



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF.
“MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



MARINA MARCOS COSTA

O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

TERESINA – PI

2017

MARINA MARCOS COSTA

**O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E
CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Neide Cavalcante Guedes.

Coorientado (a): Prof^a. Dr^a. Hilda Mara Lopes Araujo.

TERESINA – PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

C837c Costa, Marina Marcos
O Currículo como espaço de participação e construção de
saberes docentes / Marina Marcos Costa. – 2017.
100 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2017.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Neide Cavalcante Guedes.

1. Currículo. 2. Saberes Docentes. 3. Formação de
Professores. I. Título.

CDD: 375

MARINA MARCOS COSTA

O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.


Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Neide Cavalcante Guedes.

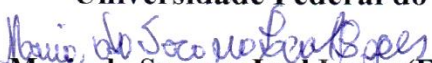
Coorientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Hilda Mara Lopes Araujo.

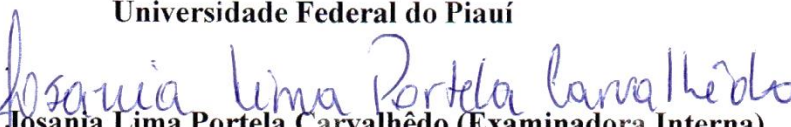
Data da Defesa 24 / 02 / 17

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr^ª. Neide Cavalcante Guedes (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí


Prof. Dr^ª. Hilda Mara Lopes Araujo (Coorientadora)
Universidade Federal do Piauí


Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Leal Lopes (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Piauí


Prof^ª. Dr^ª. Josania Lima Portela Carvalhêdo (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Piauí

AGRADECIMENTOS

Durante estes dois anos eu tive a sorte de ter ao meu lado pessoas especiais que contribuíram cada uma em sua particularidade, para que eu chegasse até aqui. É por isso que agradeço a Deus por ter colocado as melhores pessoas na minha vida:

Às minhas avós Emília (in memorian) e Nina por serem meus exemplos de educação, de dedicação à família, amor e carinho, por todas as orações que as mesmas fizeram e fazem pela minha vida. Por todo o cuidado especial, obrigada!

Aos meus pais, Achylles de Oliveira Costa Jr e Ana Castelo Branco Marcos, por serem meus exemplos de professores e dedicação a esta profissão. Por sempre me proporcionarem as melhores condições para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos, meu obrigada, amo vocês!

Aos meus irmãos Rodrigo, Susi e Eric, por estarem sempre ao meu lado quando precisei. Aos meus cunhados Jackson e Maráiza por todo o apoio proporcionado nos momentos difíceis, e aos meus sobrinhos Manuela e Eric Jr por todo carinho e momentos de alegria que me dedicaram.

Às professoras Neide Guedes e Hilda Mara pela paciência e dedicação nas orientações deste trabalho. Pelos ensinamentos compartilhados nas aulas e nas reuniões do NUFAGEC. Sou muito grata e feliz pelas oportunidades que ambas me proporcionaram ao longo da minha formação. Agradeço também pelos conselhos que me ajudaram a amadurecer pessoal e profissionalmente.

À professora Socorro Leal, por ter me iniciado nos estudos em Currículo, quando ministrou tal disciplina, em minha turma e despertou em mim o desejo da pesquisa nesta área, obrigada pelos ensinamentos mais sábios, pela amizade e carinho que construímos ao longo de toda a minha formação no curso de Pedagogia e no Mestrado! À professora Josania Portela, a qual fui monitora durante a graduação, quando a conheci, com seu jeito calma e dedicado a tudo que faz, obrigada por todas considerações feitas no meu trabalho e pelo apoio nos momentos mais difíceis. À professora Bárbara Macedo, que tive o prazer de ser aluna durante o Mestrado, pela sua alegria contagiante, por todos os conselhos e ensinamentos! E à professora Hilda Bandeira pelas contribuições dedicadas a esta pesquisa que também acompanhou a minha formação ao longo de todos esses anos.

A todos os professores do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí pela dedicação ao formar professores e educadores mais competentes, críticos e sensíveis ao que acontece no mundo.

Ao grupo do NUFAGEC por compartilhar conhecimentos, saberes e sorrisos. A 25ª turma do Mestrado pela verdadeira amizade, pelas aprendizagens compartilhadas, pelos bons e difíceis momentos que passamos ao lado uma da outra, em especial, às amigas: Juliana, Luana, Keyla, Valquíria e Sueleuda, nosso grupo das luluzinhas será eterno, Mestres!

Também gostaria de agradecer aos mestrandos da 26ª turma de mestrado pela acolhida como membro ao cursar a disciplina Formação de Professores. Obrigada pela amizade de cada um!

Às amizades que fiz nos corredores da UFPI durante o curso de Pedagogia e o Mestrado: Marina Sousa, Amanda, Regina, Lia, Débora, Irla, Sheila, Adriana, Suelen, Érica, Deyvis, Carlos, Lia, Emerson, Marta, Fabrícia, Krícia vocês foram essenciais nesses dois anos!

Às amizades eternas do tempo da escola Pro Campus, em especial, Caroline, Ariela Flávia e Thallys por torcerem e permanecerem ao meu lado sempre. Aos amigos que fiz pelo “mundo” Alexandre, Davi, Wanessa, Suzy, Izadora, Maria, Diego e Emílio por sempre me apoiarem em minhas decisões mesmo não estando tão presente durante estes dois anos.

À equipe que manteve meu bem-estar físico, emocional e espiritual durante este período: a minha psicóloga Ana Paula, a minha nutricionista Laysse Moraes, ao meu personal *trainer* Borralho Filho, e aos meus guias espirituais por tornarem mais fácil lidar com as tensões e ansiedades adquiridas nestes dois anos.

Às professoras interlocutoras desta pesquisa Maria dos Anjos e Edirsolene pela disponibilidade e atenção a este estudo, obrigada!

A todos os alunos que tive o prazer um dia de ser professora, é por vocês que busco me qualificar, é por vocês que almejo cada vez mais uma Educação melhor! Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a relação entre as práticas das professoras e a construção de saberes docentes nas escolas municipais de Teresina-PI, considerando o currículo como espaço de participação. Partindo do seguinte questionamento: qual a relação do currículo enquanto espaço de participação e a prática dos professores na construção dos saberes docente nas escolas municipais de Teresina? Partimos do pressuposto de que nas escolas a participação dos professores na construção e operacionalização do currículo é imprescindível para efetivação deste instrumento no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Para tanto, focalizamos neste trabalho, os estudos no campo do currículo, dos saberes docentes e da formação de professores, fundamentados por Silva (2007), Lopes e Macedo (2011), Tardif, (2002), Giesta (2001), Pacheco (1999), entre outros. A metodologia está fundamentada pela Etnometodologia e Etnografia com base em Coulon (1995), Garfinkel (2006), Geertz (2013), Malinowski (1978), e outros. A construção deste estudo parte do cotidiano de duas professoras, em duas escolas municipais de Teresina-PI, com suas práticas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram construídos pela entrevista narrativa Benjamin (2012); a observação participante - Angrosino (2009); e o diário de campo - Zabalza(1994). Apresentamos os resultados das análises a descrição etnográfica do campo empírico, as narrativas e práticas desveladas das professoras em sala de aula na perspectiva da formação de professores, saberes e prática docente implicados no currículo e deste como espaço de participação na escola considerando a finalidade de compreender através das práticas das professoras em sala de aula sua participação na construção no currículo e saberes docente tornando a escola um espaço em que todos devem participar da construção do currículo. A análise dos dados nos revelou que a participação das professoras no currículo da escola é prejudicada pela operacionalização do Programa IAB nas turmas do 1º ano do ensino fundamental, pois as professoras ao seguirem o planejamento do programa abrem mão da autonomia que ambas possuem de construir um currículo dentro da realidade da escola. Os dados expressaram, ainda, que os saberes docentes são construídos por meio das experiências vivenciadas em sala de aula.

Palavras-chave: Currículo. Participação. Saberes docentes.

ABSTRACT

This research has as general objective to understand the relation between the practices of the teachers and the construction of teaching knowledge in the municipal schools of Teresina-PI, considering the curriculum as a space of participation. Starting from the following question: what is the relation of the curriculum as a space of participation and the practice of teachers in the construction of the teaching knowledge in the municipal schools of Teresina? In order to understand the curriculum as a space for participation in school, we assume that in schools the participation of teachers in the construction and operationalization of the curriculum is essential for the effectiveness of this instrument in the teaching and learning process in the school space. Therefore, we focus on this work the studies in the field of curriculum, teacher knowledge and teacher training grounded by Silva (2007); Lopes and Macedo (2011) Tardif (2002); Giesta (2001); Pacheco (1999); among others. The methodology is based on Ethnomethodology and Ethnography Coulon (1995); Garfinkel (2006); Geertz (2013); Malinowski (1978); and others. The construction of this study is part of the daily life of two teachers in two municipal schools in Teresina-PI with their practices in the 1st grade classes of Elementary School. The instruments of data analysis were constructed by narrative interview Benjamin (2012); The participant observation - Angrosino (2009); And the field diary - Zabalza (1994). We present the results of the analysis of the ethnographic description of the empirical field, the narratives and practices revealed by the teachers in the classroom in the perspective of teacher training, knowledge and teaching practice implied in the curriculum and of this as participation space in the school considering the purpose of understanding Through the practices of teachers in the classroom their participation in the construction in the curriculum and teacher knowledge making the school a space where everyone should participate in the construction of the curriculum. The analysis of the data revealed that the participation of the teachers in the curriculum of the school is hampered by the operationalization of the IAB Program in the classes of the first year of elementary education, because the teachers, following the planning of the program, give up the autonomy that both have to construct a Curriculum within the reality of the school. The data also expressed that the teaching knowledge is built through the experiences lived in the classroom.

Keywords: Curriculum. Participation. Teacher knowledge.

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA: A IMPLICAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO.....	09
2 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	16
2.1 Etnometodologia como perspectiva de pesquisa e teoria do social	17
2.2 Etnografia como metodologia e forma de implicação no campo.....	23
2.3 Descrição do campo: duas escolas, dois contextos, duas interlocutoras (atores sociais).....	29
2.4 Instrumentos para a coleta de dados	33
2.4.1 Entrevista narrativa.....	33
2.4.2 Diário de campo.....	35
2.4.3 Observação participante	36
3 A IMPLICAÇÃO NO CAMPO DAS ESCOLAS.....	39
3.1 Conhecendo o cotidiano das escolas.....	40
3.2 A prática desvelada das professoras em seu cotidiano.....	44
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA E SABERES DOCENTES.....	51
4.1 Discutindo a formação de professores, prática e saberes docentes	51
<i>Eu sempre gostei de trabalhar desse jeito.....</i>	53
<i>Olha, eu já faço isso aí.....</i>	55
<i>Meu tempo como professora fez com que eu amadurecesse</i>	57
<i>A gente sempre acha que eles não sabem.....</i>	58
5 O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO.....	61
5.1 Discutindo as teorias curriculares: o currículo em diferentes contextos.....	63
5.2 A operacionalização do programa IAB versus a participação das professoras no currículo	71
<i>Que coisa estranha</i>	71
<i>Você já tem uma direção a seguir</i>	73
<i>Eles já trazem o material pronto</i>	74
<i>A gente começou a fazer isso, mas nunca terminou</i>	76
<i>Todo mundo quer que a escola funcione bem, mas ninguém quer colaborar.....</i>	77
5.3 O currículo implicado nas relações de poder, ideologia e cultura	79
<i>A direção sempre tá perguntando qual é aula que a gente tá trabalhando</i>	81
<i>A personagem mais importante</i>	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE	95

1 O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA: A IMPLICAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO

A leitura, durante a graduação no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), e de modo geral, sempre me motivou a querer estar em movimento, a aprender a ser alguém que sabe alguma coisa. Dessa maneira, a necessidade de estudar a temática do currículo de forma específica surgiu, fundamentalmente, na busca da compreensão do que devo saber para se discutir essa temática a partir do estudo de teorias e da prática como pesquisadora.

Ao falar de currículo, consideramos a natureza da escola, que por ser dinâmica, está sempre transformando suas condições e seus agentes, tornando-se necessário (re) construir seu sentido constantemente em busca de referências morais e políticas que permitam a renovação da democracia nas escolas. No currículo como espaço de participação, os professores devem buscar o sentido do que é ensinado nos contextos específicos em que o ensino ocorre, já que nas escolas o que é ensinado vem de uma reinterpretação e seleção de conhecimentos e saberes da cultura presente em um processo de reflexão individual e coletiva sobre os sentidos dessa cultura (RODRÍGUEZ, 2013).

Esta reinterpretação de conhecimentos e saberes é selecionada como cultura a ser ensinada nas escolas, uma recriação dos saberes considerados valiosos pela sociedade, na qual, sua aplicação depende de uma variedade de fatores modulados pelo ambiente escolar, seja em grupo, ou até mesmo, individualmente. A cultura sendo tão vasta de conhecimentos não consegue ser transmitida pela escola para toda a sociedade, ocorrendo assim, a seleção dos conteúdos a serem ensinados. A escola, por sua vez, seleciona os conteúdos que acha importantes, valiosos e interessantes, sendo mais que uma fábrica de conhecimentos, ela os distribui (RODRÍGUEZ, 2013).

Nesse cenário, os conhecimentos e saberes são selecionados, organizados e distribuídos através do currículo, que desempenha função organizadora e ao mesmo tempo unificadora de ensinar e aprender. Este reflete um projeto educativo globalizador que agrupa diversos fatores da cultura, do desenvolvimento pessoal, de aptidões e habilidades. Assim, entendemos que a construção do currículo é histórica e a cultura inserida nos conteúdos é também uma construção histórica, cultural, selecionada e ordenada (RODRÍGUEZ 2013).

Nesta perspectiva, esta pesquisa apresenta como tema: o currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes na escola. Seu objetivo é compreender a relação

entre as práticas das professoras e a construção de saberes docentes nas escolas municipais de Teresina-PI, considerando o currículo como espaço de participação. E, de maneira específica objetivamos: identificar os saberes construídos pelas professoras no desenvolvimento das suas práticas na operacionalização do currículo; analisar como as teorias curriculares manifestam-se no desenvolvimento da prática docente na operacionalização do currículo; e refletir acerca das relações de poder que envolvem a operacionalização do currículo.

A necessidade de compreender como objetivo geral justifica-se pela base teórica – a Etnometodologia – e metodológica – a Etnografia que valoriza os estudos de campo, no sentido de caminhar fundamentalmente entre “as compreensões dos atores sociais, ouvindo e tentando compreender suas compreensões” (MACEDO, 2012, p. 89). Ou seja, procuramos entender o cotidiano dos atores sociais, assim como estes interpretam suas realidades e dão sentidos as suas atividades práticas.

Esta pesquisa parte do seguinte pressuposto: na escola, o currículo funciona como espaço, no qual, os professores participam de sua construção e operacionalização. Para isto, é necessário que haja uma conscientização por parte da equipe pedagógica e dos professores sobre a importância deste instrumento na organização e efetivação das atividades escolares, pois ao entendermos o currículo como tudo aquilo que acontece na e pela escola, enfatizamos o professor como um dos principais personagens na efetivação deste instrumento dentro da instituição. Dessa forma, considerando que o objeto deste estudo é o currículo como espaço de participação na escola e construção de saberes docentes, este estudo parte da seguinte questão: qual a relação do currículo enquanto espaço de participação com a prática das professoras na construção dos saberes docentes nas escolas municipais de Teresina-PI?

Nesta pesquisa, focalizamos os estudos no campo do currículo fundamentados pelos seguintes autores: Apple (2006); Giroux (2008); Lopes e Macedo (2012); Moreira (2008); Sacristán (2013); Silva (2011); entre outros, a fim de compreendermos como as professoras, atrizes sociais deste estudo, participam do currículo na escola e constroem os saberes docentes em suas práticas. Nessa perspectiva, para a compreensão da construção dos saberes docentes, nos fundamentamos em Tardif (2002), Gauthier (2006) e Pimenta (2007).

A construção deste estudo parte do cotidiano em duas escolas municipais de Teresina-PI, nas quais duas professoras ministram suas aulas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. As práticas das docentes são direcionadas não só pela formação adquirida na academia (durante o curso de Pedagogia), mas também pelo planejamento promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), na qual se adota nestas turmas, o

Programa Instituto Alfa e Beto (IAB). Este programa é repassado nos encontros da SEMEC para as professoras, que aprendem a operacionalizar tal planejamento, mudando assim, o sentido da construção de um currículo na realidade da escola. Nos manuais de orientações deste programa, as professoras recebem exemplos de plano de aula de acordo com a proposta do Programa IAB, e em seguida, aprendem a executar estes planos de aula.

Para descrever a realidade cotidiana das interlocutoras desta pesquisa, utilizamos da entrevista narrativa, do diário de campo e da observação participante. Tais instrumentos permitiram compreender a necessidade de refletirmos acerca da complexidade que permeia as relações na escola. O uso da observação participante só foi possível com os estudos da Etnografia como metodologia e da Etnometodologia como teoria do social, que são apresentadas na seção referente à metodologia.

O conceito de implicação, discutido neste estudo, parte da perspectiva de Barbier (2002, p. 101) quando afirma que “implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa”, torna-se relevante para a compreensão da minha implicação com essa temática. Nessa direção, Macedo (2012, p. 15) destaca também que está implicado significa o “comprometimento com os seres humanos em seus sofrimentos e dificuldades, mas também com suas alegrias e capacidade de criar soluções para seus problemas”. Ao estarmos implicados no campo pesquisado, passamos a compreender o contexto da realidade dos atores sociais. Dito isto, entendemos que a implicação ajuda o pesquisador a se inserir no campo de pesquisa como membro, a partir do momento que passa a dominar e compreender a linguagem natural deste campo, conforme sua normalidade.

A aproximação e interesse pelo tema referido surgiram através das minhas experiências formativas como aluna e depois como monitora na disciplina Teoria de Currículo e Sociedade, durante o curso de Pedagogia na UFPI (2010-2014). Minha experiência como monitora, durante o curso, se tornou um hábito mais do que necessário no aprender a ser professora. Desde o início do curso, a oportunidade de monitorar disciplinas diferentes foi essencial para o meu amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal. Assim percorri por diversos campos: a Filosofia da Educação, a Avaliação da Aprendizagem, a Metodologia da Geografia, e a Teoria do Currículo e Sociedade, nos quais surgiram as minhas inquietações sobre a construção e operacionalização do currículo na escola.

Na disciplina Teoria de Currículo e Sociedade, foram construídas experiências, por meio de encontros que proporcionaram a aprendizagem, e o aprofundamento em leituras

complementares. Assim, a minha primeira pesquisa em torno dos estudos do currículo se iniciou no TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), no qual, pesquisei as relações de gênero implicadas no currículo, considerando o campo em que eu já estava inserida como professora estagiária, numa turma do Educação Infantil. E ainda durante o curso de Pedagogia, surgiu a necessidade de realizar um estudo que aprofundasse melhor as questões curriculares na escola, no caso, uma pesquisa em nível de mestrado.

Minha primeira experiência com a pesquisa já havia se iniciado como bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPI) no campo das Políticas Públicas em Educação e, depois, na Iniciação Científica Voluntária (ICV), no campo da Psicologia. Estas oportunidades me proporcionaram perceber a importância da pesquisa na formação de professores capazes de refletirem sobre sua prática profissional. Nesse sentido, no último ano do curso, comecei a participar de discussões realizadas no Núcleo de Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI), a partir de diferentes leituras e compartilhamentos de saberes e experiências em torno do currículo, da Etnografia enquanto metodologia, e da Etnometodologia enquanto teoria do social que fundamentam este estudo.

Esse conhecer outros saberes tornou possíveis os estudos no campo do currículo, além de apresentar uma nova maneira de interpretar o mundo com a Etnometodologia, definida como ciência dos “etnométodos”, na qual, é possível compreender o ator social e os métodos que o mesmo constroi para dar sentidos às suas atividades cotidianas (COULON, 1995a).

Reforçando a necessidade de se discutir a pesquisa como elemento essencial na formação de professores, este estudo atentou a prática das professoras inseridas no contexto de duas escolas municipais de Teresina na construção e operacionalização do currículo. Considerou-se o currículo em processo enquanto prática para compreender os agentes do contexto educativo como atores constitutivos deste instrumento.

A fim de compreender as práticas das professoras relacionadas ao currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes, foi necessário estar presente no cotidiano e, assim, implicada no espaço destas duas escolas, para então interpretar estas duas realidades distintas. Foi necessário também que compreendêssemos o conceito de participação nas concepções de Bordenave (2007), Paro (2000), Pateman (1992), entre outros.

O conceito de participação, desenvolvido ao longo deste trabalho, diz respeito à tomada de decisão de controle sociopolítico e cultural nas várias esferas de mediação da sociedade pelas pessoas que fazem parte dessas esferas, principalmente nas escolas, e no caso específico deste estudo, a participação no currículo. A palavra *participação* vem da palavra

parte, ou seja, participar é fazer parte de algo, é tomar ou ter parte de alguma coisa (BORDENAVE, 2007). É na perspectiva deste conceito (que será aprofundado na sessão 5) que procuramos compreender o currículo como espaço de participação nas escolas.

Esta compreensão ocorreu a partir das vivências na rotina das escolas, e mais precisamente, nas salas de aula, onde acompanhamos o dia-a-dia do processo de operacionalização do currículo, compreendendo este não como um documento da escola, mas como identidade da mesma, considerando toda aula como uma manifestação do currículo que acontece na escola (SILVA, 2011). Compreendendo como as professoras constroem seus saberes, a partir de suas narrativas, escutando suas experiências, dúvidas e queixas, e assim, ao estar implicada e dominando a linguagem natural desse ambiente, é que pode ser considerada também como membro desse contexto.

Por isto, enfatizamos neste estudo a importância de se implicar no campo para compreender a realidade na qual fui inserida, mas nunca no sentido de intervir ou modificar. Esse processo de implicação só acontece na interação e na continuidade no contexto da pesquisa mediadas pelas relações estabelecidas com a observação participante.

Para conduzir a problemática deste estudo, foi necessário construir uma metodologia, na qual, optamos pela Etnografia e Etnometodologia, escolha mediada pela implicação dos estudos realizados no NUFAGEC, já apresentado anteriormente, onde discutimos nas reuniões do núcleo as obras de autores imprescindíveis destas duas teorias. São eles, os autores que discutem a Etnometodologia: Garfinkel (2006) – em sua obra traduzida “Estudios em Etnometodología” discute como esta teoria surgiu como campo de estudo; Coulon (1995abc) – que em suas obras apresenta como a Etnometodologia é compreendida no campo da Educação; Heritage (1999); Watson e Gastaldo (2015) – autores que também contribuem para a compreensão da Etnometodologia como teoria do social.

Os autores que abordam a Etnografia neste trabalho são: Malinowski (1978) – antropólogo da Etnografia e dos estudos de campo. André (1995); Angrosino (2009); Fritzen (2012) – nos ajudam a compreender a Etnografia no campo da Educação; e Geertz (2013) – discutindo a cultura no campo da Antropologia e Etnografia; entre outros autores. Os instrumentos de análise de dados foram construídos a partir das leituras de autores que discutem a – entrevista narrativa – Benjamin (2012); Jovchelovitch e Bauer (2008); a – observação participante – Malinowski (1978) – primeiro antropólogo a utilizar a observação participante em estudos de campo; e o – diário de campo – Zabalza (1994); e Mills (2009).

Considerando a importância do currículo dentro da escola, acreditamos que a relevância desta pesquisa está na reflexão para a mudança que os professores e as equipes pedagógicas das escolas podem construir, efetiva e coletivamente, a participação na operacionalização do currículo nas escolas municipais de Teresina-PI.

No que se refere aos discentes e docentes dos cursos de licenciaturas do Ensino Superior, esta pesquisa será relevante no sentido que neste trabalho organizamos uma literatura que discute o currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes, discutindo conceitos pertinentes no campo da Educação, bem como as relações de poder e cultura que estão imbricadas nos processos educativos. Esperamos que este estudo contribua para aqueles que desejam compreender o currículo como espaço de participação no contexto das escolas municipais de Teresina, para que este seja referência de novas discussões no campo do currículo operacionalizado na realidade da escola pública.

Diante das considerações tecidas, nos encaminhamos para organização desta dissertação nas seguintes seções: **1 – O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA: A IMPLICAÇÃO NO CAMPO DE CURRÍCULO**, na qual, apresentamos a temática deste trabalho e a nossa implicação no campo dos estudos em currículo; os objetivos, a problemática, pressuposto e a relevância social e acadêmica desta pesquisa. **2 – A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO**, nesta seção, justificamos a escolha da abordagem qualitativa fundamentada na Etnometodologia como teoria do social e como metodologia a Etnografia. Apresentamos a descrição e os critérios da escolha do campo empírico e das interlocutoras; assim como apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados: a entrevista narrativa e a observação participante com o suporte do diário de campo. **3 – A IMPLICAÇÃO NO CAMPO: CONHECENDO O COTIDIANO DAS ESCOLAS**, discutimos a implicação no campo das escolas apresentando a descrição do percurso que levou a pesquisadora a estes campos empíricos. Apresentamos também uma descrição da operacionalização do currículo realizada em sala de aula nas duas escolas pelas professoras interlocutoras. **4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA E SABERES DOCENTES**, nesta sessão discutimos as temáticas de formação de professores, prática e saberes docentes desveladas na análise das narrativas das professoras interlocutoras deste estudo. **5 – O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO**, na qual apresentamos as teorias curriculares e o currículo como espaço de participação para fundamentar as análises das narrativas das professoras apresentando uma discussão entre a operacionalização do Programa IAB *versus* participação das professoras no currículo das

escolas. Também analisamos os trechos das entrevistas narrativas que apresentam o currículo implicado nas relações de poder, ideologia e cultura. **6- CONSIDERAÇÕES FINAIS** finalizamos este estudo evidenciando as contribuições resultantes da pesquisa destacando os principais resultados da mesma buscando responder a questão inicial e os objetivos definidos no início deste trabalho.

