

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

DALIANA PATRICIA GONÇALVES DOMINGUES

**CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES:
O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Alfenas/MG

2026

DALIANA PATRICIA GONÇALVES DOMINGUES

**CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES:
O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Cultura, Práticas e Processos na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena Maria dos Santos Felício

Alfenas/MG

2026

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Domingues, Daliana Patricia Gonçalves .

Currículo moldado pelos professores: o conhecimento científico como pilar no ensino fundamental I. / Daliana Patricia Gonçalves Domingues. - Alfenas, MG, 2026.

196 f. : il. -

Orientador(a): Helena Maria dos Santos Felício.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2026.

Bibliografia.

1. Prática curricular. 2. Trabalho docente. 3. Conhecimento escolar. I. Felício, Helena Maria dos Santos, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

DALIANA PATRÍCIA GONÇALVES DOMINGUES

CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 13 de março de 2026.

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Nilton Luiz Souto
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS-MG)

Prof. Dr. Márcio Abondanza Vitiello
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 18/03/2026, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0, informando o código verificador **1733451** e o código CRC **00745F02**.

Dedico esta dissertação a Deus, fonte de força e esperança, e à minha família, pelo apoio incondicional em todos os momentos desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho, bem como todas as etapas de sua construção, exigiu esforço, dedicação e perseverança, que não teriam sido possíveis sem a fé que me sustentou e deu sentido a essa caminhada. Por isso, inicio estes agradecimentos dirigindo-me, em primeiro lugar, a Deus, que me fortalece, encoraja e é meu refrigério diário, em cujas palavras encontro sustento, pois “tudo posso naquele que me fortalece” (Fl 4,13).

Agradeço, de modo especial, à minha orientadora, Prof.^a Dra. Helena Maria dos Santos Felício, pelo acompanhamento atento, pelos diálogos constantes, pelo rigor metodológico e pela presença cuidadosa ao longo de todo o processo formativo. Sou grata pelas oportunidades de aprendizagem e de enriquecimento cultural proporcionadas por meio do incentivo, da presença, do apoio e da confiança, que possibilitaram a minha participação em colóquios internacionais de educação, o contato com outros países e o encontro com importantes pesquisadores da área. Sua trajetória acadêmica e profissional é, sem dúvida, inspiradora.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Nilton Luiz Souto e Prof. Dr. Márcio Abondanza Vitiello, agradeço pela leitura minuciosa e crítica, pelos diálogos estabelecidos e pelas contribuições qualificadas, que enriqueceram significativamente este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alfenas, na pessoa de seu coordenador Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano e do vice-coordenador Prof. Dr. Olavo Pereira Soares, bem como a todos(as) os(as) docentes, agradeço pelas aulas, pelos diálogos formativos e pela construção coletiva de conhecimentos que contribuíram para meu desenvolvimento intelectual e profissional.

Registro, ainda, minha gratidão pela oportunidade de participar de disciplinas como aluna não regular, sendo acolhida de forma respeitosa e incentivadora pelos docentes do Programa. Agradeço a Prof.^a Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza, cujo apoio e incentivo contribuíram significativamente para o início desta trajetória acadêmica.

Ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Didáticas e Currículo (GPFDDC), em nome do Prof. Dr. Olavo Pereira, da Prof.^a Dra. Helena Maria dos Santos Felício, do Prof. Dr. Márcio Abondanza Vitiello e dos colegas integrantes, agradeço pelos

encontros, pelas tardes reflexivas e produtivas e pelas discussões que foram, e continuarão sendo, essenciais para minha formação profissional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Registro meu reconhecimento à CAPES pelo apoio concedido, indispensável à viabilização e ao desenvolvimento deste estudo.

À Rosemeire Correia, pelo exemplo de gestão escolar e pela luta constante por uma educação de qualidade, justa, inclusiva e emancipadora. Sua atuação inspira professoras a acreditarem que mudanças são possíveis. Seu apoio foi essencial para minha trajetória e permanência no mestrado.

Às professoras e aos demais profissionais da instituição escolar participante da pesquisa, agradeço pela acolhida, disponibilidade e contribuição para a realização deste estudo, possibilitando reflexões que poderão também subsidiar investigações futuras.

Ao Governo Federal pela ampliação das universidades públicas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciativa que ampliou o acesso ao ensino superior. À Universidade Federal de Alfenas, expresse minha gratidão pela oportunidade de realizar e concluir minha graduação e também a pós-graduação, tornando possível minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao Governo do Estado de Minas Gerais (2019–2026) pela concessão do Afastamento para Estudos, no âmbito do Projeto Trilhas de Futuro, sem perda salarial. Ter sido beneficiada por essa política pública foi fundamental para a realização deste estudo, pois possibilitou a ampliação do tempo dedicado à pesquisa, ao aprofundamento teórico e à produção acadêmica, criando condições objetivas para o desenvolvimento desta dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação de Alfenas, na pessoa da secretária Thays Salles, agradeço pelo incentivo, pela compreensão e pelo apoio ao longo desta jornada, assim como aos coordenadores e amigos que estiveram presentes nesse percurso.

Ao meu marido, Rafael, agradeço pelo incentivo constante, pela paciência e pela presença em todos os momentos. Ao meu filho amado, Mateus, agradeço pela compreensão, pela paciência e pelo amor que tornam essa caminhada mais leve e significativa.

À minha mãe, Rosely, minha eterna gratidão pelo incentivo aos estudos, pela dedicação e pelo exemplo de força e perseverança. Suas lutas sempre me motivaram a não desistir e a buscar ser uma pessoa melhor.

Por fim, aos colegas de curso, agradeço pela caminhada compartilhada, pelos momentos de encorajamento diante das incertezas e pelas amizades construídas ao longo desse percurso, em especial a Claudiele, Jordânia, Felipe, Elsi, Gisele e Yan.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, se reflete no planejamento e na elaboração do plano de aula, especialmente no que se refere à abordagem do conhecimento científico. Para isso, busca-se identificar como ocorre a intervenção do professor no planejamento e no plano de aula a partir dessa tradução, analisar o planejamento coletivo realizado durante as reuniões pedagógicas e examinar a estrutura e os componentes dos planos de aula produzidos pelas(os) professoras(es). O estudo fundamenta-se na perspectiva crítica de currículo e adota como referencial teórico autores como Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva, Michael Young, José Carlos Libâneo e Lev Vygotsky, cujas contribuições possibilitam a compreensão das múltiplas dimensões do currículo, da prática docente e da relação com o conhecimento científico na educação básica. Participaram da pesquisa três professoras que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede estadual do município de Alfenas (MG), caracterizada por uma gestão democrática e participativa. A produção dos dados ocorreu por meio de observações das reuniões pedagógicas, registradas em diário de campo, análise documental dos planejamentos e planos de aula e realização de entrevistas semiestruturadas, com triangulação dos dados para maior confiabilidade dos resultados. A análise, de cunho qualitativo interpretativo, organizada em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, evidenciou que a modelação do currículo prescrito, no contexto investigado, ocorre de forma mediada, tensionada e contraditória, fortemente condicionada por documentos normativos, materiais padronizados e, sobretudo, pelas avaliações externas. Esse processo resulta em práticas de planejamento marcadas pela racionalidade técnico-instrumental, pela priorização de aprendizagens mensuráveis e pela fragilização da centralidade do conhecimento científico como eixo formativo do ensino. Constatou-se, ainda, que as reuniões pedagógicas, embora reconhecidas como espaços potencialmente formativos, são frequentemente atravessadas por demandas administrativas, o que limita a reflexão coletiva e o aprofundamento conceitual sobre o currículo e o conhecimento científico. Por outro lado, os dados indicam que as professoras realizam adaptações, seleções e reinterpretções do currículo prescrito, ainda que de forma pouco sistematizada, revelando a existência de uma autonomia docente de

caráter relativo. Conclui-se que o currículo moldado pelos professores se configura como um espaço de disputas e mediações pedagógicas, no qual a valorização do conhecimento científico depende do fortalecimento do trabalho coletivo e da institucionalização de processos de Formação Continuada que reconheçam o planejamento e as reuniões pedagógicas como dimensões intelectuais e formativas do trabalho docente.

Palavras-chave: prática curricular; trabalho docente; conhecimento escolar.

ABSTRACT

This study aims to investigate how the curriculum shaped by teachers, through the translation of the prescribed curriculum, is reflected in lesson planning and in the development of lesson plans, especially with regard to the approach to scientific knowledge. To this end, the study seeks to identify how teacher intervention occurs in planning and lesson plans as a result of this translation, to analyze collective planning carried out during pedagogical meetings, and to examine the structure and components of the lesson plans produced by the teachers. The study is grounded in a critical curriculum perspective and adopts as its theoretical framework authors such as Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva, Michael Young, José Carlos Libâneo, and Lev Vygotsky, whose contributions enable an understanding of the multiple dimensions of curriculum, teaching practice, and the relationship with scientific knowledge in basic education. The participants were three teachers working in the 5th grade of Elementary School I at a state public school in the municipality of Alfenas, Minas Gerais, characterized by democratic and participatory management. Data were produced through observations of pedagogical meetings recorded in a field diary, documentary analysis of planning documents and lesson plans, and semi-structured interviews, with data triangulation to ensure greater reliability of the findings. The qualitative interpretative analysis, organized into pre-indicators, indicators, and nuclei of meaning, revealed that the shaping of the prescribed curriculum in the investigated context occurs in a mediated, tensioned, and contradictory manner, strongly conditioned by normative documents, standardized materials, and, above all, by external assessments. This process results in planning practices marked by technical-instrumental rationality, the prioritization of measurable learning outcomes, and the weakening of the centrality of scientific knowledge as a formative axis of teaching. It was also found that pedagogical meetings, although recognized as potentially formative spaces, are frequently permeated by administrative demands, which limits collective reflection and conceptual deepening on curriculum and scientific knowledge. On the other hand, the data indicate that teachers carry out adaptations, selections, and reinterpretations of the prescribed curriculum, albeit in a poorly systematized manner, revealing the existence of relative teacher autonomy. It is concluded that the curriculum shaped by teachers constitutes a space of pedagogical disputes and mediations, in which the valorization of scientific

knowledge depends on the strengthening of collective work and the institutionalization of continuing education processes that recognize planning and pedagogical meetings as intellectual and formative dimensions of teachers' work.

Keywords: curricular practice; teaching work; school knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões do currículo	48
Figura 2 - O currículo oculto	49
Figura 3 - Trajetória das políticas públicas de educação no Brasil: uma seleção de marcos.....	53
Figura 4 - Algumas possibilidades da atuação docente na dimensão do currículo moldado.....	66
Figura 5 - Localização de Alfenas - MG.....	74
Figura 6 - Imagem por satélite de Alfenas-MG	76
Figura 7 - Alfenas – Estabelecimentos de ensino.....	78
Figura 8 - Corredor principal da escola	80
Figura 9 - Colunas decoradas	80
Figura 10 - Minisala de aula lúdica.....	80
Figura 11 - Quadra de esportes.....	80
Figura 12 - Mural de azulejo para pinturas	80
Figura 13 - Minisalão de beleza	80
Figura 14 - Minimercado.....	81
Figura 15 - Minicozinha	81
Figura 16 - Cinema.....	81
Figura 17 - Mini quadra de esportes.....	81
Figura 18 - Fachada da biblioteca	81
Figura 19 - Parede de escalada	81
Figura 20 - Cantinho da leitura e contação de histórias	82
Figura 21 - Pessoas que residem com o(a) aluno(a)	86
Figura 22 - Opinião dos alunos a respeito da escola	86
Figura 23 - Opinião do(a) aluno(a) sobre o local preferido na escola.....	86
Figura 24 - Representação dos procedimentos de coleta de dados.....	92
Figura 25 - Núcleo de Significação: As reuniões pedagógicas: ressignificação do currículo	99
Figura 26 - Núcleo de significação: A reprodução do currículo prescrito	99
Figura 27 - Núcleo de Significação: A modelação do currículo prescrito	100
Figura 28 - Habilidades da BNCC que orientam o plano de aula.	134
Figura 29 - Objetos de Conhecimento da BNCC.....	135

Figura 30 - Apresentação das aulas.....	135
Figura 31 - Atividades do Plano de aula de Língua Portuguesa.....	137
Figura 32 - Atividades de matemática	145
Figura 33 - Percurso para educadores e estudantes da Escola Estaduais de Minas Gerais.....	156
Figura 34 - Percurso para educadores e estudantes da Escola Estaduais de Minas Gerais.....	157

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Igreja Matriz de São José e Dores em Alfenas-MG	73
Fotografia 2 - Feira Livre de Alfenas-MG.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de turmas, estudantes e turnos da escola em 2025	84
Quadro 2 - Quantitativo de profissionais na escola em 2025	84
Quadro 3 - Núcleos de Significação	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> (Análise do Comportamento Aplicada)
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMA	Centro Municipal do Autismo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEB	Especialista da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Escola Técnica Profissionalizante de Alfenas
HQs	História em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RENALFA	Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regionais de Ensino
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNIFENAS	Universidade Professor Edson Antônio Velano

SUMÁRIO

1	A CONCEPÇÃO DO ESTUDO.....	20
2	TECENDO SABERES: O CURRÍCULO SENDO MOLDADO PELAS MÃOS DAS PROFESSORAS.....	29
2.1	CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E SIGNIFICADOS	29
2.2	TEORIAS DO CURRÍCULO: DAS ABORDAGENS TRADICIONAIS ÀS TEORIAS CRÍTICAS	33
2.3	A QUESTÃO DO CONHECIMENTO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – A ESSÊNCIA DO CURRÍCULO	38
2.4	O CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES	46
2.5	A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES NA MODELAÇÃO CURRICULAR	68
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	71
3.1	ÁREA DE ESTUDO	71
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	79
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	83
3.3	DIRECIONAMENTOS METODOLÓGICOS.....	88
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	90
3.4.1	Observação	92
3.4.2	Análise documental.....	94
3.4.3	Entrevista	95
3.5	ANÁLISE DE DADOS.....	97
4	COMPREENDENDO A MODELAÇÃO CURRICULAR.....	101
4.1	NÚCLEO 1: AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO	102
4.1.1	O tempo institucional das reuniões: entre o administrativo e o formativo	102
4.1.2	Formação Continuada e conhecimento científico	108
4.1.3	A mediação da supervisora e o potencial de trocas entre docentes ...	121
4.2	NÚCLEO 2: A REPRODUÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO.....	126
4.2.1	Estrutura e alinhamento ao currículo prescrito.....	127
4.2.2	Abordagem do conhecimento científico.....	132

4.2.3	Metodologias, estratégias e reflexão docente	149
4.3	NÚCLEO 3: A MODELAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO.....	154
4.3.1	O currículo como referência e campo de ressignificação	155
4.3.2	O planejamento como espaço de tradução do currículo	161
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICES	179
	ANEXOS.....	186

1 A CONCEPÇÃO DO ESTUDO

O currículo escolar é um campo de estudo em constante transformação, influenciado por conflitos, relações de poder e disputa de conhecimento. Dessa forma, ao analisar as dimensões do currículo, também se analisa o modelo de sociedade almejado, uma vez que as experiências vivenciadas pelos estudantes¹ ao longo de sua formação contribuem para sua transformação.

Sacristán (2000) compreende o currículo como um processo dinâmico, histórico e em permanente transformação, que se constrói por meio de sucessivas mediações. Nessa perspectiva, o autor apresenta diferentes níveis de desenvolvimento curricular, que vão desde o currículo prescrito até sua efetivação no cotidiano escolar. Entre esses níveis, destaca-se o currículo moldado pelas professoras², entendido como o conjunto de interpretações, seleções e decisões pedagógicas realizadas a partir das prescrições oficiais, das quais decorrem os planejamentos e os planos de aula.

Dentre as dimensões do currículo há a dimensão currículo em ação, ou praticado, que de acordo com Sacristán (2000) é o momento em que o currículo se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações em sala de aula. No entanto, embora esse nível seja fundamental para a compreensão do funcionamento do currículo na escola, o foco desta pesquisa concentra-se no currículo moldado, por compreender que é nessa etapa intermediária que se evidenciam, de forma mais

¹ Neste trabalho, optou-se pelo uso do termo estudante em vez de aluno ou discente, pois, é um substantivo comum de dois gêneros, ou seja, pode ser utilizado tanto para se referir ao gênero feminino quanto o masculino. Sua origem etimológica sugere uma postura mais ativa no aprendizado, de acordo com o Dicionário etimológico da língua portuguesa (Cunha, 2012), *estudante* deriva de *estudo*, que tem origem no latim *studium*, significando “aplicação do espírito para aprender”. Por outro lado, *aluno* vem do latim *alumnus*, que significa “aquele que recebe instrução e/ou educação”, podendo sugerir um papel mais passivo. Já *discente*, derivado do latim *discens* (“que aprende”), refere-se a *aluno*, mas é um termo menos usual. Assim, o termo *estudante* alinha-se melhor à concepção de sujeitos ativos no processo educacional e será, portanto, o termo mais utilizado.

² Neste trabalho, optou-se pela utilização predominante do termo *professora* no feminino ao longo da escrita, considerando que todas as participantes da pesquisa são mulheres e que o campo da Pedagogia é historicamente e majoritariamente composto por profissionais do sexo feminino. Dados do Censo Escolar da Educação Básica indicam que a docência no Brasil é exercida, em sua maioria, por mulheres, que correspondem a aproximadamente quatro quintos do total de docentes em atuação na Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2023). Assim, a adoção do feminino genérico assume um caráter metodológico e de padronização textual, sem implicar desconsideração ou desrespeito aos profissionais do sexo masculino. Ressalta-se que o termo *professor*, no masculino, é mantido sempre que se trata de citações diretas ou da discussão de referenciais teóricos, preservando-se a fidedignidade das formulações apresentadas por cada autor.

explícita, as escolhas docentes, as mediações realizadas frente às prescrições curriculares e os sentidos atribuídos ao conhecimento a ser ensinado. Assim, este estudo busca compreender como o currículo, ao ser moldado pelas professoras, se expressa no planejamento e na elaboração dos planos de aula, especialmente no que se refere à abordagem do conhecimento científico.

A compreensão de conhecimento científico assumida neste trabalho ancora-se na perspectiva de que o conhecimento escolar não se reduz a informações utilitárias ou a saberes do cotidiano, mas corresponde ao conjunto de conceitos, teorias e explicações sistematizadas, historicamente produzidas e socialmente validadas pela humanidade. Em consonância com Vygotsky (2001), compreende-se que os conceitos científicos, diferentemente dos conceitos espontâneos, são aqueles cuja apropriação ocorre de forma intencional no espaço escolar, constituindo-se como conteúdo central do ensino e condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. Nessa direção, o conhecimento científico é entendido como mediação fundamental para que os sujeitos avancem para além de suas experiências imediatas, possibilitando formas mais abstratas, conscientes e reflexivas de pensamento.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que a forma como entendemos o conhecimento científico não é neutra nem foi construída de maneira única ao longo da história. Em muitos casos, ainda predomina uma visão de ciência bastante próxima do positivismo, que valoriza sobretudo a objetividade, a neutralidade e a comprovação empírica como critérios principais de validação. Esse modo de compreender a ciência, ao estabelecer parâmetros mais rígidos, acaba, muitas vezes, colocando em segundo plano outros conhecimentos produzidos em diferentes contextos sociais e culturais. Cabe destacar, ainda, que o conhecimento científico não se restringe a uma área específica, estando presente nas diversas disciplinas escolares, ainda que se manifeste por meio de diferentes linguagens, objetos e formas de sistematização. Assim, sem desconsiderar a importância do conhecimento sistematizado, reafirmada neste trabalho, torna-se necessário entendê-lo como uma produção humana, situada historicamente, marcada por disputas e interesses, o que nos leva a refletir sobre quais conhecimentos são valorizados no espaço escolar e quais acabam sendo pouco reconhecidos ou mesmo silenciados.

Essa compreensão dialoga com a noção de conhecimento poderoso

formulada por Young (2014), ao reconhecer que a escola pode representar, especialmente para crianças das classes populares, a principal via de acesso a saberes que permitem compreender e interpretar a realidade para além dos limites do contexto local, conforme discutem Galian e Louzano (2014). Sob a perspectiva histórico-crítica do currículo, conforme defendem Saviani (2015), Malanchen (2014) e Duarte (2021), a socialização do conhecimento sistematizado, justifica a própria existência da escola e constitui instrumento essencial para a formação intelectual, cultural e crítica dos estudantes. É importante ressaltar que este estudo não desconsidera a relevância dos conhecimentos oriundos do senso comum, uma vez que as culturas e os saberes produzidos nos diferentes contextos sociais devem ser reconhecidos, valorizados e respeitados, na medida em que os conceitos espontâneos constituem a base sobre a qual se dá a apropriação e a elaboração dos conceitos científicos. A problematização aqui proposta incide, sobretudo, sobre a organização e estrutura presentes nos currículos contemporâneos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, que tendem a promover um processo de esvaziamento do conhecimento historicamente sistematizado e socialmente acumulado, transmitido ao longo das gerações. Ao privilegiar uma concepção de educação de caráter pragmático e instrumental, tais currículos acabam por tensionar o papel da escola enquanto espaço de socialização dos conhecimentos sistematizados, fundamentais para a formação crítica dos sujeitos.

Nessa mesma direção, Ramos (2006) destaca que a educação básica deve assegurar aos estudantes o contato com os conhecimentos científicos socialmente produzidos, de modo que possam se posicionar criticamente diante da realidade objetiva. Ao restringir o acesso a esse conhecimento, conforme alertam Libâneo e Freitas (2018), aprofundam-se as desigualdades educacionais e limitam-se as possibilidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais, especialmente dos filhos da classe trabalhadora. Assim, este estudo assume o conhecimento científico como conhecimento historicamente produzido, saber sistematizado, teoricamente elaborado e pedagogicamente mediado, cuja apropriação possibilita não apenas a

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo voltado para a educação escolar brasileira, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017. Define as aprendizagens essenciais e progressivas para todos os alunos da Educação Básica, servindo como referência nacional para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas das redes e instituições escolares. Além disso, integra a política nacional da Educação Básica e direciona o alinhamento de ações relacionadas à formação de professores, avaliação, conteúdos educacionais e infraestrutura (Brasil, 2017).

aprendizagem de conteúdos escolares, mas a formação da consciência crítica e a ampliação das possibilidades de compreensão e transformação da realidade social.

Em relação à relevância do conhecimento científico no planejamento das professoras e no currículo educacional, isto é, no contexto escolar, os estudos de Vygotsky oferecem contribuições fundamentais, uma vez que o processo de escolarização constitui uma etapa decisiva para o desenvolvimento psíquico da criança. Na idade escolar, o desenvolvimento dos conceitos científicos assume caráter primordial, dadas as tarefas que a instituição escolar tem diante de si ao introduzir o estudante no universo do conhecimento sistematizado (Vygotsky, 2001).

Na conjuntura educacional atual, com fortes influências neoliberais no campo educacional, destaca-se a importância de estudos dedicados a compreender o cotidiano escolar à luz do currículo prescrito e os processos de sua tradução. A elaboração do planejamento de aula das professoras, quando começa o redimensionamento do currículo prescrito na escola, deve receber atenção especial, enfatizando a relevância da educação no cumprimento do seu papel fundamental de propiciar aos estudantes acesso ao conhecimento elaborado que se difere do senso comum. De acordo com Young (2014), a atividade na escola pode ser a única chance para crianças de lares desfavorecidos terem acesso ao conhecimento poderoso e serem capazes de progredir, ao menos intelectualmente, para além de suas situações locais e particulares (Galian; Louzano, 2014).

