

A VOZ DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Helena Maria dos Santos Felício¹
Amanda Souza Moraes²

RESUMO

Neste trabalho busca-se analisar o processo de participação dos professores na construção do currículo escolar. Fundamentado nas contribuições de Giroux (1988), Apple (2006) e Sacristán (2013) que apontam para a centralidade dos professores no desenvolvimento do currículo escolar e respaldado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As informações analisadas a partir do enfoque construtivo interpretativo expressam as significações predominantes para esses profissionais, as quais evidenciam um déficit na valorização e promoção de espaços para o diálogo, no que diz respeito à voz do professor nesta construção do currículo, limitando as possibilidades de participação e a autonomia, o que justifica a importância de um trabalho que avance na conquista de uma maior participação dos professores nos processos decisórios escolares.

Palavras-chave: participação; desenvolvimento curricular; voz dos professores; currículo escolar.

THE TEACHING VOICE IN THE CONSTRUCTION OF THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT

This work seeks to analyze the process of teacher participation in the construction of the school curriculum. Based on the contributions of Giroux (1988), Apple (2006), and Sacristán (2013), who point to the centrality of teachers in the development of the school curriculum and, supported by the assumptions of qualitative research, we used semi-structured interviews with teachers of early childhood education and early years of elementary school. The information analyzed from the constructive interpretative approach expresses the predominant meanings for these professionals, who show a deficit in the valorization and promotion of spaces for dialogue, with regard to the teacher's voice in this construction of the curriculum, which limits possibilities of participation and autonomy, that justifies the importance of a work which advances in achieving greater participation by teachers in school decision-making processes.

Keywords: participation; curriculum development; voice of teachers; school curriculum.

LA VOZ DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR

RESUMEN

Este trabajo busca analizar el proceso de participación docente en la construcción del currículo escolar. A partir de los aportes de Giroux (1988), Apple (2006) y Sacristán (2013) que apuntan a la centralidad del docente en el desarrollo del currículo escolar y, apoyados en los supuestos de la investigación cualitativa, utilizamos entrevistas semiestructuradas con docentes de educación infantil y primeros años de la escuela primaria. La información analizada desde el enfoque interpretativo constructivo expresa los significados predominantes para estos profesionales, los cuales muestran un déficit en la valorización y promoción de espacios de diálogo, en cuanto a la voz del docente en esta construcción del currículo, limitando las posibilidades de participación y autonomía. Lo que justifica la importancia del trabajo que avanza en lograr una mayor participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones escolares.

Palabras clave: participación; desarrollo curricular; la voz de los profesores; currículum escolar.

Submetido em: 24/3/2021

Aceito em: 21/12/2021

¹ Autor correspondente: Universidade Federal de Alfenas. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – prédio V – sala V 211 B – Centro – CEP 37130800 – Alfenas/MG, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8888651090922749>. <https://orcid.org/0000-0002-6627-6304>. helena.felicio@unifal-mg.edu.br

² Universidade Federal de Alfenas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Alfenas/MG, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4859463113396136>

INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional e mesmo social, a formação e atuação docente têm assumido certa centralidade nas discussões acerca da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. De modo geral, cada vez mais os professores têm sido responsabilizados pelos resultados alcançados e divulgados nos diversos instrumentos e mecanismos de avaliação, sejam eles internos ou externos.

Diante dessa situação, questionamo-nos em que medida ocorre a participação efetiva do professor na construção do currículo e, em que medida a sua “voz” é ouvida e considerada nos processos decisórios, tanto naqueles que dizem respeito à escola como um todo quanto nos que implicam diretamente o desenvolvimento curricular em sala de aula.

Para Giroux (1988), a participação dos professores na construção do currículo escolar requer que estes sejam assumidos pelo poder instituído como pessoas que devem ser ativamente envolvidas nas atividades da crítica, do questionamento, do planejamento e das decisões, refutando a possibilidade de considerá-los sujeitos técnicos ou burocratas. O que requer o exercício democrático e coletivo da profissão que, para Freire (1998) se constitui um dos indicativos de uma construção que deve se pautar pela implicação dos diferentes sujeitos, reforçando, por um lado, a dimensão dialógica, crítica e reflexiva e, por outro, a valorização do contexto, da realidade, da vida dos sujeitos que são singulares, sobretudo se tomarmos o cotidiano de cada instituição de ensino em que o currículo se desenvolve.