2 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem como finalidade apresentar o percurso metodológico escolhido a fim de responder aos objetivos desta pesquisa. Assim, ao discutir o caminho que foi delineado neste estudo, consideramos as pistas que orientam o trabalho de observação e análise de dados percorrendo sobre os princípios teórico-metodológicos que fundamentam este trabalho.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pela qual, se procura compreender detalhadamente os significados e características que são apresentados no campo. Uma característica desta abordagem é procurar entender, descrever e explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diferentes maneiras: analisando as experiências individuais ou de grupos; examinando as interações e comunicações; e investigando documentos (ANGROSINO, 2009, p. 8).

A escolha da abordagem qualitativa se fez no interesse de ter acesso às experiências e interações dentro do contexto natural das participantes. Um dos fundamentos que podemos considerar na construção da abordagem qualitativa na Educação foi o surgimento da Antropologia, como Franz Boas e Malinowski. Boas (2004) acreditava que os antropólogos deveriam estudar a cultura com o objetivo de apreender a forma como esta era vista pelos próprios membros. E, por sua vez, Malinowski (1978) já afirmava que a cultura deveria se basear nas experiências humanas particulares e na observação que deveria ser construída indutivamente, ou seja, a observação participante que retomaremos nos tópicos da Etnografia e dos instrumentos de análise de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Uma das figuras principais no desenvolvimento da abordagem qualitativa, o antropólogo Readfield, realizou, na Universidade de Chicago, pesquisas utilizando o trabalho de campo, que ficou conhecido como Sociologia de Chicago,¹ na qual os sociólogos enfatizam a dimensão humana. Os estudos destes teóricos, aqui citados, contribuíram para a “explosão” da abordagem qualitativa em Educação nos anos 1970. Desta maneira, alguns teóricos qualitativos em Educação passaram a efetuar o trabalho de campo, e conseqüentemente, a observação participante. Também adiantamos aqui, que a Etnometodologia, teorizada por Garfinkel (2006), é uma teoria relativamente nova à

¹ Na Sociologia de Chicago ou Escola de Chicago (Coulon, 1995c) também encontramos o uso da Etnografia como método de investigação nas pesquisas sobre índice de criminalidade, desvios e delinquência juvenil, o que fez com que essa também ficasse conhecida como “sociologia urbana”, uma vez que buscava compreender as causas da desorganização social, aspecto discutido por Garfinkel (2006) e Coulon (1995c) no tópico sobre Etnometodologia.

abordagem qualitativa cujas bases são atribuídas a Fenomenologia (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Apresentamos no tópico a seguir a Etnometodologia como teoria social deste estudo.

2.1 Etnometodologia como perspectiva de pesquisa e teoria do social

A teoria que embasa a metodologia desta investigação é a Etnometodologia, corrente da Sociologia americana, surgida nos anos 1960, inicialmente na Califórnia, através do sociólogo Harold Garfinkel. A importância teórica e epistemológica desta teoria está no fato da mesma efetuar uma ruptura com os modos de pensamento da sociologia tradicional (pesquisas sociais), passando a trabalhar a sociologia da Escola de Chicago (pesquisa empírica), na qual se desenvolveu “métodos originais de investigação: utilização científica de documentos pessoais; trabalho de campo sistemático e exploração de diversas fontes documentais” (COULON, 1995b, p. 8).

A mudança da tradição sociológica partiu da ampliação do pensamento social. Nesta, há uma maior importância na compreensão que na explicação. Desta forma, ocorre uma mudança no paradigma sociológico que passa do normativo para o interpretativo, em que as relações entre “ator e situação serão produzidas por processos de interpretação” (COULON, 1995a, p. 10). Dessa maneira compreendemos o porquê da Etnometodologia se preocupar com a interpretação dos fatos sociais.

Nos estudos de Coulon (1995c) distinguimos o paradigma normativo do interpretativo. O primeiro é caracterizado por duas ideias principais: 1 – a interação social é governada por um sistema de regras; 2 – as ações dos atores sociais são definidas pelas relações que os mesmos estabelecem com os outros contribuindo para identificar seu papel social. No paradigma interpretativo, as interações dos atores são concebidas como um processo de interpretação. Esta distinção torna-se essencial para compreendermos como Garfinkel concebe os fatos sociais.

Para Garfinkel (2006) e Coulon (1995a, p.19), os fatos sociais não se impõem a nós como uma realidade objetiva, considerado como uma coisa (pensamento de Durkheim), e sim como construções práticas. Desta forma, os fatos sociais devem ser analisados pela sociologia considerando este como as práticas cotidianas dos atores sociais, conforme explica o autor:

O fato social não é um objeto estável, mas o produto da atividade contínua dos homens que colocam em ação *savoir-faire*, procedimentos, regras de conduta, em suma, uma metodologia empírica que dá sentido a essas atividades e cuja análise constitui, segundo H. Garfinkel, a verdadeira tarefa do sociológico.

No paradigma normativo, Durkheim entende que os fatos sociais eram tratados como coisas numa realidade objetiva, ou seja, como se fossem objetos passíveis de análise. Para o teórico, as maneiras de pensar e agir são exteriores ao indivíduo, e estes sofrem o poder da coerção em suas ações (FORACCHI, 2008). Já no que se refere ao paradigma interpretativo, Garfinkel (2006), compreende que os fatos sociais são como realizações práticas, em que os atores sociais utilizam-se de etnométodos para realizarem suas ações cotidianas. A Etnometodologia procura interpretar como os membros tomam suas decisões para realizarem as atividades práticas do seu dia-a-dia.

Considerando os conceitos de fato sociais e tomando como base as pesquisas realizadas pela Escola de Chicago, Coulon (1995b, p. 35) nos explica que “a desorganização existe quando atitudes individuais não encontram satisfação nas instituições, vistas como ultrapassadas, do grupo primário”. O conceito de desorganização social, discutido pelo autor, nos permite entender de que modo em diferentes e determinadas situações, as regras sociais parecem perder sua eficácia, considerando o conceito de organização social que significa “um conjunto de convenções de atitudes e valores que se impõem sobre os interesses individuais de um grupo social” (1995b, p.34). Dessa forma, compreendemos que antes as situações de desorganização social eram promovidas pelas regras que ditavam os fatos sociais, no entanto, nos estudos etnometodológicos, consideramos a cultura como conceito que nos leva a uma compreensão das regras e fatos sociais na organização e desorganização social.

Conforme Geertz (2013, p.4), o homem está amarrado a “teias de significados” que ele mesmo teceu, assim, para o autor, a cultura são essas teias e sua análise, que busca uma interpretação e explicação para os fatos sociais. A ideia de cultura surgiu no campo da Antropologia. Começou-se a perceber as variações dos grupos sociais como algo dotado de sentidos e significados. Ao se perceber a escola como uma organização social dotada de culturas, compreendemos que esta manifesta através das práticas dos atores sociais que se encontram nesse contexto por meio de seus valores, crenças e opiniões acerca do mundo cotidiano e de como interpretam a sua realidade social, assim como a educação.

A cultura não pode ser considerada como um poder, como algo que pode ser atribuído aos acontecimentos, comportamentos e nas instituições, pois conforme o autor “ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 2013, p. 10). É neste sentido que compreendemos a normalidade da cultura de um povo sem reduzir sua particularidade, ou seja, ver as coisas do ponto de vista

do ator social. Pois ao interpretar a cultura de um povo a partir do ponto de vista deles, passamos a compreender a naturalidade de seus hábitos e normas.

Ao interpretar uma cultura compreendemos a ordem social daquele contexto para além do papel motivador das normas e valores interiorizados, nos quais “o raciocínio dos agentes é descartado em favor de explicações normativas causais da conduta” (HERITAGE, 1999, p. 328). Garfinkel (2006) estabelece um novo território de análise sociológica: o estudo do raciocínio nas situações mundanas. Segundo o teórico, o pesquisador deve suspender todos os seus pré-conceitos sobre determinado contexto cultural e social em favor do estudo de como os participantes criam, produzem e reproduzem as estruturas sociais para as quais se orientam. Compreende-se que o ator social não só responde aos sentimentos e relações que são socialmente organizados ao seu redor, mas também a “normalidade percebida desses eventos”, ou seja, pelas formas como as atividades cotidianas são rotineiramente produzidas e mantidas (GARFINKEL, 2006, p. 188).

A Etnometodologia se organiza em torno da ideia, segundo a qual todos nós somos “sociólogos em estado prático” (GARFINKEL, 2006 P.187), e assim, procura compreender como é que os indivíduos vêm, descrevem e propõem, em conjunto, a definição de uma determinada situação. Ao considerar o ponto de vista dos atores sociais, compreendemos que é através dos sentidos que eles atribuem aos objetos que é construído o seu mundo social.

Nesse sentido, a Etnometodologia é definida como “ciência” dos “etnométodos”², ou seja, são procedimentos que constituem o “raciocínio lógico prático” cujo termo é discutido por Garfinkel (2006, p.1) no qual se constitui das

[...] atividades e circunstâncias práticas, e o raciocínio sociológico prático, como se fossem temas de estudo empírico. Ao prestar a mesma atenção tanto às atividades banais da vida cotidiana, quanto aos acontecimentos extraordinários, vamos procurar aprendê-los como fenômenos de pleno direito (tradução nossa).³

Um dos principais interesses deste teórico em suas pesquisas residia no estudo das atividades práticas, e de forma particular, do raciocínio prático. Da fala do autor, podemos inferir que para a Etnometodologia, a sociologia deveria ser o estudo das atividades cotidianas, sejam elas eruditas ou triviais, quando se considera que esta deve ser uma atividade cotidiana habitual (COULON, 1995c)

²Os etnométodos são procedimentos que os indivíduos utilizam para executar suas tarefas cotidianas. Coulon (1995a); Garfinkel (2006).

³ [...] practical activities and circumstances, and practical sociological reasoning as if they were subjects of empirical study. By giving as much attention to the banal activities of daily life as to extraordinary events, let us try to learn them as phenomena of full right (GARFINKEL, 2006, p.1)

Em seus estudos, Garfinkel (2006, p.82), aponta também que a sociologia do ponto de vista erudita costuma enxergar o ator social como um “idiota cultural” quando este produz uma estabilidade da sociedade agindo em conformidade com as alternativas que são preestabelecidas e legitimadas pela cultura. Isto é, se entendia que o ator social era levado a fazer as coisas que faz (sua ação social) por forças normativas que estão além do senso comum que são adquiridos a partir das estruturas econômicas, políticas e das mídias.

Sobre este ponto de vista, ao pensar o ator social como um idiota cultural não se considera que esta interiorização de normas e condutas automatizadas e não pensadas pelos os atores não dão conta da forma, na qual, estes percebem e interpretam o mundo, e como estes reconhecem o familiar e constroem o que é aceitável na sociedade, não explicando, assim, como as regras ditas governam as interações entre os indivíduos.

Na Etnometodologia, esses atores são vistos como “sociólogos em estado prático” (GARFINKEL, 2006 P.187) ao utilizarem seu saber do senso comum para “produzir as situações típicas que compõem suas vidas cotidianas a cada nova situação que se apresenta” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 25), ou seja, na produção de etnométodos que dão conta da rotina desses atores.

A Etnometodologia interpreta as crenças e os comportamentos do senso comum como constituintes necessários do comportamento socialmente organizado, dessa forma, considerando a forma como os membros de uma comunidade tomam suas decisões, conseguimos compreender e interpretar o contexto no qual estes membros fazem parte (COULON, 1995a). Para tanto, o pesquisador necessita levar em conta sua própria implicação na estratégia de pesquisa, e compartilhar com os membros uma linguagem comum, a fim de evitar erros de interpretação.

Consideramos que esta implicação só acontece quando estamos inseridos no cotidiano desses atores, porém tendo em mente, que não utilizamos desta implicação para interferir naquele contexto, e sim para compreender a realidade dos atores sociais deste estudo (as professoras), sem nenhum julgamento pré-estabelecido.

Um aspecto importante da Etnometodologia são seus conceitos-chave ou princípios que se complementam. Tais conceitos são necessários por proporcionar a esta teoria elementos advindos de outros estudos que ajudam o etnometodólogo a interpretar e compreender o contexto pesquisado.

Para que a implicação do pesquisador seja efetiva no campo é importante se discutir estes conceitos que permeiam nosso estudo. Consideramos interessante apresentar todos os

conceitos utilizados pela Etnometodologia para um melhor entendimento da nossa abordagem teórica, são eles: a Prática, realização; a Reflexividade; a *Accountability*; e por fim, a Indicialidade; e a Noção de membro.

A **Prática, realização** se refere às atividades práticas e o raciocínio sociológico prático, sendo estes abordados como temas de estudos empíricos, considerando as atividades corriqueiras do cotidiano com a mesma atenção que se é atribuída aos acontecimentos vistos como extraordinários. Assim, para Garfinkel (2006), a Etnometodologia é uma pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido ao seu cotidiano.

Com este conceito, percebemos que o interesse dos etnometodólogos é de estar mais próximo das realidades da vida social, trabalhando com a hipótese de que “os fenômenos cotidianos se deformam quando examinados através da grade da descrição científica” (COULON, 1995a, p.30), ou seja, os etnometodólogos rejeitam as hipóteses da sociologia tradicional que ignoram a experiência prática do ator. Substituindo esta hipótese tradicional da “constância do objeto” pela hipótese de “processo”, na qual, os fatos sociais são considerados como realizações dos próprios atores da realidade social, pois esta é criada por eles, e não um dado preexistente.

É nesse sentido que entendemos o porquê da Etnometodologia se interessar pelo modo como os membros tomam decisões, ao invés, de falar que estes apenas seguem regras pré-existentes, pois enquanto na sociologia tradicional se dava importância apenas aos dados e fatos, os etnometodólogos entendem este processo pela possibilidade de enxergar como são criados pelos atores a aparente estabilidade da organização social. Compreendemos os atores sociais como seres observáveis e descritíveis, os quais suas atividades práticas nos revelam as regras e os modos de proceder, isto é, através da observação participante percebemos como os atores sociais interpretam a sua realidade social.

A **Reflexividade**, conforme Coulon (1995a) refere-se às práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem um determinado quadro social. Ou seja, ela está entre o descrever e produzir uma interação, entre compreender e expressar tal compreensão. Este pensamento é assim confirmado por Garfinkel (2006, p.1) ao afirmar que as atividades nas quais os membros “produzem e administram as situações de sua vida organizada de todos os dias são idênticas aos procedimentos usados para tornar essas situações descritíveis” (tradução nossa)⁴. Compreendemos que a preocupação da Etnometodologia é em descrever as ações dos atores sociais relacionando como estes conseguem estabelecer com o outro uma relação de interação.

⁴ "Produce and manage the situations of their everyday organized life are identical to the procedures used to make these situations describable" (GARFINKEL, 2006, p.1)

É importante destacar que a reflexividade não deve ser confundida com a reflexão, pois quando se fala que os atores têm práticas reflexivas, estamos apreendendo que os atores sociais refletem sobre aquilo que fazem. No entanto, os membros não possuem consciência do caráter reflexivo de suas ações, pois para Garfinkel (2006) eles não se interessam pelas ações práticas, enquanto temas, ou seja, os atores sociais não refletem sobre suas ações corriqueiras. Enquanto na reflexão, os atores refletem sobre aquilo que fazem, na reflexividade, estas práticas são descritas. É nessa perspectiva, que a Etnometodologia procura interpretar a realidade social conforme é descrita pelos atores.

A *Accountability* é caracterizada por ser reflexiva e racional. Ao definir o mundo social como *accountable* queremos dizer que este é algo disponível, descritível. Essa *describibilidade, analisabilidade e interpretabilidade* são manifestadas nas práticas dos atores.

Entendemos por *describibilidade* como a descrição dos fatos que são capturados na pesquisa, possibilitando a leitura de novos contextos, nos quais podemos observar a aproximação e ao mesmo tempo, o distanciamento das interlocutoras desta pesquisa, compreendendo que cada uma constroi e reconstrói seus sentidos e significados sobre o currículo, e que estes são desvelados pela descrição que elas dão ao objeto (MACEDO, 2010).

Utilizamos a *analisabilidade* como possibilidade de se articular a descrição dos fatos da pesquisa em um processo de análise que transita entre os conceitos de currículo e sobre como as professoras o enxergam, ao mesmo tempo, em que este é operacionalizado em sala de aula na construção de seus saberes docentes.

Consideramos a *interpretabilidade* como uma das características da Etnografia, pois “o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida que consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso de sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 2013, p. 15). Precisamos da *interpretabilidade* para captar e interpretar os fatos que se revelam no cotidiano das professoras, ou seja, os ditos e os não ditos, a linguagem natural, as “piscadelas” em torno do que acontece na escola em busca de compreendermos o currículo, e isto só é possível quando interpretamos este contexto.

Neste caso, estes termos na Etnometodologia são necessários para analisar as atividades cotidianas dos membros assim como os métodos que eles utilizam para que tais atividades sejam vistas como descritíveis, ou seja, *accountable*, enquanto organização das ações. Conforme explica Coulon (1995a, p. 46) “tornar o mundo visível significa tornar minha ação compreensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais a relato”. Compreendemos assim, como a Etnometodologia

se utiliza da *accountability* para elucidar como as descrições de um determinado acontecimento são produzidas em interação.

A **Indicialidade**, conceito que utilizamos em nosso estudo, se refere a todas as determinações que se ligam a uma palavra ou situação, considerando que toda palavra tem significados distintos em situações particulares. O uso da linguagem é fundamental para o entendimento do sociológico prático, pois as características das expressões indiciais “devem ser estendidas ao conjunto da linguagem” (COULON, 1995a, p.33). Ou seja, a Etnometodologia não se preocupa com a linguagem culta e discursos bem formulados, e sim com as palavras e expressões utilizadas no dia-a-dia, e ao se remeter a este conceito compreendemos que:

Falar de indicialidade significa igualmente que o sentido é sempre local e não tem generalização possível, contrariamente aos que nos desejariam fazer crer as ciências antrop-sociais. Isto quer dizer que uma palavra, por suas condições de enunciação, uma instituição, por suas condições de existência, só podem ser analisadas tomando em conta suas situações (COULLON, 1995a, p. 37).

Compreendemos que para cada membro o significado de uma linguagem depende do contexto no qual esta aparece, ou seja, o mundo social se constitui pelas interações que são estabelecidas através da linguagem. Nesse sentido, a linguagem natural é que constitui a vida social, assim é através desta e da vida com a linguagem que participamos com aqueles que nos são semelhantes, considerando a importância de se compreender a linguagem natural, pois é “essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 55).

Neste estudo, procuramos compreender a linguagem cotidiana e natural da escola, assim como suas formas simbólicas que são os enunciados, os gestos, as regras e as ações. No entanto, para compreender as expressões indiciais das professoras nas escolas foi necessário tornar-se membro para ao estar implicada, compreender a linguagem cotidiana que depende do contexto em que a mesma aparece.

A **Noção de membro** manifesta-se no tornar-se membro que para Coulon (1995a), significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, exigindo a conformidade com a linguagem institucional comum. Essa filiação repousa sobre a singularidade de cada um, pois uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem. Os membros conhecem as regras implícitas de seus comportamentos e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais. Um membro é a pessoa dotada de modos de agir, de métodos, de atividades que dão sentidos ao mundo ao seu redor. Incorporando os etnométodos de um

grupo social e exibindo de forma “natural” a competência social que o agrega a esse grupo, e que lhe permite ser aceito e reconhecido por eles (COULON, 1995a).

Assim, numa pesquisa etnometodológica faz-se necessário a descrição do que fazem os membros e para isto, é importante que ocorra a partilha da linguagem comum desse contexto, pois conforme Coulon (1995c, p. 112):

Captar o ponto de vista dos membros não consiste simplesmente em ouvir o que dizem, nem pedir-lhe para explicitarem o que estão fazendo. Isso implica situar tais descrições no respectivo contexto e considerar as descrições dos membros como instruções de pesquisa.

Compreendemos, assim, que membro é aquele que possui o domínio da linguagem natural. No caso deste estudo, atentamos aos modos de agir, métodos, atividades e sentidos que as professoras dão ao seu redor na escola, especificamente, ao objeto de estudo, o currículo. Pois o sentido de membro se manifesta nesta pesquisa a partir da filiação da pesquisadora na escola, ao se sentir membro daquele ambiente a fim de captar os ditos e não ditos que são traçados no diálogo com as professoras no ambiente da escola. Dessa maneira, para tornar-se membro é preciso ter “o domínio da linguagem natural” (COULON, 1995c, p. 112) das professoras para entendermos a competência social da coletividade em que vivemos.

Dentre os conceitos chaves dessa abordagem etnometodológica, trabalhamos nesta pesquisa com a **Noção de membro** para compreender como as professoras se tornam membros no seu contexto escolar, e também no processo de me tornar membro deste espaço, na relação com o objeto de estudo, no caso, o currículo como espaço de participação e construção de saberes docente. E, por sua vez, trabalhamos com a **Indicialidade** como linguagem natural desse contexto, no qual no cotidiano das escolas reconhecemos as características das expressões indiciais utilizadas nas mesmas, e nos apropriamos dessa linguagem, o que exigiu nossa implicação no campo. A seguir, apresentamos o estudo da metodologia definida neste estudo – a Etnografia.

2.2 Etnografia como metodologia e forma de implicação no campo

Como metodologia, utilizamos a pesquisa Etnográfica, que é “baseada em trabalho de campo, personalizada, multifatorial, de longo prazo, indutiva, dialógica e holística” (ANGROSINO, 2009, p. 31). Esta também se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência vivida.

A Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a mesma trabalha com gente no sentido coletivo da palavra e não com indivíduos; é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados. Observamos então, que estudar o modo de vida peculiar que caracteriza um grupo pode ser entendido como cultura, e conseqüentemente, estudar cultura envolve está atento a tipos de comportamentos, costumes e crenças que são aprendidos em um determinado contexto. A pesquisa Etnográfica pode ser realizada onde há pessoas interagindo em cenários naturalmente coletivos. Uma verdadeira Etnografia depende da capacidade do pesquisador observar e interagir com as pessoas enquanto elas executam, de maneira natural, suas rotinas (ANGROSINO, 2009).

As primeiras pesquisas Etnográficas foram desenvolvidas por antropólogos como Malinowski (1978) e Boas (2004). Estes estudiosos procuraram entender como eram organizadas as sociedades a partir da vivência cotidiana, na qual, os mesmos passaram a conviver com os nativos utilizando-se da observação participante e do diário de campo.

Com os estudos de Boas (2004) apreendemos que só um antropólogo pode dar conta “cientificamente de uma microssociedade, apreendida em sua totalidade e considerada em sua *autonomia teórica*” (LAPLANTINE, 2007, p. 78). Entre 1883-1884 nos Estados Unidos, a tradição do trabalho de campo estabeleceu-se de forma definitiva, quando Boas (2004) realizara uma pesquisa entre os esquimós, e assim, promoveu um trabalho de pesquisas de campo sistemáticas entre os índios da costa noroeste. O teórico nos ensina que no campo tudo deve ser anotado, através de uma descrição meticulosa, assim, como a importância de se conhecer a língua da cultura estudada.

No que se refere aos estudos de Malinowski (1978), compreendemos que a única maneira de se conhecer profundamente os outros é com a participação em sua existência, ou seja, com a observação participante. O teórico iniciou sua carreira como antropólogo em um período de grande efervescência na Antropologia, época que foi caracterizada pelo desenvolvimento de novas técnicas de pesquisa, pois até então, os trabalhos antropológicos baseavam-se em material histórico e arqueológico sobre as civilizações clássicas e orientais e em informações das sociedades tribais que eram contidas nos relatos de viajantes. Uma das inovações deste antropólogo no trabalho de campo consistiu na prática do que conhecemos hoje como observação participante. Podemos entender como esta prática foi desenvolvida em sua obra “*Argonautas do Pacífico Ocidental*”, na qual, Malinowski (1978) se esforçou em penetrar no decorrer de suas estadias sucessivas nas ilhas Trombiand, procurando compreender de dentro do contexto dos membros destas ilhas, considerando que uma sociedade deve ser estudada em sua totalidade. Na leitura de sua obra, compreendemos que os

costumes do trombriandenses, que são diferentes dos nossos, possuem uma significação e relevância, pois o autor em suas descrições procurou reviver nele os próprios sentimentos do grupo no qual estava inserido, tornando sua observação participante, uma observação psicológica e afetiva de seus membros. Para alcançar o homem em todas as suas dimensões, o estudioso dedicou-se a observação dos fatos sociais deste grupo que aparentemente eram considerados minúsculos, porém em suas descrições meticolosas, o autor consegue mostrar a significação que a cultura deste grupo possui para a sociedade.