No contexto educacional brasileiro vigente, a BNCC é um documento de âmbito nacional que estabelece critérios essenciais para a elaboração dos currículos escolares, centrando-se na definição das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em todas as áreas de conhecimento. O desenvolvimento de “competências” alinhadas a demanda do mercado tem ganho cada vez mais espaço na educação, sobretudo no campo curricular, impulsionados por agências internacionais o termo consolidou-se como um paradigma curricular emergente adotado por diversos sistemas educacionais (Chizzotti, 2012).

Nesse sentido, o currículo tende a deslocar seu eixo formativo do ensino sistemático dos conhecimentos científicos para a priorização da construção e o desenvolvimento de competências consideradas funcionais e adaptativas. Tal reorientação curricular tem produzido impactos significativos sobre o lugar do conhecimento científico na escola, resultando em um progressivo esvaziamento dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais elaboradas. Como

apresenta os resultados dos estudos de Johann (2021, p. 196):

[...] uma BNCC fundamentada nessa pedagogia promove o esvaziamento do currículo frente aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida, formando indivíduos despolitizados, com conhecimentos mínimos, que podem vir a tornar-se meramente trabalhadores desvalorizados com função adaptável e técnica, sem condições de organizar o pensamento por conceitos a partir da realidade objetivada.

Essa crítica evidencia que a centralidade atribuída às competências pode comprometer a função social da escola de promover o acesso ao conhecimento historicamente produzido, limitando as possibilidades de formação intelectual, crítica e emancipatória dos estudantes.

Diante dessa problemática na educação contemporânea, a questão central desta pesquisa está na relevância do currículo moldado pelos professores, que resulta no planejamento. Esse planejamento representa o momento em que a professora intervém, traduzindo o currículo prescrito e originando o plano de aula, ou seja, a estrutura que subsidia a prática docente. Neste contexto é importante destacar que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994, p. 17). Ou seja, uma função específica da escola é assumir o trabalho em torno do saber historicamente acumulado pela sociedade e o que este novo modelo educacional propõe é o esvaziamento deste conhecimento.

Desta forma, esta pesquisa buscou compreender e trazer respostas a seguinte indagação: como o currículo moldado pelas professoras, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração dos planos de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico? Com vistas a responder a essa questão, o estudo teve como objetivos analisar a intervenção docente no planejamento e nos planos de aula, examinar o planejamento coletivo desenvolvido nas reuniões pedagógicas e investigar a estrutura e os componentes presentes nos planos de aula produzidos. Como apresenta Sacristán (2000, p. 165), “[...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. Nessa perspectiva, a tradução do currículo refere-se ao movimento pelo qual as professoras interpretam, selecionam e reorganizam o currículo prescrito no planejamento e nos

planos de aula, mediando-o a partir de suas concepções pedagógicas e das condições concretas de trabalho, pois, a professora “[...] possui um papel importante ao traduzir para a prática concreta qualquer diretriz ou seleção prévia de conteúdos” (Sacristán, 2000, p. 271). O currículo, assim, se materializa na prática docente como resultado da interação entre as prescrições oficiais e a ação pedagógica das professoras.

A problemática investigativa incide sobre minha trajetória profissional, na qual exerço funções em dois distintos segmentos do setor educacional, proporcionando-me perspectivas diversas em distintos contextos. Desempenho o papel de supervisora pedagógica na rede municipal de ensino, estando diretamente envolvida com os direcionamentos normativos da educação escolar e o currículo. Paralelamente, há onze anos atuo como professora do Ensino Fundamental I, na rede estadual de ensino. Essa experiência me permitiu identificar algumas dificuldades enfrentadas pelas professoras ao traduzir documentos curriculares durante o planejamento das aulas. Neste cenário, compreendo que os desafios vivenciados pelas professoras em relação ao currículo escolar exigem tanto conhecimentos históricos e teóricos sobre sua elaboração quanto sobre o desenvolvimento curricular, pois esses conhecimentos estão intrinsecamente vinculados à atuação profissional das professoras. Diante dessas inquietações, busquei aprofundar meus conhecimentos na área de currículo escolar, inscrevendo-me como aluna não regular em disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), campus Alfenas/MG, além da oportunidade de participar de grupo de pesquisa. As disciplinas Estudos Curriculares, Formação de Professores: estudos e contextos contemporâneos e Tópicos Especiais I: Elaboração de Projetos de Pesquisa em Educação, assim como o grupo de pesquisa Formação Docente, Didáticas e Currículos, foram fundamentais para que eu pudesse organizar minhas reflexões e elaborar o projeto de pesquisa. Essa oportunidade oferecida pelo Programa, especialmente aos profissionais da educação, é de extrema relevância, pois possibilita o acesso a discussões teóricas atuais, sustentadas por um arcabouço teórico sólido, o que fornece subsídios importantes para a compreensão e análise dos diversos fenômenos e problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada com professoras que atuam no 5º ano em uma escola da rede Estadual localizada no município de Alfenas – MG que atende

estudantes do Ensino Fundamental I. A investigação do currículo moldado pelas professoras que culminam no planejamento e plano de aula de docentes que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental I é justificada por ser uma importante etapa de transição, preparando os estudantes para o 6º ano, quando enfrentarão disciplinas ministradas por professoras especialistas. Esse momento é essencial para construir as bases que sustentarão o aprendizado nas fases posteriores da trajetória acadêmica.

Dentre os procedimentos para coleta de dados foram realizadas observações nas reuniões pedagógicas, análise documental do planejamento e plano de aula além de entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, com base na epistemologia construtivo-interpretativa, caracterizada por um processo contínuo de construção e interpretação do conhecimento. Os dados foram organizados em quadros, a partir de sucessivas leituras dos materiais, com o objetivo de aglutinar as informações para a construção dos pré-indicadores, os indicadores e, por fim, os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013).

Procuramos analisar esse processo de forma dinâmica, estabelecendo um contato direto com as professoras participantes da pesquisa, em um cenário contemporâneo no qual a educação é impactada pelas influências de grandes empresas e setores financeiros, que moldam políticas educacionais para atender às demandas imediatas da economia.

O trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira seção aborda conceitos, perspectivas e significados de currículo escolar; as teorias do currículo perpassando das abordagens tradicionais às teorias críticas; a questão do conhecimento e a especificidade da educação escolar – a essência do currículo; o currículo moldado pelas professoras e a concepção de conhecimento das professoras na modelação curricular. Consideramos esse percurso fundamental para contextualizar o estudo e, sobretudo, para possibilitar que as professoras que venham a ter contato com os resultados desta pesquisa possam transitar de uma visão, muitas vezes ingênua, sobre as questões impostas por políticas públicas de educação e pelos materiais que as cercam, para uma perspectiva mais crítica, questionadora e reflexiva.

A segunda seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, abordando o Contexto da investigação, os Sujeitos participantes, os Direcionamentos

Metodológicos e os Procedimentos de coleta de dados, que incluem a Observação com registros em diário de campo, a Análise documental e a Entrevista semiestruturada. Por fim, expõe-se o referencial utilizado para a Análise dos dados.

A terceira seção, intitulada Compreendendo a modelação curricular, dedica-se à análise e interpretação dos dados empíricos da pesquisa, organizados a partir do método dos Núcleos de Significação. Nessa seção, são discutidos os sentidos produzidos pelas professoras no processo de tradução do currículo prescrito para o planejamento e a elaboração dos planos de aula, com especial atenção à abordagem do conhecimento científico. A análise estrutura-se em três núcleos de significação inter-relacionados: o primeiro examina as reuniões pedagógicas como espaço institucional tensionado entre demandas administrativas e potencial formativo, evidenciando possibilidades e limites de ressignificação curricular; o segundo problematiza a reprodução do currículo prescrito nos planos de aula, destacando a centralidade do alinhamento normativo, a priorização de aprendizagens mínimas e a predominância de uma racionalidade técnico-instrumental no planejamento docente; e o terceiro aprofunda a compreensão do movimento de mediação entre prescrição e prática, evidenciando a modelação do currículo como um processo marcado por ajustes, seleções e interpretações realizadas pelas professoras, condicionadas pelas normas institucionais, pelas condições de trabalho e pelas necessidades dos estudantes. Assim, a seção busca compreender como o currículo oficial se transforma ao ser incorporado à prática docente, revelando contradições, acomodações e possibilidades de ressignificação no cotidiano escolar.

Por fim, a dissertação se encerra com as Considerações Finais, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa. Os resultados evidenciam que a modelação do currículo prescrito ocorre em um contexto marcado por tensões entre prescrição, controle e possibilidades de ressignificação da prática docente. Documentos normativos, materiais padronizados e avaliações externas orientam de modo significativo o planejamento e as metodologias de ensino, reforçando uma racionalidade técnico-instrumental, ao passo que as reuniões pedagógicas, embora reconhecidas como espaços formativos, são frequentemente atravessadas por demandas administrativas, limitando a reflexão crítica sobre o conhecimento escolar. Contudo, os dados também revelam que as professoras realizam ajustes e seleções curriculares a partir das necessidades dos estudantes e do contexto escolar,

indicando possibilidades de ressignificação do currículo, especialmente quando apoiadas por uma gestão democrática e por processos coletivos de reflexão e Formação Continuada de caráter crítico.

Na sequência, apresentam-se as Referências, os Apêndices e os Anexos, que complementam e dão suporte aos dados e às análises desenvolvidas ao longo do trabalho.

2 TECENDO SABERES: O CURRÍCULO SENDO MOLDADO PELAS MÃOS DAS PROFESSORAS

O currículo escolar constitui um campo de estudo dinâmico e efervescente, caracterizado por conflitos, ambiguidades, relações de poder e disputa de conhecimento. Refletir sobre o currículo escolar implica refletir sobre a sociedade que se deseja construir, pois, ao vivenciar o que é proposto pelo currículo durante sua trajetória escolar, espera-se que os estudantes se desenvolvam e adquiram condições de atuar com criticidade no contexto em que estão inseridos.

Eis uma das relevâncias de um olhar para o currículo moldado pelas professoras, não pelo viés idealista de que elas possuem poder para gerar mudanças profundas durante este processo, pois, existem inúmeras limitações, mas, por outro lado, é neste processo que a professora pode e deve atender as necessidades de desenvolvimento integral dos estudantes, visto que está em suas mãos uma importante dimensão do currículo.

Espera-se que esta pesquisa possa alcançar o contexto escolar e contribuir para que a professora reflita sobre sua atuação como articuladora do currículo. Nesse sentido, torna-se necessário percorrer tópicos que contextualizam a temática, abordando o conceito, as perspectivas e os significados do currículo escolar; as teorias curriculares e sua relação com o conhecimento; a especificidade da educação escolar frente à questão do conhecimento; o currículo moldado pelos professores e a concepção de conhecimento que orienta suas práticas na modelação curricular.

2.1 CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E SIGNIFICADOS

Ao nos depararmos com o termo “currículo”, ele evoca diferentes conceitos: a descrição das experiências profissionais; o percurso de formação; os conteúdos abordados no ambiente escolar; ou poderia ainda ser compreendido como tudo o que ocorre em uma instituição educacional; entre outros. É evidente que se trata de um termo empregado em diferentes contextos e com múltiplas interpretações, caracterizando-se, assim, como um conceito polissêmico.

Essa diversidade de significados é essencial para a compreensão do currículo em uma perspectiva mais ampla, pois reflete a maneira como ele é

culturalmente construído e atribuído de valor em distintas esferas da vida social. Antes de nos aprofundarmos em sua definição no campo educacional, é fundamental reconhecer essas variadas concepções, que contribuem para enriquecer o entendimento do currículo como um fenômeno complexo e dinâmico, moldado pelas interações entre saberes, práticas e contextos históricos. A análise crítica do currículo, portanto, deve levar em consideração essa polissemia e a maneira como ela influencia tanto a organização do conhecimento quanto os processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares.

Com base na etimologia da palavra, Goodson (2018) explica que o termo “currículo” deriva do latim *currere*, que significa “correr”, e está associado à ideia de um curso. Isso sugere que o currículo é concebido como um percurso a ser seguido.

O termo “currículo” também se desdobra na expressão “curriculum vitae”, que se refere ao histórico profissional de um indivíduo, abrangendo seu percurso de carreira e qualificações. Em contraste, o conceito de currículo também desempenha um papel crucial na orientação da trajetória acadêmica dos estudantes, estando intimamente relacionado ao contexto educacional.

Ainda que o currículo pessoal ou profissional compartilhe uma conexão com a educação, é importante destacar que o currículo profissional frequentemente incorpora a trajetória de formação adquirida durante a educação formal. Dessa forma, o conceito de currículo transcende suas aplicações em contextos individuais, refletindo um sistema mais amplo de desenvolvimento e avaliação das qualificações e experiências ao longo da vida. O currículo desempenha a função de estruturar a trajetória acadêmica do estudante, definindo de forma concreta os conhecimentos que compõem esse percurso. Em particular, ele organiza o que deve ser aprendido e superado, bem como a sequência em que esses conhecimentos serão abordados ao longo da formação educacional (Sacristán, 2013).

No contexto educacional, o currículo está diretamente vinculado à trajetória acadêmica do estudante, definindo o plano de estudos e os conteúdos a serem abordados em um determinado período. Ele orienta o que será estudado e os conhecimentos essenciais que compõem a formação escolar dos estudantes.

No cotidiano escolar, o termo “currículo” embora na atualidade esteja mais presente, ainda é frequentemente associado a diferentes significados. Muitas vezes, dentro da escola, o currículo é visto como algo distante, sendo atribuído a funções

administrativas, burocráticas ou metodológicas, Young (2014, p. 197) retrata que currículo ainda é visto por “[...] termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades”. Nessa perspectiva, a professora, ao desconhecer a complexidade em torno do termo currículo, pode acreditar que seu papel é apenas seguir as prescrições curriculares dentro dos prazos estipulados.

Originalmente, o currículo escolar é um território de disputa regulamentado (Sacristán, 2013), ou seja, não é neutro tampouco fixo, porém, constitui um campo em que diferentes perspectivas e interesses estão constantemente em jogo. O currículo escolar é uma seleção ordenada dos conteúdos, norteador da prática docente. De acordo com Sacristán (2013) desde suas origens, o conceito de currículo tem representado a estrutura e a proposta de organização dos diferentes segmentos e conteúdo que o compõem. Ele atua como uma espécie de esquema que coordena os eventos isolados das práticas educativas. Sem essa articulação, os conteúdos poderiam permanecer desordenados ou apenas justapostos, resultando em uma aprendizagem fragmentada e por vezes desconexa.

Assim, ainda de acordo com Sacristán (2013), o currículo exerce simultaneamente uma função organizadora e reguladora, pois, ao estruturar os conteúdos a serem ensinados, também uniformiza o que será apresentado. Desta forma, ele não apenas estabelece os conhecimentos que devem ser trabalhados, mas também promove a padronização do ensino. Isso se deve ao fato de o currículo estar permeado por questões de poder, interesses e estratégias de dominação daqueles que o elaboram.

Diversas definições sobre o currículo são organizadas por Sacristán (2000), que sugere a possibilidade de analisá-lo sob diferentes perspectivas. Primeiro, o currículo é entendido como um elo entre a escola e a sociedade. Em seguida, é descrito como um plano ou projeto educativo que abrange diversos elementos, incluindo conteúdos, experiências e aspectos formativos. Além disso, o currículo é visto como a manifestação formal e concreta desse projeto, apresentando seus conteúdos, orientações e a sequência em que devem ser trabalhados. Por fim, é compreendido como um campo prático. Nesse sentido, analisar o currículo dessa maneira envolve examinar os processos de ensino e a realidade da prática educativa, atribuindo-lhes significado.

Já para Saviani (2013), o currículo representa a organização do conhecimento sistematizado, sendo o meio pelo qual os estudantes têm acesso ao saber elaborado nas instituições escolares. Segundo o autor, “[...] podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar” (Saviani, 2013, p. 14). Ou seja, o currículo está relacionado a questão do conhecimento, sendo o meio pelo qual este conhecimento historicamente construído é repassado para gerações futuras. Corroborando com esta assertiva Young (2014) apresenta uma significativa questão para se pensar o currículo: “[...] o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (Young, 2014, p. 192), neste sentido reflete sobre a relevância de se ver o currículo como forma de conhecimento especializado, ou seja, o conhecimento produzido por comunidades de especialistas, denominado por ele como conhecimento poderoso, com o compromisso de levar os estudantes para além da experiência pessoal, possibilitando o acesso a um conhecimento que apenas a escola pode oferecer. Desta forma, na visão do autor “[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (Young, 2014, p. 195).

Corroborando com estes autores Duarte (2021) ao abordar o currículo a partir da perspectiva histórico-crítica, compreende que o currículo deve ser entendido como o meio pelo qual a escola cumpre sua função de socializar o conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade. Ou seja, o currículo escolar é um dos meios de acesso às novas gerações de grandes feitos, conhecimentos e descobertas realizadas no passado, permitindo que os estudantes se apropriem desses conhecimentos. Ao resgatar esses conteúdos e contextualizá-los busca-se uma formação integral e emancipatória. Desta forma, se opõe a pedagogias que buscam colocar em segundo plano o conhecimento sistematizado em favor de aprendizagens imediatas e práticas. Neste sentido os currículos devem priorizar os conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades humanas superiores, favorecendo desta forma a transformação da consciência individual e coletiva.

Para esta investigação toma-se por currículo o apresentado na perspectiva de Sacristán (2000, p. 09) que é “[...] entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto”,

reconhecendo também a relevância das perspectivas de Saviani (2013), Young (2014) e Duarte (2021) tendo o currículo o papel de socializar o conhecimento historicamente construído.

Compreender o currículo escolar a partir das concepções apresentadas revela sua complexidade e nos desafia a refletir sobre suas múltiplas facetas, além dos diversos fatores que influenciam seu desenvolvimento e aplicação. Para isso, é essencial explorar as teorias do currículo, que abordam, entre outros aspectos, a organização curricular e a seleção dos conhecimentos que o compõem, sempre com o objetivo de contribuir para a formação de uma sociedade idealizada. Esse será o tema tratado no tópico a seguir.

2.2 TEORIAS DO CURRÍCULO: DAS ABORDAGENS TRADICIONAIS ÀS TEORIAS CRÍTICAS

O currículo constitui-se como um campo permeado por forças que disputam a definição de seu propósito e de seu direcionamento, expressando concepções políticas, econômicas e culturais próprias de uma sociedade em determinado contexto histórico. Quando se busca formar uma sociedade com determinado propósito, a educação assume um papel central, sendo planejada de acordo com essas metas. O conteúdo presente no currículo, no qual é um dos elementos que direcionada a prática das professoras, é, portanto, uma manifestação das intenções e objetivos dos grupos em poder, que influenciam diretamente o tipo de conhecimento valorizado e desenvolvido nas escolas, com o objetivo de formar indivíduos para atender a demandas sociais específicas. Cada teoria do currículo oferece uma concepção de conhecimento com uma intencionalidade particular, ou seja, apresenta tipos específicos de conhecimento direcionados para moldar a sociedade e os indivíduos de maneira intencional. Refletir sobre esse processo é fundamental para as professoras que moldam o currículo, permitindo superar qualquer visão ingênua sobre ele e compreender sua complexidade e intencionalidade.

É relevante destacar que as teorias do currículo tiveram maior ênfase em determinados períodos históricos; contudo, não seguem uma linearidade temporal estrita. Isso ocorre porque é possível identificar influências de diferentes teorias do currículo nos currículos escolares contemporâneos, independentemente do período

em que essas teorias foram inicialmente desenvolvidas. Nesse sentido, ao tratarmos de currículo escolar, é fundamental passar pelas Teorias do Currículo, pois, por meio delas, podemos esclarecer a origem do currículo e a questão do conhecimento e suas influências na formação das sociedades.

A presença de teorias sobre o currículo está intimamente relacionada à necessidade de se consolidar o campo do currículo como uma área profissional. Silva (1999) apresenta que ao longo da história, os professores sempre tiveram envolvimento com o currículo, mesmo antes do termo “currículo” ser formalmente estabelecido. Um exemplo disso é a obra *Didactica Magna* de Comenius, que já refletia sobre o que deveria ser ensinado. Ainda de acordo com o autor foi na literatura americana que o termo “currículo” começou a ganhar notoriedade, o reconhecimento do currículo como um campo de estudo promoveu o surgimento de especialistas, a criação de departamentos universitários e disciplinas específicas, a institucionalização de currículos, além da publicação de revistas acadêmicas dedicadas ao tema.

O período de 1880 a 1920 nos Estados Unidos foi caracterizado por movimentos de grande envergadura que possibilitaram transformações intensivas na sociedade, marcando um significativo desenvolvimento científico, social e, sobretudo, econômico. Esse intervalo histórico, conhecido como Era Progressiva, foi definido pela reorganização social, pela acelerada urbanização e industrialização. Essas intensas mudanças repercutiram também no campo educacional, impulsionando a busca por um modelo de ensino que atendesse às demandas desse novo contexto.

De acordo com Souza (2016), durante esse período observou-se um declínio do método intuitivo, sendo gradualmente substituído pela incorporação de concepções científicas no contexto educacional, além da integração da psicologia como um campo de conhecimento relevante. No século XX, o currículo passou a ser reconhecido como um campo autônomo de investigação educacional, adquirindo legitimidade epistemológica, tendo em Dewey, Bobbitt e Tyler alguns de seus principais referenciais. Nesse contexto, a publicação da obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, em 1918, é considerada um marco na consolidação do currículo como área especializada de estudo (Pacheco, 2001).

Nesse contexto, conforme Silva (1999), Bobbitt introduziu a concepção da escola, por meio do currículo, nos moldes de uma empresa ou indústria, com foco na

obtenção de resultados, considerando quais métodos seriam mais eficazes e como esses resultados poderiam ser mensurados. O objetivo era que a escola desenvolvesse habilidades necessárias para que os egressos pudessem ocupar postos de trabalho, contribuindo assim para o fortalecimento da economia. O currículo passou a ser visto como uma questão de organização da educação, estabelecendo padrões e moldando os sujeitos. Segundo Young (2014), nos Estados Unidos a teoria curricular técnica teve origem nas ideias do gerenciamento científico de F. W. Taylor e foi posteriormente incorporada ao contexto escolar. Esse movimento levou a uma concepção em que cabia aos especialistas definir o que os professores deveriam ensinar, reduzindo-os a executores de tarefas.

Antes das concepções tecnocráticas de Bobbitt e progressistas de Dewey, conforme Silva (1999), o currículo escolar era predominantemente humanista, fundamentado nos clássicos da tradição grega e latina, oferecendo aos estudantes acesso a grandes obras artísticas e literárias. No entanto, esses conhecimentos perderam espaço nas escolas em um contexto de rápida urbanização e industrialização, onde se esperava que a escola preparasse os estudantes para a aplicabilidade, ou seja, para o trabalho. Com o tempo, esses conteúdos clássicos passaram a ser ensinados apenas na educação secundária, à qual a maioria da população não tinha acesso, sendo reservados principalmente para a elite dominante. Em contraste, a classe trabalhadora, preparada como mão de obra para as indústrias, foi progressivamente afastada desse conhecimento, que é considerado essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme os estudos de Vygotsky (2001). Enquanto a classe subordinada era treinada para obedecer e executar tarefas, a classe dominante recebia uma educação que a preparava para liderar e comandar.