Neste sentido, segundo Sacristán (2013), é importante dar suporte às pesquisas feitas com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo, uma vez que é ele que se configura como estratégia para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Segundo o autor, o currículo representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender o trabalho desse profissional em um determinado contexto histórico, evidenciando a não neutralidade do currículo e do ensino, bem como o reconhecimento da dimensão autoral do professor, implícita ou explicitamente, o que, segundo o autor, deve ser reconhecida, respeitada e valorizada.

Desta forma, a partir da premissa de que o exercício da docência é um dos elementos centrais no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar, entendemos que, para além das determinações curriculares estabelecidas pelas políticas, sejam elas públicas ou de Estado, é inerente a esta atividade profissional uma dimensão autoral, conseqüentemente abarcada por uma autonomia, embora relativa, que se materializa, não só no fazer docente em sala de aula, mas, sobretudo, na forma como as instituições escolares compreendem o professor, concedendo-lhes “voz” nos processos decisórios, sobretudo os curriculares.

Para avançarmos nesta análise, organizamos este trabalho em quatro momentos, a saber: partimos de uma reflexão acerca da função da escola como espaço de construção curricular e a valorização da “voz” do professor neste processo; no segundo momento, abordamos os elementos metodológicos do estudo; no terceiro apresentamos uma análise das informações recolhidas, com ênfase na participação dos professores e, por fim, trazemos algumas considerações finais que apontam para a necessidade de

um trabalho que avance na conquista de uma maior participação dos professores nos processos decisórios escolares.

A VOZ DOCENTE E O CURRÍCULO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao longo do tempo a noção de espaço escolar foi sendo reconstruída, ressignificada e enriquecida. Para além de sua dimensão pedagógica, dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas se fazem presentes, evidenciando que este espaço não é neutro. Essa dimensão política, segundo Soares (2020), é o reconhecimento de que a educação é um ato político, em que é necessário se ter clareza de questões fundamentais: a favor de quem e do que, contra quem e contra o que fazemos a educação (FREIRE, 1996), evidenciando assim a não neutralidade da educação no espaço escolar. Pelo contrário, trata-se de um espaço que está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive.

Segundo Ribeiro (2004), o espaço escolar, entendido como um ambiente educativo que proporciona a ampliação da aprendizagem humana, de construção de conhecimentos, de convívio social e de constituição da cidadania, é envolvido por múltiplos agentes, com compreensões diversas e singulares que repercutem uma pluralidade que deve ser orquestrada no cotidiano institucional. Desse modo, esse espaço é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que afetam a vida dos sujeitos e que é, ao mesmo tempo, afetado pelas ações desses sujeitos.

Por conseguinte, esse espaço é assumido como agência socializadora que ajuda a sociedade na formação de indivíduos que se espera inteligentes, responsáveis, comprometidos, preparados e com certa capacidade de refletir sobre suas atividades diárias e que, para tal, espera-se que construam o seu trabalho em uma perspectiva que privilegie uma pedagogia dialógica emancipatória (FREIRE, 1998), que problematize a realidade e valorize os sujeitos que o constituem.

Essas prerrogativas são materializadas no currículo que, embora faça parte de uma tradição seletiva, é resultante de uma constante luta, demonstrando que sua estruturação política é visível não só nos conteúdos, mas também em sua organização e avaliação (APPLE, 2006). Já para Moreira e Candau (2008, p. 19), o currículo é o “espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Desse modo, uma questão que se apresenta para a consecução deste objetivo é a capacidade dessas instituições ouvirem a voz do professor e, conseqüentemente a este, repensar sua função no espaço escolar relacionada ao desenvolvimento curricular, encarando-o, assim, como uma forma de política cultural que nos remete aos processos de elaboração e efetivação curricular.

Giroux (1988) contribui para entendermos o conceito de “voz do professor” articulada à “voz da escola” e à “voz do estudante” em um processo no qual cada segmento de “voz” indica um conjunto de práticas que atuam e interagem para produzir experiências pedagógicas. Ou seja, para o autor, o conceito de voz não é isolado. Pelo contrário, essas diferentes vozes representam interesses e devem ser analisadas não

como opostos, mas como uma interação de práticas dominantes e subordinadas que modelam umas às outras na constante luta por poder, significado e autonomia.

