes sociais periféricas e não somente, exercer a ação docente para contribuir com um ensino que legitima as relações de poder presentes na sociedade.

Outrossim, isto tem sido objeto de relativas discussões no cenário educacional brasileiro, visando atender uma demanda da população que há muito vem sofrendo as conseqüências causadas por um sistema ditador que impõe de forma dissimulada os interesses de uma elite dominante e que pode facilmente ser comprovado através do conhecimento selecionado para adentrar as escolas públicas. É em questões desse tipo que os professores precisam direcionar um olhar mais atento para compreender por que um determinado conhecimento foi selecionado em detrimento de outro. Ou por que este conhecimento e não aquele que de fato atende as necessidades da comunidade escolar.

Adentrando-se nesse contexto, ainda sobre a perspectiva de práticas curriculares e de currículo em si, o S5 desse estudo enfatiza suas compreensões sobre o currículo da seguinte forma,

É... currículo... é... são os conteúdos a serem ensinados e trabalhados em sala de aula... porque o currículo... ele já é... o que eu entendo, né, que o currículo... ele é feito de forma... geral, então ele já vem pronto, né isso? Então... na escola... você tem que pegar uma parte daquele currículo... que... ele possa é... nós vivemos no Nordeste, então esse currículo... quando ele foi montado ele foi pensado no... todo o País? Então nós temos que levar em consideração isso... se aquele currículo... quando ele foi montado foi pensado só na região sudeste? Dificilmente ele vai servi para a região Nordeste... então, ele tem que ser avaliado... ele tem que ser é... trabalhado... ele tem que ser elaborado de forma que atenda todas as dificuldades [...] (Sujeito 05, entrevista cedida dia 14 de junho de 2016).

Indubitavelmente o conhecimento que adentra os espaços escolares partem de três principais tipos de currículo que são: o formal; o real e o oculto. Somente as práticas curriculares envidadas através das ações educativas no cotidiano escolar é que definirá o tipo de currículo que será implementado na sala de aula, através da seleção e transposição dos conteúdos programáticos, visando a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Assim, para o **S5** o currículo representa a sequência didáticas de conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula, mas considera que, o currículo precisa ser adaptado de acordo com as especificidades comunidade escolar. Ou seja, o **S5** apresentando sua compreensão sobre o campo do currículo, consegue evidenciar em sua fala a necessidade de sistematização do currículo no contexto escolar de acordo com as exigências dos alunos.

Desse modo, as práticas curriculares implementadas pelos professores consideram as especificidades do contexto escolar para a materialização do currículo nas ações educativas. Não obstante, é nessa forma de conceber um currículo para além de instrumento norteador de procedimentos metodológicos que o conhecimento até então determinado ganha novo significado, conforme apontam Moreira; Silva (1995) ao destacar que, o currículo pode ser considerado como algo indeterminado, incerto e socialmente construído num campo contestado, permeado por tensões sociais, políticas e econômicas.

Assim, é partindo de um campo em constante processo de mutação que adentra-se as teorias do currículo divididas entre: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Cada concepção teórica referencializam condutas pedagógicas diferentes e cada uma busca construir sujeitos de acordo com um dado contexto social.

Desse modo, na concepção tradicional, o currículo se resume a questões técnicas, nas quais o professor torna-se um transmissor de conteúdos programáticos e, o aluno apenas um ser passivo do processo de ensino-aprendizagem. Já as teorias críticas, criticam o *status quo* por considerá-lo responsável pelas desigualdades e injustiças sociais e, visam a partir do processo educativo a transformação social, e as teorias pós-críticas visam o reconhecimento dos vários grupos culturais presentes na sociedade, perspectivando demonstrar que as diferenças existente entre os grupos humanos não é algo natural, mas constituído socialmente e, que portanto podem ser desconstruído, a partir da compreensão das relações de poder que giram em torno de seus interesses (SILVA, 2002).

Assim, trazer as teorias do currículo para fundamentar um campo tão vasto quanto o do currículo e conseqüentemente o campo educativo torna-se relevante na medida em que requer dos professores reflexões constantes sobre as principais categorias de análise preconizadas por cada teoria do currículo que são respectivamente,

Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. **Teorias críticas:** ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. **Teorias pós-críticas:** identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação,

cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2002, p.17 – grifos no original).

Assim, pode-se dizer que as teorias do currículo exercem relativa influência no processo educativo, uma vez que, cada concepção curricular apontará uma formação de homem em particular para atuar em uma dada sociedade. Isto posto, cabe ao professor direcionar suas práticas curriculares de acordo o projeto educativo que se baseia para exercer as ações educativas. Tendo-se em vista que, toda prática educativa deve referenciar-se em um projeto educativo, que por sua vez, não é feito de forma neutra, mas traz sua base epistemológica em uma das concepções curriculares, seja, **tradicional**, **crítica** ou **pós-crítica**. Para tanto, considera-se que, é através das ações educativas desenvolvidas pelos professores que se pode desenvolver um ensino voltado para o processo de formação humana dos sujeitos, ultrapassando a função reprodutora de conhecimentos, a qual a escola está submetida, considerando que, a função conservadora não está de forma isolada nos sistemas educativos, mas encontra-se fundada numa corrente de pensamento neoliberal. Visto que,

em torno dessas tendências acrescenta-se a pressão de um novo neoliberalismo conservador que receoso frente a qualquer serviço público regulado pelo Estado condena a intervenção deste na vida dos indivíduos, reclamando para estes e para toda iniciativa privada a capacidade de autorregular-se. Quanto menos regulações existam, incluídas as curriculares no caso das escolas, mais liberdade terão as escolas de iniciativas privadas para elaborar suas propostas, diferenciar suas ofertas e competir pela capacitação dos alunos/as com uma ‘imagem de marca’ (SACRISTÁN, 1998, p. 247).

Nessa perspectiva, são os professores que deverão compreender a partir de quais concepções estão implementando as práticas curriculares no cotidiano das escolas públicas. Não querendo aqui, dar orientações de como se deve trabalhar as ações educativas, mas intencionalmente, provocar uma discussão em torno dos fins educativos que estão norteando as práticas pedagógicas implementadas nas salas de aula, por perceber-se que, as ações pedagógicas implementadas pelos professores partem de objetivos propostos pelos órgãos superiores como a Secretária de Educação e a Nona Regional.

Neste sentido, os professores não se percebem como sujeitos autônomos no processo educativo, mas são perspectivados apenas como seres mecânicos programados para reproduzir em série. No caso da escola, atender os objetivos pré-estabelecidos, seja através de programas ou projetos, sem considerar os objetivos da instituição, isto porque, mesmo trabalhando a partir de fins preestabelecido, a instituição deve a partir de seu projeto curricular ter definido para si,

metas e objetivos claros quanto a rendimento do processo de ensino-aprendizagem. Porque, é evidente que, nenhuma instituição seja pública ou privada trabalha sem fins ou metas antes estabelecidas. Mas isto não significa necessariamente, no caso dos professores implementarem as ações pedagógicas pautadas apenas no cumprimento de normas técnicas, como bem destaca o **S5** ao ser questionada sobre os fins/objetivos que a instituição tem como referência para a implementação das ações pedagógicas.

[...]nossa referência, como eu acabei de dizer, [...] vem, né? determinado da Secretaria de Educação o que a gente deve fazer... e essa provinha que vem, avaliativa para... que é... os professores avaliem o conceito da criança também vem de lá pronto... o que o professor deve avaliar vem da Secretaria de Educação que passa para a Nona Regional e chega até a gente... então, a referência que a gente tem de conceito de avaliação de conteúdo vem da Nona Regional... (Sujeito 05, entrevista cedida dia 14 de junho de 2016).