As teorias do currículo, em diferentes abordagens, utilizam nomenclaturas distintas para designar perspectivas semelhantes, “[...] como qualquer campo do conhecimento, no campo curricular as opções teóricas dão origem a classificações diversas” (Pacheco, 2001, p. 33).

Desta forma, Pacheco (2001) e Silva (1999), embora utilizem nomenclaturas distintas, Teoria Técnica e Teoria Tradicional do Currículo, respectivamente, ambos descrevem uma mesma perspectiva. Segundo Silva (1999) na Teoria Tradicional do currículo o conhecimento é concebido a partir de uma matriz técnica derivada da ciência moderna, fortemente influenciada pelo Iluminismo do século XVII, período

caracterizado pela valorização da razão instrumental e da racionalidade técnica, entendidas como portadoras de verdade universal e neutralidade. Nesse paradigma, a técnica é concebida como neutra e objetiva. A questão do que deve ser ensinado é tratada como algo dado e natural, quase evidente, sem ser objeto de reflexão crítica. Consequentemente, a ênfase recai sobre o “como ensinar”, com foco principal na técnica pedagógica. O objetivo é a aceitação, o ajuste e a adaptação dos indivíduos ao currículo estabelecido, desconsiderando as particularidades e subjetividades, já que só se reconhece o que é previamente definido. Essa perspectiva é claramente observável nos currículos escolares atuais. Ao revisitar nossa trajetória educacional, é possível identificar a presença desses aspectos, onde não se questiona criticamente as disciplinas ou os conteúdos abordados; na Teoria Tradicional do Currículo, tudo isso é tratado como algo naturalmente dado.

De forma convergente, Pacheco (2001) denominando essa mesma perspectiva de Teoria Técnica, retrata que nessa concepção, os conteúdos e programas que compõem as disciplinas são identificados como sendo o currículo. Essa teoria fundamenta-se na racionalidade técnica e no interesse técnico-científico, assim, o currículo é concebido como um plano de ação pedagógica, estruturado em termos de programas e conteúdos, com ideologia e organização burocrática. Nesta teoria o “[...] conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados” (Pacheco, 2001, p. 37).

Assim, a educação técnica e a organização escolar moldadas segundo o modelo fabril, em que o conhecimento no currículo busca desenvolver habilidades essenciais para formar mão de obra, onde os professores desempenham o papel de transmissores de conhecimento e os estudantes são incentivados a memorizar e repetir informações, resultam em uma relação limitada entre professor e estudante, em que o professor é o emissor de informações e o estudante, o receptor.

A década de 1960, caracterizada por sua turbulência, foi marcada por uma série de movimentos que provocaram profundas e radicais transformações sociais em diversos países. Essas mudanças manifestaram-se em áreas como comportamento, arte e na crescente participação popular em questões políticas e sociais. Dentre esses movimentos, destacam-se o feminismo, a liberação sexual, os protestos contra a Guerra do Vietnã, as tensões da Guerra Fria e os movimentos estudantis. Adicionalmente, essa década foi palco de marcos tecnológicos

significativos, como o primeiro voo espacial tripulado por Yuri Gagarin e a chegada de Neil Armstrong à Lua. Em meio a esse contexto de movimentos e transformações começou-se a questionar a estrutura educacional até então tradicional.

A partir da década de 1970, conforme aponta Silva (1999), emergem movimentos significativos relacionados ao currículo em diferentes contextos geográficos. Nos Estados Unidos, surge o movimento de reconceptualização do currículo, enquanto no Reino Unido, desenvolve-se a Nova Sociologia da Educação, destacando-se a figura de Michael Young como seu principal expoente e no Brasil com Paulo Freire. Na França, as principais influências vêm das ideias de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, esses autores entendiam que a escola, atuando como um espaço de ensino, desempenha um papel crucial na reprodução social por meio de suas práticas e do ambiente que proporciona.

Esses movimentos, que se contrapõem às Teorias Tradicionais ou Técnicas, sustentam que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada; toda Teoria Curricular está inevitavelmente ancorada em um objetivo e um interesse específico. Argumenta-se que o currículo, em sua essência, incorpora um projeto de sociedade. Diferentemente da visão tradicional, que trata o currículo como algo rígido e estático, essas abordagens críticas focam em questionar o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado, e em refletir sobre as consequências desse currículo. A preocupação central reside em compreender as transformações que o currículo pode gerar nos indivíduos que passam por ele. Nas Teorias Críticas do currículo, este é entendido como um artefato social e cultural, longe de ser um elemento neutro ou desinteressado na transmissão do conhecimento. O currículo está intrinsecamente relacionado ou vinculado a questões de poder, transmitindo visões sociais carregadas de interesses específicos e desempenhando um papel na construção de identidades (Moreira; Tadeu, 2013).

Pacheco (2001) também utiliza a nomenclatura deste movimento de Teoria Crítica, uma vez que se apoia em princípios como a legitimidade discursiva e o interesse emancipador. Essa perspectiva valoriza a reflexão articulada à ação, a práxis, como caminho para a emancipação. Dessa forma, busca promover justiça, igualdade e autonomia entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo curricular.

É importante destacar, conforme Silva (1999), que são teorias que contrapõem e questionam as Teorias Tradicionais, porém, não se trata de Teorias de negação das Teorias Tradicionais, pois, uma das críticas levantadas é a de que

os estudantes advindos das classes trabalhadoras também tenham acesso de igual modo aos conhecimentos das classes dominantes. As teorias críticas do currículo questionam o *status quo*⁴, atribuindo a ele a responsabilidade pelas desigualdades sociais.

Essa nova corrente teórica surge para questionar o que antes era considerado inquestionável, incentivando a reflexão. Nesse sentido, uma das principais preocupações das Teorias Críticas, em contraste com as Teorias Tradicionais, não se limita à forma de ensinar, mas também ao que será ensinado. Isso envolve a análise dos conhecimentos que compõem os currículos, as intenções e interesses por trás de suas escolhas e os impactos que podem gerar no desenvolvimento dos estudantes (Silva, 1999).

Após explorar as Teorias Tradicionais ou Técnicas e as Teorias Críticas do currículo, compreendendo as influências sobre os currículos escolares, é importante destacar que este estudo se fundamenta na perspectiva crítica do currículo. Essa abordagem vai além da preocupação com o *como* ensinar, destacando a importância de *o que* ensinar e reconhecendo o potencial transformador dos currículos escolares, que impactam, de maneira significativa, as diferentes dimensões do currículo. A preocupação com *o que* ensinar é o assunto da discussão do próximo tópico.

2.3 A QUESTÃO DO CONHECIMENTO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – A ESSÊNCIA DO CURRÍCULO

Diante do apresentado até aqui, voltamo-nos para o cenário contemporâneo, com a expansão do neoliberalismo para diversos setores da sociedade, sua influência também se estende à educação, transpassando muitos currículos prescritos onde “[...] o papel central do conhecimento na educação tem, sem dúvida, declinado no decorrer dos anos” (Young, 2014, p. 20). No Brasil a BNCC, organizada em competências e habilidades, é um documento que estabelece o que deve conter os currículos escolares em âmbito nacional. Ao nos propormos pensar

⁴ “*Statu quo*” (ou sua variação “*status quo*”), de origem latina, significa “[...] estado em que certa situação se encontrava anteriormente” (Moderno, c2026). Em outras palavras, refere-se ao “estado das coisas”, indicando a manutenção da condição atual em qualquer contexto. O termo é utilizado para descrever uma situação que permanece inalterada antes de qualquer mudança. Especificamente em termos sociais e políticos.

sobre o currículo moldado pelos professores, compreender o cenário contemporâneo e as forças que gravitam sobre o currículo escolar se torna essencial. Diante dessa realidade, surge uma grande inquietação que nos leva a refletir sobre o conhecimento nos currículos escolares, documento este que proporciona a interpretação e a modelagem deste currículo pelas professoras. Desta forma, para elucidar esta discussão nos voltaremos primeiramente para a especificidade da educação escolar.

Na perspectiva crítica do currículo, de acordo com os estudos de Saviani (2015, 2016) ao examinar a essência da educação, é fundamental iniciar uma discussão sobre o papel do trabalho na mudança do ser humano e do ambiente natural. Isso ocorre porque entender que a essência da educação está intimamente relacionada com o conhecimento da essência humana. Para garantir sua sobrevivência, o ser humano interage continuamente com o ambiente natural, modificando-o para suprir suas necessidades. Essas transformações resultam na criação de modos de vida que, ao serem compartilhados e assimilados por uma coletividade, tornam-se parte de uma cultura, ou seja, se transforma em um contexto cultural. Tanto o trabalho quanto a educação são atividades exclusivas da humanidade, sugerindo que a educação é, fundamentalmente, uma forma de trabalho. Nesta perspectiva segundo Saviani (2015) os homens antecipam mentalmente suas ações realizando representações que incluem “[...] o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (Saviani, 2015, p. 286), estes aspectos conduzem a um outro tipo de categoria de produção, a não-material, que engloba dentre outras a produção de conhecimentos.

A educação está inserida na categoria de trabalho não-material, que Saviani (2015) divide em duas modalidades. A primeira é quando a produção se dissocia do produtor, criando uma lacuna entre a produção e o consumo, como ocorre na criação de literaturas. A segunda modalidade é quando o produto não se separa do processo de criação, ou seja, a criação e o consumo acontecem simultaneamente. É nesta última modalidade que Saviani insere a educação escolarizada: a aula, como parte do processo de escolarização, é simultaneamente desenvolvida pelo professor e absorvida pelos estudantes. Assim, entendemos a natureza da educação e avançamos para compreender suas especificidades, pois “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens” (Saviani, 2015,

p. 287). Neste sentido Saviani (2016) apresenta que o trabalho educacional consiste em desenvolver, de maneira intencional, em cada ser, a humanidade que é criada histórica e coletivamente por toda a sociedade. Portanto, a meta da educação envolve, por um lado, identificar os elementos culturais que os indivíduos precisam assimilar para se tornarem plenamente humanos e, por outro lado, encontrar as formas mais eficazes para alcançar esse objetivo.

A partir do descrito, Malanchen (2014) aponta que a essência da definição de currículo para a pedagogia histórico-crítica está nesta proposição de Saviani. Sendo assim, a função da educação escolar, é identificar os conteúdos fundamentais para a continuidade do desenvolvimento e evolução da humanidade. Isso significa focar na formação humana e eleger os conteúdos historicamente construídos para serem incluídos no currículo escolar, tornando-o um verdadeiro instrumento de emancipação para o ser humano. Ou seja, o currículo “[...] diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” (Saviani, 2016, p. 54).

Nesse contexto, o autor apresenta que as escolas desenvolvem atividades específicas que formam o currículo escolar, que é a razão de sua existência, a instituição escolar deve dedicar-se à socialização do conhecimento sistematizado (Saviani, 2015). O termo “saber sistematizado” refere-se a um tipo específico de conhecimento, que é elaborado e distinto do saber espontâneo ou do senso comum. O conhecimento do senso comum é adquirido e evolui fora do ambiente escolar, ou seja, independe da escola, enquanto a escola se dedica ao ensino do conhecimento sistematizado (Saviani, 2016). É fundamental destacar que os conceitos oriundos das experiências cotidianas e aqueles sistematizados pela ciência não se apresentam como opostos, mas como dimensões que se articulam no processo de aprendizagem. Os conhecimentos construídos no cotidiano constituem o ponto de partida para a compreensão e a internalização dos conceitos científicos, os quais, ao serem apropriados pelos estudantes, permitem superar explicações imediatas e ampliar formas mais elaboradas de pensamento. Desse modo, o acesso ao conhecimento científico potencializa o desenvolvimento humano, ao possibilitar a ampliação das capacidades intelectuais e a compreensão crítica da realidade.

Nessa linha de pensamento, Young (2011) argumenta que o objetivo central da escola é proporcionar aos estudantes experiências que vão além do que eles poderiam acessar fora da escola. A educação deve garantir o acesso ao

conhecimento como um direito fundamental, e a principal responsabilidade daqueles que atuam ou participam do sistema educacional é conter, ou mesmo reverter, os ataques à socialização do conhecimento (Young, 2014).

Partindo da questão de que a escola deve trabalhar com o conhecimento sistematizado, científico e o saber elaborado é relevante observarmos como os gregos referem-se ao conhecimento em três palavras, “*Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum ... *Sofia* é uma sabedoria fundada numa longa experiência de vida...*episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado” (Saviani, 2015, p. 288).

Estes conhecimentos são válidos e legítimos, porém, o conhecimento *doxa*, oriundo de opinião e o conhecimento *sofia* que advém de experiência de vida não justificam a presença da instituição escolar, que deve se embasar no conhecimento *episteme*, que é o conhecimento proveniente da ciência. A escola básica deve organizar suas atividades de forma a oferecer aos estudantes acesso a este saber científico e sistematizado, é a partir desta organização que se deve estruturar o currículo escolar.

Ao abordar a seleção de conteúdo para compor os currículos escolares, Saviani (2015) apresenta a concepção de “clássico”, que se diferencia do termo “tradicional”. O “clássico” refere-se a aquilo que perdurou ao longo do tempo, carregando em si os elementos essenciais à identidade humana desenvolvida historicamente. Em outras palavras, um conteúdo clássico é algo que se estabeleceu como fundamental ao longo do tempo. De acordo com os autores

[...] a noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola. Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana (Gama; Duarte, 2017, p. 523).

Como bem nos apresenta Saviani (2015) a existência da escola é justificada pela necessidade de socializar o conhecimento sistematizado às novas gerações. Seu propósito é prover os meios necessários para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento sistematizado, elaborado e compreendam os princípios desse conhecimento. As atividades na educação básica devem ser planejadas com base nesse princípio, o que pode ser referido como currículo. Assim, o currículo escolar deve ser organizado em torno do conhecimento sistematizado.

Podemos concluir então, como nos apresenta Gama e Duarte (2017) que na

perspectiva histórico-crítica o currículo tem como meta desenvolver as funções psicológicas superiores⁵ dos estudantes, considerando as atuais condições históricas. Esse processo requer manter uma visão integrada, especialmente a unidade entre conteúdo e forma.

Os estudos de Saviani (2016) ressaltam que é importante lembrar que os conhecimentos desenvolvidos ao longo da história nas relações sociais não são simplesmente transferidos de forma mecânica para as escolas como parte do currículo. A existência da escola vai além da presença do saber sistematizado, tornando-se fundamental criar meios para sua socialização e assimilação. Isso implica ajustar e sequenciar o conhecimento de forma que a criança avance gradualmente do desconhecimento ao domínio. O conhecimento ajustado e sequenciado para ser difundido e assimilado no contexto escolar ao longo de um período específico é o chamado “saber escolar”. É dessa forma que os conhecimentos sistematizados passam a compor os currículos escolares. Como nos apresenta também os estudos de Gama (2015, p. 215)

É nesta perspectiva, que são colocados os princípios de seleção do conhecimento (objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; provisoriedade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade), que também relacionam-se entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síntese à síntese é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriedade do conhecimento.

Reforçando essa perspectiva, Young (2011) defende que o conhecimento presente nos currículos escolares deve ser fundamentado no saber dos especialistas, produzido por comunidades de pesquisadores. No entanto, uma vez que esses pesquisadores não atuam diretamente nas escolas, o currículo deve oferecer flexibilidade na forma como esse conhecimento é abordado no contexto escolar, em vez de prescrevê-lo rigidamente. Essa responsabilidade cabe as

⁵ O conceito de funções psicológicas superiores, formulado por Vygotsky (1989, 1991) no âmbito da teoria histórico-cultural, refere-se aos processos mentais elaborados que possibilitam ao ser humano realizar atividades cognitivas complexas, como o raciocínio, a aprendizagem e a resolução de problemas. Essas funções evidenciam o avanço do desenvolvimento cognitivo, mostrando a crescente sofisticação da mente diante de demandas cada vez mais elaboradas.

professoras, que, juntamente com a comunidade escolar, decidem a melhor forma de aplicar e adaptar o conhecimento curricular, ou seja, neste processo a dimensão do currículo moldado pelos professores ganha destaque.

Assim como Saviani advoga pelo conhecimento sistematizado nos currículos escolares, Young aborda o conhecimento poderoso. No que se refere ao conhecimento Young (2011) apresenta que devemos priorizar a questão do conhecimento como um dos focos principais, o que implica a criação de uma abordagem curricular fundamentada no conhecimento e na disciplina. Sendo assim, principalmente para os estudantes de grupos sociais desfavorecidos, o currículo escolar deve estar alicerçado no conhecimento poderoso. Para Young (2016) o conhecimento poderoso é aquele que se fundamenta no esforço colaborativo de especialistas em determinadas áreas, conhecidas como comunidades disciplinares. Essas comunidades representam formas de organização social voltadas à geração contínua de novos conhecimentos. O que os pais esperam da escola, mesmo muitas vezes de forma inconsciente é que seus filhos adquiram o conhecimento poderoso, conhecimento este ausente em casa e no contexto de convivência informal (Young, 2007).

De acordo com Young (2013), a atividade na escola pode ser a única chance para crianças de lares desfavorecidos terem acesso ao conhecimento poderoso e serem capazes de progredir, ao menos intelectualmente, para além de suas situações locais e particulares (Galian; Louzano, 2014). O exposto retrata a relevância do conhecimento na constituição dos currículos escolares, buscando a finalidade da escola que é ser educativa e relacionada a questão do conhecimento.

Em uma análise sobre a problemática que incide sobre o conhecimento no contexto escolar, Libâneo (2012) discute a influência de políticas neoliberais e de organismos internacionais, como o Banco Mundial, destacando que, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), foram promovidas reformas educacionais que reduziram a educação às chamadas “necessidades mínimas” de aprendizagem. Essas políticas impactaram diretamente as diretrizes educacionais brasileiras, contribuindo para o enfraquecimento da escola pública ao priorizar aspectos econômicos e sociais em detrimento do desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes.

O autor argumenta que essas mudanças reforçam a perpetuação das desigualdades sociais por meio da estrutura dualista da escola pública brasileira.

Para Libâneo (2012), esse modelo oferece uma educação centrada no conhecimento e na formação cultural para os ricos, enquanto os pobres têm acesso a escolas voltadas predominantemente para o acolhimento social e funções assistenciais, acentuando as disparidades entre as classes sociais. O autor critica a redução da educação a funções meramente assistenciais, enfatizando que a função primordial da escola deve ser a democratização do conhecimento e a promoção da inclusão social por meio de um ensino de qualidade. Nesse sentido, o autor defende a necessidade de uma escola pública que assegure igualdade no acesso ao saber, proporcionando a todos os estudantes oportunidades para desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais e sociais. Com esse enfoque, torna-se possível contribuir para a superação do dualismo estrutural da educação pública brasileira e para a formação de cidadãos críticos, preparados para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade.

Conforme observado, a perspectiva de conhecimento nos currículos apresentada por Saviani (2015, 2016), Young (2011, 2016), Libâneo (2012), Gama (2015), Gama, Duarte (2017) e Malanchen (2014) se complementa e converge: a escola deve se orientar pela garantia de acesso ao conhecimento sistematizado, especialmente para estudantes oriundos das classes trabalhadoras, visando ao desenvolvimento máximo de suas funções psíquicas superiores e o desenvolvimento integral, de acordo com as condições históricas atuais.

As ideias de Young (2011, 2016) e Saviani (2013) reforçam as conclusões de que o conhecimento sistematizado, assim como o conhecimento poderoso, são ferramentas que capacitam os indivíduos a compreenderem o mundo e a atuarem como agentes de mudança, não sendo apenas um conjunto de informações. Estes teóricos defendem a especificidade da educação escolar, esta especificidade tem se dissipado nos novos modelos educacionais que apresentam fortes influências neoliberais. Saviani e Young enfatizam a sistematização do saber elaborado, historicamente construído, socialmente referenciado e advindo das comunidades de especialistas, ou seja, o conhecimento científico. Em outras palavras podemos dizer que eles advogam por um currículo baseado no conhecimento poderoso, como nos apresenta Young, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, a defesa de um currículo organizado em torno do conhecimento científico relaciona-se diretamente com o desenvolvimento integral do estudante, pois a apropriação desse saber contribui para o aprimoramento das

funções cognitivas superiores. A teoria Histórico-Cultural traz contribuições pertinentes sobre o conhecimento presentes nos contextos escolares, pois, é vastamente reconhecida como uma base sólida para a compreensão do desenvolvimento humano e as implicações educativas desse processo. Vygotsky (1989, 1991) cunhou o termo “funções psicológicas superiores” em sua teoria histórico-cultural para descrever a maneira pela qual os seres humanos desenvolvem as funções mentais complexas necessárias para o pensamento avançado, a resolução de problemas e a aprendizagem. Estas funções são importantes para o desenvolvimento cognitivo e refletem como a mente humana se torna cada vez mais sofisticada e capaz de lidar com tarefas complexas. As funções psicológicas superiores não são inatas, Vygotsky (1991) argumenta que elas são construídas através da interação social e da aquisição de ferramentas culturais. Elas se formam e evoluem com o tempo e se tornam mais complexas à medida que a pessoa adquire novos conhecimentos.

Partindo desse entendimento podemos dizer que o ambiente escolar pode ser favorável ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores por ser um lugar de constantes interações, mediações, instruções e acesso ao conhecimento elaborado que deve ser sistematizado na escola. Neste cenário, o estudante forma conceitos dentro de um processo intencional de ensino, diferentes daqueles que são diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança assim como os conceitos cotidianos ou espontâneos que derivam de observações, manipulações e vivências direta da criança (Vygotsky, 2001).

Desta forma, pelo viés da Teoria histórico-cultural, compreendemos a relevância do conhecimento científico no contexto escolar e as implicações educativas nesse processo para favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim a escola não deve limitar-se à simples transmissão de conteúdos, mas assumir a função de promover o desenvolvimento dos estudantes. É por meio de práticas pedagógicas intencionais e mediadas que a instituição escolar pode estimular o surgimento e a consolidação do pensamento científico, isto é, a habilidade de compreender, construir e organizar conceitos com base em princípios teóricos, ultrapassando o conhecimento empírico ou cotidiano.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como proposta pela teoria histórico-cultural, é um elemento essencial para a compreensão da importância do conhecimento científico no contexto do currículo escolar. Para ele, o

desenvolvimento psicológico ocorre por meio da internalização de conhecimentos e da aquisição de ferramentas culturais (Vygotsky, 2001). O conteúdo escolar oferece elementos culturais que os estudantes podem internalizar e usar para erigir sua própria compreensão do mundo.

Em relação à relevância do conhecimento elaborado e sistematizado no currículo educacional, os estudos de Vygotsky apontam que, para o desenvolvimento psíquico da criança, o processo de escolarização é uma etapa crucial. Na idade escolar o desenvolvimento de conceitos científicos é uma questão primordial prática de extrema relevância, diante das tarefas que a instituição escolar tem diante de si ao iniciar o estudante no universo de conceitos científicos (Vygotsky, 2001), pois, o conhecimento no contexto escolar se difere do conhecimento do senso comum, e é por meio dos conteúdos e com estratégias didáticas adequadas que o estudante pode entrar em atividade com este conhecimento e formar conceitos que poderão trazer transformações para seu contexto de vivência, favorecendo assim o seu desenvolvimento integral.