Nessa direção, o currículo configura-se em um processo que exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, demonstrando assim que o papel docente não é somente ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, é uma ação que envolve mudança, movimento, com novas caras, novas experiências, novos contextos, novos tempos, novos lugares e principalmente novas interações (CUNHA, 2006, p.15).

Deste modo, o protagonismo do professor, conforme salienta Arroyo (2000), deve ser um dos focos do currículo, reconhecendo sua história na vida social, suas lutas, seus valores, suas culturas, suas vivências e leituras de mundo, reconhecendo-o como pessoa de direitos e de saberes e contemplá-lo tanto em sua objetividade quanto em sua subjetividade, uma vez que ele não é apenas um técnico que reproduz e executa, mas um intelectual que reflete, questiona, interpreta, adapta e constrói o currículo escolar, cuja voz deve ser ouvida.

Nessa direção, o currículo configura-se em um processo que exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, demonstrando assim que o papel docente não é somente ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, é uma ação que envolve mudança, movimento, com novas caras, novas experiências, novos contextos, novos tempos, novos lugares e principalmente novas interações (CUNHA, 2006, p.15).

Trata-se, como defende Giroux (1988), da necessidade de os professores se assumirem como intelectuais transformadores no interior do processo de construção curricular que, segundo o autor, compreende a capacidade de se apropriar de uma postura contrária a todo o tipo de imposição ideológica e pedagógica, possibilitando assim repensar e reformular aquelas condições e tradições históricas que têm impedido que os educadores assumam seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos. Ou seja, reconhecer que se “é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais” (GIROUX, 1988, p. 186).

Este conceito nos aponta para a realidade de que os professores são impelidos a assumir todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos, diante dos interesses políticos, culturais, econômicos e ideológicos que estruturam um determinado discurso manifestado nos currículos oficiais, estimulando uma atuação docente crítica e participativa, capaz de unir “a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163).

É nesse sentido que defendemos que os professores ocupam uma posição central em relação às propostas curriculares. São eles os principais atores, sujeitos sociais que exercem a função de mediadores da cultura e dos saberes escolares, contrariando uma ideia do ofício “professor catavento”, que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica, que se julgam no direito de dizer o que os professores devem ser, definindo seu perfil profissional, redefinindo seu papel social, seus saberes e competências e, claro, redefinindo o currículo (ARROYO, 2000), uma vez que sua

atuação implica a articulação de uma gama de saberes construídos no cotidiano do seu exercício profissional, a partir dos quais ele interpreta, compreende e orienta qualquer investida curricular no contexto de sua sala de aula.

METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa, aqui desenvolvido, está pautado na epistemologia qualitativa de caráter construtivo interpretativo, que segundo González Rey (2005, p. 5), “implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta”. Segundo o autor, nos permite dar uma atenção ao aspecto singular do sujeito, expressando sua legitimidade sem buscar padronizar os conhecimentos e tornando significativas as suas produções, construídas a partir de diferentes pontos de vista e interações estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos.

Segundo Rossato e Martínez (2018), a produção do conhecimento a partir desta epistemologia qualitativa é entendida como um processo de comunicação e diálogo entre os sujeitos envolvidos (pesquisador e participantes), permitindo ao pesquisador, por meio das informações recolhidas, tecer um caminho para a produção de conhecimento, balizado pela qualidade e pertinência dos indicadores produzidos, que são detectados nas expressões dos participantes, enquanto experiência vivenciada na construção da realidade, capazes de possibilitar a abertura para novos campos de inteligibilidade dentro do modelo teórico em discussão.

Considerando que o objetivo deste trabalho é refletir sobre a participação ativa dos professores na construção do currículo, a percepção de sua subjetividade e da forma como esses profissionais se compreendem neste processo é de fundamental importância. Nesse sentido, é importante salientar que o pesquisador apresente

um olhar sensível, capaz de se movimentar na tessitura das informações desde as mais particulares até as mais gerais sem, contudo, ficar preso aos fatos narrados e descritos pelos participantes, mas aproximando-se dos processos e formações subjetivos produzidos nas vivências dos mesmos, sempre fruto da interpretação qualificada e fundamentada pela base teórica do pesquisador (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2018, p. 193).