Pode-se dizer que a instituição, ou mais precisamente os professores apresentam pouco embasamento teórico no que concerne ao conhecimento dos fins educativos que estão subsidiando suas ações pedagógicas. Desta forma, alguns professores não têm concepções claras dos fins educativos priorizados pela a instituição. Como trabalhar ações educativas que atendam as especificidades, as necessidades, as nuances da comunidade escolar, se nem mesmo os professores conseguem dar direcionamentos contundentes as finalidades educativas que estão embasando as práticas curriculares. Isso convém dizer que, não estará chegada a hora de questionar-se, como destaca Silva (2002) sobre os princípios basilares que rege o processo educativo? Ou mais detalhadamente sobre,

o que deve estar no centro do ensino: os saberes ‘objetivos’ do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências ‘subjetivas’ das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou preparação para a democracia? (SILVA, 2002, p. 22).

É notório enfatizar, a partir dos questionamentos acima, que alguns dos sujeitos entrevistados por não terem suficientemente claros para si quais os fins educativos que regem as ações pedagógicas, materializadas no processo educativo, acabam compreendendo a função social da escola para aquém do que realmente deve ser. Conforme destaca o **S5**, as ações pedagógicas são fundamentadas exclusivamente no que a Secretaria de Educação encaminha para a instituição norteando o processo educativo. Todavia, isto, limita os professores a não compreenderem a função social da escola para além das exigências estabelecidas?

Compreender como se dá o processo educativo entre a dialética da reprodução e mudança é primordial para dirimir-se as desigualdades culturais tão presentes nos sistemas de ensino.

Para que tipo de sociedade os professores estão preparando os jovens, para uma sociedade que aceita e legitima as desigualdades sociais e culturais? O que se evidencia quando as práticas curriculares não são estabelecidas a partir da dinâmica singular necessária de organização pedagógica da escola, porque ficar exclusivamente à mercê de programas e projetos que chegam à escola e que possuem suas próprias finalidades educativas junto aos processos de alfabetização e de rendimento acadêmico de discentes, tira por vezes, a autonomia necessária para implementar práticas curriculares em consonância com os ideais de formação humana que rege a ação docente.

Vive-se hoje na educação básica um momento de profundas ameaças nos sistemas educativos, mais precisamente no que se refere à autonomia dos professores de formar cidadãos críticos e suficientemente capazes de viver entre diferenças e projetos de vida. Se hoje o professor, ver-se no geral, limitado a fazer proceder com autonomia formativa em sala de aula, como ficará os sistemas de ensino, com o passar do tempo e com o aprofundamento das relações de reprodução de fins educativos externos às singularidades da escola em seu próprio processo de organização letiva?

Isto porque, hoje, tem-se um modelo de ensino direcionado para determinados fins, com as possíveis mudanças efetivadas na educação, em particular, restringe-se a ainda mais a autonomia do professor de discutir em sala de aula assuntos como: política, educação, gênero, etnia e, por consequência circunscreve as discussões sobre desigualdades sociais. Ou seja, quando se tira a liberdade do professor de formar cidadãos críticos, políticos, autônomos, se esvazia de certa forma, a escola em si, porque, a não politização do ensino se remete a despolitização da sociedade e, isto não está muito distante da realidade educacional vivida nos espaços escolares. Como destaca o **S4**, quando se infere que os fins educativos são preparar os jovens para viver diante da sociedade. “[...] *é trabalhar corretamente as normas da escola, né? Tentar transmitir para cada um, a maneira mais formal de **viver diante da sociedade**. E também é **atender ao fluxo** [...]*” (Sujeito 04, entrevista cedida dia 09 de junho de 2016).

Mediante ao exposto, um dos fins educativos da escola atualmente deve ser formar para viver em sociedade, porque fazer parte de um ciclo democrático, conhecedor dos seus direitos e deveres como cidadão político é bem diferente de estar diante da sociedade, ser um sujeito apolítico dos percalços sociais, políticos e econômicos subjacente à sociedade brasileira. Com isso não se tem a pretensão de propor soluções, mas inferir que,

[...] as finalidades da escolarização são definidas em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas guiadas por metas, tarefas e tabelas de desempenho, não é de espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sofram de estafa (YOUNG, 2009, p. 41).

Logo, definir os fins educativos do processo de escolarização requer compreender, para quais fins estão sendo implementadas as práticas curriculares na sala de aula, para preparar o aluno para inserir-se numa sociedade democraticamente política, com discernimento crítico para intervir direto ou indiretamente nos problemas que regem a sociedade atualmente. Ou para aceitar e calar-se diante das nefastas ameaças, que dissimuladamente tentam infligir nos sistemas educacionais. No entanto, com os fins educativos que estão orientando as ações pedagógicas implementadas pelos professores, que se percebem motivados apenas pelo cumprimento de metas e tabelas de desempenho, como bem destaca Young (2009) e ressaltados pelos S4 e S5, não se pode esperar que, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não acabem desestimulados no que concerne às suas atuações no fazer docente, por implementar ações educativas alheias às suas perspectivas de educação, quanto a utilizá-la como instrumento de emancipação dos sujeitos.

Neste capítulo se reservou a discutir o contexto metodológico das ações educativas, tendo como foco as práticas curriculares que estão sendo implementadas no cotidiano de escolas públicas. Para tanto, adentrou-se aos percalços da prática pedagógica vivido pela instituição, no que tange a organização e sistematização do currículo escolar enfrentado pela equipe docente, quando se tens fins educativos à mercê de suas perspectivas de formação humana e social, bem como abrangeu-se a sua estrutura organizacional, administrativo-pedagógico e estrutura física predial, considerando que, todas as informações até aqui postas são de relevância ímpar para o ponderamento de questões inerentes a ação educativa, e a partir do exposto, discorre-se no capítulo a seguir impasses e avanços enfrentados na lida daria das práticas curriculares em sala de aula para a concretização do fazer pedagógico.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS CURRICULARES EM MEIO A SEUS IMPASSES E AVANÇOS NO FAZER PEDAGÓGICO

Visto que, as discussões anteriores adentraram o contexto metodológico na ação educativa, em meio às práticas curriculares implementadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste capítulo percorre-se em meio aos impasses e avanços das e nas práticas curriculares para a concretização das ações pedagógicas. Desse modo, continua-se a discussão aqui, no entorno das possibilidades de se articular no processo de escolarização, as singularidades da comunidade escolar, no que concerne à potencialização das práticas curriculares para com os princípios de formação humana dos educandos.

Nessa perspectiva, segundo o **S3** o processo de escolarização dos educandos, com os quais lida à escola na sua função de socializadora dos conhecimentos, acaba atrelado a ausência da família no processo de ensino-aprendizagem,

é difícil, por que, assim, a função social da escola, a gente sabe que a criança, é... a LDB diz que a educação é direito da escola, né? A criança tem direito a educação e a escola é que é responsável por essa educação, quer dizer a lei diz que a escola e a família. No entanto, a família está transmitindo essa responsabilidade para a escola e principalmente na escola pública [...]. Assim, ela existe uns trinta por cento vamos dizer, porque a família hoje ela tá um pouco ausente dessa responsabilidade. A gente sabe que quem educa é a família, né? E a escola, ela vai... vamos dizer aperfeiçoar os conhecimentos que essa criança já traz, ela vai inserir no contexto do currículo escolar, ela vai sistematizar esse saber que a criança tem, [...]. Difícilmente ela vai assimilar aquilo e transformar, porque a função da escola é, motivar para uma transformação dos saberes e lógico que ela vai precisar de uma escola, né? Para isso, para que ela cresça e se insira nesse meio social (Sujeito 03, entrevista cedida, dia 08 de junho de 2016).