Na sua obra, Malinowski (1978) apresenta um trabalho Etnográfico que nos permite ver os resultados das observações e interpretações dos nativos. Logo na introdução, o autor se refere a uma das principais situações vividas por ele no trabalho Etnográfico. Conforme afirma:

O Etnógrafo tem que percorrer esta distância ao longo dos anos laboriosos que transcorrem desde o momento em que pela primeira vez pisa numa praia nativa e faz as primeiras tentativas no sentido de comunicar-se com os habitantes da região até a fase final dos seus estudos, quando redige a versão definitiva dos resultados obtidos (MALINOWSKI, 1978, p. 20).

Neste trecho, me identifico com a experiência nesta pesquisa, ao chegar às escolas pela primeira vez, nas primeiras tentativas de contato com as professoras que nos momentos iniciais, se mostraram incomodadas com o fato de estarem sendo observadas por alguém que até então não fazia parte daquele contexto, mas que ao decorrer da pesquisa, e assim, ao longo das observações, foram minimizadas quando fui me tornando membro daquele contexto. Pois o tempo de duração de uma pesquisa Etnográfica é essencial para que este processo aconteça, conforme nos afirma Malinowski (1978, p.21):

É enorme a diferença entre o relacionar-se esporadicamente com os nativos e estar definitivamente em contato com eles. Que significa estar em contato? Para o Etnógrafo significa que sua vida na aldeia, no começo uma estranha aventura por vezes desagradável, por vezes interessantíssima, logo assume um caráter natural em plena harmonia com o ambiente que o rodeia.

Nesta passagem, entendemos que uma verdadeira Etnografia não se faz em visitas esporádicas: é preciso ter continuidade. No caso deste estudo, foram realizadas duas visitas semanais ao longo de 16 (dezesesseis meses), nas quais, como observadora participante, estive presente na rotina das escolas. Dessa forma, foi possível está inserida no cotidiano das professoras a fim de compreender e interpretar como elas participam do currículo na escola.

Antes de Malinowski, as formas de observação direta do comportamento eram breves e superficiais pelo fato de serem realizadas em visitas de curta duração às aldeias indígenas.

Dessa maneira, apesar de um grande número de informações adquiridas destas observações, nessa prática, é impossível captar toda a riqueza de significados que permeiam a vida social. Com Malinowski, houve a mudança radical dessa prática, pois este passou a conviver de forma permanente na aldeia, se afastando do convívio com os brancos e aprendendo a língua nativa. O antropólogo utilizou-se da observação participante, através da convivência diária, da capacidade de entender o que está sendo dito e participando das conversas, como membro da vida da aldeia.

Sobre esses enfoques que a Antropologia nos revela sobre o estudo do homem e conforme Laplantine (2007), existem cinco áreas principais da Antropologia necessárias para a compreensão do estudo do homem inteiro: a Antropologia biológica; pré-histórica; linguística; psicológica; e Antropologia social e cultural. A que nos interessa para compreendermos melhor a Etnografia é a Antropologia social e cultural, pois estas trabalham o mesmo tipo de objeto de estudo que a Etnografia: a relação social e cultural do homem. Para reforçar essa compreensão, voltamos a Malinowski (1978), por ter sido uns dos primeiros estudiosos a afirmar que é o antropólogo que deve descobrir as leis de funcionamento da sociedade. Nesse sentido, a Antropologia social deve ser considerada como fazendo parte dos estudos sociológicos. Para diferenciarmos a Antropologia social da cultural, Laplantine (2007, p. 120) faz uma distinção entre esses dois termos (social e cultural):

O social é a totalidade das relações (relações de produção, de exploração, de dominação...) que os grupos mantêm entre si dentro de um mesmo conjunto (etnia, região, nação... e para com outros conjuntos, também hierarquizados. A cultura por sua vez não é nada mais que o próprio social, mas considerado dessa vez sob o ângulo dos *caracteres distintivos* que apresentam os comportamentos individuais dos membros desse grupo, bem como suas produções originais (artesanais, artísticas, religiosas...) (destaque do autor).

Percebemos que a Antropologia social e a Antropologia cultural possuem o mesmo campo de investigação e utilizam os mesmos métodos para acessarem esse objeto, ou seja, utilizam da Etnografia. Portanto, escolhemos a Etnografia por nos permitir chegar bem perto do objeto de estudo para compreendermos, neste caso, o currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes, como operam em seus cotidianos os mecanismos de dominação e de resistência, e ao mesmo tempo, que são vinculados e reelaborados os conhecimentos, valores e crenças, assim como também, os modos de ver e sentir a realidade, identificando as estruturas de poder e a atuação de cada ator social, em que as ações, relações e saberes são construídos, negados e modificados, e que estão imbricados no currículo como espaço de participação na escola (ANDRÉ, 1995).

Nesta perspectiva, quando pesquisamos a escola “como um *locus* de investigação de construção de práticas sociais e discursos pelos próprios atores sociais que compartilham esse espaço diariamente” (FRITZEN, p. 55, 2012), acabamos por construir o desafio de se compreender mais profundamente esse espaço tanto social como culturalmente. Entendemos que ao definirmos a Etnografia como metodologia, representamos um caminho válido para gerar uma compreensão mais detalhada e aprofundada sobre o campo em estudo, já que este tipo de pesquisa Etnográfica se caracteriza por ser mais flexível e sensível ao contexto social.

Na Etnografia, se torna interessante descrever os eventos do ponto de vista dos atores envolvidos, e principalmente, quando nos preocupamos de não só compreender estes eventos, mas em enfatizar os significados que estes têm para os membros do contexto pesquisado. Em outras palavras, “a pesquisa Etnográfica busca focalizar o ponto de vista dos participantes, a visão êmica”. (FRITZEN, p. 56, 2012).

Sobre visão êmica compreende-se que devemos como pesquisadores entender os fatos do contexto pesquisado através de um óculos, isto é, não precisamos aceitar ou acreditar na forma como um determinado grupo interpreta um fato social, e sim compreender tal fato social pelos óculos de quem o experimenta, ou seja, pelo ponto de vista do ator social, no sentido que, o pesquisador deve compreender os fatos de acordo com sua origem e não através do olhar enraizado da cultura própria do pesquisado, sob pena de apenas julgar tais fatos, e não os compreender.

A Etnografia exige a descrição, pois ela fixa para si o objetivo de mostrar os meios utilizados pelos membros para organizar a sua vida social em comum, neste sentido, uma das tarefas da pesquisa Etnográfica é descrever e compreender o que os membros fazem no campo. Essa descrição, enfatizada por Geertz (2013, p.5) como “descrição densa”, é uma descrição profunda, na qual consideramos os significados encontrados no campo pesquisado, a fim de compreendermos a cultura na forma que os membros constroem sua realidade social. Ou seja, é necessária uma descrição densa que capture os não ditos, as “piscadelas” (2013, p.5), os sinais, e as pistas, e até mesmo os sentidos que por trás de uma “piscadela”, em um determinado contexto, são reações naturais do cotidiano desses atores.

Geertz (2013) apresenta um exemplo bastante pertinente para se entender a descrição densa, o exemplo das “piscadelas”. Para melhor compreensão, imagine duas pessoas piscando ligeiramente o olho esquerdo. A pessoa “A” possui um tique involuntário e a pessoa “B” apenas está imitando o tique. Aparentemente, podemos considerar os dois movimentos iguais, contudo, conforme o autor é necessário está implicado no campo para realizar uma descrição densa deste caso, pois, ao fazer parte deste contexto, conseguimos distinguir a piscadela

verdadeira da imitada. De modo que os códigos (as piscadelas) de uma determinada cultura são legitimados, à medida que são apreendidos pelos sujeitos que fazem parte deste contexto. Dessa forma, estes códigos, as piscadelas, possuem significados distintos, dependendo da cultura das sociedades que os membros fazem parte.

É necessária, então, a compreensão profunda desse campo, que não é sempre o mesmo, pois as interações humanas estão sempre em mudança, e é por isso que se faz necessário vivenciar neste campo as rotinas de maneira que se compreendam os significados ali presentes, para que haja uma descrição de fato, dos comportamentos, hábitos e interesses normalizados pelos membros. Observamos assim, que a descrição densa é um dos elementos essenciais da Etnografia, pois por meio dela se “separa as piscadelas dos tiques nervosos e piscadelas verdadeiras das imitadas” (GEERTZ, 2013, p. 12).

A Etnografia, portanto, é a escuta do visível, a descrição Etnográfica depende da qualidade da observação e da sensibilidade ao outro, sobre o contexto estudado e do imaginário do pesquisador. A Etnografia estuda os padrões mais previsíveis e os comportamentos que são manifestados no cotidiano dos atores sociais; estuda também os fatos e eventos menos previsíveis ou que são manifestados de forma particular em um determinado contexto onde pessoas ou grupos interagem (MATTOS; CASTRO 2011). Dessa maneira, fazer Etnografia é, portanto:

É dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer Etnografia é um pouco de doação da ciência, de dedicação e de alegria, de agir, e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 46)

Considerando o pensamento dos autores, justificamos a escolha da Etnografia como metodologia por proporcionar um contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado, pois a partir dela é possível também desvelar os encontros e desencontros do contexto escolar; passamos também a entender como operam, no dia-a-dia da escola, os mecanismos de poder que reelaboram conhecimentos, valores e crenças dessas realidades (ANDRÉ, 1995). No tópico a seguir, apresentamos a descrição do campo e das interlocutoras desta pesquisa.

2.3 Descrição do campo: escolas, contextos e interlocutoras (atores sociais)

Nosso estudo tem como *locus* de investigação duas escolas municipais de Teresina, Piauí, e como interlocutoras, duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Os critérios de escolha das duas escolas foram: a disponibilidade para a pesquisa tanto das diretoras das escolas e das professoras interlocutoras. As duas escolas foram selecionadas também por atenderem na Educação Fundamental e se localizarem em contextos socioculturais diferentes. As duas professoras foram selecionadas pela disponibilidade e interesse em participar na pesquisa; por possuírem mais de dez anos no magistério, considerando a importância da experiência na consolidação de suas práticas; por atuarem nos anos iniciais da Educação Fundamental, e de serem formadas no curso de Pedagogia.

A Escola Municipal **Esther Couto** se localiza na zona sul de Teresina no bairro Parque Piauí na divisa com o bairro Promorar, atendendo, portanto, a comunidade dos dois bairros. Porém, sendo a maioria do bairro Parque Piauí. Este bairro, de acordo com os dados da Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN), foi criado em 1968 e conta com 7 (sete) escolas da Rede estadual, 6 (seis) escolas da Rede municipal e 6 (seis) escolas da Rede privada. Há um Hospital no bairro e uma unidade de assistência social. O bairro também possui um espaço cultural representado pela praça de integração e o Clube dos 100; e possui também um espaço de esporte chamado Centro Esportivo “Venâncio do Parque”.

A Escola Municipal **Esther Couto** possui este nome em homenagem a professora Esther Couto (1900-1992), da Escola Normal Antonio Freire e do Colégio Sagrado Coração de Jesus. A professora era conhecida por ser muito católica, e por gostar de praticar atos de caridade, além de ter o hábito de rezar todos os dias. A escola atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e recebe alunos cujos pais, em sua maioria, possuem baixo poder aquisitivo (de acordo com o Projeto Político da escola), dificultando a assistência adequada aos filhos. A escola conta com 36 (trinta e seis) funcionários: 01 (uma) diretora, 1 (uma) diretora adjunta, 1 (um) diretor pedagógico, 1 (uma) secretaria, 15 (quinze) professores, 3 (três) auxiliares de apoio à inclusão, 2 (dois) auxiliares de secretaria, 3 (três) agentes de portaria, 6 (seis) auxiliares de serviços gerais, 3 (três) merendeiras. E 8 (oito) turmas de manhã e 8 (oito) turmas a tarde.

No que se refere à dependência física, a escola possui 02 (duas) áreas verdes, 01 (um) pátio, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) sala de direção pedagógica, 01 (uma) sala de professores, 01 (um) almoxarifado, 08 (oito)

salas de aula, 01 (uma) cantina, 01 (um) refeitório, 01 (um) depósito de alimentos, 08 (oito) banheiros – 01 (um) coletivo masculino, 01 (um) coletivo feminino, 01 (um) cadeirante masculino, 01 (um) cadeirante feminino, 02 (dois) para funcionários, 01 (um) para professor, e 01 (um) para professora.

A Escola Municipal **Torquato Neto** localizada na zona sudeste de Teresina, no bairro Beira Rio, foi fundada em agosto de 2004, em homenagem ao cantor e compositor piauiense Torquato Neto. A comunidade do bairro onde a escola se localiza é bastante carente, na qual, a maioria das famílias não possui renda fixa e sobrevivem do trabalho informal. Na comunidade os principais problemas destacados são: a falta de segurança; o desemprego; e o tráfico e consumo de drogas.

A escola oferece o Ensino Fundamental dos anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conta com 06 (seis) salas de aula; 02 (banheiros para alunos); 02 (dois) banheiros para o pessoal administrativo, 01 (uma) sala de professores; 01 (uma) diretoria; 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de APE (Atendimento Pedagógico Especial), 01 (uma) cantina, 01 (um) refeitório, 01 (uma) sala para o coordenador pedagógico; 01 (uma) sala para o grêmio, mas que é utilizada como um espaço de leitura, 01 (uma) área coberta, 01 (uma) quadra de esportes, 01 (uma) área verde.

As professoras Edirsolene⁵ (Esther Couto)⁶ e Maria dos Anjos⁷ (Torquato Neto)⁸ são professoras há mais de dez anos da rede municipal de Teresina, têm a idade em torno dos 40 anos e são formadas em Pedagogia. A docente Edirsolene formada recentemente pelo Plano Nacional de Formação de Professores/ Universidade Federal do Piauí (PARFOR/UFPI) e Maria dos Anjos, formada há 20 anos pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). As professoras possuem também a experiência de mais de cinco anos lecionando na turma do 1º ano (série) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pela escolha das professoras e por lecionarem no 1º ano do Ensino Fundamental, encontramos, nas observações de suas aulas, o uso do Programa Alfa e Beto (já mencionado anteriormente). Conforme o manual de orientação seguido pelas professoras na formação, oferecida pela SEMEC, na escola, o IAB é um programa direcionado a alfabetizar crianças no período de um ano, a fim de adquirirem as competências básicas de leitura e escrita. O

⁵ A professora Edirsolene de acordo com documento anexado neste trabalho autorizou o uso do nome verdadeiro nesta pesquisa.

⁶ Em documento anexado a autorização institucional para uso do nome verdadeiro da escola Esther Couto.

⁷ A professora Maria dos Anjos de acordo com documento anexado neste trabalho autorizou o uso do nome verdadeiro nesta pesquisa.

⁸ Em documento anexado a autorização institucional para uso do nome verdadeiro da Escola Torquato Neto.

programa é baseado nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura, com a ajuda de manuais da consciência fonêmica e de leitura. Os professores recebem todas as orientações e instrumentos necessários do programa e da formação, mas também de acordo com os manuais possuem autonomia para adequar o programa às características de sua turma (OLIVEIRA, 2013).

Após implantar o programa, a escola recebe os seguintes materiais:

- a) Material para o aluno: Aprender a Ler (Livro de Alfabetização); Grafismo e Caligrafia: letras cursivas; Matemática 1º ano (vol. 1 e vol. 2); Ciências 1º ano; Letras móveis (um saquinho por aluno);
- b) Material para a classe: Minilivros (1 volume com 110 títulos para cada 5 alunos); Bonecos Alfa e Beto (um por classe); Cartazes (conjunto com 5 cartazes por classe); Cartelas (um conjunto por classe); Leia Comigo – livro gigante (um por classe); Leia Comigo – livro reduzido (10 exemplares para cada classe);
- c) Material para o professor: agenda do professor; manual de orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização; Manual do Professor – Leia Comigo; Manual do Professor – Aprender a Ler; Manual de Orientação de Ciências; Manual de Orientação de Matemática; Matemática para Pais e Professores das Séries Iniciais; Manual de Consciência Fonêmica; ABC do Alfabetizador; Alfabetização de Crianças e Adultos, os Novos Parâmetros; Aprender e Ensinar;
- d) Manual da Escola; Testes (um conjunto de 4 testes por classe);
- e) Material para a Secretaria de Educação: manual da secretaria; DVDs de Demonstração (um conjunto por município).

O Instituto Alfa e Beto foi criado em 2006 por João Batista Araujo e Oliveira, psicólogo e estudioso da área da alfabetização. O Programa segue as recomendações da Academia Brasileira de Ciências, sendo uma das maiores ONG do país atuando no ensino público. O programa utiliza-se de avaliações externas para avaliar o desempenho das crianças. Segundo o autor do Programa, Oliveira (2011), este se resume a realizar uma revisão diária do material aprendido.

O Programa IAB tem como objetivo assegurar que as crianças dominem o nível básico de fluência em leitura e escrita. Seu material contempla as seguintes competências: consciência fonêmica, princípio alfabético, decodificação, fluência de leitura, desenvolvimento de vocabulário, estratégias de compreensão de textos e competências de redação. A alfabetização proposto pelo Programa consiste em fazer com que a criança

compreenda que a “palavra é formada por letras, e que cada letra tem um valor sonoro” (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Após descrição do campo, das interlocutoras e dos materiais utilizados em sala de aula, no próximo tópico apresentamos os instrumentos que foram fundamentais para a coleta e construção de dados nesta pesquisa.

2.4 Instrumentos para coleta e construção dos dados

Os instrumentos utilizados na pesquisa Etnográfica facilitam a inserção do pesquisador no campo, como um observador participante, de forma permanente e reflexiva, sobre o que acontece no contexto, neste caso, da escola. Este processo se constituiu de observações, anotações no diário de campo e entrevistas. Tais instrumentos objetivam conforme Fritzen (2012, p. 59) “compreender o cenário em estudo, a vida diária dos sujeitos/atores envolvidos, as práticas sociais, as normas de interação que governam o comportamento das pessoas, o ambiente sociocultural do objeto de pesquisa”, assim é importante estar atento aos significados culturais dos comportamentos observados. Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram: a entrevista narrativa, a observação participante e o registro no diário de campo.

Os dados desta pesquisa foram sistematizados da seguinte maneira: foram analisadas recortes da entrevista narrativa realizada com as interlocutoras, organizadas através dos conceitos presentes nesta pesquisa: formação, prática, saberes docentes, currículo e participação. Cada trecho destacado foi nomeado com uma frase destacada da narrativa. Através da observação participante foram descritas a realidade das escolas e das interlocutoras desta pesquisa, com o suporte do diário de campo, que serviu como instrumento do pesquisador apenas para mediar as observações e não como fonte de dados.

2.4.1 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa é um instrumento que se caracteriza pela sua forma não estruturada, visando à profundidade dos dados. Este tipo de entrevista ajuda a encorajar o interlocutor a narrar sobre experiências e acontecimentos de sua vida, dessa maneira, facilita o pesquisador a reconstruir os acontecimentos sociais pelo ponto de vista dos entrevistados. Os teóricos desse instrumento alertam sobre a importância de se utilizar a mesma linguagem que

o entrevistado utilizou para narrar seus fatos, considerando a linguagem natural e espontânea do ator social. Na entrevista narrativa também há uma característica colaborativa, uma vez que as narrativas emergem da interação entre o interlocutor e o pesquisador (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

A entrevista narrativa, conforme Weller (2009, p. 5) tem como objetivo “[...] compreender os contextos em que estas biografias foram construídas e os fatores que produzem essas mudanças e motivam as ações dos portadores de biografia”, ou seja, seu uso nesta pesquisa se justifica por facilitar a compreensão de como as professoras concebem e operacionalizam o currículo em sala de aula. Dessa forma, foi necessário compreender o contexto do percurso formativo que elas percorreram.

Uma das funções deste instrumento é contribuir com a construção histórica da realidade vivenciada pelos atores sociais, possibilitando uma riqueza de detalhes capturados em suas falas. Considerando que uma das características da entrevista narrativa é sua profundidade ao captar não somente a fala dos entrevistados, destacamos como importante, também, a captura de suas reações espontâneas dos fatos narrados, como uma careta, um sorriso ou uma pausa na fala que é possível visualizar por meio deste instrumento. Por ser uma entrevista, na qual, as perguntas são feitas de forma aberta, o interlocutor é incentivado a narrar os acontecimentos de forma ampla, considerando também seus sentimentos e pensamentos sobre os fatos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A entrevista narrativa foi fundamental para o nosso estudo, pois ultrapassa a simples função de coletar dados, podendo, através deste instrumento, captar as representações e sentidos que os atores dão as suas práticas, neste caso, enfatizamos a concepção de currículo que as professoras têm e desenvolvem em suas práticas.

Para realizar a entrevista narrativa, utilizamos também o princípio da “escuta sensível” de Barbier (2002), para capturar, neste processo, os ditos e não ditos pelas interlocutoras, desvelando suas falas a partir da escuta sensível, na qual o pesquisador precisa “[...] saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender o interior’ as atitudes e os comportamentos” (BARBIER, 2002, p.94). Através da entrevista narrativa é possível compreender o “excedente” do sentido que existe na prática das interlocutoras, no qual, podemos ser surpreendidos pelo desconhecido que pode surgir durante as conversas. Trata-se não apenas de ouvir com atenção, mas compreender numa “relação mediada pela escuta do outro e de nós mesmos”, trata-se de escutar e ver, sem julgamentos (MACEDO, 2010, p. 198).

A escuta sensível, conforme Barbier (2002, p.94) “apóia-se na empatia”, ela reconhece a “aceitação incondicional do outro”, sem julgamentos, medidas e comparações. Dessa forma, o pesquisador passa a sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para então compreender como se manifestam as atitudes, os comportamentos, e valores do outro. Ao estar inserida no campo é preciso utilizar-se da escuta sensível no sentido de se ouvir o que antes não se dava tanta importância, ou seja, dá atenção ao que de forma geral é considerado pelos membros por trivial e rotineiro, pois dessa maneira passamos a usar a escuta sensível para captar a ordem natural dos acontecimentos no campo.

Por meio da entrevista narrativa as experiências vivenciadas pelas professoras facilitam o pesquisador a compreender a fala do outro, quando este consegue colocar-se no lugar do outro através da escuta sensível, partindo da interpretação dessas falas, pois conforme Benjamim (2012, p. 86), “as narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigados pela rememoração, trazendo não uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem viveu”.

A seguir, apresentamos a importância de se utilizar o diário de campo nesta pesquisa.

2.4.2 Diário de campo

O diário de campo consiste em instrumento que possibilita o pesquisador a relatar os acontecimentos, fatos e suas experiências por meio da observação, ou seja, esse se apresenta neste estudo como um suporte da observação participante. O diário de campo se torna interessante para uma escrita minuciosa dos acontecimentos presenciados no campo, conforme nos revela Macedo (2010, p. 133):

[...] em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma aprofundada e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica.

A importância deste suporte se dá na prática da escrita do diário de campo possibilitando a pesquisadora compreender como seu imaginário está implicado no contexto da pesquisa. Ao elaborar o diário, o pesquisador o utiliza como instrumento reflexivo, pois este é um dispositivo de grande relevância para acessar os imaginários na investigação. Ao elaborar este instrumento, o pesquisador “constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se” (MACEDO, 2010, p.133). Dessa forma, o diário é utilizado como instrumento reflexivo e como forma de conhecer a vivência dos atores pesquisados, assim

justifica-se pela grande relevância ao “acessar os imaginários envolvidos na investigação, por seu caráter subjetivo e intimista” (MACEDO, 2010, p.133).

Neste estudo, nos apropriamos do conceito de “artesanato intelectual” (MILLS, 2009) quando organizamos um arquivo, no caso, um diário, com nossas observações e reflexões, estimulando assim a “imaginação sociológica” cujo cientista social tem de aprender “como manter seu mundo desperto, relacionando aquilo que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (2009, p. 15). Esta *imaginação sociológica* consiste na capacidade que devemos ter em passar de uma perspectiva aprisionada que vem antes do objeto de estudo para outra no sentido de diminuir sua complexidade, consolidando uma visão mais adequada de uma sociedade total, pois é através desta que há um verdadeiro esforço em compreender o mundo.

Pelo diário de campo, foi possível revivenciar a partir do que foi observado a operacionalização das aulas das professoras, assim, como também, como as práticas são encaradas pelas docentes no desenvolvimento de suas aulas. Ao escrever o diário, a pesquisadora tem a oportunidade de expressar sobre sua experiência vivida e interpretar através da narração de uma sequência de fatos, constituindo-se em uma reflexão, pois o diário, antes de tudo, é “alguma coisa que alguém escreve de si para si mesmo, o que se conta tem um sentido” (ZABALZA, 1994, p. 96). O diário de campo, nesta pesquisa, foi construído como suporte da observação participante. Durante os dias de observação presenciados em sala de aula, nos atentamos a registrar os acontecimentos, a partir da relação das professoras com o currículo que se manifestou na escola.

2.4.3 Observação participante

A observação participante na perspectiva de Angrosino (2009, p.53) “não é propriamente uma técnica de coletar dados, mas sim o papel adotado pelo etnógrafo para facilitar a coleta de dados”. Neste sentido, compreendemos que quando o pesquisador se implica no contexto pesquisado, esta observação acontece de maneira natural. Dito isto, corroboramos com o pensamento do autor quando este afirma que a observação é “um ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 56).

Deste pensamento entendemos que observar não significa apenas estar presente fisicamente em determinado contexto, mas também é necessário estar junto às pessoas que

fazem parte do ambiente pesquisado, pois ao observar devemos aprender a sentir e a ouvir a realidade que os interlocutores estão inseridos. O observador participante deve se esforçar no campo para ser aceito como membro e não apenas como pesquisador científico, pois o ato de observar é considerado como uma atividade complexa, no entanto, é imprescindível para que haja uma ligação entre o pesquisador e contexto que o mesmo se encontra.