Desse modo, realizamos um conjunto de entrevistas semiestruturadas, com 19 professoras, egressas do curso de Pedagogia, que aceitaram participar deste estudo, e que estão em atividade profissional docente, com a finalidade de perceber a sua compreensão sobre a participação dos professores na construção do currículo escolar.

É importante salientar que este trabalho integra um projeto de pesquisa maior que investiga a relação entre a atividade docente e a formação inicial. Em respeito aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, a partir da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, os participantes manifestaram o seu consentimento por intermédio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para todo o processo da pesquisa que explicitou o compromisso em respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos indivíduos e no esclarecimento de uma participação voluntária.

Para a análise das informações, a partir de leituras sucessivas do texto de referência, estruturado a partir das transcrições das entrevistas, foram organizados os pré-in-

dicadores que, segundo Aguiar e Ozella (2013), são excertos dos diálogos compostos por palavras articuladas, constituindo significados que expressem uma unidade de pensamento e linguagem dos sujeitos participantes. Em seguida, estruturamos os indicadores que se originaram do movimento de articulação e aglutinação entre os pré-indicadores e, por último, estruturamos os núcleos de significação que, segundo as autoras, devem expressar aspectos essenciais dos indicadores, organizados anteriormente, de modo que esses núcleos possam explicitar os aspectos centrais e fundamentais acerca do objeto em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendendo a voz docente na construção do currículo escolar

A fim de compreender a participação dos professores na construção do currículo e como as suas “vozes” são consideradas neste processo, organizamos a reflexão a partir de três núcleos de significação: (a) Concepção sobre o currículo escolar; (b) A construção do currículo escolar nos seus respectivos campos de atuação e (c) A voz do professor na construção do currículo escolar.

a) Concepção sobre o Currículo Escolar

Partindo da compreensão dos professores acerca do conceito de currículo, identificamos que eles conceituam o currículo como “prescrição”, como um “roteiro predefinido para o trabalho pedagógico”, “que deve ser seguido pelos professores em sala de aula”. O currículo é, em geral, concebido por eles como um balizador para a elaboração de materiais didáticos; para a organização pedagógica e, sobretudo, para o controle do sistema educacional/escolar por instâncias superiores, visto que, muitas vezes, a organização curricular é apresentada de forma finalizada aos professores no início do ano letivo como algo a ser seguido fielmente, sendo entendido como uma prescrição a ser “aplicada” em sala de aula por meio dos conteúdos programáticos elaborados pelas instituições escolares fundamentadas a partir da política curricular vigente.

Essa dimensão prescritiva do currículo é definida por Sacristán (2017) como uma das dimensões que constituem o currículo em seu aspecto mais amplo que compreende o currículo prescrito, o currículo experienciado por professores e estudantes – e neste momento a flexibilização é um fator a ser considerado, uma vez que os contextos e os sujeitos são diferentes – atingindo a própria avaliação do currículo que não se restringe, apenas, à avaliação da aprendizagem.

Mesmo que a flexibilização constitua o discurso curricular oficial, favorecendo a sua abertura e adequações diante do complexo cotidiano de uma sala de aula e das relações de ensino e de aprendizagem nela estabelecidas, os professores participantes expressam uma compreensão do currículo reduzido a sua dimensão prescritiva, conforme os seguintes excertos:

Embora a gente tenha flexibilidade no que irá trabalhar, tem que seguir o que está determinado (PE-07).

O currículo está aberto para fazer as alterações de acordo com as necessidades do aluno, no entanto ele não é aberto. O currículo é aquilo que você deve trabalhar (PE-06).

Percebemos, também, uma certa diferenciação da concepção curricular entre professores que atuam na Educação Infantil daqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os primeiros sinalizam uma concepção curricular caracterizada por um documento organizador, mais flexível, que norteia o trabalho do professor em sala de aula.

É uma proposta que vai nortear o trabalho do professor em sala de aula. É o que eu preciso ensinar e é o que eu vivencio também (PE-01).

Currículo é tudo o que acontece na escola, é tudo o que envolve a escola (PE-02).

Currículo é tudo o que está incluído dentro da escola: a rotina, a organização, não é só o planejamento (PE-11).