Não é de se estranhar que um dos principais impasses enfrentados pela equipe docente em relação à implementação de ações pedagógicas enfatizados pela maior parte de educadores em escolas públicas seja a ausência da família nos espaços escolares. Mesmo diante de tantas discussões em torno dessa ausência, ainda se vive hoje, segundo alguns dos sujeitos dessa pesquisa os mesmo impasses, que ao longo da última década incidem as dificuldades de se escolarizar. Um dos principais impasses é o fato, segundo alguns dos sujeitos entrevistados, a não participação da família no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, deve-se questionar, esse problema se resolverá tão-somente com o sentimento de indignação dos professores relativos a não participação da família? Será que a solução desse problema não virá a partir de outras estratégias que a escola precisa trabalhar

para compensar o fato de as famílias não participarem, porque a curto prazo, as famílias tendem a não participar e, diante dessa realidade a escola precisa implementar ações que supere a ausência da família, não necessariamente de caráter compensatório, mas na hipótese da família não participar, pelo menos a curto prazo, considerando que, para o **S3**, a escola representa o percurso para o desenvolvimento do ser humano, no que remete a sua formação para atuar na sociedade. Para tanto, considera que as ações educativas devem ser implementadas em parceria escola-família-comunidade, sendo o caminho mais promissor para se conseguir obter êxito no processo educativo.

Todavia, hoje, se vive a época das contradições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) estabelece em seu Artigo. 2º que “a educação, dever da família e do Estado [...]”. E, em seu Artigo. 6º que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores a partir de sete⁹ anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p.1). Nesse sentido, tem-se, de um lado a própria lei determinando a quem cabe incumbir os rumos do processo educativo e por outro, deixa lacunas no que concerne à obrigação dos pais quanto ao ato educativo, uma vez que a lei evidencia que a família tem como função efetuar a matrícula dos filhos nos sistemas de ensino. Deste modo, existe de fato a ausência da família e, a escola por vezes, não desenvolve estratégias ou ações educativas que façam com que exista a parceria entre escola-família-comunidade, o que permanece são lamentações de ambos os lados.

Diante de tais ponderações, a função social da escola acaba circunscrita a exigir uma maior participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem e, tão-somente. Quando a escola poderia, a partir da implementação de práticas curriculares, subsidiar ações educativas justamente para suprimir à ausência da família no espaço escolar ou especificamente envolvê-los no processo educativo. Se a escola na sua função de socializadora dos conhecimentos, como enfatiza o **S3**, ver-se atrelada entre os meios e fins educativos pela a ausência da família, não se pode conseguir melhorias na qualidade do ensino e nem tampouco, implementar ações pedagógicas inerentes ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, quando a escola espera que a família se reconheça como parte crucial do processo educativo e, a família, deixa para a escola responsabilidades que de fato seriam suas.

⁹ De acordo com a reformulação da LDB, em 2014, a matrícula das crianças no Ensino Fundamental, passou a ser obrigatório, a partir dos seis anos de idade, conforme pode ser averiguado no link a seguir: http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf

Com isso, não se tem a pretensão de dizer que não deva haver a parceria escola-família- comunidade, isto de fato é e sempre será necessário, o que se estar questionando é o fato de que, enquanto busca-se encontrar os responsáveis por isso ou aquilo, a educação vem cada vez mais enfrentando grandes desafios para cumprir com a/s suas funções ainda um tanto não definidas, pelo menos no que concerne a uma compreensão por parte dos agente educativos, que no meio de um turbilhão de situações-problemas, não conseguem direcionar suas ações educativas para algo que venha subsidiar os entraves com os quais se lida hoje nas instituições de ensino e isso, não é um problema surgido há pouco tempo no espaço educacional. Talvez, com o passar do tempo tenha se agravado ainda mais e que conseqüentemente, tende a agravasse, sobretudo porque, o cerne do problema não estar em encontrar os responsáveis, como já evidenciado, mas implementar práticas curriculares que atendam os anseios da comunidade.

Desse modo, adentrando-se as nuances da/na ação educativa, discute-se os entreves enfrentados no terreno da prática docente para a concretização das práticas curriculares no contexto escolar. Assim, ao serem questionados sobre os impasses e avanços que a instituição vem enfrentando para a implementação das práticas curriculares em relação as ações pedagógicas. Pode-se perceber que para alguns dos sujeitos entrevistados, a instituição está diminuindo as práticas curriculares as orientações de Programas e Projetos. Quando, na verdade Projetos e Programas deveriam estar contextualizando práticas curriculares. Porém, são os Programas que vem servindo de referência para a implementação de ações pedagógicas e, os programas em si não totalizam o currículo, são um elemento de implementação de práticas curriculares. A escola ao invés de trabalhar o currículo de modo geral, acaba atrelada, dirigida, guiada por Programas e Projetos com fins em si próprio. Como pode ser observado na fala que se segue,

*assim, eu diria que há impasses por conta dos avanços que a gente vem tendo, né? Na educação e os impasses geralmente são essas mudanças inovadoras como ultimamente a gente vem trabalhando muito com projetos e não deixa de ser uma inovação que muda... E tudo que é novo é assustador, muitas vezes, né? Então, são esses os impasses, mas a gente procura se adaptar de acordo com as necessidades e dificuldades dos nossos alunos. **Por que a senhora considera que os impasses são em relação aos programas e projetos que são trabalhados pela escola?** Assim, por que antes a gente tinha aquele ensino tradicional, né? E hoje a gente viu que a educação ela inovou muito trabalhando com projetos que nos dá... nos favorece oportunidade de trabalhar de forma interdisciplinar, de trabalhar temas transversais, de trabalhar de uma forma bem dinâmica e não é todo professor que estar preparado para trabalhar com esse tipo de aula. Então, termina sendo impasses, as dificuldades que a gente tem quanto aos*

recursos que a escola oferece, tudo isso a gente tem que buscar da nossa forma, de acordo com as nossas possibilidades (Sujeito 03, entrevista cedida no dia 08 de junho de 2016 – grifos meu).

Programas e Projetos Governamentais, “fechados” em suas concepções institucionais, não são necessariamente uma inovação no plano curricular. Inovação, é quando o professor se conscientiza que é preciso mudar as estratégias de trabalho com a qual a escola lida em função de práticas curriculares mais efetivas em sala de aula, frente aos desafios da comunidade escolar, das competências e habilidades da matriz de referência com a qual a escola deveria ou que está trabalhando como: conjunto de valores ético-profissionais necessário às equipes docentes e técnicas quanto ao PPP da escola visando a consolidação do seu trabalho. Isso, será possível através de socialização de experiências, reuniões pedagógicas, elaboração de projetos pedagógicos num processo de reorientação da prática docente, isto é, inovar em contexto subjacente as ações educativas singulares ao universo escolar, sem deixar de atender às demandas dos Programas e Projetos do MEC. Dessa forma, não se pode dizer que implementar práticas curriculares via Programas e Projetos seja uma inovação, porque tira do professor a possibilidade de implementar ações educativas de acordo com as singularidades da comunidade escolar, ou seja o professor está simplesmente à mercê de programas e projetos alheios às suas singularidades de práticas pedagógicas do contexto ao qual a escola está inserida, quando não se tem uma concepções claras de práticas curriculares. Como pode ser observado na fala do **S5** ao enfatizar que práticas curriculares são,

[...] os conteúdos, né? por que nós seguimos... a Secretaria de Educação do Estado... já vem dizendo o que tem que ser trabalhado... e o que a gente ver mais é cobrança, né? cobram para que aquele conteúdo seja trabalhado, mas aquele conteúdo ele vai servir mesmo para aquelas crianças? E, esse Programa Primeiros Saberes da Infância que não permite a criança ser reprovada no primeiro ano... aí fica, aquela criança não desenvolveu no primeiro... ela não pode ser retida... ela tem que ser passada para o segundo... quando chega no segundo... dependendo de como foi trabalhado... ela não desenvolve... ele tem que passar para o terceiro... aí quando chega no terceiro é que essa criança pode ser retida. [...] esse Programa deixa muito a desejar... por que, como é que a criança não desenvolveu... e ela vai ter que passar para o ano seguinte? Assim, a educação... ela vai...cria um programa... esse programa não tem rendimento, quando já tem um prejuízo bem grande é que eles acabam. Eles poderiam readaptar... deixar aquele programa mesmo e não só mudar de nome... eles ficam só mudando de nome... e nisso a educação fica nesse impasse... não avança... (Sujeito 05, entrevista cedida dia 14 de junho de 2016).