Bogdan e Taylor (1975) defendem a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais entre o pesquisador e os sujeitos, durante o tempo em que os dados são recolhidos de forma sistemática. Na observação participante, o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele deve se colocar na mesma posição que os membros que compõem o fenômeno a ser observado, compreendendo hábitos, atitudes, interesses e relações pessoais. O observador participante torna-se membro do grupo quando as atividades são desempenhadas naturalmente, possibilitando que o mesmo obtenha informações no momento em que ocorrem os fatos.

Na observação participante utilizamos também a “escuta sensível” de Barbier (2002, p. 94), pois, conforme o autor, na observação o pesquisador deve saber “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e mitos [...]”, e isto só se torna possível com a observação, na qual, o pesquisador está verdadeiramente implicado.

A observação participante, como instrumento de pesquisa, possibilitou a compreensão das rotinas das interlocutoras na escola e na sala de aula, dessa forma a pesquisadora passou a ter uma maior aproximação com as vivências cotidianas das professoras. Com a observação participante utilizamos os conceitos de *noção de membro* e de *indicialidade* da Etnometodologia, que proporcionaram a implicação no campo, no sentido, em que ao me tornar membro deste contexto, o processo de escuta das narrativas ocorreu com mais sensibilidade permitindo compreender as professoras, em suas práticas cotidianas, em seu ambiente e linguagem naturais. Nessa perspectiva, a observação do campo exigiu um cuidado por parte da pesquisadora, no que se refere a ter um olhar cuidadoso e utilizar-se da escuta sensível para enxergar e ouvir além do que se manifestava, pois conforme Angrosino (2009, p. 57) “aquilo que não ‘vemos’ é quase sempre maior do que aquilo que ‘vemos’, nesse sentido, consideramos que a atividade da observação exige um trabalho cuidadoso, no que se refere a ver todos os detalhes que acontecem no contexto pesquisado.

Callefe e Moreira (2006, p. 2001) nos revelam que é através da observação participante que é possibilitado ao pesquisador “entrar no mundo social dos participantes com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse grupo”. No entanto, iniciar o processo de observação participante nas escolas não foi nada fácil, considerando ser normal nos primeiros momentos de entrada no campo o pesquisador se sentir solitário nesse contexto desconhecido, mas quanto mais observamos e nos implicamos no campo, mais nos tornamos capazes de dominar a linguagem natural daquele contexto e assim compreender e interpretar a cultura local daquele ambiente.

Os instrumentos desenvolvidos nesta pesquisa possuem uma relevância social, pois nos levou a compreender a partir da observação participante e da entrevista narrativa como as professoras se relacionam com o currículo e como este pode ser um espaço de participação dos atores que fazem parte deste contexto. Na seção a seguir apresentamos uma descrição da nossa implicação no campo das escolas realizada a partir da observação participante e mediada pelo suporte do diário de campo.

3 A IMPLICAÇÃO NO CAMPO

Nesta seção, descrevemos a partir da observação participante e do diário de campo a implicação no campo, a partir da vivência nas escolas, com o objetivo de conhecer e compreender os contextos, nos quais, as interlocutoras estão inseridas. A análise sociológica da vida cotidiana apresenta-se como “uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 35). Ou seja, o mundo da vida cotidiana, nesta perspectiva, origina-se no pensamento e nas ações comuns realizadas pelo homem.

Para compreender a realidade da vida cotidiana de forma objetivada, é importante compreender a linguagem usada na mesma, pois esta fornece, conforme autores “[...] as necessárias objetivações e determinada ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado [...]” (2013, p.38). Dessa forma, compreendemos que a linguagem objetiva experiências do homem quando utilizada na interpretação das experiências e de suas significações. Assim, entendemos que a vida cotidiana está organizada em torno do “aqui” e do “agora”, isto é, na realidade da vida diária. No entanto, ela também se apresenta como um mundo intersubjetivo, na qual participamos juntamente com outros homens.

Penin (2011, p. 39) nos revela que é “no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar [...]”, ou seja, a compreensão da realidade das escolas só foi possível a partir da análise do cotidiano das mesmas. Nesse sentido, ao falar de cotidiano nos remetemos também à “vida cotidiana” que pode ser considerado com um nível da realidade social, como nos explica o autor (PENIN, 2011, p. 42) “[...] a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a este nível da realidade. Estamos ao mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela”. Ao estarmos implicados em um determinado nível de realidade conseguimos compreender este contexto, ou seja, “é do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação” (2011, p. 43). Compreendemos, assim, que é no cotidiano que as professoras realizam suas tomadas de decisões, e é no cotidiano da escola que acontece a construção do currículo.

Considerando o cotidiano das escolas, o processo de interpretação se associa, então, à implicação, pois é na realidade do cotidiano das escolas, como afirma Berger e Luckman

(2013, p.38) que se compreende a realidade do “aqui” e do “agora”, efetivada pela implicação no cotidiano presente das interlocutoras. Logo, segundo Macedo (2012), o processo de implicação direciona uma sistemática de criação de saberes, no qual, o pesquisador cria um vínculo pessoal e coletivo com o objeto de estudo em busca de se compreender o contexto investigado.

3.1 Conhecendo o cotidiano das escolas

A primeira vez que fui à escola **Torquato Neto** fiquei imaginando como seria recebida, como alguém que chega querendo respostas para as quais as perguntas ainda iriam ser feitas. Eu sabia que muitas delas surgiriam da minha permanência naquele lugar, e desta forma, que iria voltar para casa com mais questionamentos do que com respostas. O caminho até a escola não era desconhecido por mim, ao contrário, para chegar ao destino era preciso passar por uma avenida que fazia parte da minha rotina e me trazia muitas lembranças. No entanto, a escola não se localizava nesta avenida, e sim por trás de um grande e conhecido supermercado da cidade que havia na avenida. Por trás do supermercado não se encontrava os bairros que eu estava acostumada a frequentar e conhecer, e sim uma vila, da qual eu não sabia nada a respeito.

A rua da entrada principal da escola é bastante deserta, na verdade, a escola se encontra “no meio do nada”, há apenas mato e lama, não há casas nem prédios próximos, muito menos algum estabelecimento comercial e não havia nenhum carro estacionado na rua. Fiquei imaginando se não estava no lugar errado, se a escola não havia se mudado para outro endereço, mas ao lê o nome da instituição na parede percebi que estava no lugar certo.

Desci do carro um pouco receosa, já que não havia ninguém na rua, mas, ao bater no portão, o vigia apareceu, e depois de desejar uma boa tarde, eu perguntei se a professora que eu havia conhecido anteriormente se encontrava. Era começo do ano letivo, mas naquele dia, especialmente, não houve aula, pois os professores estavam em reunião de planejamento. Pensei que era meu dia de sorte: poder presenciar uma reunião pedagógica e de início de ano letivo. Fui apresentada aos professores, inclusive, à professora que seria uma das interlocutoras da pesquisa, à diretora e à coordenadora.

A reunião se iniciou por volta das 14h na sala dos professores, onde havia um mesão no centro, dois armários abertos com livros, uma geladeira, um bebedor, e um computador. Sentei-me a mesa junto aos professores, e perto do *data show* se encontrava a coordenadora e a diretora. A coordenadora pedagógica chamou a atenção para o início da reunião, na parede

refletida pelo *data show* todos viam a pauta da reunião: “A Nova Base Curricular Comum”. Logo, eu pensei que teria sorte mais uma vez sobre a temática. A coordenadora iniciou a reunião apontando que esse era um tema importante a ser discutido, pois pouco se sabia de currículo. Ela disse que o documento da base curricular era bastante extenso e não havia terminado de ler, mas que o havia salvado no computador para quem se interessasse em conhecer. No entanto, uma professora se manifestou: “Eu só vou procurar lê quando tiver pronto. Do que adianta lê agora se vão mudar tudo? E nem levam em conta nossa opinião mesmo”, os demais professores sorriram.

A diretora, então, falou que achava interessante que houvesse uma base curricular comum e que seria importante se todos participassem dessa construção. Mas os professores não mostraram interesse no assunto, eles queriam mesmo era saber do planejamento dos conteúdos por semestre, já que cada um havia ficado responsável por um ano (turma) e por uma disciplina. Porém, a única disciplina “planejada” naquela tarde foi a Língua Portuguesa. Talvez pela ênfase que se dá na alfabetização, se começou a questionar como seria o plano daquela disciplina em cada ano, começando pelo 1º ano e pela professora responsável pela turma, que no caso, seria a minha interlocutora.

A coordenadora apresentou as habilidades gerais daquela turma (1º ano) para então falar quais conteúdos seriam contemplados. Na parede refletida pelo *data show* um planejamento do ano anterior, no qual, seria feito apenas as “adaptações”. Por semestre, os professores iam dizendo qual conteúdo saia ou ficava naquele ano. O critério deles eram bem claro: a ordem sistemática dos conteúdos apresentados pelo livro didático escolhido para aquele ano e turma, e o tempo que se precisava para cada um. E para o 1º ano, em especial, o planejamento destes conteúdos dependia muito do Programa IAB apresentado também no livro de Língua Portuguesa e didaticamente planejado pela Formação Contínua que acontecia de quinze em quinze dias na SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura).

Em cada ano (turma), se seguia a mesma sistemática. Houve alguns debates mais calorosos entre um conteúdo ou outro, como no caso, do gênero textual “Carta”. Uma professora questionou o porquê de se trabalhar a produção textual de uma carta em sala de aulas, pois com as novas tecnologias, os alunos não sabiam mais qual é a utilidade da mesma e não a usam em seu cotidiano. Alguns professores discursaram sobre a problemática, uns falaram que as regras de como se escrever uma carta são importantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; outros falaram que poderia se utilizar as regras da escrita no uso de *e-mails*, porém com este meio de comunicação não se podia trabalhar a letra dos alunos.

Em meio a discussão, a reunião foi interrompida, pois já estava na hora do intervalo, nesse momento os professores levantaram, pegaram um copo d'água e colocaram um bolo em cima da mesa para o lanche. A coordenadora me apresentou os outros espaços da escola. Ao sair da sala dos professores há um corredor com dois murais: um faz homenagem a Torquato Neto e o outro mostra a equipe gestora da escola. O corredor dá acesso também à sala da diretora, à secretaria, e ao pátio.

O pátio possui algumas mesas e cadeiras onde os alunos utilizam para fazer as refeições na hora do intervalo. Mais tarde fico sabendo pela professora que aquelas mesas não eram para ser utilizadas como refeitório e sim para o programa Mais Educação, no entanto, foram mais úteis para o primeiro propósito. No pátio também havia um palco, onde a diretora, coordenadora e professores o utilizavam para fazer as reuniões, eventos e onde também aconteciam as acolhidas antes das aulas. O espaço verde era utilizado como estacionamento, e assim, os alunos no intervalam só brincavam no pátio, pois este era o único espaço livre para as brincadeiras.

Após o intervalo, foi debatida na reunião a importância na escola da escolha do livro didático, considerando que o planejamento deve levar em conta o que o livro oferece, e que, muitas vezes, os professores não observam este ponto e acabam seguindo o planejamento do próprio livro, ao seguir a ordem das unidades apresentadas. A professora interlocutora da pesquisa me mostrou os livros e materiais utilizados no 1º ano pelo programa IAB.

Durante os 16 meses de observação participante na escola **Torquato Neto**, compreendemos a realidade que a professora **Dos Anjos** estava inserida. Logo abaixo, passamos a compreender a realidade da próxima escola.

A minha primeira vez na escola **Esther Couto** foi tranquila, por ser localizada no bairro onde moro, eu já conhecia a escola. Os dias de observação nas duas escolas aconteciam preferencialmente na segunda-feira, pela manhã ia à Esther Couto e à tarde, à Torquato Neto.

Por ser bem próxima a minha casa, eu não precisava acordar tão cedo para ir à escola, mas, mesmo assim, acordei cedo no primeiro dia, pela ansiedade com a pesquisa, acordei as 4:30h da manhã. As 6:35h sai de casa, o caminho poderia ser feito facilmente a pé se não fosse o sol forte e o medo da violência na cidade, assim fui dirigindo. Para chegar à escola é preciso passar por uma rua muito movimentada do bairro, onde se localiza o Hospital do Parque Piauí, do mercado, da Superintendência de Desenvolvimento Urbano – Sul (SDU-Sul), e de uma grande área de esporte. A rua faz um cruzamento em um sinal com a principal avenida do bairro. E assim, ao aguardar alguns minutos no trânsito, resolvi olhar ao redor e observar o movimento daquela manhã.

Ao meu lado esquerdo se encontrava a área de esportes, onde alguns idosos faziam exercícios nos instrumentos instalados pela prefeitura. Eu sabia que por trás daquela quadra havia uma escola estadual e outra municipal e assim observava o movimento de alunos caminhando em direção às escolas. Alguns iam de bicicleta e outros andavam sem pressa. Ao lado da área de esportes estavam os *trailers* de lanches fechados, pois só funcionavam à noite e são bem movimentados. Veio-me, então, uma lembrança da infância de quando naquele mesmo espaço funcionava em determinadas temporadas alguns parquinhos de diversão e circos, e eu era levada com meus irmãos pelo meu pai ou pela minha mãe, lembrei do gosto da pipoca e do algodão doce, e então olhei para meu lado direito onde estava localizado o hospital.

As lembranças do hospital, obviamente, não eram boas, lembrei da minha infância que por muitas vezes fui parar na urgência por alguma virose ou infecção, lembrei das filas demoradas e do medo das vacinas. Lembrei também quando algumas vezes acompanhei minha avó no hospital antes dela falecer. Segui em frente e ao lado dos *trailers* se encontrava o “mercado velho”, neste trecho o trânsito fica mais apertado, pois as pessoas passam com as cargas em bicicletas e motos, caixas de frutas e verduras são colocadas nas calçadas, fazendo com que as pessoas se movimentem pela faixa dos carros, entre os que estão em movimentos e os estacionados. Passo o sinal da avenida principal e entro numa rua de calçamento onde há só casas, algumas lojinhas de roupa, uma escola pequena particular, a Igreja Católica do bairro e, enfim, chego à escola.

Passo pela entrada pequena que dá acesso direto ao pátio, o vigia estava no portão e ao lado esquerdo as salas da direção, secretaria, coordenação e a sala de professores. Colunas separam os corredores das salas de aulas. E do lado direito do pátio há os banheiros e a cantina. O coordenador pedagógico me recebeu com muita simpatia, ele pediu que eu esperasse na sala de professores, enquanto falava com algumas mães de alunos que o esperavam. A diretora não estava presente neste dia, então só a conheci depois. Logo depois, o coordenador conversou comigo, apresentei o projeto e expliquei os objetivos e como aconteceria a observação participante, o mesmo ficou bem entusiasmado com a pesquisa e me apresentou a professora Edirsolene e sua turma do 1º ano. Fui apresentada brevemente para os alunos naquele dia, a sala era muito colorida e aconchegante, fiquei animada para retornar nas semanas que iriam se suceder até o final da pesquisa.

Durante os dias de observação, percebi que a organização curricular das escolas são diferentes, assim como a cultura manifestada naquele lugar, por exemplo, no período da manhã não há acolhida dos alunos na escola **Esther Couto**, como acontece na escola

Torquato Neto. Os professores não observam as crianças na hora do intervalo, indo direto para a sala dos professores, onde comumente ocorrem planejamentos “indiretos”, situação observada nas duas escolas: o intervalo é um momento em que os professores e a equipe pedagógica se encontram e trocam experiências, queixas e tiram dúvidas no processo de interação com o outro. Tais diferenças encontradas na organização das escolas nos revelam como o currículo é operacionalizado na mesma, pois entendemos que a acolhida é parte fundamental do cotidiano da escola, momento em que os alunos se socializam com as outras turmas e professores, assim como há também uma socialização entre a comunidade (os pais) com a escola. Consideramos a acolhida uma preparação para a aula, na qual, as crianças se sentem bem recebidas pela instituição, pelos colegas, pelos professores e por todos que participam e trabalham naquele ambiente. É um momento que observamos que faz a diferença no desenvolvimento do aluno.

Quanto ao planejamento que acontece na hora do intervalo, é importante que as escolas saibam da importância de se ter um horário específico para este encontro, considerando que o intervalo é um momento destinado ao descanso do professor, momento em que eles não estão propriamente envolvidos no planejamento. É necessário então que a escola enfatize em momento específico de produção e reflexão coletiva, o planejamento das atividades escolares.

As duas experiências iniciais nas escolas foram importantes para o estabelecimento de uma confiança com as interlocutoras e com as instituições para que minha presença em sala de aula se tornasse natural ao longo da pesquisa. Assim durante 16 (dezesesseis) meses de observação na escola, estive implicada nestas duas realidades distintas para compreender o dia-a-dia das interlocutoras, compreendendo, também, como acontece o processo de participação no currículo da escola.

No tópico a seguir, apresentamos a operacionalização das aulas nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental das duas escolas durante esse o período da pesquisa pelas interlocutoras: Maria dos Anjos (Torquato Neto) e Edirsolene (Esther Couto).

3.2 A prática desvelada das professoras em seu cotidiano

Para compreender a operacionalização do currículo em sala de aula, foi necessário observar durante um período as aulas das professoras a fim de apreender a prática das mesmas em seu cotidiano. Durante os 16 meses de observação participante nas duas escolas,

compreendemos como as professoras operacionalizavam o currículo no dia-dia da sala de aula, levando em conta que elas deveriam executar o planejamento proposto pelo IAB. Durante as aulas observadas, percebemos também que “saber fazer é diferente de saber explicar o que faz” (GUESTA, 2001, p. 33), no sentido que, as professoras sabem o que fazer em sala de aula, mas muitas vezes não sabem explicar em palavras o porquê daquela ação.

As relações vividas nas escolas nos revelam também as decisões que são tomadas no cotidiano das escolas. Assim “as atividades diárias do educador adquirem significado na explicitação de seus valores, de suas ideologias e dos princípios norteadores de suas ações” (GUESTA, 2001, p. 51), isto é, o professor ao se expressar pode transformar o ambiente escolar conforme seus interesses e concepções. Nesta perspectiva, “a ação humana representa, então, uma tomada de posição diante das circunstâncias existentes, que exige criação de sentidos e ressignificação a partir das necessidades e das representações do indivíduo na relação com os outros indivíduos”. Compreendemos, desse modo, que no cotidiano as pessoas podem realizar uma série de ações que muitas vezes não sabem descrever com precisão, conseqüentemente, a rotina e repetição fazem “o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo, que os profissionais não mais refletem sobre o que fazem” (2001, p. 52). Dito isto, nos tópicos a seguir apresentamos as descrições realizadas por meio do diário de campo e da observação participante das aulas das professoras.

A primeira aula observada foi da professora **Maria Dos Anjos** na escola **Torquato Neto** na turma do 1º ano do ensino fundamental. Uma das primeiras práticas rotineiras observadas na escola era a acolhida das turmas no pátio (do 1º ao 5º ano), as crianças ficavam em suas respectivas filas esperando que os professores os levassem para as salas de aula. A acolhida era realizada pela diretora, que cantava o hino nacional, rezava o “pai nosso” e depois, quando era necessário, falava ao microfone alguns avisos importantes para os pais que estavam presentes, geralmente estes se sentavam nas cadeiras das mesas do refeitório que ficavam espalhadas pelo pátio.

No caminho até a sala de aula, alguns alunos se dirigem até o bebedouro e ao banheiro. A professora deixa claro para a turma que todos devem levar para a aula uma garrafinha ou copo a fim de não atrapalharem a aula pedindo para sair para beber água durante as atividades. Alguns pais acompanham seus filhos até a sala de aula e tiram alguma dúvida com a docente sobre comportamento e tarefas de casas. Ao longo do ano, os alunos vão se acostumando com seus lugares e não há muito conflitos na hora de se acomodarem.

Na sala de aula, observamos que as carteiras formam um semicírculo, no qual, os considerados mais “espertos” sentam nas extremidades para o final da sala, e os que ainda apresentam alguma dificuldade de leitura e escrita, sentam na frente. Enquanto a professora conversa com alguns pais, os alunos conversam entre eles, mas permanecem sentados. Quando os pais vão embora, a professora cumprimenta os alunos com a canção de “Boa Tarde”, e às vezes, outra canção, os alunos cantam animados, mas todos sentados. A acolhida em sala de aula é importante no que se refere à afetividade das crianças com a professora e com os colegas.

As aulas da professora Maria dos Anjos se inicia pela chamada, na qual se utiliza uma ficha com os nomes dos alunos, o que acontece da seguinte maneira: a professora mostra uma ficha com o nome completo de um aluno e pede para que turma identifique o nome escrito na ficha. Dessa forma as crianças passam a se familiarizar com a escrita de seus nomes. Poucos são os alunos que não conseguem identificar seus nomes nas primeiras aulas, e no decorrer do ano, a professora deixa de utilizar este método para fazer a chamada, e a faz utilizando o diário de classe. A docente sempre pede que os alunos contem quantas meninas e meninos têm na sala para então perguntar quem faltou naquele dia. Dessa forma, já inicia a aula trabalhando a matemática no que se refere a quantidade de alunos presentes em sala.

Na segunda-feira, a professora questiona como foi o final de semana das crianças, e assim, elas contam histórias, algumas narram suas brincadeiras, e visitas a familiares, outras contam episódios tristes de doenças ou conflitos familiares. A professora não se estende muito em nenhuma história específica e parte para a apresentação do calendário que é outro item que faz parte do planejamento. Questiona-se que dia é hoje, do mês, e da semana, depois qual o mês que estamos e o ano. Ao se trabalhar as datas, a professora também utiliza-se da matemática na leitura e identificação dos numerais, assim como também é trabalhado a ideia de orientação espaço e tempo. No início do ano letivo quando os alunos ainda se confundiam com os dias da semana, a professora sempre cantava uma música sobre a ordem dos dias da semana para então perguntar novamente qual dia da semana nos encontrávamos.

Após o “boa tarde”, a “chamada”, e “que dia é hoje”, rituais da aula, a professora pede para que as crianças coloquem a tarefa de casa em cima da carteira, e passa em todas as carteiras verificando quem a fez. A docente costuma chamar a atenção de quem não fez a atividade, mas os alunos se defendem dizendo que os pais não tiveram tempo para ensiná-los. A professora sempre utiliza o primeiro horário para correção das atividades de casa e as de classe que não foram corrigidas, ela lê, pergunta para as crianças a resposta e as coloca no

quadro, no entanto, ela não deixa os alunos que não a fizeram em casa responder em sala de aula, pois a tarefa volta para ser feita na residência, e conseqüentemente, esses alunos ficam dispersos na aula.

Antes que o intervalo se inicie, as crianças formam uma fila para ir ao refeitório, a professora os acompanha até o pátio. Todas as turmas sentam em suas respectivas mesas e fazem a refeição do dia (macarrão com carne moída ou arroz misturado com frango). Quando a campainha toca, os alunos já têm terminado suas refeições e saem correndo pelo pátio brincando uns com os outros. Nesse momento, os docentes vão para a sala de professores, onde além de lancharem o que geralmente trazem de casa (pedaço de bolo, fruta, iogurte, etc) conversam assuntos diferentes que perpassam entre o cotidiano dos mesmos em suas vidas pessoais como no dia-a-dia da escola. É um momento de troca de ideias, experiências e confidências, e é também um momento de planejamento, pois a coordenadora que sempre anda segurando muitos papéis procura falar com algumas professoras explicando ou tirando dúvida sobre alguma atividade.

O intervalo tem duração de vinte minutos. Ao final, por vezes, a diretora, a coordenadora ou a secretaria falam ao microfone para “acalmar” as crianças. Elas geralmente chamam a atenção de seus comportamentos, mandam parar de correr e em fila seguem ao bebedouro, e depois ainda em fila, ao banheiro. As professoras levam suas respectivas turmas de volta para a sala.

Após o intervalo, a professora segue o planejamento e apresenta a turma um conteúdo novo. Enquanto é apresentada uma letra nova à turma, cinco alunos são chamados para utilizar o *tablet* no tempo de dez minutos no pátio. Pelo *tablet* (instrumento que também faz parte do material do IAB) os alunos utilizam jogos que trabalham o conteúdo da turma, porém o número de aparelhos é limitado (apenas cinco) e por isso, cinco alunos são chamados por vez, enquanto os demais permanecem em sala de aula. Muitas vezes, a professora utiliza o *tablet* como instrumento de coerção, dizendo às crianças, que se elas não se comportarem ou não terminarem a atividade de classe, não será permitido utilizar o mesmo no momento em que for chamada. Esta atitude funciona, pois a professora realmente não deixa utilizar a tecnologia aquela criança que a desobedeceu e/ou não terminou a atividade.

Na maioria de suas aulas, a professora utiliza muito o quadro, para realizar as tarefas de classe e casa. Poucas vezes foram utilizados materiais diferentes nas aulas de segunda, como cartazes e jogos. A docente procura lê textos do livro didático para que os alunos o interpretem, ela faz perguntas sobre o título, a história, personagens e figuras em que alguns

alunos respondem. Contudo, a professora não se prende a interpretação do texto e passa alguma atividade do livro para que a turma responda em classe. Enquanto os alunos respondem as atividades, a docente se senta e cola as tarefas no caderno de casa. Ou seja, neste momento importante de aprendizagem dos alunos não costuma ocorrer interação entre a professora e a turma, pois ao se ocupar com outra atividade (colar as tarefas de casa nos cadernos), a docente não acompanha as crianças na realização das atividades de classe. No final da aula, os pais chegam para buscar seus filhos, eles vão até a sala chamá-los e assim um por um vai embora. Alguns pais perguntam rapidamente para a professora como foi o dia e o comportamento da criança, outros apenas a cumprimentam de longe.