Já os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem o currículo como documento fechado, prescrito e definidor do seu trabalho em sala de aula, vinculado, principalmente, aos conteúdos que devem ser trabalhados.

O currículo é tudo, desde o meu planejamento, minha didática, tudo o que envolve a escola e me envolve (PE-08).

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

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

Esta compreensão do currículo como guia, também manifestada por Queiroz e Massena (2016), está intrinsecamente relacionada à crítica apresentada por Apple (2006). Para ele o currículo é o roteiro da ação na sala de aula, que funciona como *script*, dita exatamente o que fazer, como fazer e quando fazer, demonstrando que os professores cumprem apenas uma função reprodutora dos programas prescritos, como observa Giroux (1997) ao afirmar que

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

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

De igual modo, trabalhamos, também, com as possíveis modificações nas concepções que os professores tinham acerca de currículo escolar em sua formação inicial. Alguns discursos evidenciam que os conceitos trabalhados no campo teórico

na formação inicial são diferentes no campo prático em sala de aula. Ou seja, quando chegam à escola encontram dificuldades em estabelecer esta relação no currículo em ação, sobretudo porque indicam um cerceamento da autonomia, acabando por desenvolver atividades contrárias às suas concepções, pois justificam estarem em um sistema, o qual devem seguir, como podemos verificar no excerto a seguir:

Muda algumas coisas sim, pois na teoria é diferente da prática. Por exemplo tem escolas que têm algumas concepções em que a gente não acredita, mas temos que seguir porque estamos dentro de um sistema. Acabamos deixando de lado nossas crenças e concepções pedagógicas para agradar os pais e a direção da escola. Quando eu estava trabalhando como professora da educação infantil eu estudei e aprendi no curso de Pedagogia a importância do brincar na Educação Infantil, mas os pais não gostavam e não achavam que a brincadeira ensinava algo, eles queriam que os filhos fossem alfabetizados. A gente tinha que forçar aquilo indo contra as nossas crenças, mas diante das pressões dos pais e da direção acabamos fazendo aquilo que a gente acha que não é correto (PE-02).

Outro aspecto importante a ser destacado nesse indicador é a mudança na concepção de currículo durante a trajetória da formação inicial, no interior do próprio curso de Graduação. Percebemos, assim, que a construção e desconstrução do constructo currículo escolar está presente, já no início da sua formação, conforme nos apresenta uma professora:

Minha concepção mudou no decorrer da Graduação, no início temos uma ideia, no meio da Graduação, quando temos contato no estágio com professores e alunos, vemos a realidade e essa ideia muda e no final quando estamos no final, temos outra ideia de currículo. Quando concretizamos na prática mudamos esta concepção novamente (PE-08).

Desse modo, percebemos que a concepção do currículo está intrinsecamente relacionada com a formação dos professores e o que se produz no interior dessa formação, entretanto “os professores não devem se limitar a consumir o currículo, mas devem intervir nele” (ELLIOT *apud* SACRISTÁN, 2013, p. 498). É nesta alternância entre formação e contexto, sobretudo por intermédio dos estágios curriculares, que os professores iniciam sua (re) construção do conceito do currículo escolar.

Este processo de conceituação do currículo escolar fundamenta-se também no processo de formação permanente do docente, que de acordo com Soares (2020) refere-se a um movimento de ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas, contribuindo para a construção de uma educação problematizadora, capaz de formar sujeitos que consigam fazer uma leitura crítica do mundo, buscando superar a concepção de formação docente que reduz a autonomia do professor sobre o seu trabalho, a qual diminui sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade na qual está inserido.

Ao longo do exercício docente as mudanças conceituais também estão presentes e são princípios fundamentais que auxiliam o professor na análise das questões curriculares presentes no âmbito escolar, entre elas a sua própria participação na construção do currículo, uma vez que este determina a prática docente, desde o planejamento das atividades até o desenvolvimento da ação docente no contexto de

sala de aula. O professor, no entanto, também não modela o currículo a partir do vazio, é considerado no processo o contexto, a realidade do local de trabalho, a instituição na qual está inserido, suas normas de funcionamento, as políticas curriculares, os órgãos governamentais, entre outros.