Corroborando com a perspectiva apresentada Young (2011) afirma que as escolhas curriculares devem promover desenvolvimento intelectual dos jovens, e “[...] quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais ou econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola” (Young, 2011, p. 399).

Reconhecer que o currículo deve oferecer aos estudantes acesso a conhecimentos que transcendam o senso comum permite ao docente compreender a importância de sua construção e da dimensão do currículo moldado pelos professores, assunto que será tratado a seguir.

2.4 O CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES

O currículo escolar se constrói por meio de contínuas intervenções e transformações, esse processo envolve múltiplas esferas de influência, refletindo sua natureza dinâmica e em constante evolução. O currículo que se materializa na prática pedagógica é, portanto, o produto de uma série de influências oriundas de diversos níveis, inserido em um sistema complexo de interações.

Sendo assim, o currículo, na prática, sem estrutura fixa e rigidamente

orientada por prescrições, trata-se de uma construção coletiva, moldada por diversos atores e suas interações.

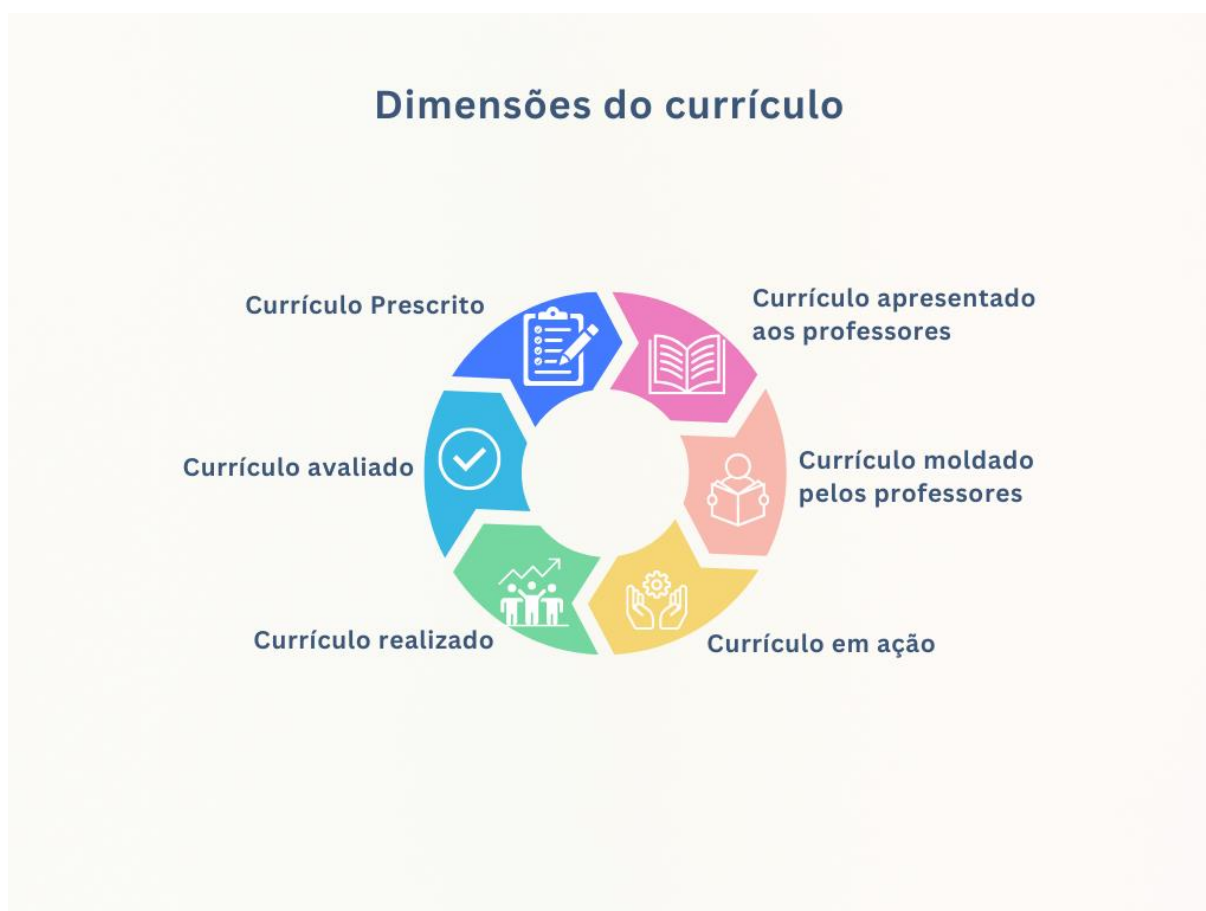
Sacristán (2000) apresenta dimensões na objetivação do currículo, sendo elas:

- O currículo prescrito: Em qualquer sistema educativo, devido às regulamentações às quais está sujeito e considerando sua relevância social, há algum nível de prescrição ou orientação sobre o conteúdo a ser ensinado. Esses aspectos funcionam como referências para organizar o currículo, sendo a base para a produção de materiais e o controle do sistema (Sacristán, 2000);
- O currículo apresentado aos professores: Diversas instâncias e meios criam recursos que interpretam e traduzem o currículo prescrito para os professores, podemos citar como exemplo os livros textos (livros didáticos), materiais de apoio pedagógico, entre outros. “As prescrições costumam ser muito genéricas, e nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas” (Sacristán, 2000, p. 104), além disso, o nível de formação dos professores e as condições de trabalho dificultam a implementação do currículo, os livros-texto desempenham papel relevante nesta etapa (Sacristán, 2000);
- O *currículo moldado pelos professores*: Ao planejar a prática o professor atua como um “tradutor”, influenciando e intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares. O professor desempenha um papel fundamental na concretização dos conteúdos e significados dos currículos (Sacristán, 2000). O planejamento dos professores “[...] ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nesta tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino” (Sacristán, 2000, p. 105);
- O *currículo em ação*: O currículo em ação se manifesta na prática concreta, orientada pelos conhecimentos teóricos e experiências práticas do professor. É por meio das atividades, que constituem a base da ação pedagógica, que se revela o verdadeiro significado das propostas curriculares. Nesse contexto, o currículo é uma experiência vivida, refletindo as interações entre os educadores, os estudantes e os conteúdos abordados (Sacristán, 2000);

- O *currículo realizado*: é o que se produziu nos estudantes em consequência da prática e se traduz em uma série de efeitos complexos e variados que emergem desta prática pedagógica, incluindo impactos cognitivos, afetivos, sociais e morais (Sacristán, 2000);
- O *currículo avaliado*: O currículo avaliado refere-se à forma como as pressões externas, como controles institucionais, bem como as influências culturais, ideológicas e pedagógicas, afetam a avaliação dos componentes curriculares. Essa avaliação pode destacar aspectos que, embora correntes, podem estar em desacordo com os objetivos inicialmente propostos pelos formuladores do currículo ou pelos próprios professores (Sacristán, 2000).

A seguir, as dimensões são apresentadas em formato visual (Figura 1), visando uma melhor compreensão do processo.

Figura 1 - Dimensões do currículo

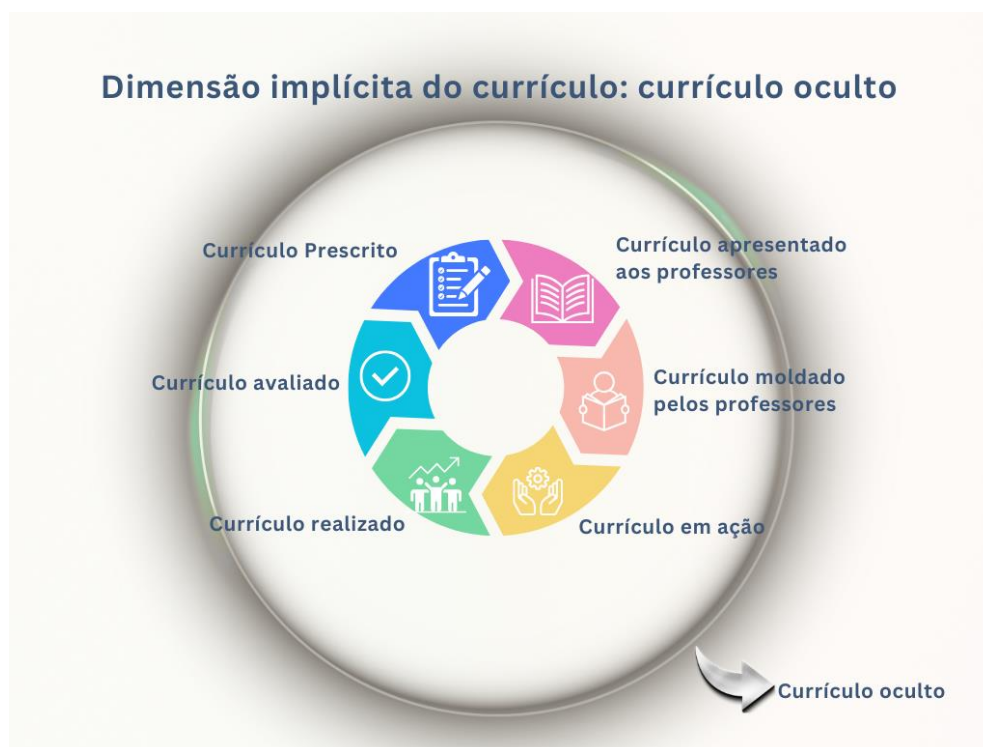


Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base em Sacristán (2000).

Para além das dimensões explícitas do currículo, torna-se imprescindível considerar a atuação do currículo oculto, que incide de maneira significativa em

todas as dimensões do currículo, assim como sobre o currículo moldado e efetivamente praticado pelas professoras no cotidiano escolar. Trata-se de um conjunto de aprendizagens e significados produzidos nas relações diárias da escola, que não se encontram formalizados nos documentos oficiais, mas que orientam condutas, expectativas e formas de organização do trabalho pedagógico. Conforme aponta Sacristán (2000), esse currículo se constrói nas práticas recorrentes da instituição escolar, nas rotinas estabelecidas, nos usos do tempo e do espaço, bem como nas relações de poder que atravessam o processo educativo. Nessa direção, Giroux (1997, p. 74) explicita que o currículo oculto se materializa por meio de “[...] relações sociais hierárquicas, correspondência entre avaliação e poder e dinâmica interpessoal fragmentada e isolada do encontro em sala de aula, todos os quais caracterizam o currículo oculto”.

Figura 2 - O currículo oculto



Fonte: Elaborada pela autora (2026) com base em Sacristán (2000).

No contexto da prática docente, o currículo oculto interfere diretamente nas formas pelas quais o currículo prescrito é interpretado e traduzido pelas professoras. As decisões pedagógicas não se dão em um vazio, mas são condicionadas por múltiplos fatores estruturais e subjetivos, como a precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência de recursos materiais, a intensificação e a fragmentação do

trabalho docente, além de planos de carreira que pouco reconhecem e valorizam a profissão. Essas condições objetivas produzem limites concretos ao planejamento e à realização das atividades pedagógicas, influenciando tanto a seleção dos conteúdos quanto as estratégias de ensino adotadas.

Somam-se a esse cenário as demandas relacionadas aos aspectos socioemocionais dos estudantes e das próprias professoras, que passam a ocupar lugar central no cotidiano escolar e, muitas vezes, deslocam o foco do trabalho pedagógico para a gestão de conflitos, comportamentos e urgências imediatas.

Dessa forma, mesmo quando os conteúdos formais aparecem de modo reduzido ou fragilizado, a escola segue produzindo aprendizagens por meio desse currículo não explicitado, que contribui para a naturalização de determinadas normas, valores e hierarquias sociais. O currículo oculto, portanto, não apenas atravessa o trabalho docente, mas participa ativamente da conformação do currículo praticado, evidenciando que a educação escolar é atravessada por contradições e que o currículo se concretiza, sobretudo, nas condições reais em que o trabalho pedagógico se desenvolve.

As dimensões do currículo propostas por Sacristán (2000), especialmente o currículo prescrito, exerce influência direta sobre o currículo moldado pelas professoras, evidenciando uma relação de interdependência e reciprocidade entre essas etapas.

No que concerne ao currículo prescrito, Sacristán (2000) estabelece uma conexão entre a política curricular e o currículo prescrito, definindo política curricular como o conjunto de decisões relacionadas tanto à escolha dos conteúdos quanto à prática de desenvolvimento do currículo. Essas decisões determinam as regras que estruturam o sistema curricular e são tomadas pelas instâncias de poder político e administrativo. Dessa maneira, define os parâmetros mínimos para o sistema educativo, materializados no currículo prescrito.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (Sacristán, 2000, p. 109).

Assim, o currículo prescrito serve como uma ferramenta normativa que define os conteúdos, entre outros elementos, para a instrução em sala de aula, impactando

diretamente o comportamento das professoras, ou seja, “[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (Apple, 2013, p. 94). A partir dessa perspectiva, “[...] políticas curriculares são mapas de poderes em que se podem identificar atores que produzem saberes” (Pacheco, 2003, p. 102).

No contexto educacional contemporâneo, o setor tem sido significativamente influenciado por demandas econômicas, que refletem as exigências do mercado de trabalho e das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico. Essas pressões têm provocado alterações nos currículos prescritos, muitas vezes priorizando competências técnicas e habilidades específicas em detrimento de uma formação integral.

Novos modelos educacionais e curriculares com vistas a levar o estudante a “aprender a aprender⁶” tem ganhado cada vez mais espaço, o que tem contribuído com um esvaziamento dos conteúdos nos currículos escolares e, também, na função docente, onde o professor passa a ser um mero facilitador das possíveis aprendizagens.

O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (Saviani, 2011, p. 431).

Ou seja, nos vemos diante de novos objetivos para a educação alinhados aos interesses empresariais, o que nos faz refletir sobre o destino da educação e a que tipo de sociedade se espera formar. Nesse sentido, o “[...] currículo é um tema obrigatório na agenda das políticas dos diversos governos, legitimados por diferentes ideologias” (Pacheco, 2003, p. 10).

⁶ A expressão “aprender a aprender” difundiu-se nos anos 1990 a partir do relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1996), vinculada à ideia de aprendizagem contínua e autonomia, integrando os quatro pilares da educação. Nesse documento, afirma-se ser “[...] desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual. Podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno” (Delors, 1996, p. 12). Essa perspectiva tende a deslocar para o indivíduo a responsabilidade pelo aprendizado, tensionando a especificidade da educação escolar sistematizadora do conhecimento (Saviani, 2013).

O modelo neoliberal na educação, que está presente em muitos currículos prescritos, enfatiza a construção e o desenvolvimento de competências alinhadas à demanda do mercado. Contribuindo para esta discussão os estudos de Libâneo (2018) apresentam aspectos significativos sobre o impacto de influências economicistas na educação contemporânea. Ele argumenta que, na educação, a influência de políticas capitalistas promoveu uma lógica mercantilista transformando-a em um produto a ser comercializado. Isto levou a uma reorganização do currículo, onde as prioridades são muitas vezes definidas por interesses econômicos em vez de educacionais “[...] restringindo aos filhos das famílias pobres as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 14), comprometendo assim a qualidade e a equidade do ensino.

Dentro deste contexto de tensões entre políticas educacionais e demandas sociais, é importante compreender como se deu, no Brasil, o processo de influências de setores da economia nas políticas curriculares. Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição que estabeleceu o ensino fundamental obrigatório e gratuito além do atendimento em creches e pré-escolas. No artigo 208 da Constituição Federal está estabelecido que.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

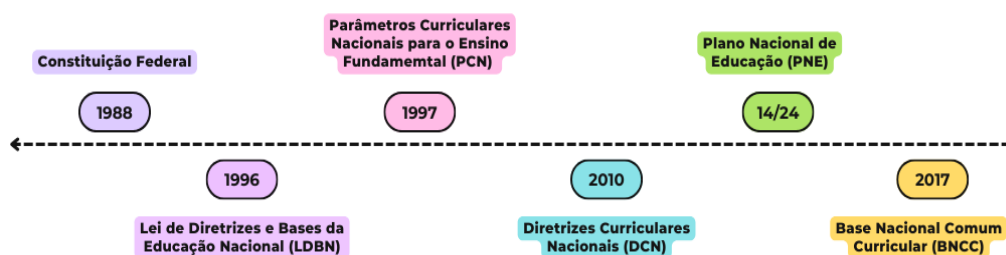
Ou seja, a universalização do ensino no Brasil é um direito constitucional que garante a todos o acesso à educação básica pública e gratuita.

A partir da década de 1990, como resultado das reformas do Estado voltadas à adaptação à economia globalizada, a educação tornou-se alvo de intensos interesses voltados para atender às demandas do mercado. Nesse contexto, consolidou-se um discurso bem estruturado e persuasivo, argumentando que a escola deveria acompanhar as transformações tecnológicas, socioeconômicas e culturais. Esse movimento levou a mudanças significativas no sistema educacional, direcionando-o para um modelo capitalista alinhado à lógica neoliberal. Para viabilizar essas reformas, o país foi orientado por organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse novo modelo, a educação básica continua a

ser compreendida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento, destacando-se, assim, a formulação do currículo escolar (Malanchen; Santos, 2020).

Nesse contexto, diversos documentos normativos já apontavam elementos na direção de um currículo nacional, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2010) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014–2024). Podemos dizer que esses marcos legais traçaram, de certa forma, o caminho que culminou na criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a) como apresentado abaixo (Figura 3).

Figura 3 - Trajetória das políticas públicas de educação no Brasil: uma seleção de marcos



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Constituição Federal (1988) traz em seu texto no artigo 210 que serão “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Este documento já mencionava conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Nesse mesmo sentido, e reiterando a importância de uma formação básica comum, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) também estabelece, em seu texto, a definição de conteúdos mínimos, bem como de competências e diretrizes que devem orientar os currículos. Assim, o Inciso IV do Artigo 9º apresenta a seguinte orientação:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Essa diretriz é reafirmada no artigo 26, que ressalta a necessidade de os currículos possuírem uma base nacional comum:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Portanto, compreendemos que o currículo, especialmente em contextos de reformas educacionais, tem sido frequentemente concebido como uma ferramenta estratégica. Essa perspectiva também se fez presente com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), em 1997. Nessa proposta, os princípios e fundamentos do currículo reconhecem que as transformações tecnológicas e sociais exigem uma nova concepção do papel da educação. O documento destaca que essas mudanças demandam da escola a formação de estudantes capazes de desenvolver competências adaptadas a novos saberes, tecnologias e linguagens. Assim, a educação básica passa a ter como função preparar os estudantes para um processo contínuo de aprendizagem. Como sintetiza o próprio PCN:

[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, 'aprender a aprender'. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (Brasil, 1997, p. 28).

O documento adota uma perspectiva utilitarista do conhecimento, valorizando saberes que possam ser aplicados de forma prática na vida em sociedade e no mercado de trabalho, com foco na construção e desenvolvimento de competências. Essa valorização, entretanto, revela uma orientação formativa de cunho tecnicista.

Em 2010, foram promulgadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), que ampliaram as orientações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A LDBEN (1996) prevê que, além da base nacional comum, os currículos devem ser

complementados por cada sistema de ensino e por cada estabelecimento escolar, respeitando as especificidades regionais. Nesse contexto, as DCN destacam a importância da

[...] consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (Brasil, 2013, p. 22).

Em 2014, foi publicado um novo documento: o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Trata-se de um plano governamental que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira ao longo de uma década. Esse documento reafirma a importância da definição de uma Base Nacional Comum para os currículos, como evidenciado na estratégia 7.1 da meta 7, que orienta:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014. p. 61).

Seguindo o estabelecido na Lei nº 13.415/2017 a LDB passa então por uma alteração, no ano de 2017, trazendo em seu texto as nomenclaturas como “objetivos e direitos de aprendizagem” além de direcionar a parte diversificada dos currículos:

Art. 35. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]
§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 2017b).

Já no parágrafo 1º, do artigo 36, o texto da LDB traz a nomenclatura de competências e habilidades “[...] a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 2017b).

Neste cenário a BNCC no Brasil percorreu caminhos, desde sua versão preliminar de 2015 até a incorporação de uma educação pautada em competência e habilidades culminando na versão final da BNCC em 2017. Este documento que está organizado em competências e habilidades, traz as dez “Competências Gerais da Educação Básica” além das “Competências Específicas de Área do

Conhecimento” e as “Competências Específicas de Componente Curricular, que por sua vez estão organizadas em habilidades a serem desenvolvidas. O texto da BNCC traz que:

[...] para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017a, p. 26).

Todo o processo de elaboração e implementação da BNCC foi acompanhado por grandes organizações, evidenciando a influência de interesses privados na definição de conteúdos e diretrizes que impactam diretamente a educação no país. Essa influência contribuiu para a consolidação de uma proposta educacional com forte orientação tecnicista e voltada para resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e emancipadora dos estudantes.

Entre essas grandes organizações, destaca-se o Todos Pela Educação (TPE) que é uma organização da sociedade civil criada em 2006 que passou a ocupar lugar de destaque no debate educacional brasileiro, especialmente por sua atuação na incidência sobre políticas públicas da Educação Básica. Apresentando-se como uma entidade independente e sem vinculação partidária, o TPE desenvolve ações voltadas à definição de agendas, metas e diretrizes para a educação pública, mobilizando dados, estudos e indicadores como base para suas proposições (Todos Pela Educação, c2024). Sua estrutura de financiamento, com doações de empresas e fundações empresariais, suscita questionamentos acerca das possíveis relações estabelecidas entre a organização e lógicas e racionalidades associadas ao setor privado no debate educacional.

Nesse contexto, o TPE exerceu influência significativa no processo de formulação e consolidação da BNCC, atuando como um dos agentes que defenderam a necessidade de uma base nacional comum e contribuíram para a construção de consensos em torno dessa proposta. Tal protagonismo suscita críticas quanto ao papel desempenhado por organizações privadas na definição de políticas curriculares de alcance nacional.

Outra organização de destaque neste processo é a Fundação Lemann⁷, que

⁷ Fundada em 2002 por Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma entidade filantrópica, autônoma e sem vinculação partidária. Suas ações concentram-se nas áreas de educação e

teve papel relevante na formulação da BNCC, atuando como uma das principais entidades da sociedade civil a colaborar ativamente na definição das bases curriculares nacionais.

Desta forma, no Brasil a BNCC, como orientação nacional, delinea os critérios essenciais para a estruturação dos currículos escolares, centrando-se na definição das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em todas as áreas de conhecimento. O conceito “competência” foi então ganhando espaço e adentrando os estudos relacionados ao campo curricular, “[...] promovido por agências e uniões internacionais, o termo firmou-se como novo paradigma curricular de muitos sistemas de educação” (Chizzotti, 2012, p. 432).

Esta nova tendência que vem surgindo nos sistemas educacionais de diversos países, onde o foco do currículo da educação básica está se deslocando para as competências que os estudantes devem construir ao longo de sua escolaridade, apresenta menor ênfase aos conhecimentos científicos. Isso reflete uma mudança gradual impulsionada por organizações internacionais, bem como por países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que estão incorporando o conceito de “competências” na elaboração e implementação das políticas educacionais. Isso demonstra a importância atribuída ao currículo escolar como um elemento central na preparação dos estudantes para os desafios e demandas do desenvolvimento e da competitividade (Chizzotti, 2012).