Na escola **Esther Couto**, a aula da professora **Edirsolene** começa as 7h da manhã. A docente inicia a aula pelo conteúdo planejado para aquela data pelo IAB. Acompanhando a unidade do livro, a professora lê o texto, e os alunos participam na medida em que se pede que eles o interpretem. Como cada texto trabalha com ênfase uma letra do alfabeto, a docente chama atenção para a letra da unidade apresentada, por exemplo, certo dia se trabalhou a letra N no texto “Meu nome não é este”, no qual, se discutia a figura do “navio”, o som de N, e outras palavras que começam com esta consoante. A professora também procurou esclarecer as diferenças na escrita, uso e som das consoantes M e N.

No texto “Meu nome não é este”, se discutiu a importância dos alunos se chamarem pelo nome verdadeiro e não por apelidos. As crianças se manifestaram ao narrar fatos nos quais os colegas muitas vezes os chamavam por apelidos, às vezes, considerados por eles, engraçados e carinhosos, e outra vez apelidos que os humilhavam de alguma forma. A professora enfatizou a questão de respeitar o outro, pois ao ser chamado pelo nome verdadeiro se considera a identidade do aluno que está em formação.

Após a interpretação de texto, as crianças permanecem, até a hora do intervalo, respondendo a atividade do livro. A docente passa, por carteira em carteira, observando e ajudando aqueles que estão apresentando alguma dificuldade nas atividades. Ao encontrar um aluno com dificuldade, a professora se senta ao lado da criança, orientando-a na tarefa de classe. Mas, em nenhum momento, ela perde o controle sobre a turma, e sempre chama a atenção daqueles que não estão realizando a atividade e conversando.

Os alunos não costumam levar garrafinhas d'água para sala, mas, mesmo assim, poucas vezes pedem para irem ao bebedouro ou ao banheiro. No momento do intervalo as crianças vão para o pátio lanchar e brincar, enquanto a professora passa o intervalo na sala de professoras. Na escola Esther Couto, também foi observada o hábito de planejamentos

informais, durante os intervalos dos professores. Após este momento, a professora dá continuidade ao planejamento do IAB na realização das atividades propostas.

Diante desta descrição das aulas nas referidas escolas, destacamos a existência de uma operacionalização do currículo oculto manifestado pela professora, pois conforme Silva (2011, p. 78) o currículo oculto é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, ou seja, pelo currículo oculto é repassado aos alunos atitudes, comportamentos, valores e orientações que vão permitir que as crianças se ajustem da forma mais conveniente às regras sociais. Na descrição das aulas das professoras, percebemos o currículo oculto na organização do espaço escolar, que conforme Silva (2011, p. 79) “as crianças e jovens aprendem certos comportamentos sociais”, pois podemos depreender as relações de poder impostas na escola pela forma como a sala de aula é organizada: quando as carteiras são postas em fileiras ou semicírculo. A organização do tempo em sala de aula pelas professoras também nos revelam que por meio deste os alunos aprende a pontualidade, o controle e divisão do tempo. O currículo oculto também ensina através dos rituais, como as acolhidas, canções, chamadinha, filas para entrar na sala de aula e ir ao refeitório ou banheiro; se aprende também pelas regras e normas, como manter uma postura ao se sentar, e saber a hora certa de poder falar.

Durante os meses de observação da prática das professoras, também foi possível compreender como estas estão inseridas na participação do currículo que se manifesta na escola, pois apesar de ambas receberem um planejamento já pronto do IAB, as professoras o operacionalizam em sala de aula de acordo as necessidades que surgem em seus cotidianos.

Da descrição da operacionalização das aulas da primeira professora aqui citada, Maria dos Anjos, compreendemos que esta procura seguir o planejamento do IAB. Contudo, a docente percebe que o número de atividades inseridas neste planejamento, são muito trabalhosas para as crianças, dessa maneira, a professora seleciona quais destas atividades (geralmente uma ou duas) será possível realizar na turma. Como já foi dito, o primeiro horário da aula acontece a correção das atividades que leva um bom tempo, pois primeiro a professora passa em carteira em carteira para verificar quem fez a atividade e, só depois, começa a correção no quadro de cada questão. Depois do intervalo, se inicia um novo conteúdo ou uma nova atividade.

No intervalo, a professora tem a oportunidade de se reunir com os outros professores, coordenadora e diretora, e durante vinte minutos, eles trocam experiências sobre suas aulas,

atividades, problemas que foram ou que precisam ser solucionados. É neste momento de interação que percebemos que há uma maior aproximação entre professor e coordenador para falar sobre o cotidiano da sala de aula, e assim, observamos que durante o intervalo acontece um planejamento informal das aulas, ou seja, a partir das observações realizadas, compreendemos que, durante o intervalo há também a participação das professoras na operacionalização do currículo da escola mesmo que de maneira indireta.

No que se refere a prática da professora Edirsolene, a consideramos dinâmica, muito inquieta e agitada. A correção das atividades não demora muito, apesar da mesma sempre se preocupar em acompanhar aluno por aluno. A docente nos revela em suas aulas uma preocupação maior de sua parte em seguir o roteiro, pois a mesma considera o Programa IAB como essencial para a sua prática. A sala de aula da professora é sempre muito bem ambientalizada e decorada, a mesma afirma que faz questão de proporcionar um ambiente acolhedor para estas crianças. Apesar de a professora destacar que não existe planejamento do currículo na escola entre os professores, observamos que o coordenador está sempre procurando saber e entender o que acontece em cada turma, em especial, a turma da professora Edirsolene, e assim, observamos também que é durante o intervalo que há as principais discussões sobre os dia-a-dia na sala de aula.

Para uma melhor compreensão das práticas das professoras na operacionalização de suas aulas, nos encaminhamos a seguir para a análise das narrativas das professoras discutindo os principais conceitos que permeiam este estudo: formação de professores, prática e saberes docente, e o currículo como espaço de participação.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA E SABERES DOCENTES

Nesta seção, objetivamos abordar os conceitos que permeiam a análise dos dados deste estudo: a formação de professores; a prática e os saberes docentes. A discussão destes conceitos se faz necessário para compreendermos como a formação de professores influencia na prática das professoras em sala de aula, para então depreendermos como os *saberes* docentes são construídos na operacionalização do currículo como espaço de participação.

Discutir a formação de professores é importante por esta influenciar nas práticas das professoras em sala de aula. Desta forma, iremos compreender de que maneira a formação inicial é significada e interpretada pelas interlocutoras deste estudo. Ao se abordar o que vem a ser a prática docente em seu cotidiano, compreendermos como as professoras conseguem fazer a relação entre a teoria (da formação inicial) com suas práticas. Estas estão permeadas de saberes docentes que são construídos no dia-a-dia no espaço escolar. Neste trabalho, conceituamos os saberes docentes, principalmente, os saberes experienciais que foram construídos durante a própria prática do tornar-se professora.

4.1 Discutindo a formação de professores, prática e saberes docentes

Ao se falar em formação de professores, nos referimos também à cultura e a educação, a um conjunto de conhecimentos, valores e símbolos que a sociedade acumulou ao longo dos anos. A formação de professores constitui um elemento essencial, quando se fala em atingir os objetivos propostos pela educação. É essencial se discutir a formação de professores considerando que este é um aspecto que diferencia as práticas das professoras em sala de aula (TANURI, 2000).

Para Giesta (2001, p. 22), “saber fazer é diferente de saber explicar o que faz”, dessa forma utilizar a escuta sensível e a observação participante foi importante para compreender o que as professoras revelaram com suas práticas em salas de aula, pois as práticas rotineiras são mais difíceis de explicitar, porém essas ações se tornam mais compreensivas na medida em que estamos inseridos no campo. Mesmo que a rotina destas práticas possa dificultar as reflexões das professoras acerca dos erros e acertos de suas decisões rotineiras, pela entrevista narrativa, este processo de reflexão sobre a ação é ressaltado como um elemento que faz parte do processo de formação do professor.

Na prática do ser professor se encontram saberes e práticas específicas. Nessa perspectiva, é necessário que a formação de professores seja consistente, adequada e de duração exigida, pois tornar-se professor constitui-se em um processo complexo, dinâmico e evolutivo, compreendendo um conjunto variado de aprendizagens e de experiências (saberes docentes) ao longo de toda a formação (SOUZA, 2009). Após sua formação e durante a prática, o professor deve considerar que sua prática não se trata de um ato mecânico, pois esta envolve um processo de “transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis” (PACHECO, 1999, p. 45). Ou seja, exige-se uma formação de professores, em que os atores sociais reflitam sobre o tornar-se professor durante toda a sua prática. Nas práticas das professoras estudadas, consideramos a formação inicial importante, pois esta influenciou nas ações das mesmas, no que se refere aos saberes docentes construídos na formação e refletidos em suas práticas.

A formação de professores é perspectivada de modos diferentes, considerando concepções adotadas relativamente às finalidades do processo educativo, do papel da escola e das próprias competências que o professor deve reconhecer. Nesse sentido, Zeichner (2003) discute a formação de professores e, especificamente, a formação inicial, abordando quatro paradigmas que serão apresentados a seguir: tradicional, condutista, personalista e orientado para a indagação.

O *paradigma tradicional* se preocupa com uma formação sólida no conhecimento dos conteúdos que devem ser ensinados, ou seja, prevalece uma formação artesanal do professor, em que este considera o aprender e o ensinar um processo equivalente à aprendizagem de um ofício, distinguindo assim, os papéis de professor e de aluno.

O *paradigma condutista* fundamenta-se no estudo científico do ensino e na relação existente entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno. Desse modo, a eficiência do ensino deste irá depender de programas de microensino que têm como objetivo o treino de competências específicas, visando um desempenho ideal e reforçando a dimensão técnica da formação. Neste caso, o professor é considerado um técnico, cujo papel consiste na execução de um conjunto de competências pré-estabelecidas por um programa.

O *paradigma personalista* aponta para o desenvolvimento pessoal do professor. O currículo é mais flexível do que nos paradigmas anteriores, pois se considera o professor e suas necessidades em sala de aula dependendo do contexto sociocultural em que este está inserido.

O *paradigma orientado para indagação* consiste no professor ocupando um papel determinante no seu percurso formativo. Nesta formação o professor se conscientiza das crenças, teorias e analisa as consequências de suas decisões na prática em sala de aula.

Diante desta descrição, consideramos alguns paradigmas presentes nas práticas das professoras deste estudo, dentre eles, por meio da observação participante em sala de aula, identificamos o paradigma condutista e o paradigma personalista em suas práticas, pois ambas utilizam em suas aulas um programa de microensino (Programa IAB) a fim de treinar competências específicas: alfabetização utilizando o método fonêmico. Nossa preocupação está quando percebemos que estas professoras deixam de participar da construção do currículo da escola, para executar o programa que já vem estabelecido pela SEMEC.

No entanto, encontramos também nas práticas das professoras o paradigma personalista, quando observamos a preocupação das docentes em adaptar a execução do programa IAB na realidade dos alunos de cada escola. Esta preocupação é identificada no planejamento de algumas aulas em que as atividades previstas não convêm com o contexto em que ambas as professoras estão inseridas. Nas narrativas das docentes também observamos que o programa executado por elas é flexível nesse ponto, embora, em alguns momentos também tenha sido identificado que as professoras abrem mão desta flexibilidade de adaptação dos planos pelo comodismo dos planos já determinados pela SEMEC.

É necessário considerar que o professor precisa conhecer sobre si mesmo, os alunos, os conteúdos a serem ensinados, e sobre o contexto onde ambos estão inseridos. Aprender a ensinar é também um processo individualizado que depende de cada professor, de suas experiências, crenças, hábitos e motivações (ZEICHNER, 2003).

É nessa perspectiva que apresentamos as narrativas das professoras direcionadas na entrevista narrativa pela seguinte pergunta: como você considera que a formação inicial contribuiu na sua prática em sala de aula, considerando o currículo como um espaço de participação e construção de saberes docentes?

EU SEMPRE GOSTEI DE TRABALHAR DESSE JEITO:

A organização da sala de aula são sugestões defendidas por Freinet, aí quando descobri, eu pensei “*olha, eu sempre gostei de trabalhar desse jeito*”, mas eu nem imaginava que tinha essa pessoa por trás, um educador de outro país que defende isso, e aí eu fui lê tudo direitinho, mas eu já praticava, e aí eu só fui organizar de forma melhor [...] (Professora Edirsolene, 2016).

Nesta narrativa, observamos que a professora antes de ter acesso ao conhecimento sistematizado durante o processo de formar-se professora e construir seus saberes

profissionais, já era professora na prática construindo na mesma os saberes experienciais. Dessa maneira, nos remetemos ao conceito de prática, conforme Moreira (1999) esta é constituída em sua convivência com a realidade, isto é, na construção dessa realidade, na sua implicação com o manejo e mediação das técnicas. Nesse sentido, por meio do que a professora expõe em sua narrativa podemos conceber o professor como um profissional que reflete criticamente sobre sua prática cotidiana (GOMÉZ, 2001), ao nos referimos a um saber-fazer do professor repleto de significados que necessitam ser compreendidos e interpretados, pois falar de prática também implica falar que o professor possui saberes construídos no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Desta narrativa depreendemos a importância da reflexão da prática da professora, quando esta se conscientiza de sua própria ação: “*eu sempre gostei de trabalhar desse jeito*”. Observamos que em sua prática são construídos os saberes docentes, estes são produzidos pelo e no trabalho, ou seja, em sala de aula, na formação inicial e continuada, e dentro da escola como um todo (TARDIF, 2002). Esse saber que também é plural, temporal, uma realidade social materializada através da formação, de programas, práticas e disciplinas, é composto de vários outros saberes, como: os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Para identificarmos como os saberes docentes são construídos pela professora, consideramos importante compreendermos cada um conforme perspectiva de Tardif (2002) e Gauthier (2006).

Considerando a narrativa da professora e os escritos destes autores, compreendemos que os *saberes profissionais* são os conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Ou seja, é um saber construído e proveniente da formação. Conforme é exemplificado pela professora em sua fala: “*a organização da sala de aula são sugestões defendidas por Freinet*”. Um saber que a professora aprendeu dentro da academia que tem ligação com outros dois saberes: 1- os *saberes disciplinares* que correspondem aos diversos campos de conhecimento – são os saberes que se dispõe em nossa sociedade; 2- os *saberes curriculares* que constituem os discursos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar seleciona como modelos da cultura e formação. Isto é, são os saberes transmitidos aos alunos. Ao aprender a organizar a sala de aula, a professora repassa aos alunos sua concepção de organização, na qual, as crianças também irão se remeter a esta forma de organização durante todo o ano letivo.

Também identificamos na narrativa da interlocutora os *saberes experienciais* – “*eu sempre gostei de trabalhar desse jeito*” – que são concebidos e atualizados na prática da profissão docente; não são sistematizados por teorias, são práticas e formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 49). Os *saberes experienciais* fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho no espaço escolar facilitando sua integração. Possuem assim três objetivos: 1 – as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo; 2 – as diferentes obrigações e normas as quais sua prática é submetida; 3 – a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversas (TARDIF, 2002).

Na perspectiva de Gauthier (2006), o autor também aborda *os saberes experienciais*, que por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores individualmente no processo do aprender a ser professor na prática. Sobre este saber em específico, Gauthier (2006, p. 33) nos revela:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula [...].

Conforme a narrativa e as ideias do autor expressado acima, compreendemos que na prática docente a professora já apresenta uma experiência, um saber espontâneo, que na medida em que ela se questiona sobre esse saber, o modifica a partir da reflexão. Este processo é possível quando o professor possui uma base de conhecimentos teóricos e científicos para refletir (SHÖN, 1992). Ou seja, a partir do momento em que a professora se depara com um conhecimento sistemático, isto é, teórico, sobre uma prática que ela já fazia em sala de aula, ela tem a oportunidade de refletir sobre suas ações em busca de melhorá-la.

OLHA, EU JÁ FAÇO ISSO AÍ:

Para compreender a formação de professores implicada na participação da construção do currículo pelas docentes, apresentamos a narrativa da interlocutora **Edirsolene** sobre seu processo formativo:

A formação para mim na Universidade, eu amei demais, demais, demais [...] pra mim...o professor tem que por a mão na massa mesmo! Tem que tá no chão da sala de aula dentro do espaço da sala convivendo com tudo aquilo ali, todas as situações. Para mim, na medida em que cada professor chega de cada disciplina, o que vai acontecendo com a gente que vai ter essa prática, a gente vai *se encontrando*, a gente vai vendo que cada teórico daqueles, a gente vai vendo que “*olha, eu já faço isso aí*”. Então o que faltava pra gente era ter aquele *conhecimento da teoria e essa sistematização*, tá entendendo? Mas a gente já tinha essa prática, *a gente só não sabia*. [...] (Professora Edirsolene, 2016).

Observamos na narrativa, a importância da professora se identificar com sua formação, para que ela possa, então, extrair o melhor do que estar sendo proposto nestas aulas, para melhor enriquecer na mudança de sua prática em sala, na medida em que a mesma consegue refletir o que precisa ser mudado. Para Zeichner (2003), o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, implicando um processo de conscientização de crenças e teorias e também da análise das consequências das suas decisões. O processo de aprender a ensinar está, então, perspectivado no contexto formativo (na formação inicial), como também num contexto prático, ou seja, o período de prática de ensino e da experiência de ensino posterior (PACHECO, 1999).

Na narrativa, a professora afirma que ao se deparar com a teoria sistematizada na academia percebeu que certas práticas ela já realizava em sala de aula. Conforme Formosinho (2009), o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas, pois através da formação espera-se melhorias na prática e na aprendizagem dos alunos. Para que isso aconteça é necessário que a formação produza efeitos nas concepções e nas práticas destes professores, como podemos observar na fala da professora, que foi a partir da formação inicial que esta passou a compreender que sua prática é fundamentada por teóricos que sistematizam os estudos sobre a Educação.

Diante a narrativa da docente, Ghendin (2012, p. 132) afirma que todo conhecimento vem da prática, embora não possamos reduzir tal conhecimento somente a prática, pois estaríamos “reduzindo todo o saber toda a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica”. Ao destacar na fala o seguinte trecho “*olha eu já faço isso aí*”⁹, percebemos que a professora se dá conta que antes de tudo ela já é alguém que sabe alguma coisa porque aprendeu com as trocas de experiências dentro do próprio ambiente escolar, articulando com os conhecimentos adquiridos na academia (TARDIF, 2002). Ao perceber que já fazia em sua prática o que era proposto sistematicamente pelos teóricos da Educação, a professora nos

⁹ A professora Edirsolene é formada há mais de 20 anos pelo Instituto de Educação (Normal/Pedagógico), mas somente em 2012 é que a mesma se insere no curso de Pedagogia pelo PARFOR/UFPI.

revela que a formação serviu para que ela pudesse organizar melhor sua prática, e assim enriquecer o seu trabalho, em sala de aula.

MEU TEMPO COMO PROFESSORA FEZ COM QUE EU AMADURECESSE:

Diante da descrição dos saberes docentes dos teóricos estudados na formação inicial e a partir da construção dos saberes docentes aprendidos durante os anos de magistério, na narrativa abaixo, a professora **Maria dos Anjos** nos revela o que mudou em sua prática:

Eu sei que quando comecei eu era totalmente diferente, no meu primeiro dia de aula na prefeitura eu chorei dizendo que não ia mais voltar. Saber como... *dominar* os alunos, mas *controlar* eles, como lidar com os alunos pra manter... como *discipliná-los*, eu aprendi com o tempo. Quando eu cheguei no primeiro dia eu fiquei *abismada*, morrendo de medo daqueles meninos pareciam uns *monstros*, não sabia lidar com eles, e hoje não, pode vir *qualquer menino* que eu consigo, eu sei como *disciplinar*, sei como *cativar* porque a gente tem que usar a *afetividade*, primeiro conquistar afetivamente, fazer com que eles gostem de você e você gostar deles, porque se você antipatizar um aluno conseqüentemente você não vai ter rendimento naquela turma e eles também não vão aprender porque vai terminar lhe achando chata, achando antipática, e aí vai ser assim como se fosse inimigos. Isso eu consegui com o tempo vê que a gente tem que cativá-los, trazer para si, conquistá-los para poder acima da amizade, do amor e do carinho, você reclamar com ele e ele saber que você não tá fazendo por mal, você tá reclamando com ele, mas para o bem, ele não se zanga com você. Eu acho que foi uma das práticas e meu tempo como professora fez com que eu *amadurecesse* e melhorasse cada dia nisso, eu tanto conquisto os alunos como conquisto os pais (Professora Maria dos Anjos, 2016)

Nesta narrativa, observamos que no início de sua prática em sala de aula a professora tinha apenas construído os *saberes disciplinares*, ou seja, ela chega à escola apenas com o conhecimento teórico adquirido na academia. Conforme Gauthier (2006) os *saberes disciplinares* são produzidos pelos pesquisadores. Ao longo dos anos em sala de aula, a professora aprendeu a realizar o seu trabalho, por meio dos *saberes experienciais*. Saber como lidar com os alunos, como trabalhar a afetividade dos alunos foi construído por meio das experiências iniciais. O medo de ser professora em início de carreira é comum, o medo do desconhecido, do não saber como agir. No entanto, hoje a professora mostra ter consciência dos erros que cometeu quando começou a dar aula, e assim, nos revela que trabalhar com afetividade na sala de aula foi uma das coisas que ela aprendeu por meio da experiência que a fez amadurecer como profissional e a reavaliar suas atitudes em sala de aula.

Diante do que é exposto pela professora, Pimenta (2007, p. 29) afirma que os saberes necessários para o ensino são construídos pelos professores em “confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas no contexto escolar”. Para aprender como utilizar na prática, os saberes adquiridos na academia a professora precisou confrontar o que

aprendeu com o que estava vivenciando para, então, perceber a necessidade de se trabalhar a afetividade em sala de aula.

Pela narrativa da professora compreendemos que os *saberes experienciais* fornecem aos professores as certezas relativas ao contexto em que eles fazem parte, facilitando assim sua interação com os outros atores sociais do ambiente educativo. É através das relações com os professores, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva que estes saberes adquirem certa objetividade quando as certezas subjetivas são sistematizadas a fim de se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros professores (TARDIF, 2002).

No que se refere também aos *saberes experienciais*, Pimenta (2007) revela que estes se referem à experiência acumulada do professor, um saber que é refletido sobre a teoria e a prática, construindo e moldando a postura do professor em sala de aula. Os saberes experienciais vão formando a identidade dos professores na medida em que a profissão é significada. Diante disto, nos remetemos à narrativa da professora quando a mesma fala do não saber agir com os conflitos encontrados na sala de aula até perceber que trabalhar com a afetividade funcionava para que os alunos a aceitassem e a respeitassem como professora.

É preciso considerar que os saberes docentes são formados pela prática e também são construídos pelas teorias da Educação, na medida em que estes saberes são objetivados na prática das professoras. Nesse sentido, compreendemos que o professor não aprende só na formação inicial, ele também aprende na escola. Identificamos também na narrativa da professora os *saberes da tradição pedagógica* referentes às representações que os professores possuem sobre a escola, alunos, e o processo de ensino e aprendizagem que são construídos antes mesmo do início da carreira ou na formação inicial, pois todos nós passamos pelo processo educativo e assim construímos saberes sobre esta tradição pedagógica (GAUTHIER, 2006).

A GENTE SEMPRE ACHA QUE ELES NÃO SABEM:

A professora **Edirsolene** também nos revela em suas narrativas que, ao passar dos anos em sala de aula, através dos saberes docentes construídos em suas experiências, ela percebeu o que mudou na sua prática em sala de aula:

Uma coisa que no passado eu não valorizava muito, não vou mentir não, eu não valorizava essa questão do *saber que eles já trazem quando vem para escola, a gente sempre acha que eles não sabem*. Essa questão da *valorização do saber deles*, valorizando, dando oportunidade pra eles se

expressarem e também com o tempo eu fui vendo a importância da *participação*, eles fazendo reflexão em cima do contexto da escrita da letra [...] (Professora Edirsolene, 2016).

Observamos nesta narrativa a mudança do olhar da professora com os seus alunos sobre a valorização do saber prévio que as crianças já possuem e trazem de casa para a escola. Um saber antes não valorizado pela professora, mas que com o tempo e experiência em sala de aula percebeu a necessidade de mudar e refazer os significados que devem ser valorizados em sala de aula. Tal mudança só é possível quando o professor consegue parar e refletir sobre sua prática.

Conforme a narrativa apresentada, nos remetemos a Ausebel (2000), quando este nos revela que a importância de se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos está no fato destes se relacionarem com os conteúdos da escola para que aconteça uma aprendizagem significativa. Nesta, o ponto central é estabelecer uma relação com o que a criança já sabe com o que está aprendendo. Conforme o autor, os conhecimentos prévios podem estar relacionados a conceitos, atitudes, normas, regras e valores que podem ser ou não adequados ao que se estuda em sala de aula.