O que vem de fora é o que determina algumas regras dentro da escola, na maioria das vezes vemos que são coisas aleatórias que não têm a ver com a realidade do aluno, mas a gente adéqua da melhor forma. O currículo interfere na prática docente de forma positiva e negativa, depende de como vem essa interferência (PE-12).

Por fim, a relação do currículo como instrumento de controle e avaliação do professor no processo de construção curricular também é uma questão indicada como cerceamento da sua participação na construção do currículo em sala de aula. Neste sentido, Arroyo (2013) afirma que os sistemas educacionais insistem em regular e controlar o trabalho pedagógico dos profissionais da educação na tríade instrução-educação-ensino, por meio de lógicas de controle de mercado e controles científicos. Argumenta que as atuais políticas neoliberais são responsáveis por secundarizar, historicamente, o movimento de autoria e de autonomia docente. O autor afirma que nas últimas décadas tem aumentado o número de professores que reivindicam espaço e direitos no currículo, que “exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes” (ARROYO, 2013, p. 44), exercendo assim a autoria do currículo em ação.

b) A construção do currículo escolar nos seus respectivos campos de atuação

Para a construção do currículo no cotidiano escolar é imprescindível que as vozes dos professores sejam ouvidas em diferentes momentos.

Nesse sentido, identificamos que vários dos professores participantes deste estudo relatam que nas escolas em que atuam pouco participam de momentos destinados à reflexão e discussão sobre o currículo, no entanto, de acordo com os professores participantes deste estudo, quando participam desses momentos estão atrelados a algum tipo de exigência de órgãos governamentais, como as Secretarias de Educação que, no momento de realização deste trabalho, segundo os professores, estimulam discussões e reflexões sobre o currículo escolar em razão da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem sido um marco educacional importante no que se diz respeito à construção e análise do currículo nas escolas.

Trata-se de um momento em que todos os olhares da escola estão voltados para o currículo, principalmente por meio da formação continuada dos professores. Conforme exposto no próprio documento:

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

Quando, no entanto, analisamos o cenário da formação continuada de professores e a prática docente relacionadas à construção do currículo escolar, percebemos que ainda persiste um processo de racionalidade técnica, em que os professores exercem um papel de reprodutores de um currículo elaborado por técnicos e especialistas, não havendo, por parte do docente, a participação ativa na elaboração de sua prática pedagógica, demonstrando assim um conformismo e a naturalização das relações de reprodução no ambiente escolar, conforme excerto a seguir:

Não tem momento de discussão sobre a construção do currículo escolar, a palavra currículo é inexistente. O currículo já vem pronto. É até antiético falar, mas só copiamos o do ano anterior mudando o nome do professor. Nós reproduzimos o currículo todo ano. Como se a turma fosse a mesma, a professora fosse a mesma, as crianças fossem as mesmas, só muda o ano letivo e a turma, o documento já está pronto (PE-08).

Sobre a organização da construção do currículo nos espaços escolares observamos que as escolas não disponibilizam momentos para discussão curricular, uma vez que já está tudo pronto e organizado, não oferecendo oportunidades para alterações.

Por outro lado, percebemos que as políticas públicas educacionais brasileiras estão vinculadas às ideologias neoliberais de manutenção das estruturas sociais, políticas e educacionais vigentes, não permitindo que elas possam ser modificadas e nem adaptadas, utilizando o currículo apenas como instrumento de poder.

Essa realidade é reflexo de uma compreensão de que “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder” (SILVA, 2019, p. 148) que ao existirem na sociedade são reproduzidas no contexto educacional e curricular, de modo que este último acaba por transmitir a ideologia dominante de uma dada sociedade.

Desse modo, a questão principal reside na capacidade que o professor construiu, ao longo da sua formação inicial e continuada, de perceber que na escola as tramas que permeiam a vida escolar e os processos democráticos podem ultrapassar o conservadorismo do saber social (APPLE, 2006). Para isso é necessário entender a origem e desdobramentos do processo educacional no qual o professor atua, perceber as relações de poder que estão presentes para, então, atuar nas diferentes etapas da construção do currículo escolar. Trata-se de um exercício imprescindível para que os professores possam demandar por momentos de reflexão, de discussão e de construção do currículo no contexto escolar.

c) A voz dos professores na construção do currículo escolar

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

Alguns relatos revelam que as decisões são preestabelecidas e organizadas antecipadamente, apresentadas aos professores na forma de comunicados, sem a devida e necessária abertura para o diálogo e participação no processo decisório da escola.