Diante de tal apontamento em relação às práticas curriculares, pode se dizer que um dos principais impasses enfrentados pela instituição para a concretização das ações educativas, no fazer pedagógico é a falta de entendimento sobre as práticas curriculares que estão sendo desenvolvidas. Se os sujeitos não compreendem o “que faz” e “por que faz” não se pode desenvolver melhorias na qualidade da prática educativa e, tampouco no processo de ensino-aprendizagem. Haja vista que, práticas curriculares consolidam “[...] *todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar*” nas palavras de Moreira (2001, p. 68 – grifos no original). Nessa perspectiva, o professor é concebido como sujeito do processo de construção do conhecimento em meio as nuances do fazer docente. Isto porque, é a partir dessa compreensão que o professor se organiza para a materialização do currículo na sala de aula, através das práticas curriculares.

Nesse contexto, as práticas curriculares é o modo pelo qual os conteúdos são articulados e sistematizados para serem transpostos na sala de aula. Nessa análise, o professor encontra-se comprometido com as experiências organizadas na comunidade escolar. Entretanto, como pode ser perceptível na fala do sujeito **S5**, ao tentar expor seu entendimento sobre os desafios enfrentados para a implementação de ações pedagógicas, é que existe lacunas, no que se refere ao significado de práticas curriculares por parte de alguns dos sujeitos pesquisados, o que conseqüentemente acaba contribuindo para que se implemente ações fomentadas em concepções de práticas, sejam curriculares, educativas, pedagógicas descontextualizadas das especificidades, com as quais se lida hoje nos espaços escolares.

Não se tem a correspondência devida entre aquilo que os sujeitos entrevistados concebem como necessárias à sua atuação no fazer pedagógico e o que se tem na prática de suas atuações, isto porque, intrinsecamente não se concebe a escola como,

[...] capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas; capaz, então, de formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão (Moreira 2001, p. 68).

Desse modo, alguns dos sujeitos entrevistados não estão preocupados em formar cidadãos críticos, criativos que questionem a existência das coisas até então dadas como natural, entre as quais se pode destacar: por que diante das mudanças pelas quais a sociedade vem passando ultimamente, ainda permanece no imaginário do coletivo docente a concepção de um ensino fomentado na manutenção do *status quo*? Ainda que, tal concepção não esteja claramente para si, mas pode ser observado quando se limita a desenvolver nos espaços

escolares ações educativas exclusivamente fundamentadas em Programas que chegam a instituição escolar e, que devem ser materializados através de Projetos. Isto, não significa necessariamente que não se deva implementar ações pedagógicas considerando os Programas e Projetos educacionais, mas que não sejam tão-somente o único meio pelo qual se desenvolve as práticas curriculares no contexto escolar. O fato de o professor desenvolver ações educativas a partir de determinadas exigências educacionais, não tira, ou pelo menos não deveria tirar do professor a capacidade de trabalhar a partir de si próprio em meio aos entraves da sua atuação docente. Isso, leva a alienação do fazer docente, por submeter-se a um ensino que fica aquém das finalidades fundamentais do processo de escolarização. Como bem apontam Giroux; McLaren (1995) ao destacarem que,

a educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma esfera pública e democrática (GIROUX; MCLAREM, 1995, p. 128).

Nesse sentido, o professor está especificamente para atender as demandas de uma sociedade elitizada que no cerne de seus interesses visa manter o controle dos sistemas educativos. Visto que, se o professor, em sua coletividade não tem autonomia para implementar ações educativas de acordo com suas concepções de homem, de sociedade, de conhecimento, de cultura, de cidadania, de educação, não se pode formar sujeitos para participarem democraticamente da sociedade e, com um ensino recortado para atender a determinados fins, a escola não dar conta de superar por si só, os obstáculos com os quais se depara, na tentativa de conciliar às suas particularidades com as exigências educacionais.

Talvez, o problema maior esteja sobretudo na forma como os professores concebem suas práticas curriculares. Porque, o professor não entendendo de práticas curriculares como fica evidenciado na fala do **S5** anteriormente citado, tampouco se consegue ter autonomia para exercer ações pedagógicas a partir de suas concepções políticas, econômicas e sociais. Desta forma, o professor, se submete a reproduzir nas instituições de ensino o que vem estabelecido nos Programas e Projetos. Logo, se o professor não tem autonomia o suficiente para desenvolver ações educativas que atendam às suas prioridades, tampouco conseguirá potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que, as práticas curriculares precisam articularem-se com os referenciais do que a escola precisa desenvolver no plano de uma

instituição que tenha como princípio a formação humana dos educandos com os quais lida. No entanto, isto, não é necessariamente o que vem ocorrendo. De acordo com o **S3**,

[...] Hoje nós sabemos que a educação, ela implementou muitas exigências de acordo com programas, com projetos e a gente tem que obedecer essas regras e não é todo professor que estar preparado. Muito embora o Governo também oferece essas formações de professores. Mas, muitas vezes não são levados a sério, né? São feitos assim, superficialmente e na sala de aula tem professor que não, não inova é o jeito dele e acabou, [...] (Sujeito 03, entrevista cedida no dia 08 de junho de 2016).

Sabe-se, que os cursos de formação continuada, raramente são feitos visando preparar os professores para superar os desafios da sua prática docente. Mas, atender aos interesses de uma esfera dominante, cujo princípio é capacitar os professores para atuar no plano da política neoliberal que submete tudo e a todos à critérios mercadológicos. Dessa maneira, pode-se concluir que “não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operem a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*”, (GIROUX; MCLAREN, 1995, p.128). Logo, se percebe que os programas em si, trazem seus princípios quanto ao tipo de formação que será proporcionado aos sujeitos, visando prepará-los para desenvolver determinadas competências e habilidades, sem necessariamente, atentar para os fins que deveriam nortear o processo formativo. Isto porque,

[...], muito do que tem acontecido no terreno da formação contínua tem sido decidido pelo poder central e tem sido visto mais como uma obrigação e um requisito para a progressão na carreira do que como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e uma possibilidade de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas (MORGADO, 2011, P. 803).

Nessa perspectiva, a formação contínua dos professores muito contribuiria para potencializar as práticas curriculares implementadas no contexto escolar, a partir da interação entre pensamento e ação, no qual se poderia refletir sobre práticas de ensino, problemas enfrentados pelos docentes no interior das escolas, dificuldades na gestão e organização da escola, e principalmente, inovar as práticas dos professores quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, com os processos formativos que se iniciam em esferas superiores, os desafios relativos à implementação de práticas curriculares singulares a comunidade escolar, tende a ampliar-se cada vez mais, pois submeter os professores a processos formativos alheios

aos seus interesses significa aliená-los para serem apenas consumidores de programas implementados pelo poder central. Não obstante, como destacado pelo **S3**, os cursos de formação continuada, embora sejam oferecidos, não são vistos como forma de qualificação profissional. Desta forma, é evidente que, existe desafios, no que tange aos programas de formação continuada, em particular, a falta de investimento financeiro por parte das políticas públicas. No entanto, o que pode ser concluído a partir da análise é que se por um lado, as políticas públicas deixam a desejar, por outro se tem professores complacentes com regimes de formação continuada movidos por interesses individuais. Visto que,

nos atuais discursos de mudança, a descentralização e a autonomia serem frequentemente invocadas, não conduziu à entrega aos professores e às escolas do processo de (re)construção do currículo, nem englobou uma alteração da matriz curricular vigente, servindo tais discursos mais para fundamentar linhas de orientação política baseadas na eficácia, qualidade, excelência dos resultados e prestação de contas do que para reforçar os poderes de decisão dos professores e das escolas (MORGADO; FERREIRA, 2006 *apud* MORGADO, 2011, p. 804).