Freire (1984) propõe que o conhecimento trabalhado na escola seja relevante e significativo para o aluno, isto é, um trabalho pedagógico a partir do que o educando traz do mundo a qual pertence. Para isso, deve se exigir mudanças na visão dos professores, pois na medida em que o educador utiliza o conhecimento que o aluno traz, altera-se a visão tradicional do professor detentor do saber e transforma-se este educador naquele que ensina a aprender, valorizando e respeitando as diferenças de cada um.

Na narrativa apresentada pela interlocutora também compreendemos que os conhecimentos utilizados pelo professor para enfrentar as situações cotidianas exigem que ele faça uma análise sobre sua prática, ou seja, uma reflexão que faça “emergir os recursos implícitos nas ações que executa, no diagnóstico das situações, na escolha das estratégias e na previsão das consequências” (GIESTA, 2001, p. 22). Assim a reflexão implica que o professor esteja consciente da sua experiência, ou seja, a partir de sua experiência em sala de aula, a professora refletiu sobre a necessidade de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Conforme a fala da professora, a importância de se valorizar o saber prévio dos alunos só aconteceu na medida em que a professora construía suas experiências em sala de aula. Segundo Bath (2012, p.66) “o nosso saber pessoal evolui com o tempo e a experiência,

modelado pela interação com os outros membros da nossa cultura”, ou seja, nosso saber é produto das interações, sendo compartilhado e modificado sempre.

Dessa forma, a valorização do saber prévio do aluno só foi possível quando a professora, a partir de sua experiência, passou a refletir sobre sua prática. Para Kemmis (1987) refletir criticamente significa colocar-se no contexto, na qual, a ação acontece, para então ter uma determinada postura diante do problema da situação estabelecida. Nesse sentido, para Contreras (2012, p. 181), a reflexão crítica é “libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem [...]”. É nessa perspectiva, que consideramos importante a reflexão sobre a *prática* que as professoras estabelecem junto com os *saberes experienciais* construídos, de forma, que permite que as professoras avancem no processo de transformação individual e profissional e na tomada de consciência dos “valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino (...)” (p. 182).

Na narrativa da interlocutora, consideramos a reflexão na prática docente como elemento essencial na formação das professoras. A prática docente em sala de aula implica em falar dos saberes profissionais que são manifestados em suas ações cotidianas (TARDIF, 2002). A prática docente não pode ser considerada como um exercício técnico, pois o trabalho do professor exige uma reflexão no seu dia-a-dia, exigindo também a tomada de decisão por parte do professor para solucionar os problemas que surgem em sala de aula.

Diante do que foi discutido, apresentamos na seção a seguir, uma discussão sobre o currículo, seus conceitos, e como estes mudam de acordo com o contexto inserido, para isso apresentamos a descrição das teorias curriculares. Na seção também discutimos o currículo como espaço de participação nas narrativas das professoras. Discutir currículo também significa falar de conceitos implicados a ele, e por isso, abordamos os seguintes conceitos que permearam este estudo nas observações no campo da escola, são eles: poder, ideologia e cultura.

5 O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO

O currículo não é apenas aquilo que o aluno estuda e muito menos considerado apenas como uma área “meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7). Na literatura, são muitos os termos utilizados para falar de currículo, entre eles: associar o currículo como conteúdos; e os que vêm o currículo como experiências de aprendizagem. Este também é apontado como uma proposta ou um plano que seja capaz de definir o que fazer na escola, e também já foi visto como o próprio processo de avaliação da escola.

Essa diversidade de visões foi dada em diferentes momentos e nos revelam o que determinado contexto histórico acreditava ser a educação e o tipo de cidadão que se procurava formar. Refletem, também, as teorias ideológicas consideradas dominantes em uma determinada época. Considerando hoje que o currículo é um artefato social e cultural, não neutro, implicado nas relações de poder que transmite as visões sociais particulares e interessadas de uma sociedade, compreendemos que o currículo produz identidades individuais e particulares.

Na sua origem, o currículo significava “o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” (SACRISTÁN, 2013, p. 17), isto é, era um planejamento proposto e imposto pela escola aos professores e ao próprio sistema educativo, recebendo um papel decisivo de ordenar os conteúdos que deveriam ser ensinados, sendo assim, transformando-se em um poder regulador que distinguiria os alunos entre si e os agruparia em categorias para defini-los e classificá-los. Esta visão, no entanto, ainda continua, quando observamos que as escolas recebem um currículo prescrito por secretarias de educação, no qual, não só estão propostos os conteúdos que serão ensinados, como também a forma pela qual os professores poderão operacionalizar este currículo em sala de aula.

No período Clássico Grego, já havia a preocupação em construir a formação através da organização dos conteúdos por áreas distintas. E, na Idade Média, o currículo se apresentava a partir da imposição do conhecimento mediado pela fé. O currículo, na forma que conhecemos hoje, se consolidou, na virada do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes e de uma estrutura didática para sua transmissão. Foi somente no final do século XIX que nos Estados Unidos (EUA), os educadores começaram a pensar de forma mais sistematizada as questões curriculares, e assim, deram início aos estudos no campo do

currículo. No contexto dos EUA (Estados Unidos), o currículo era ligado à concepção tecnicista, na qual, se entendia que o currículo deveria ser concebido e praticado tal como uma fábrica (MACEDO, 2011).

No Brasil, o ensino tradicional (jesuítico) defendia que certas disciplinas eram melhores para o raciocínio lógico e para a ampliação da memória. Foi a partir dos anos 1900 e 1920 com o movimento da Escola Nova, que se começou a pensar nos estudos de currículo sobre o que se ensinar nas escolas.

Ao pensar e definir conhecimentos de alguns grupos como dignos de serem transmitidos nas escolas, revela-se quais são as relações de poder implicadas no currículo. Este não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que surge em textos e na sala de sala, e sim uma parte de uma visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo. Ao observar o planeamento do currículo dos anos iniciais da educação fundamental das escolas, devemos nos preocupar em querer saber quais conhecimentos são interessantes para os alunos, bem como se estes vão ser utilizados no dia-a-dia destas crianças.

O conhecimento legítimo pode ser considerado, então, como aqueles que realmente são necessários para a realização das atividades cotidianas dos alunos. O currículo é, portanto, produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma sociedade (SILVA, 2011).

A forma como os conhecimentos e saberes é organizada no currículo, quem tem autoridade para transmiti-los, o que é considerado como evidência de aprendizagem e quem pode perguntar e responder na sala de aula são questões relacionadas às relações de poder imbricadas entre o domínio e a subordinação reproduzidas e alteradas no currículo. Quando a escola legitima exclusivos saberes através da sua incorporação ao currículo, acaba criando indicadores de “gostos”, que por sua vez, tornam-se indicadores de pessoas, assim, a escola torna-se um divisor de classes (MOREIRA; SILVA, 2008).

Não se deve pensar o currículo apenas como um veículo de transmissão da ideologia dominante, isto é, aqueles que também detêm o conhecimento e que deseja torná-lo este como significativo e relevante. Quando Moreira e Silva (2008, p. 10) afirmam que “[...] na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’”, observamos nesta fala, como o currículo pode servir de ferramenta importante quando se trata de diferenciar grupos sociais, como por exemplos, o lugar da menina e do menino nas escolas, na sociedade. Nesse entendimento, devemos conceber o currículo como

um campo cultural, de construção e produção de significações e sentidos, tornando-se o principal instrumento de luta e de transformação das relações de poder.

Outro ponto a ser considerado na concepção de currículo é o multiculturalismo. Silva (2007, p. 86) nos traz o conceito de multiculturalismo afirmando que este “é um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países (países do Norte) para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. O multiculturalismo representa, nesse sentido, um importante instrumento de luta política e o currículo, neste caso, também é considerado como tal instrumento, quando nele selecionamos o que deve ser aprendido pelos alunos conforme a perspectiva social e política da sociedade.

O multiculturalismo encontra-se no campo das teorias críticas como um movimento que tem a *diferença* como característica principal. A perspectiva multiculturalista conforme Silva (2011, 87) considera o conceito de diferença se configura a partir das relações de poder: “são as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’”.

No currículo multiculturalista deve se enfatizar a diversidade cultural da sociedade, defendendo-se a igualdade, o respeito e a tolerância entre as diferentes culturas, conforme Silva (2011, p.90) “o multiculturalismo mostra que o gradiente da igualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

Observamos que aquilo que é considerado currículo em um determinado momento, numa determinada sociedade é resultado de um processo social, cultural e político. Assim, para contar a história do currículo devemos buscar pistas para localizar os conhecimentos que foram deslocados em favor de outros. Isto é, precisamos entender como este é entendido em diferentes épocas e em determinadas sociedades e, para isso, apresentamos as teorias curriculares.

5.1 Discutindo as teorias curriculares: o currículo em diferentes contextos

Ao falar de teorias curriculares, devemos entender o que vem a ser uma teoria, “uma representação [...] um signo de uma realidade [...]” (SILVA, 2011, p.11). Uma teoria não somente descreve um objeto, ela o inventa na medida em que fala sobre ele. Nesse sentido,

uma teoria de currículo fala sobre os “tipos de currículos” que são criados em contextos diferentes.

As definições de currículo nos revelam que uma determinada teoria pensa sobre o currículo em cada contexto. Cada teoria ao definir o currículo passa pelo questionamento: qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento deve ser considerado importante? Nessa perspectiva, observamos que o currículo é sempre o resultado de uma seleção. Percebe-se também que nas teorias do currículo se pergunta: o que os alunos devem se tornar? Pois afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ser alcançadas por aquele currículo, ou seja, ao considerar que tipo de conhecimento é válido, as teorias do currículo acabam por dizer que tipo de pessoa se considera ideal (SILVA, 2011).

O currículo como objeto de estudo nas literaturas apareceu pela primeira vez nos Estados Unidos nos anos 1920 em um momento que ocorria o processo de industrialização e os movimentos imigratórios no país. As ideias sobre currículo se encontravam na obra “The Curriculum” (1918) de Bobbit, na qual, o currículo era entendido como “um processo de racionalização de resultados educacionais” (SILVA, 2011, p.12). O modelo institucional que exemplificava esta concepção de currículo era a fábrica.

As teorias tradicionais sobre o currículo são identificadas na percepção e necessidade do currículo como campo de estudo a partir da institucionalização de setores especializados sobre o currículo. Neste contexto, Bobbit (1918) propõe que a escola funcione da mesma maneira que uma fábrica, voltando-se, assim, para a economia, para a questão da eficiência. Assim, o currículo para o teórico é puramente mecânico, isto é, uma questão de organização. O estudioso defende um currículo cujo objetivo é a preparação do aluno para a vida adulta no mercado. Assim, quem elabora o currículo deveria determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores (LOPES; MACEDO, 2011).

Outra perspectiva das teorias tradicionais do currículo são as vertentes mais progressistas que tem como líder John Dewey. Este estava mais preocupado com a construção de uma democracia, e não com o funcionamento da economia. Para os progressistas, a educação deveria ser um “meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade harmônica e democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23). Desse modo, o currículo deveria se focar na experiência direta da criança, assim, a aprendizagem não seria uma preparação para a vida adulta, mas um processo contínuo.

Na perspectiva progressista, o teórico Dewey entende que a escola deve ser capaz de contribuir para mudanças sociais formando, assim, alunos cidadãos de uma sociedade democrática. Neste caso, o currículo deveria ser construído com base na dimensão psicológica do conhecimento, e assim, o conhecimento seria visto como “modo ou forma de experiência de vida individual, um meio pelo qual os indivíduos sentem e pensam o mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.75). Para o estudioso, o conhecimento da escola deve atender às finalidades educacionais e não submeter à mesma.

No entanto, as ideias de Dewey não repercutiram da mesma forma que as ideias de Bobbit, assim, o modelo de currículo deste se consolida com Ralf Tyler, o qual afirma que os objetivos devem ser definidos e estabelecidos. Tyler indicou que os objetivos devem ser definidos em termos das mudanças esperadas pelo aluno, considerando que todo objetivo tem que definir um comportamento. O teórico acredita que a avaliação é fundamental para mostrar sobre a eficiência do currículo na modificação dos comportamentos dos alunos.

Em 1949, Ralf Tyler propôs que se articulassem as abordagens técnicas (eficientistas) com o pensamento progressista. Os princípios de elaboração curricular de Tyler é um procedimento linear e administrado, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 25) em quatro etapas: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino, e avaliação do currículo”. Com este modelo acreditava-se que a construção curricular é um processo, no qual professores e alunos podem e devem participar.

Em 1980, todas as propostas curriculares no Brasil foram elaboradas segundo o modelo de Tyler. Ou seja, dando ênfase as questões de planejamento que deveria ser prévio e se desenvolver também durante o processo de ensino. Para Tyler, todo objetivo deveria definir um comportamento e um conteúdo a que ele se aplicasse, pois, para o teórico os objetivos devem ser definidos em termos da mudança em que o aluno espera ao final do processo. Os professores deveriam criar situações estimulantes às quais o aluno deveria reagir.

Ao observar como o conhecimento era discutido no sentido de serem considerados relevantes para o currículo em cada perspectiva das teorias, observamos, primeiramente, a perspectiva instrumental, apresentando os teóricos da eficiência social, como Bobbitt e Tyler. Nessa perspectiva, se compreende a escola como uma instituição cuja finalidade é formar cidadãos capazes de gerar benefícios para a sociedade considerando “o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Entendemos que o currículo é uma questão de conhecimento e de identidade, mas também é uma questão de poder, pois selecionar conhecimentos é uma operação de poder, quando passamos a considerar válido um tipo de conhecimento, estamos usando o poder. E este, conforme Silva (2010) é o que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Enquanto as teorias tradicionais se concentram em questões técnicas e na elaboração do currículo, or sua vez, as teorias críticas e pós-críticas se questionam o porquê de um determinado conhecimento e não outro serem selecionado no currículo. Elas se preocupam, portanto, com as conexões entre saber, identidade e saber.

Foi na década de 1960, antes das propostas curriculares de Tyler serem elaboradas no Brasil na década de 1980, que ocorreram as grandes transformações sociais, econômicas e políticas no mundo. Dessas mudanças começou a se pensar sobre as teorias críticas de currículo. Enquanto as teorias tradicionais se preocupavam com as formas de organizar e elaborar o currículo; as teorias críticas se preocupavam em desenvolver conceitos que permita compreender o que o currículo faz.

Um dos estudiosos é Louis Althusser, ao afirmar em sua obra que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução dos sujeitos envolvidos. Neste caso, a permanência do capitalismo depende da reprodução de ideologias que são reproduzidas por aparelhos ideológicos do Estado como a escola e a família. Silva (2011, p. 31) nos revela um conceito de ideologia que seria “constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis”. Neste sentido, a escola é o principal instrumento de reprodução pela sua capacidade de atingir toda a população por um período prolongado. Essa reprodução acontece, portanto, pelo currículo, seja através de matérias ou valores que nos fazem aceitar as estruturas sociais como desejáveis.

Ao definir os mecanismos pelo quais o Estado contribui para reproduzir as estruturas de classes, Althusser aponta o duplo caráter da atuação da escola na manutenção da estrutura social: “diretamente atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismos de cooptação das diferentes classes” (LOPES; MACEDO, 2011, p 27).

Bourdieu e Passeron também fazem uma crítica ao currículo tradicional. Para eles no funcionamento da escola a reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. Os teóricos acreditam que os valores e costumes da classe dominante são os que formam a cultura, o que eles chamam de *domínio simbólico*. Este conforme Silva (2011, p.

34) é o “domínio por excelência da cultura, da significação [...]”, em que essa cultura é constituída pelos valores, hábitos e costumes de uma classe dominante. O currículo, nesta perspectiva, funciona como um mecanismo de exclusão, quando se baseia somente pela cultura dominante. Assim, podemos compreender como a escola opera em códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias e dominantes, dificultando a escolarização das crianças de classes populares. Tal fato acontece a partir da naturalização da cultura dominante nas escolas.

Em 1971, Michael Young liderou o movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE), no qual, se propõe questionar sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar, movimento que aconteceu na Inglaterra, e que tinha como referência a considerada antiga sociologia da educação, pois esta não questionava a natureza do conhecimento escolar e nem o papel do currículo na produção e reprodução das desigualdades sociais. Nesta perspectiva, a elaboração do currículo é pensada como um processo social tornando-se um espaço de reprodução simbólica. Percebe-se que o currículo não forma apenas os alunos, mas também o próprio conhecimento selecionado. O teórico procurou desnaturalizar o caráter histórico, social e arbitrário do currículo tradicional e com a NSE procurou ver o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, “como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo” (SILVA, 2011, p. 67, ou seja, a NSE se preocupava com as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e a distribuição do poder.

O currículo com a NSE passa a ser considerado um problema de pesquisa a ser investigado sociologicamente, no qual o conhecimento considerado como válido e legítimo a ser selecionado pelo currículo é aquele que tem capacidade de contribuir para a libertação humana. Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para o fato que quanto mais um currículo é naturalizado mais este é compreendido como único possível, legítimo e eficiente, e assim, acontece o processo de deslegitimação dos saberes excluídos do currículo.

Em 1973, acontecia o movimento de reconceptualização, em que se percebeu que a concepção de currículo como técnica não ia de acordo com as teorias europeias (fenomenologia, hermenêutica e marxismo). De acordo com a perspectiva fenomenológica, as categorias de aprendizagem, mediação e avaliação tinham que ser questionadas. Para o marxismo, a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa refletia a dominação do capitalismo sobre o currículo, e assim, contribuía para a reprodução das desigualdades sociais.

A fenomenologia de Husserl “consiste em submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão” (SILVA, 2011, p. 39). A perspectiva fenomenológica do currículo consistia em romper com a epistemologia tradicional. O currículo, nessa concepção, não é constituído por fatos, mas sim um local onde professores e alunos podem examinar os significados da vida cotidiana que antes eram vistos como naturais. Ou seja, o currículo é visto como um local de investigação e questionamento da experiência. Ao reconceptualizar o currículo, abandona-se as perspectivas técnicas e cria-se uma nova forma de pensar o mesmo.

Os reconceptualistas se contrapõem aos enfoques instrumentais, acadêmicos e progressistas, entre as teorias desse campo. E é Michael Apple, influenciado por Gramsci que entende a escola como instituição que deveria contribuir para manter privilégios sociais definidos pela sociedade capitalista. Ao criticar a noção instrumental de currículo que tem como objetivo defender a escola como distribuidora do conhecimento técnico em busca do sucesso no mercado de trabalho percebe-se que esta distribuição só ajudaria na manutenção da estrutura econômica estratificada. Dessa forma, o currículo contribuiria para acumulação do capital cultural e do capital econômico (LOPES; MACEDO, 2011).

Apple (2006) entende que o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais, compreendendo que este não é neutro, pois a seleção de conteúdos no currículo é resultado de um processo que reflete interesses de um determinado grupo dominante. O teórico se preocupou em saber qual conhecimento é considerado verdadeiro, legítimo, isto é, quais as relações de poder são envolvidas na seleção de um currículo em particular (SILVA, 2011). Entendendo que o currículo não pode ser compreendido e transformado sem que haja uma reflexão sobre suas relações de poder, o teórico problematizou a ideia de seleção de conhecimentos para o currículo escolar considerando este como “dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 82).

Apple (2006) também acredita que, por meio da transmissão de conhecimentos, a escola contribui para manter os privilégios sociais de uma determinada estrutura econômica. Problematizando a ideia de seleção de conhecimentos no currículo, entendendo-o com um produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, isto é, o currículo acaba por contribuir para a acumulação do capital cultural e econômico dos grupos dominantes.

Henry Giroux e Simon (2008) também ajudou a desenvolver uma teorização crítica sobre o currículo. Atacando a racionalidade técnica e utilitária no currículo, pois, para ele,

estas considerações deixavam de levar em conta o caráter histórico e ético das ações sociais, como o currículo, e especificamente, o conhecimento. Os autores se preocuparam em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo que havia nas teorias de reprodução, ou seja, nas teorias tradicionais, assim eles sugerem que “existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle” (SILVA, 2011, p. 53).

O currículo deveria ser um lugar de oposição e resistência contra a dominação e controle das teorias tradicionais. O currículo, nesta concepção, é compreendido como lugar de emancipação e libertação, ou seja, devem ser um local onde os estudantes tenham as oportunidades de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação. O teórico entende que o professor não deve ser visto como técnico, mas como alguém que participa ativamente e de forma crítica desse processo (SILVA, 2011).

Giroux e Simon (2008) pensam o currículo na noção de *política cultural*, que envolve a construção de significados e valores culturais, um lugar onde são produzidos significados ligados as relações sociais de poder e desigualdade. Ao fazer esta ligação com os estudos de Freire (1984) encontramos também questões associadas às teorias curriculares. Este autor se preocupa com a questão “o que ensinar?” e critica o currículo com o conceito de *educação bancária*, ou seja, quando o conhecimento é simplesmente transferido do professor para o aluno. O autor faz uma crítica ao caráter verbalista e narrativo do currículo tradicional com o conceito de *educação problematizadora*, cujo teórico desenvolve uma concepção, na qual, entende que o conhecimento é sempre intencionado.

Freire (1984) também discute a seleção de conteúdos no currículo em que deve ser feita em conjunto entre professores e alunos de acordo com a realidade dos mesmos. Neste entendimento, os conteúdos do currículo tradicional são “compartimentados, estáticos, transmitidos de forma desvinculada da realidade concreta dos alunos” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 85). Pensando numa educação problematizadora, o teórico acredita que os seres humanos são históricos e vivem realidades concretas de opressão, assim, é preciso conhecer criticamente a realidade para transformá-la.

Na perspectiva crítica, o conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro, pois é necessário não só discutir o que se selecionar e que critérios se utilizar, mas também, efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção. Seguindo essa linha de pensamento há vários teóricos: Young que com, a NSE, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos. Considerando que quem tem poder de validar

certos saberes como sendo conhecimentos válidos, são naturalizados, pois quanto mais um currículo é naturalizado com o único possível e legítimo, mais eficiente se torna o processo deslegitimação dos saberes que são excluídos nesse processo (LOPES e MACEDO, 2011)

As teorias pós-críticas discutem os conceitos de diferença e identidade no currículo multiculturalista. Este representa um importante instrumento de luta política. Neste tipo de currículo se observa que as relações de poder fazem com que a diferença seja considerada e reproduzida como tal. Também se torna importante discutir o papel de gênero na produção da desigualdade, quando se observa que antigamente os currículos eram desigualmente divididos por gênero. E certas disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas ou femininas. Assim, o currículo também é considerado um artefato de gênero, no qual, se corporifica e produz relações de gênero (SILVA, 2011).

Com as teorias pós-críticas, passou a se problematizar o currículo como narrativa étnica e racial. Esta é uma questão de saber e poder resultando de um processo histórico de construção da diferença. Numa perspectiva pós-crítica do currículo, busca-se adaptar nas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que se desenvolvem no currículo.

Ainda nas teorias pós-críticas, a teoria *queer* no currículo surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra como forma de unificar os estudos gays e lésbicos. O termo *queer* funciona conforme Silva (2011, p. 105) como uma “declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual”. Procura-se, através da estranheza, afetar-se com a ideia de “normalidade”. A teoria *queer* preocupa-se com as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade, pois esta também é uma construção social e cultural. Esta problematiza, assim, a identidade sexual considerada normal.

Após apresentarmos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, percebemos que nas duas últimas o currículo é visto como um espaço de poder que reproduz estruturas sociais. Este é um território político, de identidades, e também pode ser um espaço de participação, onde os membros da escola podem ter voz.

É nessa perspectiva que buscamos compreender as práticas das professoras na construção de saberes docentes e do currículo como espaço de participação. Levando em conta a realidade concreta das salas de aula que nos permite compreender como se dá o processo de construção e operacionalização do currículo na escola.

5.2 A operacionalização do Programa IAB *versus* a participação das professoras no currículo

Foi por meio das entrevistas narrativas que as professoras nos revelaram o que entendem por currículo e como elas percebem a importância deste no funcionamento da escola. As docentes revelaram, também, seus anseios, os dilemas por elas vividos na escola e, em especial, na sala de aula, os desafios do planejamento, e da execução de um programa instrucional em suas turmas (IAB). Por meio da escuta sensível, capturamos os sentimentos, alegrias e tristezas em alguns trechos das falas das interlocutoras.

Consideramos as narrativas importantes na ilustração do ponto de vista das professoras como *atrizes sociais* de sua própria prática. É somente por meio delas que elas nos revelaram nos trechos a seguir que podemos compreender suas práticas. Através de suas vozes é que entendemos como o currículo se manifesta nas escolas.

QUE COISA ESTRANHA

Na formação oferecida pela SEMEC, na qual as professoras deste estudo participam, é realizada a formação do Programa IAB, **Edirsolene** nos revela suas primeiras impressões e experiências com o Programa, no qual ela trabalha em sala de aula:

Na época, em 2003, eu peguei uma das primeiras turmas do IAB, meu Deus, era um suplício, era angustiante, porque só era uma pessoa na SEMEC [...] e tudo era assim angustiante, porque era novo e aí todo mundo achava *estranho e angustiante*. A gente achava que era coisa demais, e de fato é [...] E aí como eu já tinha experiência, a impressão foi essa “*meu Deus, que coisa estranha, é muito estranho*”[...] Com relação aos planos, elas organizam algumas atividades dentro do material dos livros e como são muitas atividades, muitas vezes não dá pra fazer todos, mas às vezes a gente *seleciona* as que a gente *acha melhor* e muitas vezes eu *acrescento* algo que eu acho necessário em cima do que já trago, até porque eu já tenho *experiência* de muito tempo e então quando eu vejo que algo fica melhor, eu acrescento (Professora Edirsolene, 2016).