Não participamos, tudo já vem pronto, infelizmente a realidade é outra, o processo não é democrático (PE-08).

As decisões são preestabelecidas, por mais que fale que tem que ser democrático, as decisões já vêm organizadas (PE-15).

Participamos apenas de algumas decisões, pois a maioria das decisões são tomadas pela direção (PE-17).

Na maioria das vezes não, pois sentimos que apenas os professores são comunicados das ações da escola em geral, às vezes opinamos (PE-19).

Diante dos discursos apresentados percebemos que os professores encontram nas escolas uma situação, muito bem explicitada por Morgado (2005), que nos mostra que estes sujeitos, quando entram na escola, deparam-se com uma estrutura organizada em razão de determinados preceitos, normas, interesses e valores que norteiam e regem a vida da instituição. Assim, a classe docente sente-se compelida a não interferir ou contrariar essa cultura, evitando, portanto, conflitos que trazem instabilidade e/ou ansiedade, quando o mais importante era conseguir criar ruptura e desestabilizar esse jogo de forças que a oprime intelectualmente (MORGADO, 2005, p. 50).

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

Esta participação é assegurada pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 14, declara a necessidade de os professores se envolverem na construção do projeto pedagógico escolar, de participarem dos conselhos escolares ou equivalente, constituindo-se este um momento oportuno para analisar, refletir e realizar a construção do currículo escolar. Este momento, no entanto, é assegurado por algumas escolas, quando os professores relatam que os processos decisórios são discutidos coletivamente, afirmando que os profissionais participam desses momentos, e a equipe gestora os deixa cientes de tudo o que ocorre no espaço escolar, possibilitando que eles se sintam pertencentes ao espaço escolar em que atuam.

A escola em que eu trabalho é muito democrática, a diretora nos ouve quando achamos que algo tem que ser mudado, não temos medo de falar, nós somos ouvidos sim (PE-06).

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

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

Participar e envolver o professor nos processos decisórios do contexto escolar também permite que a sua ação, como mediador dos conhecimentos educacionais, promova e incentive que os estudantes, de igual modo, também se reconheçam como sujeitos do seu processo de construção do conhecimento, a fim de que, como afirmam

Tondin, Gasparetto e Junges (2019), seja superada a divisão entre o sujeito e o objeto do conhecimento, de modo que este último esteja vinculado ao nosso tempo.

Dessa maneira, percebemos que o professor é o sujeito de transformação que contribui para a construção dos saberes em torno do currículo escolar, possibilitando que os estudantes participem de forma crítica, autônoma, reflexiva, ativa e democrática no contexto escolar.

Sob essa ótica, Paro (2017) enfatiza a necessidade de a escola organizar-se para desempenhar um papel transformador junto aos professores. Segundo o autor,

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

Nessa perspectiva, Sacristán (2017) afirma que a construção do currículo e seu desenvolvimento fazem parte das competências profissionais do docente, no entanto proporcionar momentos que oportunizem a participação coletiva tendem a proporcionar melhores resultados em relação ao desenvolvimento curricular.

Para isso, compreender o papel do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997) beneficia a reflexão sobre os princípios que estruturam a prática em sala de aula e a análise crítica das condições que organizam tais práticas, as ideologias, os materiais de ensino, situando o professor e o estudante na posição central no processo de aprendizagem e na construção curricular.

Para além de uma organização antecipada, conforme mencionamos anteriormente, identificamos que os professores reconhecem que suas vozes não são ouvidas e que este momento de construção curricular é apenas uma reprodução do ano anterior, o que desqualifica o exercício da docência, entendido em sua genuinidade, como capacidade autoral de construir condições para que alguém aprenda algo, conforme verificamos nos excertos:

Não, o processo de construção já vem organizado e pronto. Sou novata na escola e os outros professores e a coordenação disseram que no próximo ano será mais tranquilo, pois já vou ter seguido o currículo e no próximo ano é tudo igual. A gente reproduz o que fizemos no ano anterior (PE-01).