Com isso, se reafirma o poder de dominação dos órgãos centrais sobre os sistemas de ensino e, em particular sobre os cursos de formação continuada, visando sobretudo manter o controle do que deve ou não fazer o professor, considerando que até o momento por mais que seja discutida a autonomia das escolas e dos professores, ainda não se tem autonomia em relação a reconstrução do currículo. Contudo, propaga-se pela autonomia das escolas, em meio aos avanços que vem se conseguindo, em particular com a égide da democratização do ensino que intrinsecamente está mais para a reprodução social do que para efeitos de socialização dos conhecimentos.

Portanto, as discussões em prol da autonomia das escolas e por consequência dos professores, por si só de pouco adiante, se os professores não se manifestam em prol dos seus interesses, necessidades, perspectivas políticas, porque, se os professores no auge da sua atuação docente estão mais para atender imposições legais do que para se reconhecer como intelectuais construtores e transformadores de currículo. Não será possível, pelo menos a curto prazo, dizer que os professores conquistaram a sua autonomia curricular. Isto porque, de acordo com o **S2**, os professores não estão profissionalmente preparados ou preparando-se para acompanhar as novas exigências educacionais, dentre as quais destaca-se o uso dos recursos tecnológicos em meio aos espaços escolares, como enfatiza o **S2**,

*dificuldades todo professor tem, é um desafio e, para superar isso, o professor tem que tá em formação contínua... acompanhar os avanços, principalmente das tecnologias, [...]. **Por que a senhora considera que o principal impasse é em relação ao uso das tecnologias?** Por que muitos professores não sabem... não dominam as tecnologias [...], porque lá na escola em que a gente trabalha poucos professores utilizam os recursos... porque não sabem utilizá-los, uma realidade. **Na sua opinião, Cursos de formação continuada, talvez, resolveria?** Um bom interesse por parte dos professores em aprender já seria grande coisa... é que tem deles que se acomodam mesmo. O grande interesse por parte do professor é essencial. Quando o professor quer, ele não tem dificuldade em nada não (Sujeito 02, entrevista cedida dia 06 de Junho de 2016 – grifos meu).*

Neste caso, se o professor não se sente com autonomia o suficiente para tentar superar os obstáculos com os quais convive, quando se tenta implementar práticas curriculares que consintam ser trabalhadas ações educativas singulares a comunidade escolar, isto, limita-os a desempenhar somente o que é cobrado pelos regulamentos institucionais, materializando as ações educativas supostamente empreendidas à margem do espaço escolar, Nesta perspectiva, o que se estar questionando é o fato de que os programas de formação continuada são em si fechados por lógicas da eficiência, qualidade, metas de desempenho e, ainda assim, os professores acomodam-se em reproduzir o que é exigido. Não se pode conquistar o poder de decisão dos professores e nem tampouco da escola, no que tange a implementação de práticas curriculares, enquanto os professores, como construtores de conhecimento, permanecerem presos a lógicas de qualidade e eficiência. Tal realidade somente poderá ser superada quando os professores reconhecerem que,

[...] a possibilidade de a escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade de os professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir em melhores condições as finalidades educativas [...], (MORGADO, 2011, p. 795).

Para tanto, é imprescindível partir de uma reestruturação no currículo escolar, na forma como se implementa as práticas curriculares destes professores em meio aos entraves da ação docente. Não somente buscar autonomia profissional, mas sim reavaliar sua prática, no que concerne a um ensino que vise à formação humana dos sujeitos, uma vez que, ter autonomia profissional é saber trilhar nos percalços dos problemas vividos no cotidiano de escolas públicas em busca de ações educativas que estejam em consonância com as especificidades de comunidade escolar. Isto, é de fato, uma questão que requer, não somente uma reflexão crítica

dos professores como também que se busque, novas estratégias metodológicas, novos objetivos educacionais, novos conteúdos e novas formas de planejamento.

Assim, a necessidade de se articular mudanças na forma como os professores implementam as práticas curriculares, tornam-se ainda mais necessárias, ao considerar que, para alguns dos sujeitos entrevistados, outro fator contribuinte com a dificuldade de superação dos entraves enfrentados pela equipe docente se remete a maneira como se dá a dinâmica de estudos envidados pela equipe pedagógica, no que tange ao planejamento escolar, tendo em vista que, é através desta dinâmica de estudo que as ações educativas, com as quais a escola trabalha são sistematizadas para serem implementadas na sala de aula. No entanto, o planejamento escolar da instituição onde ocorreu a pesquisa não está sendo implementado com os fins educativos que deveriam nortear as práticas curriculares implementadas pela equipe docente no contexto escolar. Como pode ser observado nas falas do **Sujeitos 02**, quando indagado sobre, quais materiais didáticos, procedimentos de trabalho, formas de planejamento e/ou dinâmica de estudos são utilizados para a implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar.

Particularmente, eu gosto de planejar sozinha, em casa. Mas participar de um planejamento na escola eu não gosto. [...] porque é um ambiente que não é aquele que vão exclusivamente para planejar. Tem uns que são cheios de boa vontade... Mas assim, [...] frequento os planejamentos só que eu não gosto, eu vou participo, não faço questão de questionar, nem de colaborar não. Eu gosto de planejar sozinha (Sujeito 02, entrevista cedida dia 06 de Junho de 2016).

Desta forma, o planejamento que está sendo envidado pelos docentes, não visa buscar ações para atenuar os impasses, nos quais a instituição encontra-se imersa, mas serve apenas como cumprimento de normas. Quando deveria servir substancialmente para ordenar o trabalho pedagógico, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Com a implementação de práticas curriculares fomentadas a partir de: um currículo organizado e planejado, práticas efetivas e inovadoras, proteção do número de aula, práticas pedagógicas efetivas, dentre outros requisitos que são essenciais para potencializar as ações pedagógicas necessárias para o enfrentamento dos desafios com os quais a instituição lida no processo de escolarização.

No entanto, percebe-se que diante da fala do **S2**, o processo pelo qual se dá o planejamento escolar preconizado pela instituição não compreende o nível de produção necessária para superar os desafios da comunidade escolar. Isso, em função da dificuldade de articular no processo de planejamento questões singulares a instituição, bem como ao próprio

processo de socialização dos conhecimentos, haja vista que, na perspectiva do **S2**, o momento que seria destinado para o professor rever sua prática, acaba sendo utilizado para outros fins. Com isso, deixa-se de buscar estratégias metodológicas que consolidem as práticas curriculares na organização e sistematização do currículo escolar com o contexto social, no qual a escola está inserida. No entanto, não se pode dizer que isso seja tão-somente responsabilidade dos professores, visto que, existe uma série de fatores que influenciam direto ou indiretamente o processo de planejamento escolar.

Conforme observado na fala do **S4**, a dinâmica de estudo fomentada pela instituição requer, para sua consolidação que se determinem os fins, metas e objetivos a serem alcançados, a partir de tal perspectiva de planejamento. Com quais finalidades a equipe docente implementa o processo de planejamento escolar no seu Plano de Ação? Isto porque, considerando que a equipe docente não tenha sistematicamente definido para si, as suas finalidades educativas diante de tal planejamento, de pouco contribuirá para subsidiar as práticas curriculares necessária à dinâmica de funcionamento do processo de escolarização dos sujeitos. Não ter a clareza do que se quer ou do que se almeja alcançar quando se articula na dinâmica de ordenamento do trabalho pedagógico o processo de planejamento, em particular o escolar, é implementar ações educativas subjacentes à realidade da comunidade escolar.