Para a professora, trabalhar a primeira vez com o Programa IAB foi uma experiência de estranheza por não conhecer ainda o Programa e sua operacionalização. Quinzenalmente na formação oferecida pela SEMEC, os professores do 1º ano do Ensino Fundamental recebem um plano de aula de acordo com os materiais e livros do IAB. A professora, no entanto, não segue à risca esse planejamento, pois ela leva em conta a sua experiência em sala de aula para selecionar o que funciona melhor na sua turma, e assim, ela se utiliza de sua autonomia para acrescentar e mudar os planos de aula propostos pelo os formadores do IAB.

Esse processo de autonomia é importante, pois, como afirma Schön (1992), o modelo dominante, que tradicionalmente existiu sobre a atuação dos professores, na prática, foi o da racionalidade técnica, que, segundo Contreras (2012, p. 101) consiste na “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível [...]”. Dessa maneira, consideramos que o ensino entendido como uma aplicação técnica que objetiva resultados e produtos que são previamente definidos não é conforme o autor, uma prática criativa e, sim, reprodutiva.

Pela narrativa da interlocutora compreendemos que quando o professor se submete a reproduzir planejamentos ou programas dos quais não se teve participação efetiva dos mesmos na construção desses instrumentos, estes abrem mão de uma autonomia: a de realizar seu próprio planejamento, passando a ser visto como um docente técnico que assume a “função da aplicação de métodos e da conquista de objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista” (CONTRERAS, 2012, p.113).

Dessa forma, compreendemos que o sentimento de estranheza da professora perante a execução do programa IAB se dá pelo medo do desconhecido: ter que executar um plano que não foi construído por ela dentro da escola. Pela experiência, a professora consegue distinguir o que dá e o que não dá certo na sua turma, quais as atividades são adequadas para seus alunos. Ela adapta, tira o que tem de melhor do programa, trazendo para dentro da realidade de suas crianças. É a maneira pela qual a professora consegue resistir a um programa que embora não seja imposto no sentido literal que esta palavra possui, há uma fiscalização e avaliações que objetivam a eficácia do programa quando este é executado conforme planejado.

Giroux e Simon (2008, p.159) apontam que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico “prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto aos seus estudantes”, pois em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores acabam aprendendo metodologias através de planejamentos e programas que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico. As racionalidades tecnocráticas e instrumentais desempenham, segundo o autor, um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor em relação ao desenvolvimento e do planejamento curricular, cabendo ao professor a função apenas de executar procedimentos.

VOCÊ JÁ TEM UMA DIREÇÃO A SEGUIR

Eles (IAB) dão sugestões, até *facilita* nosso trabalho trazendo o *planejamento preparado, pronto*, mas não significa que ele tá impondo aquilo, que você tem que seguir a risca o que tá lá. Ele dá liberdade pra você adequar, aí ajuda por quê? Porque você já tem *uma direção a seguir*. Você já sabe que tem que fazer isso, isso e isso, aí você já vai adequando, se for pra fazer tudo em um dia, se não, você bota no outro dia, se não de uma maneira a gente faz de outra, mas pelo menos tem as sugestões, você não fica voando procurando. Não fica pescando uma coisa e outra à toa pra fazer na sala de aula não (Professora Maria dos Anjos, 2016).

Para a docente, o Programa a ajuda a não se sentir perdida em relação ao que ensinar em sala de aula, considerando que este é único planejamento que a professora tem acesso para trabalhar em sua turma, pois como o IAB já disponibiliza este planejamento nos encontros de formação, a equipe pedagógica da escola não se reúne para discutir os planos de aula para as turmas que trabalham o IAB. Mesmo a professora afirmando em sua narrativa que o programa não impõe o planejamento à escola, observamos que o programa IAB é adotado na escola de forma que as professoras o executem da maneira como foi planejado, levando em conta as avaliações que a SEMEC faz do mesmo em cada escola. Ao mesmo tempo, verificamos que a professora não se contenta somente com o que oferece o Programa, ela na operacionalização deste planejamento em sala de aula, decide o que é melhor para os seus alunos, considerando a realidade dos alunos e das atividades propostas pelo programa.

Observamos que em geral as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental não seguem a organização curricular da escola, e sim, o planejamento do programa IAB. Sobre esse acontecimento, Imbernón (2006, p.13) ao criticar o modelo, no qual, o professor deve apenas executar um programa prescrito em sala de aula, assim se expressa:

[...] professor ou professor [...] como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico.

Não estamos aqui chamando o programa de IAB de currículo, mas identificando que este faz parte da organização curricular que se manifesta na escola. O programa que não é adequado a realidade dos alunos tem de executado pela professora como uma inovação criada por outros. A professora, em suas narrativas revela que o Programa não é imposto, e que o considera como uma sugestão para facilitar o seu trabalho, e também afirma adaptar à realidade de sua turma. No entanto, durante a observação de suas aulas, percebemos que a professora segue somente o que é proposto pelo programa IAB.

O planejamento pronto e acabado apresentado pela professora em sua narrativa, nos revela o comodismo que o Programa IAB proporciona à docente “já facilita nosso trabalho”. Consideramos que este planejamento que já vem pronto da SEMEC, retira a autonomia do professor trabalhar em sala de aula de acordo com sua realidade. O planejamento de uma aula é um item imprescindível e obrigatório para o professor e para que este possa realizar um plano de aula, é necessário que ele leve em conta o contexto social, no qual a escola está inserida. Dessa forma, diversos aspectos são importantes para o planejamento: o diálogo com os alunos e com os outros professores, a avaliação diagnóstica da turma, ou seja, é preciso se levar em conta o aspecto heterogêneo que a turma apresenta (VASCONCELLOS, 2000).

Nesse sentido, compreendemos que o planejamento na escola não pode ser imparcial, mecânico, ritualístico, ou até mesmo realizado apenas para cumprir questões burocráticas. Embora as professoras do 1º ano não realizem o planejamento de sua turma junto à escola, observamos que também nas outras turmas, nas quais não são executadas nenhum tipo de programa instrucional, os professores também não se reúnem com a equipe pedagógica para o planejamento escolar.

Diante disto, percebemos que a participação no currículo nestas escolas pelos professores ainda está distante de se concretizar. Conforme Libâneo (2004, p. 102) “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento dos profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Dessa forma, compreendemos que não há essa participação por parte das professoras no planejamento escolar, quando estas recebem um planejamento já pronto.

É necessário enfatizamos a importância do planejamento no trabalho docente como instrumento que possibilita o professor prever ações de ensino voltadas para a realidade de sua sala de aula. Padilha (2001) afirma que o planejamento é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação. Para Moretto (2007) planejar é organizar ações, e conforme Libâneo (2004), o planejamento ajuda o professor a refletir e avaliar o seu trabalho e, dessa forma, deve fazer parte do seu cotidiano.

ELES JÁ TRAZEM O MATERIAL PRONTO

[...] foi ficando mais *flexível*, no início era pra *seguir à risca*, depois eles foram vendo que a gente não ia fazendo que... que quando se faz um programa eles fazem baseado na *realidade* de *outro estado*, de outro lugar e aí a gente *vai fazendo de acordo com a nossa realidade*, tanto que

elas já trazem o material pronto da Xerox, as atividades, pra fazer as cartelas, toda uma base pra você, todo o material que você precisa [...] (Professora Maria dos Anjos, 2016).

Compreendemos que o Programa IAB ao ser implantado nas escolas objetivava que o planejamento oferecido pela SEMEC das aulas fosse seguido à risca pelos professores. A professora nos revela que procura adaptar esse planejamento à realidade da escola, mas ao mesmo tempo, afirma, que o próprio Programa envia o material pronto, as atividades a serem realizadas em sala de aula, dessa maneira, o professor acaba por utilizar esse material sem uma adaptação de fato, como foi visto nas observações de suas aulas, isto é, esta flexibilidade não está acontecendo na operacionalização do programa pela professora.

Dessa forma, Imbernón (2006, p. 13) afirma que o “professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança”. Nesse sentido, não nos posicionamos contra a inovação e programas que tem como objetivo a melhor aprendizagem dos alunos, mas nos preocupamos que estas inovações não sejam construídas na própria escola e que os professores não participem desse processo.

Observamos também, na narrativa da professora, a questão da flexibilidade *versus* a imposição que existe em um planejamento, segundo Vasconcellos (2000, p. 159) o planejamento não pode se tornar “uma camisa de força, obrigando o professor a realizá-lo”. Principalmente quando a realidade não cabe o que está sendo proposto. Dessa maneira é importante que todo planejamento tenha a flexibilidade, para que o professor possa intervir.

Conforme o autor, o planejamento, muitas vezes é visto na escola como uma exigência burocrática, um documento apenas para ser arquivado. Quando este já vem pronto para o professor, ele perde a autonomia de refletir sobre a previsão de sua prática em sala de aula. O planejamento serve para orientar o professor em suas ações, e deve ser adequado, de acordo com o contexto, no qual, a escola se encontra inserida (VASCONCELLOS, 2000).

Ao participar de um planejamento, o professor dá sentido a sua ação pedagógica. Questiona-se dos conteúdos que devem ser ensinados, do que se espera e deve se exigir do aluno, e que tipo de avaliação é mais adequada para o conteúdo selecionado. Conforme Luckesi (1992) planejar é a mediação entre aquilo que se pensa teoricamente e a prática concreta. Dessa forma, compreendemos que o planejamento deve ser flexível, contínuo e participativo.

A flexibilidade deve ser uma característica inerente ao planejamento do ensino, por ser uma prática interativa entre seres humanos. Um planejamento participativo garante que a

prática a ser realizada em sala de aula não será centralizada na concepção de uma só pessoa ou de um grupo específico que valoriza apenas um tipo de realidade. Nesse sentido, o planejamento implica numa tomada de decisão sobre a educação que se deseja (VASCONCELLOS, 2000).

Nessa perspectiva, ao se compreender a importância do planejamento escolar realizado pela professora, nos preocupamos com o fato deste já chegar à escola pronto e acabado construído por um grupo específico que não pertence à realidade da escola. Inferimos, nesse contexto, a participação no currículo pela professora, quando percebemos que esta, por ministrar suas aulas numa turma inserida no contexto do IAB, acaba por não participar do planejamento, conforme o currículo da escola que deveria ser realizado, entre todos os professores e a equipe pedagógica da escola, embora não exista esta participação também dos demais professores.

A GENTE COMEÇOU A FAZER ISSO, MAS NUNCA TERMINOU

A professora na narrativa a seguir nos revela a tentativa da escola em promover a participação dos professores no currículo na escola, no planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. No entanto, percebemos a preocupação na fala da professora quanto a adequação do currículo à realidade da escola, mas também adequado a realidade que a SEMEC deseja que aconteça nas escolas. A tentativa, porém, não foi realizada com sucesso, pois o plano de curso que deveria ser construído no início do ano letivo não foi realizado.

A gente está tentando até fazer um plano de curso onde um dê continuação ao outro pra que não seja os conteúdos trabalhado *soltos e repetitivos*, termina todo mundo trabalhando o mesmo conteúdo, aí ainda não terminou por causa de tempo. Para fazer um plano de curso que está no currículo da escola, para fazer parte do PP da escola tem que está *de acordo com a realidade, com o que a SEMEC quer e com a realidade dos alunos*, aí a gente começou a fazer isso, mas nunca terminou, vai terminar o ano e não termina de fazer esse plano de curso [...] (Professora Maria dos Anjos, 2016).

A importância da participação na construção de um planejamento curricular da escola é um dos principais desafios observados nas escolas, de modo geral. A participação deve orientar-se de modo que os professores estejam comprometidos com a melhoria da escola, envolvendo não apenas os conteúdos escolares, mas também no processo de tomada de decisão, referente aos aspectos do ambiente escolar. Nesse sentido, defender a importância da participação constitui-se processo fundamental para a democracia, o que implica em romper

as estruturas que fazem parte das relações de poder que são encontradas nesse desafio (DEMO, 1999).

Para pensar o currículo como espaço de participação, o professor deve se comportar como um pesquisador que reflete “sobre os critérios implícitos em sua prática” (CONTRERAS, 2002 p. 117). É preciso pensar sobre o currículo que reflete o conteúdo do ensino, um currículo que deve ser sempre adaptado às novas necessidades, quando observamos que este atua como um mediador entre as ideias e ações do professor em sala de aula.

Na realidade observada no campo deste estudo, a professora em sua narrativa revela que não há nas escolas planejamento/reunião que efetive a participação das mesmas no currículo da escola. Compreendemos que a participação é um instrumento social que regularmente está presente na pauta das reformas administrativas e o do ideal democrático da gestão. É uma conquista, significando um processo infundável de vir a ser em um movimento processual (DEMO, 1999).

Para Bordenave (2007, p. 16), a participação é o “caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo”, ou seja, a participação tem a ver com a tomada de decisões dos atores sociais em suas atividades práticas. O autor ressalta também que a participação tem duas bases complementares: a afetiva – na qual participamos porque sentimos prazer em realizar coisas com os outros; e a instrumental – em que participamos porque realizar ações com os outros é mais eficaz e eficiente.

A participação é uma das formas de minimizar o caráter coercitivo que o capitalismo, essencialmente, impõe na sociedade. Participando de um coletivo, o ator social aprende que seus interesses sociais deverão ser integrados aos interesses dos outros, formando, assim, um todo mais abrangente (PATEMAN, 1992). A participação docente, neste caso, deve ser coletiva, onde todos os professores devem se juntar para se discutir a construção e a operacionalização do currículo no espaço educativo.

TODO MUNDO QUER QUE A ESCOLA FUNCIONE BEM, MAS NINGUÉM QUER COLABORAR

A professora Edirsolene também nos revela sobre o processo de *participação* em sua escola em que percebe que hoje os professores não demonstram tanto interesse em participar

das mudanças que a escola precisa, como também nos fala sobre as reuniões de planejamento na escola ao se expressar: “*aqui não ta existindo não, a gente não se junta. A gente faz só que na reunião não ta se tratando desse tipo de coisa não*”.

Embora a docente afirme que na escola os professores não se reúnam para discutir o planejamento curricular, e apesar do descontentamento com suas condições de trabalho, a professora nos revela que não para de lutar para melhorias na escola, e principalmente, não perde o compromisso que tem com suas obrigações como educadora. A professora diz que em suas experiências passadas em outra escola, ela teve oportunidade de participar da construção do Projeto Pedagógico da escola em que trabalhava, e que hoje não tem essa mesma participação com a gestão da escola. Na fala a seguir a professora nos narra:

Eu já cheguei a construir o PPP de uma escola, que foi o que? Há 20 anos atrás, que foi em outra escola aqui da zona sul que eu trabalhei. Porque *era uma diretora que respeitava* muito isso, na construção de metas escolares, *todo mundo participava*, do professor ao vigia, e hoje em dia a gente não vê mais isso. Porque não tem tempo, as pessoas mesmo não querem mais isso, aqui mesmo eu discuti com o coordenador um dia, porque ele *desfacelou* o PP aí dividiu, aí eu disse “Coordenador, eu sinto muito, tá bem aí, o seu papel, tome, se você precisar de mim, e se juntar com as diretoras e chegarem com a sugestão dizendo :“gente, que tal todo dia nossa saída é 17h e vamos ficar até 18h pra gente ir reorganizando e vendo o que tem que ser mudado nos documentos da escola?”. Eu fico. “Vamos passar uma manhã de sábado aqui na escola”, eu venho, mas fazer *serviço porco*, não me dê, que eu não quero. Porque eu reconheço e sei da importância desses *documentos* pra que a escola funcione bem, e *todo mundo quer que a escola funcione bem, mas ninguém quer colaborar* (Professora Edirsolene, 2016).

Com esta narrativa, compreendemos que a professora tem consciência da importância de se organizar uma reunião entre todos que participam da escola para as mudanças e construções do currículo, mas que muitas vezes não pode contar com a ajuda dos professores já acomodados com a não participação dos mesmos nestes momentos de organização da escola, assim, quando o próprio coordenador pedagógico divide uma parte de cada documento para cada professor construir sozinho, em casa, o que deveria ser discutido por todos que fazem parte da escola.

Compreendemos que a participação é um instrumento político e social regularmente presente na pauta das reformas administrativas e da busca de uma gestão democrática. A relevância da participação dos professores na construção do currículo está em considerar que cada professor é um agente de políticas públicas em educação, pois suas atividades com os alunos é uma forma de praticar, operacionalizar e implementar o currículo. Logo, devemos compreender que pensar em currículo deve ser tarefa de relevância e autonomia de todo professor. Ou seja, na tomada de decisão que o professor efetiva sua participação (ARROYO, 2000). A questão efetiva da participação relaciona-se a um processo de mudança significativa

no modo de organizar a produção e reprodução da vida social e cotidiana implicados nas relações dos atores sociais com o poder, dessa forma, Mészáros (2004, p. 52) revela que o conceito de participação é de fundamental importância, pois:

Ele é válido tanto no atual quanto em qualquer sociedade emancipada do futuro [...] quanto ao futuro – não importa o quanto esteja distante – participação significa o exercício criativo, em benefício de todos, dos poderes, de tomada de decisão adquiridas, trazendo à tona os ricos recursos humanos dos indivíduos, reunidos a um ponto jamais sonhado nas formas anteriores de sociedade.

Nessa perspectiva, ao articular o conceito de participação com a efetiva participação dos professores no currículo, devemos compreender que esta exige um engajamento, uma atuação por parte do professor. Nas escolas do campo de pesquisa, observamos que embora as professoras afirmassem não existir a participação das mesmas nesse processo, elas se preocupavam em atualizar seus conhecimentos não apenas frequentando o centro de formação, mas também buscando na literatura e nas próprias experiências de aprender com outro, pois a necessidade de se atualizar surge no cotidiano das escolas mostrando que o conhecimento se transforma sempre. Consideramos que pesquisar e atualizar novos conhecimentos as tornam aptas para participarem de mudanças no campo da escola.

5.3 O currículo implicado nas relações de poder, ideologia e cultura

Falar de currículo supõe falar da concretização das finalidades sociais e culturais que são atribuídas à escola. Ao definir o currículo, descrevemos a operacionalização de funções da escola em determinados momentos históricos. Nesse sentido, quando nos interessamos em estudar o currículo, enfatizamos que é por meio deste que se realizam as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000).

Nessa perspectiva, é preciso enxergar o currículo como um processo constituído de conflitos e lutas entre tradições e diferentes concepções sociais, pois o processo de construção do currículo é processo social constituído por conhecimentos socialmente considerados válidos.

Conforme nos revela Foucault (2004), o poder não existe, o que existem são as relações de poder, considerando este uma realidade dinâmica, no qual o ser humano manifesta sua liberdade. Dessa forma, o teórico procura desmistificar a ideia tradicional de poder, que o entende como algo que habita em algum lugar, exercido apenas de baixo para cima,

apresentado com uma realidade estática e soberana. Essa ideia é transformada pelo autor, quando o enxerga como um instrumento de diálogo entre os indivíduos de uma sociedade.

Para compreender melhor como Foucault (2004) concebe o poder, abordamos três formas como tradicionalmente o poder é apresentado discutido pelo autor. A primeira ideia refere-se a entender o poder como algo localizado em uma morada do poder onde há pessoas que detém esse poder, esta ideia de poder como algo estático, o que contradiz para o teórico, a própria ideia da experiência de poder. A segunda ideia, rejeitada pelo filósofo, é da dimensão potencial do poder, no qual este é considerado onipresente e onisciente, pois a própria ação de vigiar desmitifica sua hegemonia. Já a terceira crítica realizada pelo teórico é a ideia titular do poder, segundo o autor, não existe alguém titular do poder, pois ele se exerce e as instituições seriam as principais transmissoras da falsa ideia de poder.

Assim, Foucault (2004), nos mostra que por toda parte exerce-se o poder, compreendendo que este é em realidade de relações, um feixe mais ou menos organizado, como uma pirâmide, coordenado de relações. Ou seja, ao falar que o poder não existe, e sim relações de poder, entendemos que o poder se exerce, se efetua e que funciona não como uma ideia de posse, mas como noção de exercício.

A questão do poder é discutida também nas teorias críticas do currículo, quando Apple (2006) entende que este não pode ser compreendido e transformado sem que haja uma reflexão sobre suas relações de poder, problematizando a ideia de seleção de conhecimento para o currículo escolar considerando este como “dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 82).

As relações de poder na escola podem ser observadas pelo controle social que ocorre não apenas pela disciplina ou do comportamento que se é ensinado, como as regras e as rotinas que servem para manter a ordem, como a questão de obediência e pontualidade reforçadas pelo currículo oculto. O controle também pode ser exercido por meio das formas de significado que a escola distribui, não controlando apenas as pessoas, a escola controla também o significado, ao legitimar certos conteúdos. Ou seja, quando se legitima um conhecimento para todos observamos que o poder é visto como atributos das relações não só econômicas existentes numa sociedade, mas também as relações sociais e culturais.

É nas teorias críticas de currículo que aprendemos que este é um espaço de poder, pois o conhecimento que é corporificado no currículo carrega as marcas das relações sociais e de poder, e reproduz culturalmente as estruturas sociais e a ideologia dominante. Apple (2006) nos faz perceber a relação de currículo e poder nas escolas, quando contribui com ideologia

dominante, compreendemos que as escolas não só reproduzem, mas também reproduzem conhecimentos que são considerados legítimos. Compreendemos que o currículo serve como um instrumento para o exercício do poder econômico, e poder das disciplinas, quando auxilia no processo de dominação e controle social.

O poder se manifesta em relações de poder, isto é, nas relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade dos outros. O poder é manifestado através de “linhas divisórias” que separam os diferentes grupos sociais, e é no currículo que estas relações de poder são expressadas (MOREIRA; SILVA, 2008).

A DIREÇÃO SEMPRE TÁ PERGUNTANDO QUAL É A AULA QUE A GENTE TÁ TRABALHANDO:

Na narrativa abaixo, a professora revela as relações de poder que envolvem a operacionalização do Programa adotado pela escola, pois ao afirmar que a equipe pedagógica procura saber como está o andamento dos conteúdos em sua turma, observamos que a preocupação está na adequação do planejamento no tempo proposto pelo IAB, ou seja, na eficiência e na eficácia do programa. Assim, como também a avaliação dos conteúdos é realizada pela equipe pedagógica para então enviar os resultados a SEMEC.

Toda semana eu trago o material, na segunda feira eu já to com todo o material para ser xerocado para ficar pronto e a direção sempre tá perguntando qual é a aula que a gente tá trabalhando e as meninas (diretora e coordenadora) sempre tão sabendo o que tá acontecendo, tão de olho onde é que a gente tá e a coordenação pedagógica é quem faz o teste com eles de leitura e escrita a cada cinco aulas (Professora Maria dos Anjos, 2016).

Nesta fala, não só observamos a preocupação com a eficiência e eficácia do programa estabelecido e operacionalizado em sala de aula, mas também identificamos as relações de poder existentes na hierarquia entre coordenação pedagógica e professor. Conforme Souza (2009), as relações de poder implícitas nas escolas estão ligadas diretamente à hierarquia das funções que são desempenhadas pelos profissionais. Compreendemos que o coordenador pedagógico se posiciona numa escala intermediária desta hierarquia (da gestão escolar), pois este ao mesmo tempo em que exerce o poder, sofre também a influência das relações de poder que existem dentro da escola, pois para o autor, a gestão escolar está implicada nas relações de poder. Dessa maneira, o coordenador ao sofrer com a hierarquia, no caso, da direção e da SEMEC, passa a cobrar dos professores a eficiência e eficácia dos resultados do programa adotado pela escola.

Conforme Foucault (2004, p.175), “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação [...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”, para o autor estamos todos de uma forma ou de outra envolvidos nas relações de poder. O autor também revela que um dos dispositivos que podem ser utilizados para o exercício do poder é a vigilância.

O filósofo nos explica que a vigilância é o primeiro dispositivo usado pela sociedade, esta podendo ser encontrada nas prisões, nas clínicas de recuperação, nos hospitais e também nas escolas. A vigilância ocorre pelo controle do olhar nessas instituições, como nos revela o autor:

O olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessidades de armas, violência física, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentido-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá essa vigilância sobre e contra si mesmo [...]. (FOUCAULT, 2004, p. 218).

Na narrativa, a interlocutora nos chama a atenção para o olhar vigilante da diretora e coordenadora da escola à execução do programa IAB em sala de aula. As escolas, segundo Apple (2006), criam formas de consciência permitindo que o controle social seja mantido sem a necessidade de se apelar por outras formas de dominação. Para o autor, o conhecimento que chega às escolas não é aleatório, pois este é selecionado e organizado “ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e de como ‘boas pessoas devem agir’” (APPLE, 2006, p. 103).

Dessa forma, Apple (2006) entende que o currículo não é um corpo neutro, pois há conhecimentos que são corporificados no currículo, no qual, buscamos compreender não apenas qual conhecimento é verdadeiro, mais quais conhecimentos são considerados verdadeiros. Assim, a questão do currículo e do poder é uma questão, na qual deve se entender que o currículo não pode ser compreendido e transformado sem questionarmos sobre suas conexões com as relações de poder (SILVA, 2011).

O currículo, conforme Silva e Moreira (2008), ao expressar as relações de poder é constituído pelas identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados, ou seja, o currículo está no centro das relações de poder.