Não, porque já vem tudo pronto, não tem nem o que falar. Não temos contato com o projeto político pedagógico, “eu nunca vi”. É um sistema fechado, não temos participação em nada (PE-02).

Não somos ouvidos, tudo já vem organizado. Coloquei em discussão que nosso planejamento não está de acordo com a BNCC, mas o livro que estamos trabalhando está de acordo com a BNCC, passei para a supervisora, ela não soube me responder (PE-04).

Não são ouvidos, não são participantes, apenas cumprem o que é solicitado (PE-05).

Não são ouvidos, a gente nem tem essa autonomia (PE-08).

Não são ouvidos e deveriam ser, pois tem atividades no material apostilado que eu jamais daria para crianças de 3 anos, somos nós que temos noção da prática sobre o que funciona ou não funciona e não somos ouvidos (PE-09).

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

De acordo com Apple (*apud* MORGADO, 2005, p. 93), negar a participação dos professores nesse processo promove uma “dinâmica de desqualificação intelectual, em que os trabalhadores intelectuais (professores) são retirados das suas áreas e têm, mais uma vez, de depender fortemente de ideias e processos fornecidos por “especialistas” que não participam, efetivamente, do cotidiano escolar”, contribuindo para uma maior desqualificação do trabalho docente e, conseqüentemente, do seu reconhecimento social.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho percebemos que a construção do currículo e a participação do professor nesse processo promovem um espaço de conflitos e de grandes batalhas sobre o que os professores devem fazer, a quem devem servir e como agir diante desses desafios. O campo do currículo escolar é uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, a avaliação e o controle sobre o trabalho do professor.

Nesse sentido, verificamos a importância da conquista da emancipação dos professores nos processos decisórios escolares. Reconhecemos, no entanto, que lutar por um espaço em que sua voz seja ouvida é lutar por um processo de organização coletiva, de união de intelectuais transformadores voltados para a construção de um diálogo crítico e político com outros professores, com foco no desenvolvimento das escolas como esferas públicas democráticas, favorecendo a participação destes intelectuais na construção do currículo.

Identificamos, também, que os professores, no contexto atual, são afetados por organizações do contexto externo manifestadas por intermédio de documentos oficiais e avaliações externas que têm o intuito de reforçar o caráter conteudista do processo

de escolarização, direcionando, excessivamente, o trabalho docente e a organização dos espaços e tempos escolares.

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

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

Podemos concluir, embora não definitivamente, que ainda vivenciamos um clima de participação retórica dos professores na construção do currículo escolar. Tal fato justifica a importância de um trabalho que avance na conquista de uma maior participação dos professores nos processos decisórios escolares, entendendo que esse processo é uma luta por organização coletiva, por construção de uma cultura do diálogo capaz de possibilitar a construção do currículo por um processo democrático. Um processo que tem urgente necessidade de nos opormos à predominante indiferença para com o “Outro”, ao esquecimento do “Outro” (SANTOMÉ, 1995). Assim, o currículo pode tornar-se não um motivo de divisão, mas um espaço para união, espaço em que o direito de participar, ouvir e respeitar mutuamente são direitos legítimos de todos que fazem parte do processo de construção curricular.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Estudos Rbep*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BRASIL. Leis, Decretos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.364 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2017. Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- CUNHA, Maria Isabel. *Pedagogia universitária*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.
- FONTANA, Andréia Regina. *Gestão escolar democrática: é possível?* 6. ed. *Revista de Educação do Ideau*, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, v. 6, n. 14, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. (1. ed. 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed. Editora, 1997.

- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Rev. Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, Portugal, v. 8, n. 10, p. 335-344, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- QUEIROZ, Indman Ruana Lima; MASSENA, Elisa Prestes. Reflexões acerca de compreensões de currículo de professores em exercício. *Contexto & Educação*, Editora Unijuí, a. 31, n. 98, jan./abr. 2016.
- RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.
- ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, n. 40, p. 185-198, 2018.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O curriculum oculto*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais. *Educação & Formação*, v. 5, n. 13, p. 151-171, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- TONDIN, Celso Francisco; GASPARETTO, Sirlei Antoninha Kroth; JUNGES, Claudete Teresinha. O conhecimento do conhecimento: uma estratégia da escola para ensinar a viver. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, a. 34, n. 107, jan./abr. 2019.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0