Assim, como destaca Sacristán (1998) é na atividade de planejar que se evidencia a falta de profissionalização dos docentes no que concerne, a prática do professor limitar-se a cumprir planos realizados fora da escola, pelos livros textos, materiais curriculares e pelas regulações sobre o currículo. Neste contexto, para o **S4**, o planejamento escolar, serve apenas para reforçar o cumprimento de normas. Haja vista que,

o planejamento na escola ele ocorre quinzenalmente, entendeu? É, não é por turma. Que o correto seria trabalhar turmas de professores do primeiro ano, do segundo ano, mas não, é coletivo, entendeu? A menina só passa as normas de como se trabalhar as atividades que são proposta pela Secretaria de Educação e pronto. Que todo mundo que vá se rebolar e trabalhar o seu conteúdo. É bem simples deixa também a desejar, certo? A forma de planejamento, porque só chega e joga aí. É muito (in aberto) muito em aberto, entendeu? Até hoje a gente não... não tem assim, uma forma concreta de como você trabalhar... é, o planejamento aqui nessa escola. [...]. Ninguém trabalha o plano de curso, porque vem essas metas já determinada pela Secretaria de Educação para a gente desmanchar trabalhando o conteúdo e as pessoas que trabalham como coordenadoras aqui... elas não passam todas as informações. Só dizem assim: olha, é difícil por que vocês estão chegando agora. Mas não tem assim, olha você vai fazer assim, começar assim... aí é muito difícil. Você não tem fonte de pesquisa, [...]. (Sujeito 04, entrevista cedida dia 09 de junho de 2016).

Diante de tal fala, é cabível dizer que, a forma de planejamento, pela qual a instituição tenta definir suas ações educativas fica aquém de como realmente deve-se proceder um planejamento escolar. Visto que, o planejamento deve ser concebido pela equipe docente como um momento de se conciliar as atividades exigidas pelo fluxo, como bem destaca o **S4**, com as especificidades do contexto escolar. Não se pode simplesmente limitar-se a cumprir com normas, regras determinadas por esferas superiores, e definir como planejamento escolar. É evidente que o momento de planejamento não é para distribuir prescrições de como trabalhar os conteúdos em sala de aula. É momento para socialização de experiências, definir estratégias metodológicas a serem utilizadas, buscar práticas efetivas e inovadoras, ou seja, o planejamento escolar substancialmente requer para sua concretização que seja implementado de forma coletiva e desenvolva-se no coletivo, a partir de objetivos comuns a equipe docente. Dessa forma,

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui também a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social (LIBÂNEO, 1992, pp. 221-222 *apud* PADILHA, 2006, p.33).

Desse modo, o ato de planejar deve ter como princípio a previsão sistemática das ações pedagógicas, no que tange a organização, seleção e revisão do processo de ensino, visando a articulação das atividades escolares ao contexto social e, não para garantir a aplicação dos conteúdos em sala de aula, encaminhados pela Secretaria de Educação. Como foi destacado por alguns dos sujeitos entrevistados. Ao encontro disso, Pode-se questionar, por que a equipe docente entre os impasses que limitam as suas ações pedagógicas, ainda esperam receber receitas prontas para serem seguidas ou implementadas na sala de aula, conforme observado na fala do **S4**, quando poderiam a partir dos impasses buscar ações educativas que viessem a amenizar os entraves, com os quais a equipe docente se depara no fazer pedagógico e, isso não é de todo difícil, considerando o que enfatiza o **S5**,

o planejamento acontece quinzenalmente, através desse planejamento com os professores, com a gestão, com o apoio pedagógico e com a coordenação do Programa Primeiros Saberes da Infância (PSI) a gente decide como tá sendo trabalhado aquilo em sala de aula... o que tá tendo rendimento... o que não está tendo... é, que forma o professor vai trabalhar. Se eles vão trabalhar em conjunto, em parceria, uma sala com a outra, se eles vão fazer as atividades deles individualmente, se tá tendo rendimento naquilo que os

alunos estão fazendo... porque a partir do planejamento o professor vai passando uma ideia para o outro... é assim que acontece... vão discutindo... aquele ali fez um bimestre, não deu certo... então, no outro bimestre não pode ser repetido, né? porque nem tudo que você faz é cem por cento... lógico que tudo tem suas falhas e o planejamento é para isso, para o professor dizer o que tá dando certo... o que não tá... o que tá tendo rendimento... as dificuldades dos alunos, em todas as séries tá tendo dificuldade? Qual é a série que tá tendo mais? Em que a gestão pode ajudar, pode colaborar? Entendeu? (Sujeito 05, entrevista cedida dia 14 de junho de 2016).

A partir desse entendimento, percebe-se que o **S5** possui relativo conhecimento de como se desenvolve o processo de planejamento escolar. Logo, evidencia que o planejamento tem como princípio levar ao desenvolvimento de ações educativas que supere os obstáculos enfrentados no processo de escolarização. Nessa perspectiva, o planejamento ocorre de forma coletiva, no qual a equipe docente juntamente com a coordenação pedagógica e a gestão faz uma avaliação do que foi definido para tentar implementar práticas curriculares, a partir de questões inerentes ao contexto escolar. Desse modo, a equipe docente avalia as ações que foram implementadas na instituição, buscando diagnosticar o que teve rendimento satisfatório para com o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a instituição no geral e, a partir de tais ponderações busca-se novas estratégias que supere os entraves diagnosticados e concomitantemente contribua para a implementação de novas ações educativas.

Desta forma, para o **S5** o planejamento deve ser concebido como momento de ação-reflexão-ação, através do qual os professores podem dialogar, questionar, refletir e rever sua ação docente visando potencializar as práticas curriculares que norteiam o processo educativo. Todavia, tal concepção sobre o planejamento foi evidenciado por apenas um, de oito sujeitos entrevistados, sendo que para os demais o planejamento é visto de forma isolada do processo educativo, A partir disso pode-se questionar, o processo de planejamento não apresenta os mesmos resultados para os agentes envolvidos no processo de socialização dos conhecimentos, considerando que para os **S2** e **S4**, a dinâmica de estudo envidada pela instituição serve mais como cumprimento de normas técnicas do que para se planejar as atividades subsequentes ao processo de ensino.

Com isso, observa-se que não se tem uma forma de planejamento clara para a equipe docente, no que tange as suas finalidades, objetivos e metas a serem alcançadas, ou seja, o planejamento dá-se de forma espontânea, com datas preestabelecidas, mas sem necessariamente ter sido definido pautas para serem questionadas, compartilhadas, discutidas e analisadas. Entre as quais poder-se-ia destacar as dificuldades enfrentadas pelo **S4**, para implementar as atividades em sala de aula. Como evidenciado no trecho de sua fala,

[...] *Eu que vim esse ano de uma escola de Ensino Médio, eu passo por dificuldades por que vinte e sete anos de sala de aula eu nunca ensinei primeira fase, né? Do Ensino Fundamental e a gente não tem assim uma noção de como trabalhar o plano de curso [...]* (Sujeito 04, entrevista cedida, dia 09 de junho de 2016).

É evidente que, para a atuação desse **Sujeito** será necessário novas capacidades e competências para desenvolver estratégias metodológicas diferenciadas, devidas, em particular pela diferença de nível de ensino e, isto, poderia ser trabalhado na dinâmica de estudos implementada pela instituição, uma vez que, é perceptível em sua fala, as dificuldades de adaptação, pelas quais passa o **Sujeito 04**, buscando adequar-se a um novo contexto, não somente em relação ao nível de ensino, mas a dinâmica de natureza organizacional da instituição, pois sua inserção nesta comunidade se deu há apenas cinco meses.