Um relatório amplamente conhecido por seu impacto nas políticas educacionais em todo o mundo desenhando este novo paradigma educacional é o Relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir” (Delors, 1996) que foi publicado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, liderada por Jacques Delors, ex-presidente da Comissão Europeia.

O relatório aborda os desafios e oportunidades da educação no contexto da globalização e da rápida mudança tecnológica. Ele defende uma abordagem holística da educação que vai além do ensino acadêmico tradicional, enfatizando a

formação de lideranças, com um compromisso transversal com a equidade racial. A instituição fomenta iniciativas voltadas à transformação social e à produção de conhecimento aplicado, especialmente no campo da educação pública. Para isso, mantém colaborações duradouras com organizações como Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Natura, Telefônica Vivo, Nubank, Sebrae e UNICEF, entre outras (Fundação Lemann, c2026). A atuação conjunta com esses parceiros evidencia a presença crescente do setor empresarial na definição de políticas públicas educacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

importância do desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e criatividade.

Uma das ideias-chave do relatório é a defesa dos quatro pilares da educação, que são:

1. *Aprender a conhecer*: desenvolver habilidades “[...] ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (Delors, 1996, p. 31);
2. *Aprender a fazer*: adquirir habilidades práticas e capacidade de adaptação ao ambiente de trabalho, “[...] a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (Delors, 1996, p. 31);
3. *Aprender a conviver*: promover a compreensão intercultural, cooperação e respeito mútuo, “[...] desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1996, p. 31);
4. *Aprender a ser*: desenvolver uma compreensão mais profunda do eu e das aspirações pessoais, promovendo o desenvolvimento humano integral, “[...] para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal” (Delors, 1996, p. 31).

O relatório teve um impacto significativo no desenvolvimento de políticas educacionais em muitos países, influenciando debates sobre currículo, avaliação, Formação de Professores e educação ao longo da vida. Ele enfatizou a importância de uma educação que prepare os indivíduos para enfrentar os desafios de um mundo em rápida transformação e apresenta ênfase em uma educação que os preparem para atuarem no mercado de trabalho e os tornem aptos a solucionar problemas. Ou seja, mais essencial do que ensinar e aprender é o estudante “aprender a aprender”. Entre as pistas e recomendações a respeito do crescimento econômico ao desenvolvimento humano o relatório sugere:

O estabelecimento de novas relações entre política educacional e política de desenvolvimento a fim de fortalecer as bases do saber e dos *savoir-faire* nos países em tela: incentivo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias realistas, a partir de recursos locais, assim como ao trabalho por conta própria e ao empreendedorismo (Delors, 1996, p. 29, grifo do autor).

Diante da problemática da educação contemporânea, torna-se essencial refletir sobre as alternativas para conectar as diferentes dimensões do currículo à sua concretização prática. Nesse processo, destaca-se o espaço do currículo moldado pelos professores, que dá origem ao planejamento e ao plano de aula. É nesse momento que ocorre a intervenção docente, por meio das traduções do currículo prescrito, transformando-o em um planejamento e plano de aula que serve como base para subsidiar a prática pedagógica. Neste contexto, é importante destacar que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994, p. 17). Ou seja, uma das funções específicas da escola é assumir o trabalho em torno do saber historicamente acumulado pela sociedade, e o que este novo modelo educacional propõe, refletido nas políticas educacionais, é o esvaziamento desse conhecimento.

Neste cenário, a modelação do currículo escolar pelas professoras, materializada nos planejamentos e planos de aula, configura-se como uma possibilidade concreta de resistência frente às tendências de esvaziamento do conhecimento nas políticas educacionais atuais. Essa atuação docente pode representar uma brecha estratégica para assegurar aos estudantes o acesso a uma formação fundamentada em saberes científicos e historicamente construídos, reafirmando o papel social da escola no desenvolvimento e recriação crítica do patrimônio cultural da humanidade.

Dessa forma, compreende-se que o currículo escolar se apresenta como um elemento dinâmico, um tecido vivo que ganha forma à medida que transita por diferentes dimensões, sofre diversas influências e se constitui ao longo de uma trajetória cujo ponto de chegada são os estudantes. Logo, a ação docente na modelação do currículo se revela como um dos aspectos centrais desse processo, pois é por meio dela que as escolhas, interpretações e adaptações ganham forma.

É nesse movimento que propomos refletir com maior ênfase sobre a dimensão do currículo moldado pelos professores, na perspectiva apresentada por Sacristán (2000). Trata-se do momento em que “[...] o professor é um elemento de

primeira ordem na concretização desse processo” (Sacristán, 2000, p. 165).

Essa etapa prévia à prática pedagógica envolve uma complexidade particular, marcada por tensões de ordem política e institucional, que desafiam os professores a decidirem se, como e qual o grau de intervenção no currículo. Como afirma Grundy (1987, p. 69 *apud* Sacristán, 2000, p. 165), “[...] não se trata apenas de ver como os professores veem e transferem o currículo para a prática, mas se têm o direito e a obrigação de contribuir com seus próprios significados”.

Nesse cenário, em que o currículo é atravessado por disputas e decisões políticas, compreende-se que as professoras desempenham um papel ativo e imprescindível no processo de apropriação, produção e ressignificação curricular. Para além de seu caráter prescritivo, o currículo deve ser entendido como um espaço aberto à intervenção criativa, reflexiva e crítica pelas professoras, que o reinterpretam à luz de seus contextos, experiências e das necessidades concretas dos estudantes. Essa perspectiva reafirma a ideia de que o currículo é um processo dinâmico, distante de uma lógica de mera aplicação, ou seja, o simples ato de desenvolver o currículo como está é insuficiente. Assim, a prática docente exige uma leitura crítica e reflexiva do currículo, capaz de transformá-lo.

Galizia (2011) destaca que a interpretação de documentos pelos indivíduos está diretamente relacionada às suas concepções, vivências e necessidades. Assim, ao lidar com o currículo prescrito, a professora o transforma por meio de sua própria compreensão. O conhecimento presente nos currículos escolares é mediado pela interpretação da professora, que, ao dominar o conteúdo, o adapta e o torna acessível aos estudantes. Dessa forma, as professoras moldam os conteúdos prescritos com base em suas concepções sobre o processo de aprendizagem de seus estudantes.

Conforme Sacristán (2000), se o currículo reflete um esquema de integração social estabelecido externamente, contudo, a capacidade dos professores de ajustá-lo atua como um possível equilíbrio, desde que seja aplicada de maneira apropriada e promovida como uma ferramenta de resistência às hegemonias. Qualquer esforço de renovação ou avanço na qualidade do ensino deve considerar esse potencial transformador dos professores, que é continuamente exercido, seja para aprimorar ou restringir as propostas curriculares. Neste movimento o currículo é entendido também como apresenta Goodson (2018) uma construção social.

Porém, é relevante considerar em todo este processo as limitações da prática

modeladora atribuída ao professor, pois

[...] ele não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino (Sacristán, 2000, p. 166).

Nesse sentido, embora as professoras desempenhem um papel significativo na modelagem do currículo, suas ações são frequentemente condicionadas por diversos fatores contextuais. Destaca-se, entre eles, a influência das tradições arraigadas, práticas mantidas sob a lógica do “sempre foi assim”, que são aceitas sem questionamento ou reflexão crítica. Sacristán (2000) apresenta os seguintes elementos que impactam diretamente as decisões das professoras e no nível de autonomia que possuem:

- Guias curriculares;
- Padrões de controle;
- Provas externas de avaliação de resultados ao final de um ciclo;
- Livros-textos previamente regulados administrativamente;
- Avaliação exigida aos alunos;
- Socialização profissional no curso de sua formação;
- Influências de outros companheiros;
- Pautas de funcionamento da escola;
- Meios disponíveis nela.

Não se pode desconsiderar a atuação do currículo oculto, que, embora não explicitado nos documentos oficiais, incide de forma significativa no cotidiano escolar, interferindo nos processos decisórios, nas práticas pedagógicas e nos limites concretos da autonomia das professoras, ao expressar normas, valores e relações de poder que atravessam a organização do trabalho educativo.

Esses limites estruturais impactam diretamente as possibilidades de atuação das professoras. Nesse cenário, a autonomia e a criatividade docente frequentemente se deparam com restrições, criando uma relação dialética entre possibilidades criadoras e fatores limitadores. Essas influências, que impactam diretamente as decisões das professoras, podem gerar diferentes respostas: desde um certo grau de conformidade até uma postura crítica que busca identificar

oportunidades e oposições. Para que essa segunda abordagem seja possível, é indispensável uma formação sólida, que abarque tanto o campo científico quanto o cultural. Caso contrário, há o risco de aumentar a aceitação das pressões externas mencionadas anteriormente (Sacristán, 2000). Assim, ao valorizar o papel do educador, é essencial considerar as influências externas e as limitações que impactam sua prática.

Segundo Contreras (2002), o trabalho docente tem passado por uma subtração contínua de inúmeras qualidades, no qual os professores perderam gradualmente o controle e o sentido de sua prática profissional. Esse fenômeno, denominado pelo autor como “proletarização dos professores”, caracteriza-se pela imposição de um controle técnico externo e pela desorientação ideológica, resultando na perda da autonomia docente, e de qualidades que os faziam profissionais. Ou seja, os professores, enquanto categoria profissional, têm vivenciado transformações significativas em suas condições de trabalho e nas tarefas que desempenham, aproximando-os cada vez mais das condições da classe operária.

Ainda de acordo com o autor, a crescente perda das características e qualidade intrínsecas ao trabalho docente remete aos princípios do Taylorismo⁸, sistema que, ao fragmentar as atividades produtivas em tarefas simples e repetitivas, desconsiderava a compreensão do processo como um todo pelos trabalhadores. Essa abordagem resultava na perda de autonomia e na dependência dos operários em relação à gestão, que detinha o controle técnico e organizacional do trabalho. “Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são: a separação entre concepção e execução; a desqualificação; e a perda de controle sobre o seu próprio trabalho” (Contreras, 2002, p. 35). Analogamente, na esfera educacional, observa-se um processo similar

⁸ O Taylorismo, concebido por Frederick Taylor no início do século XX, é um sistema de organização do trabalho amplamente adotado nas indústrias daquele período. Seu objetivo principal era aumentar a produtividade por meio da aplicação de métodos científicos na análise e controle das tarefas executadas pelos trabalhadores. Esse modelo propunha a divisão do trabalho em tarefas simples e especializadas, com o intuito de otimizar o tempo de produção racionalizando o processo. No entanto, o Taylorismo recebeu diversas críticas, especialmente por sua abordagem em relação aos trabalhadores, sendo acusado de desumanizar o trabalho ao reduzir os operários a meros executores de tarefas repetitivas, sem considerar suas necessidades individuais e o contexto social em que estavam inseridos. Um exemplo deste sistema de produção é a indústria automobilística. “Esta lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado” (Contreras, 2002, p. 35).

de racionalização técnica, onde as professoras enfrentam uma crescente perda de controle sobre suas ações e uma contínua desqualificação profissional. O que tem ocasionado em um exercício da docência, muitas vezes como aplicadores e executores de currículos pré-estabelecidos. Corroborando com Contreras, Giroux (1997) denomina este processo de “proletarização do trabalho docente” sendo esta uma tendência a restringir a atuação dos professores ao papel de executores técnicos dentro da estrutura burocrática da escola, limitando-os à aplicação de programas curriculares previamente definidos, em vez de envolvê-los de forma crítica e criativa na elaboração de propostas pedagógicas que atendam a finalidades educacionais específicas.

Além disso, o trabalho docente passa a ser cada vez mais submetido a um controle rígido, marcado pelo excesso de tarefas, pela burocratização das atividades e pelo acúmulo de responsabilidades. Essa sobrecarga acaba restringindo as professoras à mera execução de tarefas, privando-os de momentos para reflexões intelectuais e para o planejamento colaborativo. Como aponta Contreras (2002), essa dinâmica contribui para um processo de desqualificação intelectual, no qual o exercício docente se reduz ao cumprimento de exigências excessivas e procedimentos burocráticos. Apple e Jungck (1990) argumentam que, no contexto da intensificação do trabalho docente, os professores acabam priorizando apenas as atividades indispensáveis para responder às exigências mais urgentes. Esse cenário favorece o surgimento de uma relação de dependência em relação aos especialistas, na qual as professoras passam a esperar constantemente diretrizes externas sobre como proceder em suas práticas, desacreditando em suas habilidades e experiências constituídas em anos de trabalho.

A continuidade do controle sobre as professoras e sua dedicação depende, segundo Contreras (2002), da capacidade de integrá-los aos processos de racionalização, obtendo seu engajamento de forma que percebam esses mecanismos como algo positivo. Isso contribui para reduzir possíveis resistências e conquistar sua aceitação. Esse processo de alienação do trabalho docente evidencia as forças ideológicas e materiais que os reduzem a simples técnicos dentro da burocracia escolar, comprometendo sua autonomia e seu sentido crítico.

Como vimos, há diversos elementos e pressões externas que interferem na ação autônoma da professora. Trata-se de uma profissão cujas diretrizes não são definidas exclusivamente por ele. Os controles existem, assim também como as

margens sobre a interpretação dos mesmos, desta forma, a professora pode identificar inúmeras “brechas” na modelação do currículo para exercer sua atuação de maneira mais significativa e não apenas como um executor de prescrições rígidas. Ao reconhecer estas possibilidades ele pode adaptar conteúdos, realizar escolhas de materiais, metodologias e abordagens de ensino garantindo uma aprendizagem mais alinhada ao desenvolvimento dos estudantes. Este movimento pode ser visto na atividade dos professores renovadores conforme apresentado por Sacristán (2000, p. 168), que “[...] é, em muitos casos uma ação de ‘resistência’, burladora de coerções diversas, isto é, uma ação política e não meramente adaptativa”. De acordo com Contreras (2002), o docente, ao interagir diretamente com seus alunos e alunas, se defronta com suas próprias escolhas pedagógicas, sendo responsável por decidir o quanto se identifica e se compromete com as práticas educativas adotadas, assim como com as transformações da realidade que essas práticas podem provocar. Para este autor este processo está relacionado à consciência moral, além de ética e responsabilidade social, que o docente tem sobre seu trabalho.

A concepção do professor como simples executor de tarefas determinadas por esferas administrativas evidencia uma dimensão política de sua função profissional (Sacristán, 2000). Contudo, é possível adotar uma perspectiva que o reconheça como planejador ativo de sua prática pedagógica, apto a ajustar o currículo às necessidades de desenvolvimento dos estudantes, levando em conta seus contextos pessoais, sociais e culturais. Essa abordagem não só fortalece a autonomia do docente, mas também atende às exigências educacionais, uma vez que cabe ao professor a tarefa de moldar o currículo de maneira significativa, selecionando estratégias e recursos que estimulem o interesse e atendam às especificidades de cada grupo (Sacristán, 2000). Sob esta perspectiva, a

[...] figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária à sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos (Sacristán, 2000, p. 168).

Neste sentido, destaca-se a relevância do papel dinâmico da professora no desenvolvimento do currículo, como visto, a percepção do docente como um simples aplicador do currículo contradiz sua função de educador. Apesar do currículo

prescrito estabelecer competências e habilidades a serem desenvolvidas, é a professora quem o modela para o direcionamento de sua prática, é ela(e) quem pode dar mais ênfase ao conhecimento científico ou as habilidades. Isso enfatiza a noção de que o educador não é meramente um transmissor, mas um elemento crucial na criação de significados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Alinhado a essa perspectiva, Giroux (1997) apresenta uma concepção crítica da prática docente, defendendo o reconhecimento do professor como um intelectual transformador. Para este autor, ensinar é muito mais do que repassar conteúdos prontos; é um ato profundamente humano e político, que carrega a responsabilidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem. O professor, na visão de Giroux (1997), é um intelectual transformador — alguém que, ao refletir sobre as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam a educação, se compromete com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço de instrução para se tornar um lugar de luta, resistência e esperança, onde o conhecimento serve como ferramenta de emancipação e de transformação social.

Nesse sentido, Contreras (2002) defende que os professores devem ser vistos como intelectuais críticos, e não como meros técnicos executores de currículos. A concepção de professor reflexivo apresentada por Pimenta (2008) reforça essa perspectiva ao compreendê-lo como sujeito que constrói saberes na articulação entre teoria e prática, assumindo a reflexão não como técnica isolada, mas como uma postura político-pedagógica crítica. Para a autora, a ideia de reflexividade implica um compromisso com a emancipação docente e com a transformação da escola, evitando a trivialização desse conceito como simples recurso metodológico. Nessa direção, Contreras (2002) aprofunda a discussão ao propor que o professor seja visto não apenas como alguém que resolve problemas pedagógicos, mas como um profissional crítico, cuja ação carrega um compromisso ético, político e transformador. Para ele, a autonomia docente não é algo dado, mas construída no embate diário com as condições concretas de trabalho, exigindo uma prática reflexiva enraizada no desejo de justiça social e de transformação da escola. O professor crítico, assim, não apenas repensa sua prática; ele interroga as estruturas que o limitam, questiona as injustiças e, de maneira coletiva e consciente, busca superá-las.

É nesta perspectiva de professores intelectuais transformadores, críticos e

reflexivos que compreendemos a dimensão do currículo moldado pelos professores como um espaço de resistência, construção de sentidos e transformação social conforme podemos observar a seguir (Figura 4).

Figura 4 - Algumas possibilidades da atuação docente na dimensão do currículo moldado



Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base em Contreras (2002), Giroux (1997), Sacristán (2000), Saviani (2015) e Vygotsky (2001).

No processo de moldar o currículo o docente pode realizar suas interpretações, dar mais ênfase em determinado conteúdo e organizar as atividades na busca de atender as necessidades dos estudantes. Como bem apresenta as palavras de Sacristán (2000, p. 174, grifo do autor) em relação aos professores,

[...] a *modelação* do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e 'tradução pedagógica' dos conteúdos que nelas se realiza.

Por mais reguladora que uma proposta curricular seja ela não limita a ação

atuante das professoras no processo de moldá-la, “[...] por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas” (Sacristán, 2000, p. 175).

É importante destacar que evidenciar a relevância do papel do professor como articulador do currículo não significa atribuir-lhe exclusivamente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação. Tal visão negligencia a participação essencial de todos os profissionais que atuam na escola, bem como das instâncias políticas e administrativas que exercem um papel ativo nesse processo.

De acordo com Sacristán (2000), o processo de modelagem do currículo é complexo, pois a atuação do professor envolve a atribuição de significados aos componentes curriculares, os quais são influenciados por aspectos emocionais e sociais. Além disso, os professores com formação polivalente, os que lecionam todas as disciplinas no Ensino Fundamental I (exceto Educação Física), tendem a dar maior ênfase a disciplinas e conteúdo nos quais possuem um grau mais elevado de segurança e domínio em relação ao que será desenvolvido, pois naturalmente, priorizam o que melhor dominam. Se um docente se sente mais seguro lecionando conteúdo de Língua Portuguesa do que Matemática, por exemplo, ele pode dar mais ênfase a Língua Portuguesa, mesmo ambas fazendo parte do currículo. Isso acontece porque o conhecimento e a confiança influenciam diretamente na prática docente.

Essa característica pode impactar diretamente a modelagem do currículo, bem como o nível de criatividade aplicado aos conteúdos propostos. Nesse sentido, Sacristán (2000) ressalta a importância de uma formação inicial bem estruturada, aliada a uma Formação Continuada, para que os professores estejam melhor preparados para lidar com os diversos temas curriculares apresentados de forma a “[...] destacar os pontos de tensão nos quais os professores adotam uma direção ou outra, descobrindo seus significados prévios e os que despertam neles os currículos que têm que desenvolver” (Sacristán, 2000, p. 178). Grymuza (2022) destaca que, para moldar um currículo eficaz para o ensino, é necessário que os professores desenvolvam tanto conhecimentos específicos quanto a habilidade de buscar recursos pedagógicos adequados.

Nesse processo de modelagem do currículo pelas professoras, é fundamental

considerar as perspectivas de conhecimento que eles possuem, pois, essas influências desempenham um papel direto na modelação curricular. Esse será o foco do tópico a seguir.

2.5 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES NA MODELAÇÃO CURRICULAR

No processo de construção do currículo na dimensão moldada pelos professores, um elemento de grande relevância é a concepção de conhecimento que eles carregam, ou seja, como definem e compreendem o conhecimento escolar. Esse entendimento influencia diretamente as escolhas feitas no desenvolvimento curricular.

Dada a complexidade envolvida na modelagem do currículo pelos professores, torna-se essencial analisar como eles interpretam o conhecimento presente no currículo prescrito dentro das concepções que carregam e quais aspectos priorizam. Como mencionado anteriormente, muitos currículos contemporâneos, orientados por perspectivas economicistas na educação, são organizados com foco em competências e habilidades.

Nesse contexto, a maneira como os professores entendem o conhecimento e aquilo que consideram fundamental desempenham um papel central na prática pedagógica. Embora os professores possam não se referir diretamente ao conceito de “conhecimento poderoso”, como proposto por Young (2014), suas escolhas e prioridades refletem, de certa forma, o que percebem como essencial para a formação dos estudantes.

Sacristán (2000) compreende esse processo como as concepções epistemológicas do professor que desempenham um papel fundamental na atribuição de significados concretos ao currículo, em que o professor

[...] transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em ‘conhecimento pedagogicamente elaborado’ de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (Sacristán, 2000, p. 185).

Como podemos ver, o professor adapta o conteúdo curricular com base em suas próprias concepções, ou seja, sua visão sobre o que constitui conhecimento

válido e relevante, selecionando alguns e excluindo ou dando menor ênfase a outros. Além disso, ele desenvolve esse conteúdo de forma pedagógica, adaptando-o a vários níveis de formalização de acordo com sua formação educacional. Esse desenvolvimento envolve organizar e ajustar o conteúdo da disciplina de forma que seja compreensível e significativo para os estudantes, ao mesmo tempo em que leva em consideração suas necessidades e contextos de aprendizagem.

Ao tratar das concepções dos professores em relação ao conhecimento escolar, especialmente aquele presente nos currículos, as questões levantadas por Apple (2013) tornam-se profundamente instigantes: Que tipo de conhecimento é considerado mais relevante? Ou ainda: De quem é o conhecimento que importa? Qual é o conhecimento válido? Essas reflexões, muitas vezes, deixam de ser debatidas entre os professores, sobretudo em contextos de currículos pré-determinados, nos quais a participação docente na sua elaboração é mínima ou inexistente.

Nesse cenário, evidenciam-se as profundas raízes da Teoria Tradicional do Currículo, conforme apresentado por Silva (1999), em que a preocupação permanece majoritariamente voltada para o *como ensinar*, em detrimento de uma análise crítica sobre o *que ensinar*. Assim, as questões fundamentais sobre o conhecimento são frequentemente relegadas, como se o conteúdo presente nos currículos escolares fosse inquestionável e estivesse dado como algo acabado, pronto apenas para ser executado.