Para entender como o currículo está implicado nas relações de poder, observamos que os conhecimentos corporificados no currículo buscam reproduzir as estruturas dominantes de

um determinado contexto político e econômico. No entanto, compreendemos também que a escola não tem só como papel o de reproduzir a *ideologia* dominante, pois a escola e o currículo podem ser também instrumentos de resistência. Para isto, é necessário usarmos as *brechas do currículo*, ou seja, o currículo oculto, para resistir ao processo de opressão e dominação econômica e cultural (APPLE, 2006).

Ou seja, a resistência dos professores é o primeiro passo para que o currículo funcione como instrumento que desvele os elementos ideológicos que compõe o mesmo. É necessário então compreender criticamente o currículo e as relações de poder para que a escola deixe de ser apenas um local de opressão e dominação, para ser também um local de luta e resistência.

Foi com Althusser que se iniciou a preocupação com a questão da ideologia na Educação, e assim, no currículo. Segundo o teórico “a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente” (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 21). Assim, o que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que são veiculadas, e sim o fato de que essas ideias possuem um interesse por trás na transmissão de uma visão de mundo que veicula os interesses dos grupos dominantes.

O papel da escola como instância que reproduz os mecanismos ideológicos deve se preocupar em como encarar tais mecanismos, considerando o ponto de vista de seus efeitos especificamente, isto é, seus efeitos reconhecidos na naturalidade da divisão de trabalho, da equivalência entre o trabalho, e outras situações que podem ser encontradas no ambiente educativo (ALTHUSSER, 1985).

A ideologia lida com a legitimação, a justificação da ação de um determinado grupo e sua aceitação social, racionalizando os interesses investidos. Da mesma forma que há uma distribuição do capital cultural na sociedade, há também uma distribuição social do conhecimento nas salas de aula. As regras ideológicas são de forma contínua sustentadas pela interação diária dos atores sociais em seus cotidianos ao realizarem suas práticas comuns, dessa maneira, são apontadas as normas sociais (APPLE, 2006)

A ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. Conforme Moreira e Silva (2008), a ideologia não é caracterizada pela falsidade ou verdade das ideias que são veiculadas por ela, mas o fato de que essas ideias são interessadas ao um determinado grupo, transmitindo uma visão do mundo

social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social.

Fazer uma ligação do conceito de ideologia com as relações de poder significa contestar a noção de conhecimento como uma representação da realidade implícita na perspectiva “epistemológica” da ideologia, pois esta é um dos modos pelos quais a linguagem constitui, produz estes conhecimentos de certa forma no mundo social (MOREIRA; SILVA, 2008).

A PERSONAGEM MAIS IMPORTANTE

Ao falar de cultura em currículo, nos remetemos a teoria crítica, pois nesta a cultura não é vista como um conjunto “inerte e estático” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 26) dos valores e conhecimentos a serem transmitidos às novas gerações. O currículo e a educação estão profundamente implicados na cultura, o que significa que os campos de produção e reprodução desta são campos contestados de uma criação simbólica e cultural.

Nesse sentido, este campo cultural é segundo Moreira e Silva (2008) um terreno de luta que se enfrentam as diferentes e conflitantes culturas na vida social. O controle social, econômico e cultural que ocorre nas escolas acontece não somente sob formas das disciplinas ou dos comportamentos que se ensinam a fim de se manter a ordem, através de um currículo oculto, que reforça as normas de trabalho, obediência e pontualidade (APPLE, 2006). Na narrativa abaixo, a professora Edirsolene fala da importância do currículo como cultura da escola:

Que esse currículo ele é a *cultura da escola*... a gente pode ver que o que pode ser modificado, o que a gente pode colocar pra enriquecer, que é importante a participação de todo mundo. É importante a gente ter consciência que o currículo ele tem um documento superior, pelo MEC, que cada município organiza o seu, mas que eu como *personagem mais importante* que vou realizar o trabalho em sala de aula, eu posso enriquecer ele. (Professora Edirsolene, 2016).

A palavra cultura implica um conjunto de práticas por meio das quais significados são construídos e compartilhados na sociedade. Ao entendermos o currículo como uma seleção de cultura, consideramos que este também compartilha práticas que constroem significados. Ao compreendermos que a cultura é um espaço, no qual, ocorrem disputas sociais, devemos considerar também o currículo como este mesmo espaço de conflitos e interesses onde se produz e reproduz culturas (MOREIRA; SILVA, 2008).

Dessa maneira, é importante considerarmos a escola como um espaço onde cultura e saberes se cruzam, pois a contemporaneidade requer culturas que se misturem, que convivam e se modifiquem, considerando que o papel do professor na construção do currículo com produção cultural é muita vezes negado pelo tecnicismo em que a rotina deste é regida por normas que lhe são externas, devemos considerar o currículo como um espaço de interação entre as culturas (MACEDO, 2010).

Dessa forma, Forquin (1993) acrescenta que o papel do professor como formulador do currículo como produção cultural é negado em prol de uma leitura mecanicista no dia-a-dia em que é regido por normas que lhe são externas. Ou seja, o currículo deve ser o lugar onde professores e alunos possam produzir uma interação entre as diferentes culturas.

O professor como a *personagem mais importante*, como nos revela Edirsolone, que é necessário valorizar o que professor tem a dizer sobre o que ensinar antes de se aceitar planejamentos já prontos. Assim, observamos que a professora possui essa consciência de não se prender a somente o que nos diz um documento, pois as suas necessidades na sala de aula é que realmente ditam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Nesse sentido, compreendemos que os professores ocupam uma posição central em relação à construção do currículo, pois são eles os principais atores, sujeitos sociais que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes docentes (TARDIF, 2002).

Os professores são, de fato, as pessoas mais capazes de elaborar um currículo que contribua para a emancipação dos alunos enquanto sujeitos sociais. Pois a escola possui uma missão cultural, tornando-se elemento-chave para a articulação de interesses da sociedade, sendo os professores os catalizadores desse processo. Dessa maneira, a atuação dos professores é estratégia essencial para se exercer o papel de tradutor das ideias oficializadas em documentos para o contexto da prática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscamos compreender a relação entre as práticas das professoras e a construção de saberes docentes nas escolas municipais de Teresina-PI considerando o currículo como espaço de participação. Nosso olhar esteve voltado para o cotidiano de duas professoras que atuam nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, no sentido de acompanhar a prática docente das mesmas em busca de compreender como o currículo se manifestou ou não como espaço de participação nessas escolas.

Assim, esta pesquisa partiu do seguinte questionamento: qual a relação do currículo enquanto espaço de participação com a prática das professoras na construção dos saberes docentes nas escolas municipais de Teresina-PI? Para respondermos esta questão traçamos um percurso de acordo com os objetivos deste estudo, considerando a necessidade de se discutir as teorias curriculares para apresentar como as professoras compreendem o currículo e também como é possível que este seja um espaço onde todos participam de sua construção e operacionalização no ambiente escolar, e do mesmo modo na construção de saberes docentes. A discussão sobre a formação de professores, prática e saberes docentes se fez necessário para compreendermos de que maneira a formação inicial influenciou nas práticas das interlocutoras na operacionalização do currículo em sala de aula.

Descrever a realidade cotidiana das professoras só foi possível a partir da observação participante, mediante o suporte do diário de campo, permitindo compreender a necessidade de refletirmos acerca da complexidade que permeia as relações na escola. A observação participante permitiu a implicação no campo de pesquisa, na qual a compreensão da participação do currículo se concretizou quando a mesma é aceita como membro no campo das escolas, ultrapassando os limites da observação de uma pesquisadora expectadora, mas tornando-se aquela que participou e vivenciou os sentidos e significados que o campo nos faz interpretar. A observação participante ocorreu por meio dos estudos da Etnografia como metodologia e com a Etnometodologia como teoria do social.

Na implicação no campo desta pesquisa, foi apresentado o cotidiano das escolas, nos quais se percebeu a realidade que as professoras deste estudo estão inseridas. Através de suas práticas desveladas pela observação participante, concluímos que nas salas de aulas as professoras repassam aos seus alunos por meio do currículo oculto: atitudes, comportamentos e valores considerados pelas professoras como ideais. A forma como as docentes organizam o

tempo e o espaço em suas salas de aulas também nos revelam as questões de pontualidade e divisão do tempo que são apreendidos pelos alunos, durante todo o ano letivo.

Na observação participante, também verificamos que o intervalo é um momento nas escolas que se torna oportuno e necessário para se reunir professores e coordenadores, espaço de interação, no qual, percebemos uma maior aproximação entre as professoras e as interlocutoras. Exatamente por não existir nas escolas um momento ideal de reunião para que estas professoras participem dos planejamentos curriculares, é que acontece durante os intervalos um planejamento informal das aulas.

Por meio da entrevista narrativa, foi possível compreender no a formação das professoras, prática e saberes docentes as falas desveladas das interlocutoras que se revelaram nos seguintes tópicos:

- 1- *“Eu sempre gostei de trabalhar desse jeito”* – evidenciamos que na prática da professora são construídos saberes docentes, identificamos os saberes experienciais que são modificados pela professora na medida em que ela questiona esse conhecimento a partir do que aprende nas teorias sistematizadas da Educação.
- 2- *“Olha, eu já faço isso”* – nesta narrativa, compreendemos que antes do processo formativo, a professora já é alguém que sabe de alguma coisa, ela possui saberes advindos de sua prática e dá troca de experiências com outros professores.
- 3- *“Meu tempo como professora fez com que eu amadurecesse”*: foi observado que a professora refletiu sobre sua prática ao longo dos anos para melhorar sua prática sala de aula utilizando da afetividade por meio da construção dos saberes experienciais.
- 4- *“A gente sempre acha que eles não sabem”*: mais uma vez por meio dos saberes experienciais a professora passou a compreender a importância de se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Ao discutirmos as teorias curriculares, compreendemos que o conceito de currículo na sociedade se transforma conforme a época e contexto socioeconômico e cultural que este está inserido. Por meio da observação participante foi possível identificarmos a teoria tradicional ainda muito presente no cotidiano da escola no sentido que a preocupação da equipe pedagógica e dos professores está na eficácia e eficiência dos programas que são desenvolvidos dentro da instituição e na sala de aula, tornando o professor mais um executor de tais programas do que um crítico participativo desse processo.

Dentro da temática do currículo como espaço de participação, nos deparamos com a realidade das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental que foi da operacionalização do Programa IAB em sala de aula, sobre este processo as narrativas das professoras nos revelaram:

- 1- *“Que coisa estranha”*: relação de estranheza por parte da professora ao se trabalhar a primeira vez com o programa IAB em sala de aula. A importância de se ter autonomia para adequar planejamento a realidade da escola que foi possível ser feito em alguns momentos pela experiência da professora.
- 2- *“Você já tem uma direção a seguir”*: a professora nos revela receber o planejamento já pronto e acabado para se executar em sala, o que para ela é considerado como uma facilidade no seu trabalho.
- 3- *“Eles já trazem o material pronto”*: na narrativa apresentada pela professora foi possível compreender a importância da flexibilidade dentro do planejamento, no qual, o professor necessita ter autonomia para intervir e adaptar o mesmo à realidade de sua turma.
- 4- *“A gente começou a fazer isso, mas nunca terminou”*: a interlocutora nos revela a importância da participação nos planejamentos da escola.
- 5- *“Todo mundo quer que a escola funcione bem, mas ninguém quer colaborar”*: a professora nos revela sua preocupação na participação no desenvolvimento da escola.

Outro aspecto evidenciado neste estudo foi a análise das relações de poder apresentada pela professora em sua narrativa que nos revela o olhar vigilante da direção e coordenação à prática da professora em sua aula. Na narrativa *“A direção está sempre perguntando qual é aula que a gente tá trabalhando”*, foi observado que a preocupação na direção e da coordenação em acompanhar as aulas da professora não foi feita no sentido de se dá um suporte pedagógico a professora, mas no sentido do olhar vigilante a execução do Programa IAB que exige uma avaliação da SEMEC para que a escola possa ganhar recursos.

A análise dessa pesquisa é finalizada com a narrativa *“[...] personagem mais importante”* fala que nos revela a conscientização que a interlocutora possui de compreender que ela como professora deve ser participar dos processos que constituem a escola, entre eles: o planejamento curricular. Embora não tenhamos verificado uma participação efetiva das interlocutoras nos currículos das escolas, enfatizamos a importância destas se identificarem como o personagem mais importante na escola, no qual, depende dos docentes repassar de

forma crítica para os alunos o currículo que deseja na escola e que seja adequado à realidade da mesma.

Os achados desse estudo nos levaram a refletir sobre a formação inicial das professoras, com elas relacionam na prática o que aprenderam na academia. Analisamos em suas narrativas que é por meio dos saberes experienciais que elas refletem sobre o que devem modificar e melhorar em suas práticas em sala de aula.

No que refere-se ao currículo como espaço de participação, identificamos a dificuldade das professoras deste estudo em participarem de um planejamento do currículo propriamente da escola, quando se foi designado a elas a função de se executar um planejamento que vem de fora do contexto da escola. A autonomia curricular é assumida pelas professoras como item que é necessário na participação deste processo, adaptar e contextualizar um programa que vem de fora esconde essa autonomia das professoras. Até que ponto o planejamento é realmente flexível para que a professora possa adaptá-lo a realidade de sua turma quando sua execução é vigiada pelo olhar da direção e da coordenação?

Essa postura evidencia que o processo de participação das professoras ainda se encontra como algo que é apenas almejada por elas, e por isso, torna-se dependente das decisões que são tomadas na gestão e na coordenação da escola. Nas duas escolas, também identificamos que o currículo como documento é apenas uma cópia dos planos, diretrizes e orientações que o MEC disponibiliza o que é nos revelado uma dependência ao que é disponibilizado, assim como a aceitação a executar o plano pronto e acabado, consideramos a participação no currículo uma questão de extrema importância a ser ainda discutida com mais ênfase nas escolas e universidades.

Diante de tudo que já foi dito, podemos afirmar que ainda existe um longo caminho a se percorrer para tornar o currículo um espaço de participação na escola, um espaço de decisão dos professores que pertencem a este lugar. Percebemos que nas práticas das professoras se reflete mais uma autonomia da vontade da administração da escola e da SEMEC do que das próprias professoras.

Com base em nossas considerações, encaminhamos algumas proposições para orientar trabalhos posteriores na temática do currículo:

- ✓ Refletir no espaço de formação de professores a importância da participação dos professores na construção e operacionalização do currículo nas escolas.

- ✓ Que os professores da Educação Básica possam refletir sobre os programas aderidos pelas escolas públicas e sua participação na operacionalização em sala de aulas desses saberes selecionados por outras instâncias.
- ✓ Que o currículo seja discutido nas escolas por todos que dela fazem parte priorizando a realidade sociocultural e econômica dos alunos que ali estudam.
- ✓ Que os professores tenham consciência da importância da sua autonomia no planejamento escolar e que estes percebam seu papel na construção do currículo da escola.
- ✓ Que os professores reflitam sobre os saberes docentes construídos em suas práticas para além dos saberes experienciais e que sejam criadas condições para que isto ocorra.

Em linhas gerais, compreendemos que a participação no currículo pelas professoras ainda é uma questão a ser almejada nas escolas diante dos programas inseridos no contexto da escola que acabam por prejudicar a autonomia das professoras em participarem do processo do planejamento escola. Diante disto, precisamos refletir como está acontecendo a participação dos professores no currículo das escolas municipais de Teresina. É necessário também que façamos uma reflexão crítica sobre a execução destes planos já prontos que são designados às nossas professoras e que não respeitam a realidade social e cultural das nossas crianças. Direcionamos este estudo para que professores e equipe pedagógicas das escolas municipais pensem sobre as tomadas de decisão no campo da participação no currículo no espaço escolar. Viabilizamos este estudo como fonte de pesquisa para os graduandos dos cursos de licenciaturas e docentes do ensino superior que desejem dá continuidade nesta temática.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, Michael; FICK, V. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre : Artmed, 2009.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 2000.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2000.
- BATH, B. M. **Le Savoir em construtction**. Portugal: Instituto Piaget. 1993.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- _____. **A pesquisa-ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BENJAMIM, W. **Magia, técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8º ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERGER, P. LUCKMANN, T. **A construção da realidade**. Petropolis: Vozes, 2013.
- BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R. C. TAYLOR, S. **Introduction to qualitative reseach methods**. New York: Willey, 1975.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- CALLEFE, L. G; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP&A. 2006.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**.– São Paulo: Cortez, 2002.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e educação**. Petropolis: Vozes, 1995b.

_____. **A Escola de Chicago**. Campinas, SP: Papyrus, 1995c.

DEMO, P. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez, 1999.

FORACCHI, Marialice (orgs.). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A. 1984

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológica. In: FRITZEN, M. P; LUCENA, M. I. P. (orgs). **O olhar da etnografia nos contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 55-71

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FORMOSINHO, J. (Coord). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARFINKEL, H. **Estudios em etnometodologia**. Traducción de Hugo Antonio Perez Hernaiz. Rubi (Barcelona): Anthropos Editorial; Mexico: UNAM. Centro de investigaciones Interdisciplinarias em Ciencias y Humanidades; Bogota: Universidad Nacional da Columbia, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2001.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. IN: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. – 10. Ed. – São Paulo, Cortez, 2008. p. 93-123.

GHEDIN, E.. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUATHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Rio Grande do Sul: Ed: Unijuí, 2006.

HERITAGE, J. C. Etnometodologia . In: GIDDENS, A; TURNER, J. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

KEMMIS, Stephen. **Critical Reflection** – Staf development for school improvenient. Tradução: Ivana Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987

LAPLATINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília : Liber Livro Editora, 2010

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília : Liber Livro Editora, 2011

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica** . Salvador : EDUFBA, 2012.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1978.

MATTOS, C. L; CASTRO, P. A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2004.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____ (Org.s). **Currículo, Cultura e Sociedade**. – 10. Ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Currículo, políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J.B. A. **Instituto Alfa e Beto**, Aprender e Ensinar. 9. ed. Belo Horizonte : 2013.

PACHECO, J. A; FLORES, M.A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1992.

PARO, V.H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã. 2000.

PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção: (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola). São Paulo: Cortez, 2011.

RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínez. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? IN: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre : Penso, 2013. p. 16-37.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? IN: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre : Penso, 2013.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Rio Grande do Sul : Artmed, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – Belo Horizonte : Autêntica, 2011.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores** (orgs). BATISTA NETO, João; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Univ. da UFPE, 2009.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, 61-88. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, dos S. **Planejamento**: Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2000.

WATSON, R.; GASTALDO, E. **Etnometodologia & Análise da conversa**. Petrópolis, RJ : Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, 2015.

WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa**: a análise das narrativas segundo Fritz Schutz. In: 32º Reuniao Anual da Anped, Caxambu, 2009.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**. Portugal: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Estamos convidando você para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, que é apresentado em duas vias. Uma delas é a sua e a outra do pesquisador responsável. O convite para sua participação se deve ao fato de ser professor (a) na rede municipal de Teresina-Pi.

Esse trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Piauí- UFPI, intitulada: **O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**, pela Mestranda **Marina Marcos Costa**, de matrícula nº 20151002020, sob a responsabilidade da Profa. Dra. **Neide Cavalcante Guedes**, com o objetivo de compreender a relação das práticas dos professores na construção de saberes na escola municipal de Teresina tendo o currículo como espaço de participação. A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa, com abordagem da Etnografia e Etnometodologia.

Sua participação dar-se-á inicialmente respondendo a observação participante nas aulas das turmas do 1º ano do ensino fundamental tem por objetivo compreender como o currículo é operacionalizado em sala de aula. Posteriormente, participando de uma entrevista semi-estruturada, orientada a partir da observação da prática da professoras interlocutoras. A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo. O entrevistador irá entrevista-lo no local e data de sua conveniência. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis.

Você terá plena liberdade para aceitar ou não o convite, para participar, assim como, de permanecer ou não no estudo sem nenhum prejuízo para o desenvolvimento do mesmo. Não haverá pagamento por sua participação assim como você não terá nenhum gasto com o estudo. Garantimos que você não será penalizado (a) de nenhuma maneira se decidir não participar da pesquisa ou se desistir da mesma em andamento. Contudo, sua participação é muito importante, pois acreditamos que trará contribuições valiosas contando-nos sobre sua experiência em sala de aula

Garantimos sigilo sobre sua identidade, e as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para os fins deste estudo, ou seja, construção da dissertação de mestrado,

preparação de trabalhos para apresentação em eventos científicos e artigos para publicação. Os dados coletados ficarão em um banco de dados pelo período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos, favor se comunicar com a professora responsável pela pesquisa pelo E-mail: carmensafira@bol.com.br ou no Campus Ministro Petrônio Portela – UFPI. Para solucionar dúvidas éticas da pesquisa, o(a) Senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFPI pelo telefone: (86) 3237 2332, por E-mail: cep.ufpi@ufpi.br e/ou pelo endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela / CEP: 64049-550, Bairro Ininga / Pro-Reitoria de Pesquisa – PROSPEQ, Teresina – PI.

Atenciosamente

Pesquisadora responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “O currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes”, como colaborador desta pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrandia Marina Marcos Costa sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, e por livre espontânea vontade autorizei a utilização do meu nome verdadeiro para dá maior credibilidade dos dados desta pesquisa. Ficou evidente também que minha participação é isenta de quaisquer despesas bem como de remuneração. Concordo, voluntariamente, em participar como colaborador desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA EXPLICATIVA SOBRE A ENTREVISTA NARRATIVA

Título da pesquisa: O currículo como espaço de participação e saberes docentes

Objetivo Geral: compreender a relação entre as práticas das professoras e os saberes docentes nas escolas municipais de Teresina considerando o currículo como espaço de participação.

Prezadas professoras interlocutoras,

Jovechelovitch e Bauer (2002) afirmam que toda situação humana pode ser expressada na entrevista narrativa, dessa maneira, optamos pela entrevista narrativa por esta ser um instrumento que se caracteriza pela sua forma não estruturada, visando à profundidade dos dados. Este tipo de entrevista encoraja o interlocutor a narrar sobre experiências e acontecimentos de sua vida, dessa maneira, irá facilitar o pesquisador a reconstruir os acontecimentos sociais pelo ponto de vista dos entrevistados.

Conforme Weller (2009, p. 5), esta tem como objetivo “[...] compreender os contextos em que estas biografias foram construídas e os fatores que produzem essas mudanças e motivam as ações dos portadores de biografia”, ou seja, seu uso nesta pesquisa se justifica por facilitar a compreensão de como as professoras concebem e operacionalizam o currículo em sala de aula.

Uma das funções deste instrumento é contribuir com a construção histórica da realidade vivenciada pelos atores sociais, possibilitando uma riqueza de detalhes capturados em suas falas. Considerando que uma das características da entrevista narrativa é sua profundidade ao captar não somente a fala dos entrevistados, destacamos como importante, também, a captura de suas reações espontâneas dos fatos narrados, como uma careta, um sorriso ou uma pausa na fala que é possível visualizar por meio deste instrumento. Por ser

uma entrevista, na qual, as perguntas são feitas de forma aberta, o interlocutor é incentivado a narrar os acontecimentos de forma ampla, considerando também seus sentimentos e pensamentos sobre os fatos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A entrevista narrativa será fundamental para o nosso estudo, pois ultrapassa a simples função de coletar dados, podendo, através deste instrumento, captar as representações e sentidos que os atores dão as suas práticas.

A escuta sensível, conforme Barbier (2002, p.94) “apóia-se na empatia”, ela reconhece a “aceitação incondicional do outro”, sem julgamentos, medidas e comparações. Dessa forma, o pesquisador passa a sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para então compreender como se manifestam as atitudes, os comportamentos, e valores do outro. Ao estar inserida no campo é preciso utilizar-se da escuta sensível no sentido de se ouvir o que antes não se dava tanta importância, ou seja, dá atenção ao que de forma geral é considerado pelos membros por trivial e rotineiro, pois dessa maneira passamos a usar a escuta sensível para captar a ordem natural dos acontecimentos no campo.

Por meio da entrevista narrativa as experiências vivenciadas pelas professoras facilitam o pesquisador a compreender a fala do outro, quando este consegue colocar-se no lugar do outro através da escuta sensível, partindo da interpretação dessas falas, pois conforme Benjamim (2012, p. 86), “as narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigados pela lembrança, trazendo não uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem viveu”.

A entrevista se realizará por meio de um diálogo entre a professora interlocutora e a pesquisadora que irá fazer apenas uma pergunta geradora da narrativa a ser realizada pela entrevistada.

A questão geradora tem como objetivo motivar a interlocutora da pesquisa a falar sobre o tema do estudo: o currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes.

Dessa maneira esta será a seguinte questão: como a formação de professores influenciou na prática em sala de aula para construção de saberes docentes e participação no currículo da escola?

As entrevistas serão realizadas de forma individual, respeitando a disponibilidade das interlocutoras da pesquisa. A narrativa será registrada por meio de um gravador de voz e posteriormente serão transcritas e lidas pelas entrevistadas mediante o consentimento das mesmas.

Será garantido a fidedignidade quanto à transcrição das informações prestadas e referenciadas com o nome das entrevistadas neste trabalho com o devido consentimento das mesmas.

Assim, a convidamos para compartilhar conosco suas experiencias em sala de aula no campo da temática deste estudo.

Agradecemos,

Marina Marcos Costa
Mestranda em Educação UFPI/PPGED
marina.mcosta@hotmail.com
8699505-8111