No entanto, o **Sujeito 04**, na tentativa de trabalhar ações educativas voltadas para a realidade com a qual lida no momento, busca apoio metodológico com docentes alheio à instituição. Conforme destacado no trecho de sua fala, “[...] *mesmo assim, eu estou trabalhando a forma como eu acho que é correto. Eu pego informações de uma escola particular, né? [...]*”, **Sujeito 04**. Isto, poderia ser discutido coletivamente, se o planejamento servisse para determinar ações educativas que subsidiassem as dificuldades que permeiam a prática docente deste sujeito. Isto porque, o planejamento deve ser concebido como processo dialético para a construção de meios e fins que visem melhorar o processo de aprendizagem dos educandos. Desta forma, as práticas curriculares implementadas pelos professores devem ir além de atender a determinados fins estabelecidos pelos órgãos centrais, mas em particular atentar para se implementar práticas curriculares que visem à formação humana dos educandos, numa conjuntura social em que prevalece os interesses individuais.

Diante do exposto, percebe-se que as práticas curriculares implementadas pelos professores encontram-se atreladas a atender determinações superiores, através de Programas institucionais e, não necessariamente direcionadas para fins necessários ao processo de escolarização dos educandos, bem como se pode concluir que as práticas curriculares devem servir para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, faz-se necessário uma maior compreensão dos professores em relação a elaboração e sistematização do currículo escolar, compreendendo-o dentro de sua polissemia enquanto realidade social para com as ações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados obtidos, pode-se dizer que as discussões em torno do currículo escolar, bem como das práticas curriculares tornam-se relevantes na medida em que possibilita compreender as concepções dos professores relativo as práticas curriculares para o enquadramento das ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas, considerando que tal direcionamento pode apontar caminhos para o melhoramento da (re)significação curricular, bem como da prática docente, em se compreendendo o currículo escolar para além de procedimentos teórico-metodológicos ou mesmo de uma lista de conteúdos programáticos a serem ensinados.

Neste contexto, buscou-se analisar o modo como se implementa as práticas curriculares no cotidiano de escolas públicas, constatando-se que as práticas curriculares estão substancialmente atreladas a Programas e Projetos institucionais, que em pouco condiz com às singularidades sociais do contexto escolar, fazendo-se portanto, necessário que os professores estejam cada vez mais engajados nas práticas pedagógicas, com as quais se trabalha na sala de aula, não ficando à espera de deliberações superiores para cumprir com a sua função de formar cidadãos críticos, participativos, ativos e, fundamentalmente estejam em busca de formações continuadas que possam auxiliá-los na implementação das ações pedagógicas.

Desse modo, as ações pedagógicas implementadas pelos professores concentra-se mais em cumprir com exigências superiores do que atender as necessidades da comunidade escolar, ficando aquém das ações educativas necessárias ao empoderamento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que são as práticas curriculares que materializam o currículo no fazer docente. Porém, se o currículo é compreendido como um orientador de procedimentos técnicos, sequencializador de conteúdos, não se pode implementar ações pedagógicas singulares à comunidade escolar. Isto porque, implementar ações educativas não fundamentadas em um projeto educativo é estar à mercê de interesses externos à escola. Pois exercer a ação docente simplesmente para atender interesses alheios às singularidades da comunidade escolar é contribuir para manter ainda que de forma camuflada as desigualdades econômica, políticas e sociais presentes na sociedade.

Visto que, a formação da subjetividade dos educandos depende da forma como se procede o processo educativo de qualquer instituição, através do qual se delineia as ações pedagógicas e, por conseqüente devem fundamentar-se em uma concepção teórica curricular seja, tradicional, crítica ou pós crítica, as quais representam concepções pedagógicas diferentes e, portanto, requer do professor reflexões contundentes relativo a essas concepções teóricas.

Com isso, o que se está questionando é a forma como os professores se submetem a executar o que é elaborado à margem do protagonismo docente em ambiente escolar, sem nem ao menos questionar sobre os interesses que estão implicitamente em cada conteúdo que adentra a sala de aula quando se alastram os discursos sobre autonomia da escola ou mais precisamente a autonomia docente, visando à necessidade de se articular a construção do currículo em meio aos sistemas de ensino.

É evidente que, os órgãos centrais mantêm controle sobre os sistemas de ensino. Mas, isto, necessariamente não tira do professor a sua capacidade de refletir, dialogar, questionar, buscar novas estratégias metodológicas que auxiliem nas suas inserções no fazer docente com projetos educativos próprio de cada instituição e fundamentalmente, até mesmo de (re)significar o currículo. Deste modo, cabe aos professores conquistar sua autonomia, no que concerne à implementação de práticas curriculares singulares a comunidade escolar.

Portanto, dizer que os professores não têm conhecimento das práticas curriculares que norteiam o processo educativo e, a partir das quais se implementa as ações pedagógicas no cotidiano de escolas públicas, não é função desta pesquisa; considerando que, isso depende em parte da forma como se concebe o processo educativo em si, ou mais precisamente por qual lógica se desenvolve e implementa as ações pedagógicas. O que buscou-se com tal estudo, foi suscitar reflexões em torno de concepções teórico-práticas do campo curricular e suas influências no processo educativo, pretendendo com isso compreender os interesses, forças e visões que perpassam o processo de escolarização para além da sala de aula.

Desse modo, pôde-se perceber que os professores enquanto agentes construtores de currículo encontram-se ainda atrelados, no geral, a reproduzir nos sistemas de ensino o que lhes é imposto. Mas, isto, não significa necessariamente que os professores não tenham conhecimento dos interesses e forças que regem o processo educativo. Porém, não se sentem com autonomia o suficiente para implementar ações pedagógicas singulares às suas concepções, tanto individuais, quanto as empreendidas no coletivo docente.

Assim, a questão não é necessariamente os professores não terem conhecimento sobre tais fundamentos educativos, o problema remete-se ao fato de que as práticas curriculares implementadas visam atender interesses alheios à comunidade escolar, limitando assim, a aprendizagem dos educandos quando se articulam ações pedagógicas visando atender fins educativos que em pouco, considera os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, considerando-se a necessidade de ampliação deste estudo diante da complexidade da temática abordada, bem como da quantidade de dados coletados e a não abrangência de todas as informações circunscrita nesta produção. Espera-se, aprofundá-la nessa linha de pesquisa em nível de uma pós-graduação e possivelmente para um mestrado, perspectivando aprofundar a discussão em torno de práticas curriculares que estejam sendo implementadas no cotidiano de escolas públicas, à luz dessa concepção epistêmica discutida e defendida nesta produção.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade** – 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 59-91.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**, São Paulo: Avercamp, 2006.
- BELEI, Renata Aparecida. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>. Acesso em: 10/02/16
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Brasília, MEC, 2013.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 21/08/2016
- BROCKINGTON, Guilherme. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de física moderna? **rev. Investigação em Ensino de Ciências** (online), UFRGS. Porto Alegre-RS, 2005. v.10, n.3, p.387-405. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID136/v10_n3_a2005.pdf. Acesso em 17/09/2015.
- CORDEIRO, Valdete Jane. Prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso na escola profissionalizante Senac/Concórdia – Santa Catarina. **Revista. Educ. Prof.** v. 36, n. 3, setembro/dezembro. 2010. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/363/artigo7.pdf>. Acesso em: 25/05/2016.
- GADOTTI, Moacir. **Revista ABC Educativa**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/moduloI/pdf/22%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 10/11/2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry A.; MCLAREM, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade** – 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-154.
- GÓMEZ, Pérez A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. (Org.). **Comprender e transformar o ensino** – 4. ed. – Artmed, 1998, p. 13-26.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. -3 ed. – Campinas, SP: Alínea, 2003.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Currículo e Mudança: práticas mediadoras como catalise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Revista currículo sem fronteiras**, UFP, Curitiba, 2011.v.11, n.1, p. 232-251. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/16.pdf> Acesso em: 25/09/2015

KLEIN, Ana Maria. PÁTARO, Cristina Santiê de Oliveira. A escola frente as novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Revista cordis**, 2008, n. 1, p.01-18 disponível em http://www4.pucsp.br/revistacordis/downloads/numero1/artigos/1_escola_novas_demandas.pdf Acesso em:10/10/2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** 5. ed. - Goiânia: mf livros, 2008.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar** – 1 ed. Curitiba, Ibpx, 2011.