Neste processo dinâmico que ocorre na dimensão do currículo moldado pelos professores são elaborados os planejamentos de aula que é

[...] o determinante mais decisivo do que se ensina nas aulas ... é evidente o poder transformador reflexivo que o professor tem nesse momento do planejamento do ensino, que é mais decisivo ainda quando um só professor é o encarregado de lecionar todas as áreas do currículo, pois, as ponderações pessoais que, nesse caso, pode realizar se movem dentro de uma margem de autonomia maior. Autonomia que pode exercer na dedicação diferenciada de tempos a conteúdos diversos e na forma de estruturar conteúdos diversos em unidades de aprendizagem, decisão de tarefas acadêmicas, etc. (Sacristán, 2000, p. 187).

Compreender a relevância da dimensão do currículo moldado pelos professores e sua relação com a concepção de conhecimento que eles carregam é fundamental. Esse processo culmina no planejamento e na elaboração do plano de aula, que, em grande medida, define o que será desenvolvido. Trata-se de um

momento de significativa importância diante dos currículos prescritos, pois permite ao docente refletir sobre o conteúdo a ser desenvolvido e as estratégias de ensino a serem adotadas. Assim, configura-se como um momento transformador, que ultrapassa a simples inclusão ou exclusão de elementos do currículo.

Dessa forma, para compreender como o currículo moldado pelos professores, a partir da tradução do currículo prescrito, se reflete no planejamento e na elaboração do plano de aula, especialmente no que se refere à abordagem do conhecimento científico, apresentaremos, no próximo capítulo, o caminho metodológico que fundamenta esta investigação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, descrevendo as etapas para a construção da pesquisa. Para isso, abordaremos o contexto da pesquisa, os participantes, os objetivos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos dados. Dessa forma, busca-se proporcionar uma compreensão consistente e estruturada do percurso metodológico adotado.

3.1 ÁREA DE ESTUDO

Buscar compreender como ocorre a modelação do currículo pelas professoras, diante das políticas públicas educacionais no Brasil, que tendem a esvaziar o conhecimento científico nos currículos e a priorizar uma educação de caráter pragmático, voltada para atender às demandas do mercado, teve início a partir das dificuldades vivenciadas pelas professoras em minha atuação como supervisora pedagógica. Essa busca também foi impulsionada pela participação em disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL–MG, na linha de pesquisa “Cultura, práticas e processos na educação”, na condição de aluna não regular. As leituras realizadas e as discussões promovidas em sala contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca desse processo, o que despertou o interesse pela temática da pesquisa e motivou a elaboração do projeto submetido para admissão no referido programa.

Nesse sentido, sabemos que compreender o contexto em que se insere uma pesquisa é fundamental para a análise de seus resultados e para a construção de um olhar crítico sobre a realidade investigada

O espaço físico institucional apresenta-se como *locus* essencial para o exercício da profissionalidade do educador. É nele que as ‘coisas acontecem’ e manifestam-se como resultado de processos de formação, de concepções, de histórias de vida e da profissão, de contextos, entre outras variantes (Felício, 2008, p. 172, grifo do autor).

É neste contexto, da instituição escolar que, por meio da ação do professor, se materializa o currículo prescrito iniciando este processo na elaboração dos planejamentos e planos de aula que ocorrem nas reuniões pedagógicas.

Sendo assim apresentaremos brevemente o município onde se localiza a

escola investigada, bem como a instituição educacional que compõe o objeto deste estudo.

Alfenas é um município brasileiro situado no sul do estado de Minas Gerais, pertencente à mesorregião Sul e Sudoeste de Minas e à microrregião homônima (Alfenas, 2025). A cidade está localizada a aproximadamente 68,5 km de Varginha (MG), 104,7 km de Poços de Caldas (MG) e cerca de 340 km de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais.

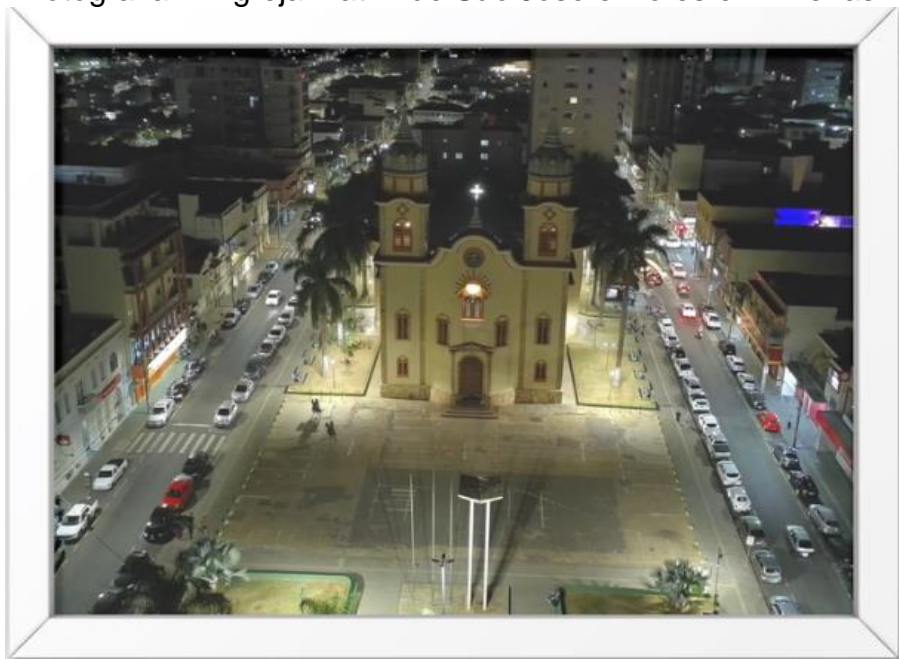
Apresentando brevemente aspectos de sua formação histórica, destaca-se que, antes da presença dos colonizadores europeus, diferentes povos indígenas ocupavam extensas áreas do que hoje corresponde ao estado de Minas Gerais. No Sul de Minas, essa região era conhecida como Campos dos Cataguases, denominação associada aos grupos indígenas que ali viviam e organizavam suas formas de vida. A partir dos séculos XVI e XVII, a expansão colonial portuguesa, intensificada pela atuação dos bandeirantes, provocou a invasão dessas terras, resultando em processos sistemáticos de violência, escravização e extermínio das populações originárias. A busca por ouro e outros recursos levou expedições bandeirantes a avançarem pelo vale do rio Grande, consolidando, ao longo do século XVIII, a ocupação do território e o genocídio dos povos indígenas que ali viviam, o que explica a escassez de registros sobre suas culturas e modos de vida (Vitiello; Santos Júnior, 2021).

Com a expulsão e o extermínio dos povos originários, iniciou-se um novo processo de povoamento marcado pela colonização portuguesa e pela formação de fazendas voltadas à produção agrícola, sustentadas pelo trabalho de africanos escravizados. A presença dos povos africanos marcou os costumes a economia e também as paisagens, desta diversidade de povos surgiram uma sociedade mestiça (Vitiello; Santos Júnior, 2021).

Diferentemente de outras regiões de Minas Gerais, o Sul do estado não se destacou pela mineração, mas pela abundância de recursos hídricos e pela fertilidade das terras, fatores que atraíram colonizadores ao longo do final do século XVIII. Nesse contexto, registram-se as primeiras concessões de sesmarias e a construção de edificações religiosas, como a capela de São José, que contribuíram para a organização do núcleo urbano. Ao longo do século XIX, Alfenas passou por sucessivas transformações administrativas, culminando em sua elevação à categoria de cidade em 1869. O crescimento do município ocorreu de forma gradual,

impulsionado pela ampliação das atividades comerciais, pela criação de espaços escolares, religiosos e culturais, resultando em uma sociedade marcada pela presença e pela contribuição de indígenas e africanos na constituição histórica e social do município (Vitiello; Santos Júnior, 2021).

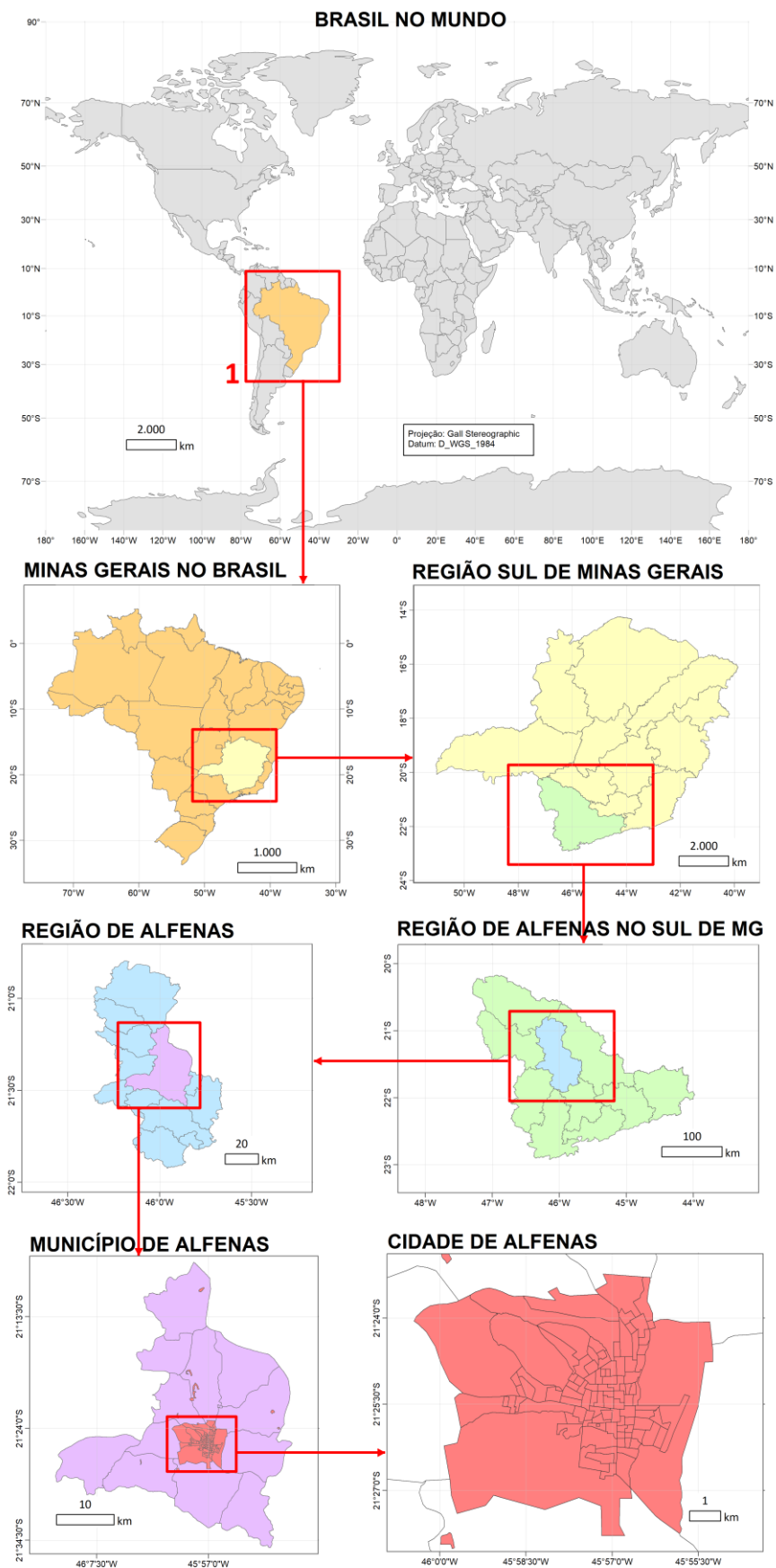
Fotografia 1 - Igreja Matriz de São José e Dores em Alfenas-MG



Fonte: Arquivo da autora (2026).

O Município possui uma área urbana e uma extensa zona rural, que representa a maior parte de seu território. Além disso, conta com dois distritos: Barranco Alto e Gaspar Lopes. Abaixo imagem do Município de Alfenas, iniciando pela localização do Brasil no mundo, Minas Gerais no Brasil, Região Sul de Minas Gerais, Região de Alfenas, Região de Alfenas no Sul de Minas Gerais, o município de Alfenas e por fim, a cidade de Alfenas.

Figura 5 - Localização de Alfenas - MG



Fonte: Vitiello e Santos Júnior (2021).

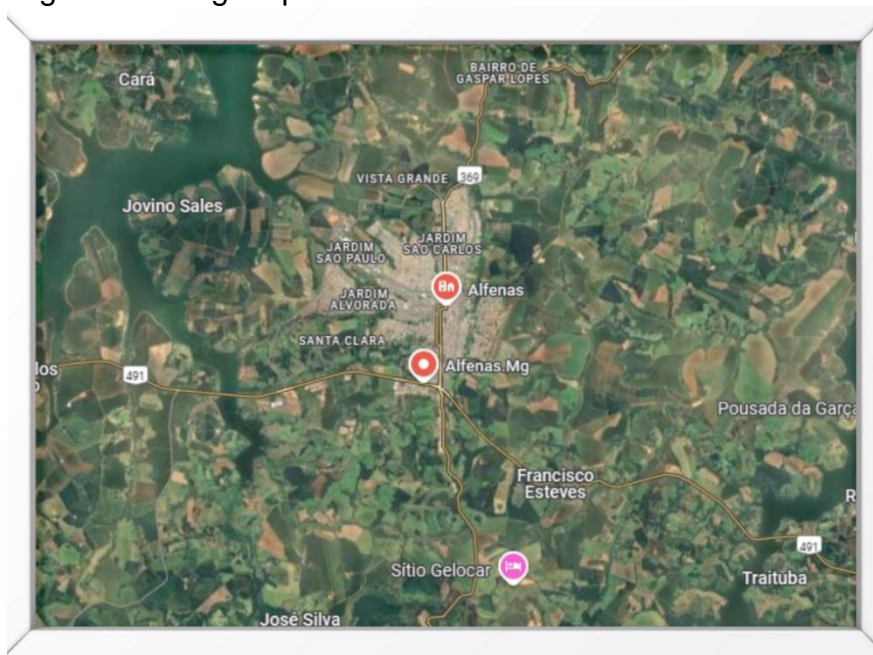
A área da unidade territorial em 2023, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2025), é de 850,446 km². De acordo com a estimativa do IBGE a população em 2022 era de 78 970 habitantes. Em 15 de outubro de 2024 a cidade completou 155 anos consolidando-se como um município de influência na região sendo polo de muitos serviços, saúde e educação.

O campo exerce um papel fundamental na construção da identidade local, especialmente por meio da produção de café, que há décadas impulsiona a economia e projeta o nome de Alfenas para além das fronteiras mineiras. Além do café, “[...] também desenvolve sua agricultura com a cultura do arroz, alho, batata-inglesa, feijão, milho, café, cana-de-açúcar, mandioca, soja, tomate, entre outros” (Alfenas, 2025).

Embora o setor agrícola apresente expressiva rentabilidade, especialmente no cultivo do café, ainda persistem, em algumas propriedades rurais do Sul de Minas, práticas de exploração do trabalho camponês. Grande parte desses trabalhadores desloca-se de diferentes regiões do estado e do país em busca de oportunidades temporárias durante o período da colheita, encontrando, em muitos casos, condições de trabalho marcadas pela precarização, ausência de garantias sociais e insuficiência de cuidados básicos relacionados à saúde, higiene e alimentação. Diante dessas situações, que se aproximam de formas contemporâneas de trabalho análogo à escravidão, órgãos públicos como o Ministério Público e a Auditoria Fiscal do Trabalho desempenham papel fundamental na fiscalização das propriedades e no resgate dos trabalhadores submetidos a essas condições (Vitiello; Santos Júnior, 2021).

A pecuária também se destaca, com significativa produção de leite, gado de corte e derivados lácteos. O município abriga ainda diversas indústrias, com forte presença do setor têxtil. No entanto, o desenvolvimento local vai além do agronegócio, evidenciando-se também nos setores de serviços e comércio, que contribuem de maneira expressiva para a economia de Alfenas.

Figura 6 - Imagem por satélite de Alfenas-MG



Fonte: Google (c2026).

A cultura e a história também estão enraizadas no cotidiano da população. Festas tradicionais, manifestações artísticas e espaços de preservação da memória mantêm vivas as raízes do município, enquanto convivem harmoniosamente com o progresso. Uma manifestação cultural de grande relevância na cidade de Alfenas é a Feira Livre de Alfenas, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do município em 2019. A mais de 60 anos a feira que acontece aos domingos de manhã recebe produtores e consumidores de mais de 20 cidades da região impulsionando a economia local.

Fotografia 2 - Feira Livre de Alfenas-MG



Fonte: Arquivo da autora (2025).

O município é banhado pelo Lago de Furnas, um dos maiores e mais importantes reservatórios do Brasil. Esse recurso natural impulsiona a economia local por meio do turismo e da pesca, além de oferecer belas paisagens, atividades de lazer e diversas opções de esportes náuticos. Porém, vale ressaltar que:

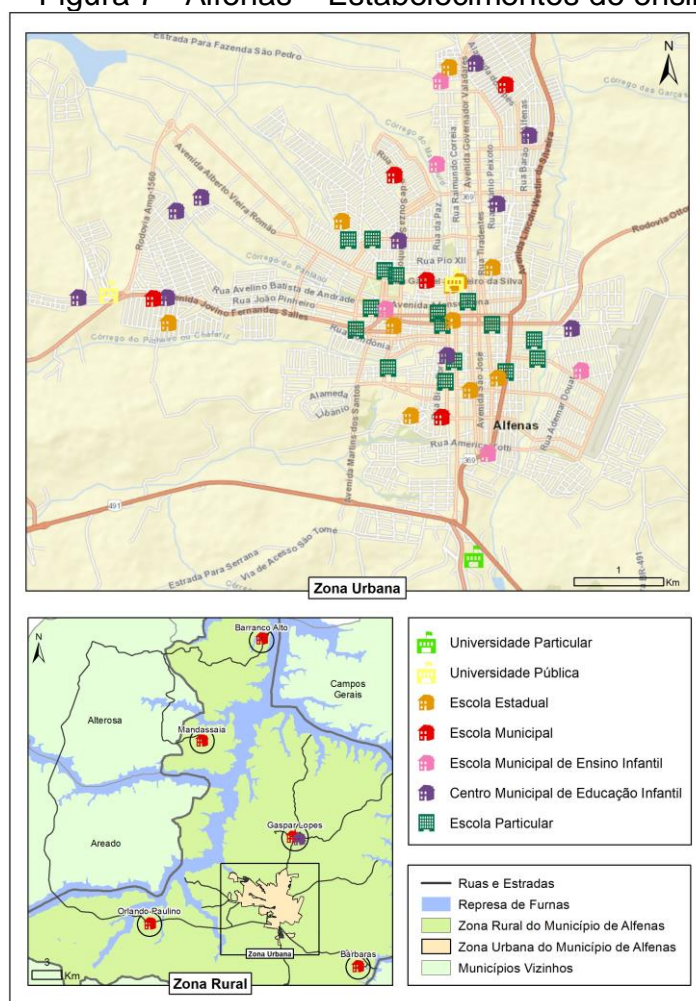
A formação do lago de Furnas também promoveu transformações na paisagem, como a submersão das matas nativas; o desaparecimento dos trilhos de trem; a eliminação da agricultura de subsistência de várzea, como o arroz; e a perda de casas. Com isso, a população de 34 municípios atingidos, como Fama e Guapé, teve que se readaptar (Vitiello; Santos Júnior, 2021, p. 40).

Alfenas também é destaque pela realização de eventos voltados ao turismo de eventos, como o Carnalfenas que teve sua última edição em 2016, encerrando-se em 2017, após 22 anos de história. Esse evento foi, durante anos, considerado o principal da cidade, tanto pelos impactos econômicos e sociais que gerava quanto pela ampla divulgação, sendo uma referência nacional e internacional entre as micaretas indoor.

A educação é um ponto marcante da cidade que abriga universidades públicas e privadas, entre elas a UNIFAL-MG e a Universidade Professor Edson Antônio Velano (UNIFENAS) que oferecem cursos nas mais distintas áreas, sendo muito procuradas por estudantes de todo o país. A educação básica se desenvolve

na esfera municipal, estadual e na rede privada. No que diz respeito a educação pública a rede municipal atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional de Nível Médio na Escola Técnica Profissionalizante de Alfenas (ETEC). A rede estadual atende o Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio. No ano de 2023, conforme dados do IBGE (2023), no tocante a educação básica, especialmente o Ensino Fundamental, o município contava com 8.772 estudantes regularmente matriculados, distribuídos em 31 unidades escolares e atendidos por 539 professoras(es). Neste mesmo ano o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente ao Ensino Fundamental I (anos iniciais) foi de 6,1, refletindo o desempenho educacional alcançado. Abaixo imagem com a localização dos estabelecimentos de ensino do município de Alfenas.

Figura 7 - Alfenas – Estabelecimentos de ensino



Fonte: Vitiello e Santos Júnior (2021).

Sendo assim, o município de Alfenas possui destaque na região onde se localiza, conservando sua história e cultura ao mesmo tempo em que avança para o progresso.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A instituição escolar que nos recebeu para o desenvolvimento desta pesquisa está localizada na zona urbana do município de Alfenas MG e pertence à rede estadual de ensino, sendo vinculada a Superintendência Regional de Ensino (SRE) localizada na cidade de Varginha-MG. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola (2024), a instituição foi criada pelo Decreto Estadual nº 5.692, de 17 de novembro de 1959, concebido pelo Dr. José Francisco Bias Fortes, e teve sua instalação oficial em 22 de julho de 1960. Inicialmente funcionou em um prédio adaptado em outro endereço, sendo transferido para sede própria em 24 de abril de 1966, com recursos do Plano Nacional de Educação. A escola recebeu sua atual denominação por meio do Decreto nº 16.224, de 8 de maio de 1974.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (Correia *et al.*, 2024) como o prédio foi construído na década de 1960, apresenta demandas constantes por reformas e adaptações. A atual gestão tem se dedicado à melhoria dos espaços físicos da escola e já implantou diversas áreas que atendem às necessidades lúdicas e de socialização dos estudantes. Entre os espaços criados, destacam-se: escolinha, parede de escalada, minicozinha, minisalão de beleza, painel para pintura, parquinho, miniquadra de futsal e cantinho da leitura, essas iniciativas buscam proporcionar um ambiente mais acolhedor para os estudantes.

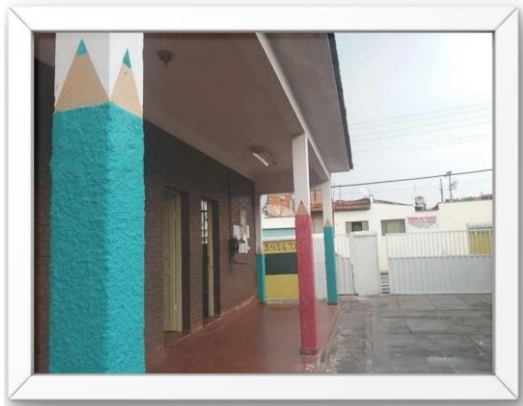
A escola apresenta paredes decoradas com cores vibrantes e pinturas temáticas, transmitindo uma sensação de alegria e pertencimento. Os trabalhos dos estudantes são cuidadosamente expostos em murais e nas paredes externas das salas de aula, evidenciando a valorização de suas produções e contribuindo para um ambiente que reforça o sentimento de inclusão de cada estudante. O cuidado e o zelo com os espaços escolares são percebidos nos detalhes, criando um ambiente acolhedor e agradável. Trata-se de uma escola viva, envolvente e que inspira como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 8 - Corredor principal da escola



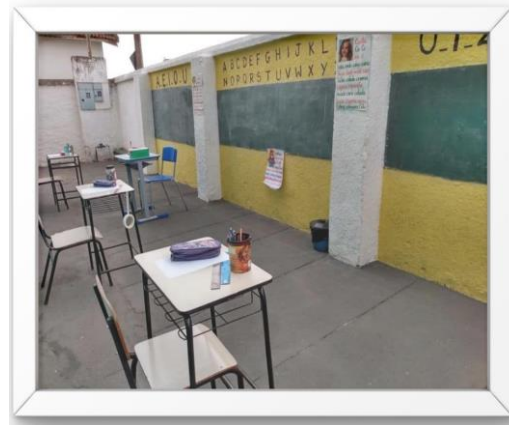
Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 9 - Colunas decoradas



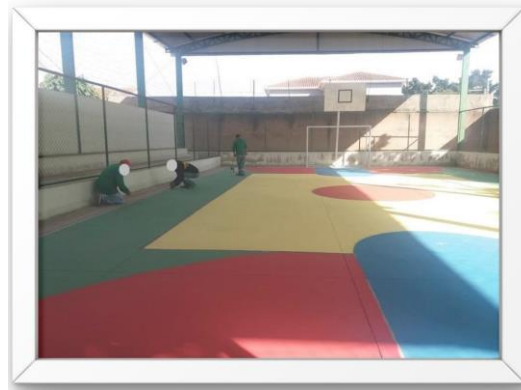
Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 10 - Minisala de aula lúdica



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 11 - Quadra de esportes



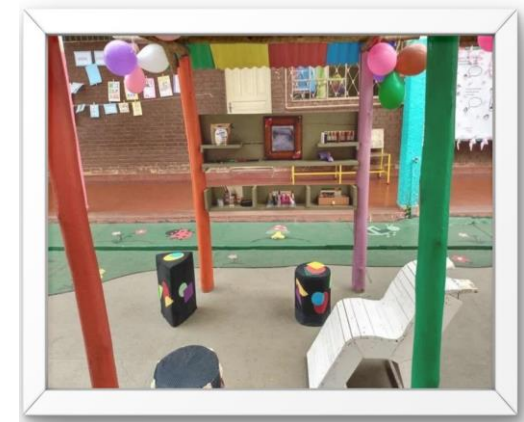
Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 12 - Mural de azulejo para pinturas



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 13 - Minisalão de beleza



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 14 - Minimercado



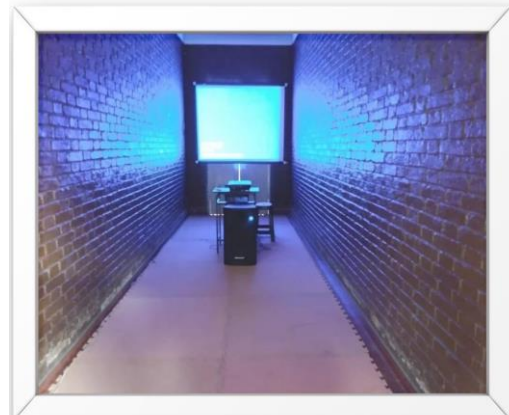
Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 15 - Minicozinha



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 16 - Cinema



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 17 - Mini quadra de esportes



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 18 - Fachada da biblioteca



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 19 - Parede de escalada



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Figura 20 - Cantinho da leitura e contação de histórias



Fonte: Arquivo da escola (2023).

Como podemos observar nas imagens, a escola é organizada com foco no acolhimento dos estudantes, oferecendo diversos espaços destinados a esse propósito. No entanto, ainda há uma carência significativa de espaço físico voltado ao trabalho das professoras enquanto profissionais intelectuais. A sala das professoras é compartilhada com a sala da supervisão pedagógica, o que compromete sua funcionalidade, sendo um ambiente relativamente pequeno para atender às múltiplas demandas do corpo docente. Além disso, esse mesmo espaço abriga os armários de armazenamento de materiais pedagógicos, bem como armários individuais destinados a alguns profissionais da escola. Em outras palavras, percebe-se a ausência de um local adequado para que as professoras possam se reunir, estudar, realizar pesquisas e planejar suas atividades. Em decorrência dessa limitação, as reuniões pedagógicas ocorrem nas salas de aula, aproveitando o período noturno, quando não há atividades escolares programadas. O PPP (Correia *et al.*, 2024) trata desta carência relatando que a utilização compartilhada do espaço de supervisão com a sala dos professores limita a atuação plena dos profissionais da supervisão, evidenciando a necessidade de um ambiente específico e exclusivo para o desempenho adequado de suas funções.

Optou-se por esta instituição escolar dentre as diversas situadas no município de Alfenas devido a alguns critérios, dentre eles: a) é uma escola aberta para ações da UNIFAL abrangendo os diversos cursos; b) ser uma escola da rede estadual e orientada pelo Currículo Referência de Minas Gerais; c) possuir a modalidade de ensino 5º ano do Ensino Fundamental I; d) abertura da equipe diretiva, pedagógica, assim como as professoras que se dispuseram participar deste pesquisa; e) ser uma

escola que busca uma educação democrática e emancipatória, como é possível perceber pelas ações que são realizadas entre escola e comunidade; f) clientela atendida pela escola serem filhos(as) da classe trabalhadora e em sua maioria residentes de bairros periféricos.

Reconhecemos a relevância do cenário em que a pesquisa se desenvolve, bem como a importância dos sujeitos envolvidos, que, em certa medida, dão forma ao estudo, e este assunto será tratado no tópico a seguir.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa no campo das Ciências Humanas apresenta um grau significativo de complexidade, uma vez que lida com sujeitos dotados de historicidade, experiências próprias e subjetividades. Diferentemente de objetos mensuráveis, os participantes de investigações nessa área não podem ser dissociados de seus contextos sociais e culturais. Nesse sentido, torna-se essencial apresentar e caracterizar os sujeitos envolvidos no estudo, uma vez que sua compreensão é indispensável para a análise crítica dos dados e para a legitimidade da pesquisa. Iniciaremos apresentando os sujeitos que compõem a escola, pois estas características podem influenciar no trabalho das professoras, para depois passarmos para a apresentação dos sujeitos que compõem a pesquisa.

Durante o período de permanência na escola, foi possível observar alguns elementos da dinâmica do cotidiano escolar. Sendo assim, ao tratarmos da caracterização dos sujeitos da pesquisa, é importante situá-los em seu contexto de atuação e formação. Os participantes integram uma escola cuja proposta pedagógica se fundamenta nos princípios da gestão democrática e participativa (Correia *et al.*, 2024). A escola atende as modalidades de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular – do 1º ao 5º ano – e do Ensino Fundamental Integral – 4º e 5º anos. Os turnos de atendimento são matutino e vespertino, e as reuniões pedagógicas ocorrem às terças-feiras em período noturno.

A seguir, apresentam-se os quantitativos de turmas e de estudantes atendidos por turno de funcionamento da unidade escolar no ano de 2025, bem como o quantitativo de profissionais na instituição.

Quadro 1 - Quantitativo de turmas, estudantes e turnos da escola em 2025

Quantitativo de turmas, estudantes e turnos de funcionamento da escola (2025)							
Níveis e modalidades		Matutino		Vespertino		Total	
		Turmas	Estudantes	Turmas	Estudantes	Turmas	Estudantes
Ensino Regular	Anos Iniciais do Ens. Fund.	8	188	5	109	13	297
Educação Integral	Anos Iniciais do Ens. Fund.	—	—	2	47	2	47

Fonte: Arquivo da escola (2025).

Quadro 2 - Quantitativo de profissionais na escola em 2025

Quantitativo de profissionais que atuam na escola (2025)			
Cargos	Número de Profissionais		
	Efetivos	Contratados	Total
Diretor	1	—	1
Vice-Diretor	1	—	1
Secretário(a)	1	—	1
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	1	5	6
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	—	11	11
Especialista da Educação Básica (EEB) - supervisora	2	1	3
Professor para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)	—	2	2
Professora Eventual	1	—	1
Regente de turma	7	9	16
Regente de aulas	2	—	2
Atendimento Educacional Especializado (AEE/sala de recursos)	—	1	1
Professora de apoio à comunicação	2	1	3
Total Geral:	18	30	48

Fonte: Arquivo da escola (2025).

Embora a escola esteja situada em um bairro próximo à região central da cidade, com maior acesso a serviços essenciais, cerca de 80% dos estudantes, conforme dados do PPP (Correia *et al.*, 2024), residem em bairros periféricos

localizados nas proximidades. Diante disso, torna-se relevante compreender o perfil socioeconômico do público atendido.

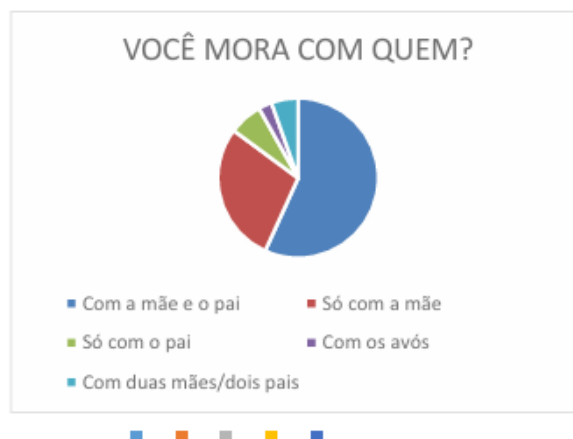
Esse índice aponta uma clientela de filhos de classe trabalhadora, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida, haja vista os poucos recursos materiais de que dispõem. Ele impacta o processo de ensino aprendizagem, pois dentro desse quadro, estudar para uns, torna-se a única forma de escapar desse ambiente - e, para outros, uma atividade de rotina, desvinculada das finalidades que nos levam – direção, coordenação e docentes – a tarefa diária de possibilitar-lhes as melhores condições possíveis de educação e inserção/atuação num ambiente social micro e macro (Correia *et al.*, 2024, p. 11).

Diante desse cenário, compreende-se a relevância da educação escolar assumir uma postura crítica e transformadora, promovendo o acesso ao conhecimento científico e historicamente construído – o chamado conhecimento poderoso – como ferramenta de enfrentamento das desigualdades (Young, 2011). Nesse sentido, como apresenta Paulo Freire (1996), a educação deve ser libertadora, permitindo que os sujeitos se reconheçam como capazes de agir sobre o mundo e transformá-lo. Ou seja, a escola atende estudantes oriundos de famílias da classe trabalhadora, muitos dos quais veem nela a possibilidade concreta de superar os limites impostos por suas condições sociais e construir novos caminhos para suas vidas.

O PPP (Correia *et al.*, 2024) da escola apresenta os sujeitos de aprendizagem desta instituição educacional, informações estas oriundas de questionário aplicado aos estudantes, na época de elaboração deste PPP, e foram apontados os seguintes resultados:

Figura 21 - Pessoas que residem com o(a) aluno(a)

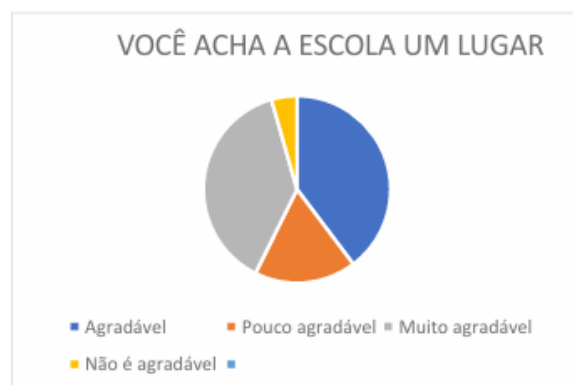
- 1) SÓ COM A MÃE - 28%
- 2) SÓ COM O PAI - 7%
- 3) COM A MÃE E PAI – 57%
- 4) COM OS AVÓS - 3%
- 5) COM DUAS MÃES/DOIS PAIS – 5%



Fonte: Correia *et al.* (2024, p. 12).

Figura 22 - Opinião dos alunos a respeito da escola

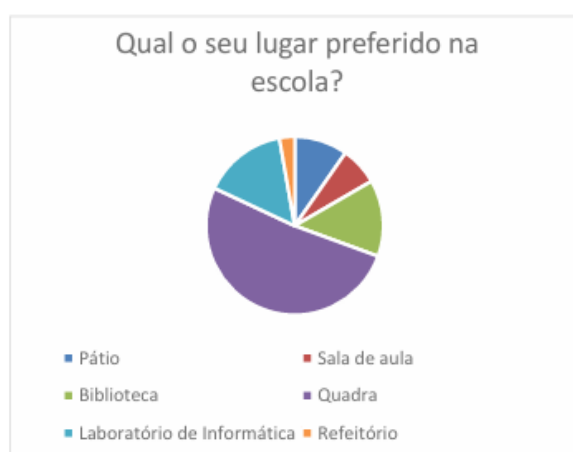
- 1) MUITO AGRADÁVEL – 38%
- 2) AGRADÁVEL - 40%
- 3) POUCO AGRADÁVEL – 18%
- 4) NÃO É AGRADÁVEL – 4%



Fonte: Correia *et al.* (2024, p. 12).

Figura 23 - Opinião do(a) aluno(a) sobre o local preferido na escola

- 1) SALA DE AULA – 22%
- 2) BIBLIOTECA – 15%
- 3) PÁTIO -37%
- 4) QUADRA - 40%
- 5) REFEITÓRIO – 4%



Fonte: Correia *et al.* (2024, p. 12).

Podemos observar que a maioria dos estudantes reside com pai e mãe, correspondendo a 57% das respostas, seguida por 28% que vivem apenas com a mãe e 5% vivem em lares homoafetivos. Quanto à percepção sobre o ambiente

escolar, 40% dos estudantes afirmaram que a escola é um ambiente agradável, enquanto 38% a consideram muito agradável. Já os que a classificaram como pouco agradável ou nada agradável somam 22%. Em relação ao local preferido na escola, a soma das respostas que indicaram a quadra e o pátio totaliza 77%, o que evidencia a preferência dos estudantes pelos espaços de interação e atividades lúdicas. Em contraste, a sala de aula foi apontada como o local favorito por apenas 22% dos respondentes.

As informações apresentadas sobre a escola e seus sujeitos de aprendizagem são fundamentais para refletirmos sobre a especificidade da educação escolar enquanto instituição socializadora do conhecimento historicamente construído. Esse conhecimento, para cumprir sua função formativa, necessita ser socialmente referenciado, como apresenta Libâneo (2012) e Saviani (2013), ou seja, deve estabelecer conexões com o contexto de vida dos estudantes. Tanto os estudantes quanto as professoras precisam perceber sentido no que é ensinado, reconhecendo a presença do conhecimento científico no cotidiano.

Ao falar de qualidade das aprendizagens e da escola é relevante ressaltar o apresentado no PPP que faz referência aos sujeitos desta pesquisa, as(os) professoras(es):

Antes de falar em qualidade das aprendizagens, é necessário refletir sobre a prática docente. É preciso destacar a situação de desumanização à qual está submetida a maior parte dos professores, pois, como já é de conhecimento geral, a maioria das profissionais que atuam na escola está submetida a longas e/ou duplas jornadas de trabalho em instituições diferentes. Somadas a isso temos as atividades domésticas da tripla jornada que incidem sobre as mulheres/professoras, bem como a necessidade constante de formação continuada. Estas situações têm gerado problemas de saúde e consequentes pedidos de afastamentos e faltas, visto que os momentos de lazer e o descanso (anulados pela sobrecarga de trabalho) são imprescindíveis para a manutenção do bem-estar físico, psicológico e mental, isto, sem contar a questão salarial. A escola busca uma prática reflexiva e inclusiva, na qual os professores compreendam a necessidade de rever o próprio modo de aprender de seus alunos e de construir a experiência, baseados tanto na sala de aula como na convivência em todo ambiente escolar. Embora proponha uma educação libertadora, que seja de fato democrática e participativa, em que os alunos sejam críticos, ativos na participação do processo ensino aprendizagem, através de assembleias, grupos e reuniões, percebe-se que a tendência ainda é de um ensino tradicional, prevalecendo a exposição verbal e a imposição do silêncio dentro da sala de aula (Correia *et al.*, 2024, p. 07).

Neste trecho do PPP, destaca-se que as condições de trabalho, os desafios enfrentados e a forma como o docente desenvolve sua prática influenciam

diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes. A maioria das professoras estão submetidas a triplas jornadas de trabalho e ainda precisa atender à exigência constante de Formação Continuada, o que demanda tempo, energia e permanente disponibilidade para atualização profissional. Além disso, na modelação do currículo, dos planejamentos e dos planos de aula também requer tempo e dedicação, a fim de possibilitar uma prática docente crítica e reflexiva.

Passando agora à descrição dos sujeitos que compõem diretamente esta pesquisa, destaca-se que o estudo foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG), sob o parecer nº 7.309.239 (Anexo A). O principal critério para a participação foi que as professoras estivessem em exercício no 5º ano do Ensino Fundamental I no ano de 2025. A escola possui três turmas desse ano de escolaridade, totalizando três professoras. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, foi realizado o convite para participação neste estudo.

As três professoras demonstraram disponibilidade em colaborar com a investigação, autorizando a observação da pesquisadora durante as reuniões pedagógicas, o acesso aos seus planejamentos e planos de aula, além de concordarem em participar da entrevista semiestruturada. Em conformidade com os procedimentos éticos da pesquisa, cada docente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo D), formalizando o compromisso ético entre a pesquisadora e as participantes do estudo.

Todas as participantes são do sexo feminino, atuam no período matutino e possuem idade superior a 30 anos. No que se refere à formação, todas são licenciadas em Pedagogia. Uma das participantes concluiu sua formação na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e é efetiva na rede estadual desde 2014. As outras duas professoras são formadas pela Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS) e atuam na rede estadual na condição de contratadas.

3.3 DIRECIONAMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação sobre como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração dos planos de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico, desenvolvida neste trabalho, caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa,

entendida como aquela que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2002, p. 21-22).

Corroborando com o exposto para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa de natureza qualitativa busca entender, de forma aprofundada e detalhada, o desenvolvimento do fenômeno investigado. Diferentemente de abordagens que se baseiam na definição e mensuração de variáveis, essa perspectiva se propõe a explorar os fenômenos em sua totalidade e complexidade, considerando-os em seus contextos naturais.

A abordagem qualitativa busca, portanto, compreender e interpretar os fenômenos educacionais em sua complexidade. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se concentra na mensuração e na análise estatística de variáveis específicas, a pesquisa qualitativa valoriza a profundidade e a riqueza dos dados, priorizando a compreensão dos significados, das experiências e das relações sociais presentes no ambiente educacional. Dentre os aspectos da pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 23) apresenta que

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

A pesquisa qualitativa em educação muitas vezes adota uma postura reflexiva e crítica, reconhecendo as relações de poder e as influências sociais que moldam a prática educativa, ou seja, tudo aquilo que não pode ser quantificado. Valorizar as relações estabelecidas no processo de uma pesquisa qualitativa contribui para a formação de distintas abordagens epistemológicas, as quais enriquecem a construção do conhecimento no âmbito das investigações, sobretudo de caráter social. Neste sentido nos pautamos na “epistemologia qualitativa construtivo-interpretativa” caracterizada por um processo contínuo de construção e interpretação do conhecimento. Esse processo foi desenvolvido com base nas informações obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa, os quais foram elaborados com o objetivo de criar condições favoráveis para que os participantes pudessem expressar suas percepções e experiências.

De acordo com González Rey (2014) na abordagem construtivo-interpretativa,

busca-se evitar generalizações acerca dos sistemas de informação estudados. Nessa perspectiva, o foco recai sobre o uso de indicadores e de construções teóricas que se articulam com hipóteses emergentes ao longo do processo investigativo. Tais articulações permitem a formulação de um modelo teórico, que tem como objetivo organizar e dar coerência à diversidade de informações obtidas. Esse modelo, ao integrar diferentes elementos e produzir sentidos que não são imediatamente perceptíveis nos dados brutos, constitui uma elaboração intelectual um tanto complexa.

Neste sentido, para Rossato e Martinez (2018) a abordagem construtivo-interpretativa se desenvolve como um processo contínuo de produção e interpretação do conhecimento, sustentado pelas informações obtidas por meio de instrumentos pensados para estimular a participação e expressão dos envolvidos na pesquisa. Nesse contexto, a atuação do pesquisador, pautada por uma postura criativa e imaginativa, permite transitar de forma flexível entre os referenciais teóricos adotados e os dados emergentes ao longo da investigação.

Em síntese, entende-se o conhecimento como um produto da atividade humana, marcado por sua complexidade e subjetividade. Nesse processo, as reflexões constantes do pesquisador, articuladas aos métodos utilizados e ao andamento da investigação, transformam-se em informações significativas para o estudo.

No desenvolvimento de uma pesquisa orientada pela abordagem construtivo-interpretativa, segue-se uma sequência que se inicia com a construção dos pré-indicadores, passa pela articulação desses elementos, processo que dá origem aos indicadores, e culmina na sistematização dos indicadores, etapa que resulta na definição dos núcleos de significação (Aguilar; Ozella, 2013). Cada uma dessas fases será detalhada no item 3.5 – Análise de Dados.

Em síntese, fundamentamo-nos nesses procedimentos metodológicos com o objetivo de responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos neste estudo. Para isso, utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados, que serão apresentados a seguir.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O percurso metodológico adotado em uma pesquisa e a forma como se

alcança a compreensão de determinado fenômeno constituem aspectos de extrema relevância, uma vez que a construção do conhecimento científico requer critérios de confiabilidade e validade. Para isso, os procedimentos metodológicos devem ser cuidadosamente pensados e organizados, de modo a se adequarem aos diferentes contextos e espaços de investigação.

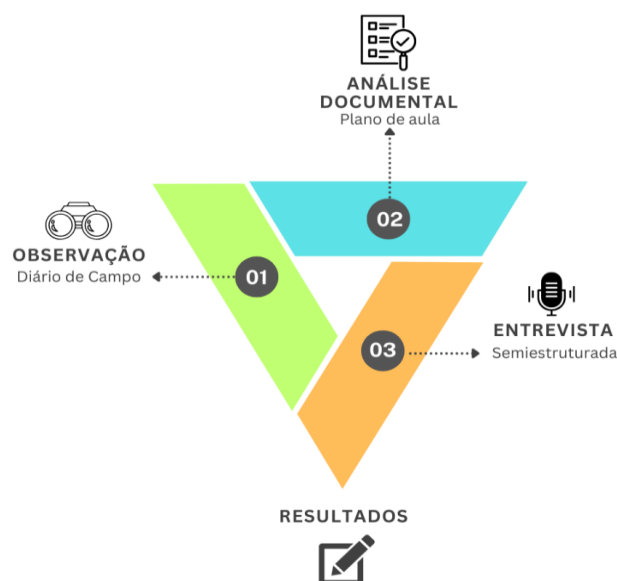
Entre os diversos caminhos possíveis, destaca-se o uso da triangulação como estratégia dentre os procedimentos metodológicos. Por se tratar de uma pesquisa de cunho social e de natureza qualitativa, optou-se pela triangulação de dados com o objetivo de obter uma visão mais ampla do fenômeno estudado, aumentar a confiabilidade e a profundidade da análise, bem como reduzir possíveis vieses no processo de coleta de dados.