MARCONE, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: atlas, 2003.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa Educacional: O prazer de Conhecer**. -2ª. ed.- Fortaleza, edições Demócrito Rocha, 2002.

MIOTTO, Ana Cristina Felipe. As práticas curriculares no contexto da sala de aula inclusiva: avanços e impasses na inclusão dos educandos com deficiência visual. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n.1, p. 34-49, maio. 2010. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 07/11/2015

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro n.18, set/dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07>. Acesso em: 01/08/2016

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In:_____. **Currículo, cultura e sociedade** – 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-37.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e Profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. V.19, n.73. Outubro/dezembro 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 20/06/2016

MORGADO, José Carlos. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 15-42, agosto de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a02v26n2.pdf> Acesso em 16/11/2015

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da escola**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Capinas, São Paulo: Papirus, 1997

SACRISTÁN, J. Gimeno. Âmbitos do plano: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino** – 4. ed. – Artmed, 1998, p. 233-293.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino** – 4. ed. – Artmed, 1998, pp. 197-232.

SILVA, Caroline Machado Castilhos da.; Peixoto, Roberto Ramalho; Batista, José Mauro Ruiz. **Revista Eletrônica Novo Enfoque**, v. 13, n. 13, p. 195 – 206, ano 2011. Disponível em: http://castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/13/artigos/17_RobertaeCaroline_ProfRuiz_VF.pdf. Acesso em 13/02/16

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 02/08/2016

SILVA, Maria Cristina da.; VIEIRA, Edinardo Luís de Araújo; PINTO, Marie Jolly Nascimento. **O currículo escolar e suas múltiplas funções**. Espaços Educativos, currículo e formação docente, 2013, p.01-10 Disponível em: http://midia.unit.br/enfope/2013/GT8/O_CURRICULO_ESCOLAR_MULTIPLAS_FUNCOES.pdf. Acesso em 28/09/2015.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **Projeto político – pedagógico da escola: uma construção possível**. – 29. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. PORTO, Rita de Cássia Cavalcante (Org.). **Globalização, interculturalidade e currículo na sena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 37-54.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____

Idade _____

Formação Básica

Graduação () sim () não – qual? _____

Especialização () sim () não – qual? _____

Tempo de atuação no magistério? _____

Tempo de atuação como docente na atual escola? _____

2 QUESTÕES:

2.1 Que tipo de homem/sujeito se pretende formar nos/a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

2.2 O que é currículo para você? E como se implementa o currículo na prática diária em sala de aula?

2.3 Quais os principais impasses e avanços para a implementação de práticas curriculares em relação as ações pedagógicas? Por quê?

2.4 Os professores selecionam os conteúdos a serem ensinados? Se sim, quais procedimentos metodológicos comumente são utilizados para fazer esta seleção? Se não, onde comumente são acessados esses conteúdos? Por quê?

2.5 Você compartilha com seus colegas educadores alguns conhecimentos e procedimentos que possam ser implementados na prática docente? Caso afirmativo, quais? Se não, Por quê?

2.6 Quais as estratégias metodológicas você considera essenciais para o bom desenvolvimento das atividades em sala de aula?

2.7 Como é (ou tem sido) o processo avaliativo em relação às aprendizagens dos alunos? Por quê?

2.8 Quais fins educativos/objetivos a instituição tem como referência para o desenvolvimento das práticas pedagógicas?

2.9 Quais materiais didáticos, procedimentos de trabalho, formas de planejamento e/ou dinâmica de estudos são utilizados para a implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar?

2.11 A escola possui Projeto Político Pedagógico? Em caso afirmativo, quais desafios vocês enfrentaram para a sua elaboração e implementação? Como foi sua participação no processo de elaboração e implementação do PPP? Por quê?

2.12 Como lhe foi informado, toda a confidencialidade de sua participação e nome serão mantidas. Neste sentido, de modo geral, como é a relação de trabalho com a atual gestão escolar? E com a coordenador(a)? E com as ações pedagógicas cotidianas pautadas pela escola?

(Atentar especificamente para as relações interpessoais, seguridades de condições de trabalho e acompanhamento pedagógico acessado)

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bom dia (boa tarde ou noite), meu nome é **KÊNIA RODRIGUES DA SILVA**, sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e o/a Sr.(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada **“Práticas curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: impasses e avanços no tocante a implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar”**

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: As intenções e motivações desse estudo deve-se ressaltar a necessária e devida contribuição da Universidade Pública na contínua referencialização do ensino superior por intermédio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, nesse caso, desdobradas nas frentes de trabalho da iniciação científica. O objetivo dessa pesquisa é analisar de que modo são implementadas as práticas curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escola pública no tocante a implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar

O(s) dado(s) serão coletados da seguinte forma: o/a Sr.(a) irá responder um roteiro de entrevista que aborda pontos relacionados ao modo como as práticas curriculares vem sendo implementadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no tocante a implementação das ações pedagógicas no cotidiano escolar.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Tendo em vista a má interpretação (vai ser tomado todos os esforços possíveis para evitar riscos como: constrangimento: as análises a serem feitas levantarem críticas, que desconstruam algo tomado enquanto bom). No entanto, tendo em vista tratar-se apenas de respostas a um roteiro de entrevista, onde não haverá identificação individualizada e os dados da coletividade serão tratados com padrões éticos (conforme Resolução CNS 466/12) e científicos não haverá riscos quanto ao sigilo das informações.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: A participação do/da Sr.(a) nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo

em vista que a presente pesquisa não tem a finalidade de realizar diagnóstico específico para o senhor, e sim identificar fatores gerais da população estudada. Além disso, como no roteiro de entrevista não há dados específicos de identificação do/a Sr.(a), a exemplo de nome, CPF, RG, etc., não será possível identificá-lo posteriormente de forma individualizada.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE

SIGILO: O/A Sr.(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O/A Sr.(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de prestação de serviços. Os/As pesquisadores/pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. O/A Sr: (a) não será citado(a) nominalmente ou por qualquer outro meio, que o identifique individualmente, em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo Sr.(a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao/a Sr.(a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR

EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para o/a Sr.(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao/a Sr.(a), e caso haja algum, não há nenhum tipo de indenização prevista.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE: Eu, _____, fui

informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. O/a pesquisador/pesquisadora _____ certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, no que se refere a minha identificação individualizada, e deverão ser tornados públicos através de algum meio. Ele compromete-se, também, seguir os padrões éticos definidos na Resolução CNS 466/12. Também sei que em caso de dúvidas poderei contatar o professor orientador **Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes**, através do telefone 83 99914 2019. Além disso, fui informado que em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do

Centro de Formação de Professores, sito à Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares - Tel.: (83) 3532-2000 CEP 58900-000 - Cajazeiras – PB.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador participante

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome

Assinatura do Participante da Pesquisa

____/____/____

Data

Nome

Assinatura do Pesquisador

____/____/____

Data