Entende-se por triangulação um procedimento que combina diferentes estratégias de coleta de dados, com a finalidade de consolidar as conclusões acerca do fenômeno investigado. Para Flick (2013), a triangulação consiste em analisar um mesmo objeto de estudo a partir de, no mínimo, duas perspectivas privilegiadas. Essas perspectivas podem ser teóricas, ao considerar diferentes correntes de pensamento; metodológicas, ao combinar abordagens qualitativas e quantitativas; ou ainda envolver diferentes fontes de dados, como entrevistas, observações, documentos, entre outras.

Nesse sentido, diferentes pontos de vista podem revelar aspectos distintos de uma mesma realidade, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado. A triangulação implica, portanto, na integração de múltiplas fontes de dados dentro de um mesmo referencial teórico e estrutura de análise.

Desta forma, optamos pela triangulação de dados utilizando a observação, análise documental e a entrevista semiestruturada conforme a imagem a seguir.

Figura 24 - Representação dos procedimentos de coleta de dados



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Entre as principais vantagens dessa estrutura, destacam-se o aumento da validade, da profundidade e da credibilidade dos resultados. O conhecimento produzido por meio da triangulação tende a ser mais completo do que aquele obtido com o uso de uma única abordagem. A seguir apresentaremos os detalhes de cada etapa da coleta de dados.

3.4.1 Observação

Para compreender como as professoras moldam o currículo prescrito e elaboram seus planejamentos e planos de aula, foi fundamental imergir no contexto escolar, realizando observações durante as reuniões pedagógicas. Esses encontros oferecem um espaço de colaboração, onde os educadores constroem coletivamente os planejamentos.

Desta forma, iniciando a coleta de dados, a primeira etapa voltada para o aprimoramento e refinamento analítico, consiste na observação direta das reuniões pedagógicas, as quais são realizadas como espaço para a elaboração dos planejamentos de aula, além de outras atividades, como avisos e Formação Continuada. As reuniões pedagógicas ocorrem semanalmente às terças-feiras no período das 18:00h às 20:00h, no total foram observadas 13 (treze) reuniões

pedagógicas. Esta etapa foi complementada pelo uso do diário de campo, que serviu “[...] tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estejam nos objetivos da investigação” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 229).

Para Lüdke e André (1986) a observação precisa ser antes de tudo preparada, com um planejamento e preparo do observador, ou seja, planejar a observação “[...] significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo” (Lüdke; André, 1986, p. 25). Vale ressaltar que a pesquisa de campo não se limita a uma simples coleta de dados, mas envolve um controle adequado que antecipa e define previamente os itens a serem recolhidos (Marconi; Lakatos, 1999).

Dessa forma, o planejamento da observação foi realizado a partir da delimitação do objeto de estudo com base no quadro teórico que fundamenta a pesquisa, cujo foco recaiu sobre os momentos de planejamento entre as professoras, buscando identificar como e quais elementos foram utilizados para moldar o currículo prescrito. Também foram definidos a duração da observação, que se estendeu por um período de 3 meses, totalizando 13 (treze) reuniões pedagógicas, e o grau de participação da pesquisadora, que atuou como observadora participante. Além disso, elaborou-se um formulário de anotações que foi instituído como diário de campo, destinado ao registro descritivo das observações realizadas, que conta com espaços para registrar a data, local, duração da observação, os registros e anotações (ver Apêndice A).

De acordo com Lüdke e André (1986), a observação é um dos principais métodos utilizados nas pesquisas educacionais, ocupando um papel de destaque por suas diversas vantagens. Entre elas, destaca-se a possibilidade de o pesquisador se aproximar diretamente da perspectiva dos sujeitos, acompanhando suas experiências no próprio contexto em que ocorrem. Além disso, a observação favorece a identificação de novos aspectos relacionados ao problema investigado e constitui, segundo as autoras, uma forma eficaz de verificar a ocorrência de determinados fenômenos por meio da experiência direta.

A pesquisadora neste estudo assumiu a posição de observadora participante, papel em que sua identidade, bem como os objetivos da investigação, foram apresentados ao grupo desde o início da pesquisa por meio do TCLE. Essa postura permite ao pesquisador o acesso a uma variedade de informações, inclusive aquelas

de natureza mais restrita, mediante a colaboração dos participantes (Lüdke; André, 1986).

As observações foram registradas por meio de anotações escritas. Durante esses momentos, a pesquisadora teve acesso aos materiais utilizados pelas professoras participantes na elaboração dos planejamentos e planos de aula. Cabe destacar que parte dessas anotações foram realizadas de forma concomitante às observações, enquanto a maior parte foi registrada imediatamente após as reuniões pedagógicas, com o objetivo de garantir maior precisão nos dados e evitar a dependência exclusiva da memória, que pode ser suscetível a falhas.

Os registros e informações obtidos, após sucessivas leituras orientadas pela busca de elementos que evidenciam a modelação do currículo pelas professoras, foram organizados em pré-indicadores, que serviram de base para a construção dos indicadores, os quais, por sua vez, deram origem ao núcleo de significação (Aguiar; Ozella, 2013).

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados neste estudo foi a análise documental, que será descrita a seguir.

3.4.2 Análise documental

A análise documental, enquanto procedimento investigativo, possibilita revelar aspectos importantes sobre a forma como as diretrizes curriculares são traduzidas e adaptadas às realidades escolares. Ela pode ser compreendida como uma técnica relevante para o tratamento de dados qualitativos, pois permite tanto complementar informações obtidas por meio de outras estratégias metodológicas quanto revelar dimensões ainda não exploradas de um determinado tema ou problema (Lüdke; André, 1986). Nesse sentido, trata-se do uso de materiais que “[...] não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2011, p. 51).

Dentre as vantagens em se utilizar de análise documental em pesquisas, está o fato de que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke; André, 1986, p. 39).

A análise documental realizada neste estudo tem como foco principal os planejamentos e planos de aula das professoras participantes, considerados

documentos técnicos, conforme classificação de Lüdke e André (1986). O planejamento de aula é realizado durante as reuniões pedagógicas, é o registro que as professoras fazem sobre os conteúdos e objetivos que irão nortear os planos de aula. Os planos de aula, documentos estes que orientam a prática docente, constituem registros concretos que evidenciam o processo de ressignificação e modelação do currículo no contexto da prática pedagógica. Esses documentos, utilizados como instrumentos de coleta de dados, desempenharam um papel significativo na investigação, possibilitando compreender como as professoras interpretam e moldam o currículo prescrito.

Para orientar a análise documental dos planejamentos e planos de aula, foi elaborado um Roteiro para Análise Documental (Apêndice B), fundamentado no referencial teórico adotado neste estudo e articulado aos objetivos da pesquisa. Esse instrumento contempla tópicos específicos que possibilitam uma leitura sistemática e criteriosa dos documentos, contribuindo para a identificação de concepções curriculares, escolhas pedagógicas e elementos recorrentes na organização do trabalho docente.

Os dados foram submetidos a diversas leituras flutuantes, com o objetivo de sistematizar as informações que compuseram a primeira unidade dos pré-indicadores. Essa etapa serviu de base para a construção dos indicadores, os quais, por sua vez, deram origem aos núcleos de significação.

A análise documental complementa as informações obtidas por outros procedimentos de coleta de dados, que é o caso da entrevista semiestruturada que será detalhada a seguir.

3.4.3 Entrevista

A terceira etapa corresponde à entrevista semiestruturada (ver Apêndice C) que é considerada na coleta de dados, segundo os autores “[...] um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 229).

A entrevista semiestruturada não segue um padrão rígido e controlado de questões a serem respondidas, “[...] ela se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Ainda de acordo com as

autoras, a entrevista, juntamente com a observação, constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas pesquisas em ciências sociais. Essa técnica se mostra especialmente eficaz por possibilitar o acesso direto e imediato às informações buscadas, sendo aplicável a diversos perfis de informantes. Além disso, permite explorar temas de cunho pessoal, íntimo ou relacionados a escolhas individuais (Lüdke; André, 1986).

As entrevistas foram realizadas em data e horário previamente agendado com a gestão da escola, assegurando a disponibilidade das professoras participantes. Com o apoio da equipe diretiva, a pesquisadora organizou, de forma antecipada, um local tranquilo e silencioso para a realização das entrevistas, a fim de garantir a qualidade das gravações de áudio, este local foi a sala de aula de cada docente, pois, os estudantes estavam em horário de educação física. No dia da entrevista, a pesquisadora retomou o contato com as participantes, buscando deixá-las à vontade para responder às questões da entrevista semiestruturada de forma espontânea e segura, como apresenta Lüdke e André (1986, p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

As entrevistas tiveram a aproximadamente de 00:50min com cada professora e durante a realização das entrevistas, foram efetuadas gravações de áudio por meio de aplicativo de gravação instalado em aparelho celular. Esse procedimento foi adotado com o objetivo de assegurar a fidelidade dos relatos e possibilitar uma transcrição mais precisa das falas. Importante ressaltar que todas as gravações ocorreram mediante autorização prévia dos participantes, que foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e o uso dos dados, conforme os princípios éticos que regem a pesquisa científica com seres humanos.

As entrevistas foram realizadas com base no referencial teórico adotado neste estudo. Ao longo do processo, as interlocuções extrapolaram o roteiro inicialmente proposto, criando um ambiente favorável à escuta e à reflexão, no qual as professoras se sentiram à vontade para ampliar suas respostas e explicações.

Os dados obtidos por meio dos áudios foram transcritos no dia posterior ao da entrevista, com o auxílio do aplicativo *Easy Transcription*, resultando em um material que compõe uma das bases para a análise da pesquisa. É importante destacar que, após a transcrição automática, a pesquisadora revisou todos os áudios, comparando-os com os textos transcritos, a fim de confirmar sua fidelidade,

garantindo, assim, a confiabilidade e fidedignidade dos dados obtidos.

Com o material transcrito, foram realizadas diversas leituras flutuantes. A partir dessas leituras, foram organizados os pré-indicadores, que, por sua vez, deram origem aos indicadores e, posteriormente, aos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013).

Com base nos dados obtidos por meio das observações, da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, passamos à etapa de análise dos dados, a qual será detalhada no próximo tópico.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa, foi necessário adotar uma abordagem abrangente e sensível à complexidade dos contextos em que essas informações surgem. A análise visa capturar uma visão mais rica dos dados, reconhecendo que os sentidos e discursos emergem de uma teia complexa de influências pessoais, sociais e contextuais.

A interpretação e análise dos dados obtidos por meio de observações, análises documentais, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com base na análise interpretativa construtiva. Desse modo privilegiando a visão dos participantes, promovendo uma análise crítica e reflexiva dos dados a partir de suas vivências. Assim, almejou-se alcançar uma compreensão mais contextualizada dos fenômenos investigados.

Dessa forma, com o material proveniente da coleta de dados já organizado, foram realizadas diversas leituras flutuantes, com o objetivo de promover a familiarização e apropriação do conteúdo (Aguiar; Ozella, 2006). Esse processo abrangeu os registros das observações anotadas no diário de campo, os roteiros de análise documental já preenchidos e as transcrições das entrevistas semiestruturadas.

A primeira etapa foi a de levantamento de pré-indicadores que se referem a passagens de um discurso composto por palavras articuladas que juntas têm um significado (Aguiar; Ozella, 2013). É importante destacar que essas palavras não são palavras vazias, sua significação envolve e expressa sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, elementos afetivos e cognitivos da realidade em que participa (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Para a organização dos dados, foram

elaborados quadros contendo os pré-indicadores identificados em cada instrumento de coleta, a saber: registros de observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, originaram-se três quadros.

Após a conclusão da primeira etapa partimos para o processo de articulação dos pré-indicadores, sendo esta a segunda etapa, a sistematização dos indicadores, desta forma, foram realizadas leituras, que por sua vez, permitiu “[...] um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade; já no caso dos indicadores” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230). Assim, a releitura e o processo de aglutinação dos pré-indicadores.

A terceira etapa consiste na sistematização dos núcleos de significação a partir da articulação dos indicadores revelando de forma mais intensa a realidade analisada. É neste momento que, por meio da releitura do material, “[...] considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231). Esta etapa “[...] é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 62).

Assim, após a realização de múltiplas leituras flutuantes dos indicadores e da articulação entre eles, foram formados os núcleos de significação. Esses núcleos emergiram da aproximação e agrupamento dos indicadores, resultando em um número reduzido de unidades significativas, o que contribuiu para uma análise mais sistemática.

Os dados obtidos por meio da observação registrada em diário de campo, da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, após sucessivas leituras flutuantes, foram organizados em quadros específicos para cada instrumento:

Figura 25 - Núcleo de Significação: As reuniões pedagógicas: ressignificação do currículo



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 26 - Núcleo de significação: A reprodução do currículo prescrito



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 27 - Núcleo de Significação: A modelação do currículo prescrito



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O início da análise se deu “[...] por um processo intra-núcleo, avançando para a articulação inter-núcleos. Em geral, esse procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231). Neste momento, aprofunda-se o processo interpretativo do pesquisador, caracterizando a pesquisa como de natureza construtivo-interpretativa.

Dessa forma, adotaremos a triangulação, ao examinarmos o objeto de estudo sob múltiplas perspectivas, com base em distintas fontes de dados (Flick, 2013), visando, assim, assegurar maior fidedignidade e confiabilidade aos resultados.

Após a análise dos dados, conforme descrito, foi elaborada a versão final desta pesquisa. Esse conjunto de etapas buscou garantir a qualidade e a integridade dos resultados, culminando na produção de um estudo bem fundamentado. Desta forma, fazendo uso dos procedimentos metodológicos aqui estabelecidos, buscou-se abordar a indagação de pesquisa delineada neste estudo, ao passo que se almejou atingir os objetivos preconizados.

4 COMPREENDENDO A MODELAÇÃO CURRICULAR

Neste capítulo, fundamentando-nos nos pressupostos teóricos que alicerçam e orientam este estudo, procedemos à análise e interpretação dos dados obtidos ao longo do processo de investigação. Assim, busca-se compreender como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração dos planos de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico.

Neste movimento interpretativo dos dados empíricos, que culminou na elaboração dos três quadros contendo os pré-indicadores, construídos a partir dos procedimentos de coleta (compreendendo as observações realizadas nas reuniões pedagógicas, a análise dos planos de aula de Língua Portuguesa e Matemática das docentes participantes da pesquisa e as entrevistas semiestruturadas apresentadas no tópico anterior), procedeu-se à articulação desses pré-indicadores, cuja integração possibilitou a constituição dos indicadores. Estes, por sua vez, foram articulados entre si, originando os núcleos de significação, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 3 - Núcleos de Significação

Núcleos de significação	Indicadores
As reuniões pedagógicas: resignificação do currículo	O tempo institucional das reuniões: entre o administrativo e o formativo
	Formação continuada e conhecimento científico
	A mediação da supervisora e o potencial de trocas entre docentes
A reprodução do currículo prescrito	Estrutura e alinhamento ao currículo prescrito
	Abordagem do conhecimento científico
	Metodologias, estratégias e reflexão docente
A modelação do currículo prescrito	O currículo como referência e campo de resignificação
	O planejamento como espaço de tradução do currículo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os núcleos de significação apresentados no quadro configuram-se como eixos orientadores da etapa analítica subsequente, fornecendo subsídios para à interpretação dos dados à luz do referencial que fundamenta esta investigação. Na sequência, discute-se o primeiro núcleo de significação.

4.1 NÚCLEO 1: AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

A análise das observações realizadas nas Reuniões Pedagógicas teve como objetivo compreender como esses espaços se configuram enquanto momentos de formação, sobretudo com relação aos conhecimentos científicos, e de planejamento coletivo, articulando-se ao problema central da pesquisa: compreender como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração dos planos de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico. As observações registradas em diário de campo permitem compreender que as reuniões pedagógicas representam, no contexto escolar, um tempo institucional destinado à organização das ações pedagógicas e à Formação Continuada das professoras. Contudo, as práticas observadas revelam tensões entre a função administrativa e o potencial formativo desses encontros.

Neste núcleo de significação serão discutidos a luz do referencial teórico adotado os indicadores: O tempo institucional das reuniões: entre o administrativo e o formativo; Formação Continuada e conhecimento científico; A mediação da supervisora e o potencial de trocas entre docentes.

4.1.1 O tempo institucional das reuniões: entre o administrativo e o formativo

As reuniões pedagógicas, também denominadas *reuniões de Módulo II* nas escolas estaduais de Minas Gerais, constituem-se em espaços-tempo assegurados por lei aos professores, destinados ao planejamento, à formação e à reflexão coletiva sobre a prática docente. Para o desenvolvimento deste estudo, foram acompanhadas treze reuniões pedagógicas, entre os meses de fevereiro a março do ano de 2025, realizadas semanalmente às terças-feiras, com carga horária de duas horas, no período das 18h às 20h.

Para compreensão do contexto da organização do trabalho docente nas escolas estaduais de Minas Gerais, é importante destacar que a carga horária das professoras da Educação Básica é regulamentada pela Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, que, ao alterar a Lei nº 15.293/2004, define em seu Art. 33 que “I – vinte e quatro horas para as carreiras de Professor de Educação Básica e

Especialista em Educação Básica” (Minas Gerais, 2012). Essas vinte e quatro horas semanais são subdivididas conforme apresentado no § 1º do mesmo artigo:

- A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:
 - I – dezesseis horas destinadas à docência;
 - II – oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:
 - a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;
 - b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (Minas Gerais, 2012).

Ou seja, a referida Lei estabelece que até duas horas semanais sejam destinadas às reuniões pedagógicas, apresentando, assim, as especificações relativas à carga horária destinada às atividades extraclasse, na qual se incluem as horas reservadas para esses encontros coletivos:

- § 5º – As atividades extraclasse a que se refere o inciso II do § 1º compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores.
- § 6º – A carga horária semanal destinada a reuniões a que se refere a alínea ‘b’ do inciso II do § 1º poderá, a critério da direção da escola, ser acumulada para utilização dentro de um mesmo mês.
- § 7º – A carga horária prevista na alínea ‘b’ do inciso II do § 1º não utilizada para reuniões deverá ser destinada às outras atividades extraclasse a que se refere o § 5º (Minas Gerais, 2012).

Podemos ver que dentro da carga horária obrigatória das professoras, da educação básica, da rede estadual de Minas Gerais a carga horária semanal é composta por 24 horas, das quais 16 são destinadas à docência e 8 a atividades extraclasse, compreendendo planejamento, avaliação, formação e reuniões pedagógicas. Dentre essas, até duas horas semanais devem ocorrer na própria escola, podendo ser acumuladas dentro do mês, a critério da direção. Essa previsão normativa reconhece as reuniões pedagógicas como tempo institucional integrante do processo formativo e de planejamento coletivo.

Em consonância com o que dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, os dados de campo revelam que as reuniões pedagógicas observadas são organizadas em diferentes momentos, contemplando comunicados, orientações e direcionamentos realizados pela equipe diretiva e supervisora, reuniões com pais e familiares, formações conduzidas pelas professoras ou por convidados, além de

momentos destinados ao planejamento coletivo.

Das treze reuniões pedagógicas acompanhadas, verificou-se que, em quatro delas, foram reservados intervalos específicos para o desenvolvimento do planejamento coletivo, com duração variando entre 30 minutos e 1 hora. No que se refere à Formação Continuada, constatou-se que, entre as treze reuniões pedagógicas observadas, quatro foram destinadas a esse fim. Nessas reuniões, a Formação Continuada ocorreu ao longo de todo o período do encontro; nas demais, quando presente, ocupou a maior parte do tempo da reunião.

A relevância desses momentos formativos torna-se ainda mais evidente quando se considera que as professoras que atuam nos anos iniciais possuem, em sua maioria, formação inicial em Pedagogia, caracterizada por um currículo de natureza generalista, que abrange de forma ampla diferentes áreas do conhecimento. Embora essa formação seja fundamental para a compreensão do trabalho docente na educação básica, ela não esgota as demandas que emergem no cotidiano escolar, sobretudo em contextos curriculares que atribuem centralidade ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Nesse cenário, a Formação Continuada assume um papel estratégico ao possibilitar o aprofundamento teórico-metodológico, a atualização pedagógica e a reflexão crítica sobre as práticas de ensino, contribuindo para que as professoras ressignifiquem seus saberes e ampliem suas possibilidades de intervenção pedagógica.

As reuniões pedagógicas, de modo geral, iniciam-se com avisos, recados, orientações e direcionamentos que, em muitos casos, incidem diretamente sobre o planejamento das aulas das professoras, uma vez que se relacionam à organização do cotidiano escolar e ao encaminhamento de ações e eventos futuros. Tal dinâmica evidencia a preocupação da equipe gestora e da supervisão pedagógica com a organização da escola e com o planejamento antecipado do ano letivo. Essa forma de condução mostra-se positiva, especialmente em um contexto marcado pela rotatividade docente, uma vez que possibilita as professoras que ingressam anualmente na instituição compreender a dinâmica da unidade escolar, suas rotinas e os acordos que orientam o trabalho coletivo.

Essa organização inicial das reuniões pode ser observada na descrição de uma pauta de reunião pedagógica registrada em diário de campo:

Pauta da reunião / módulo II: modelo de plano de aula; caderno de leitura (leitura deleite); projeto nome de turma (portifólio); horário de biblioteca e informática; avaliações diagnósticas 20/02 a 14/03 e lançamento até 17/03; Reunião de pais 25/02-2025; Sábado letivo 22-02-2025; Diário Eletrônico Digital (DED) 19-02-2025; Território de leitura; Projeto de Reforço; Aniversariantes da semana de 15 em 15 dias (junto com apresentações); Carnaval; Planejamento quinzenal (somente digitado) enviar para supervisora (Diário de Campo, 2025).

Além da pauta, durante as observações das reuniões pedagógicas, foi entregue às professoras um documento orientador para o ano letivo de 2025, contendo diretrizes relacionadas à organização escolar, conforme registrado no diário de campo:

Valor do bimestre e distribuição de pontos;
Data das avaliações por bimestre;
Apresentação artística com data para cada turma;
Painéis decorativos (com data para elaboração de cada turma);
Tabela com datas comemorativas;
Data para as surpresas (brindes) (Diário de Campo, 2025).

Esses registros revelam a centralidade que a organização escolar assume no tempo das reuniões pedagógicas. A multiplicidade de pautas e orientações evidencia a ampliação das tarefas atribuídas ao trabalho docente, fenômeno que dialoga com o processo de racionalização do trabalho escolar analisado por Contreras (2002). Segundo o autor, a racionalização do ensino introduz formas de gestão que tendem a deslocar decisões pedagógicas para instâncias administrativas e técnicas, o que afeta diretamente a autonomia docente: “A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração” (Contreras, 2002, p. 36).

No cotidiano observado, essa racionalização se materializa na necessidade de cumprir prazos, seguir orientações externas e atender a demandas administrativas que atravessam o tempo institucional das reuniões. Em algumas reuniões pedagógicas observadas, parte do tempo foi destinada aos processos burocráticos relacionados às avaliações externas vinculadas à Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (RENALFA)⁹. Nessas ocasiões, as

⁹ A Renalfa, denominada Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização, configura-se como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Essa rede tem como finalidade articular e fortalecer as ações desenvolvidas por estados e municípios no campo da alfabetização, com vistas a assegurar

professoras foram orientadas quanto aos procedimentos necessários para o lançamento das respostas dos estudantes em sites específicos.

Esse tipo de demanda reforça o que Contreras (2002) aponta como o avanço das formas burocráticas de controle sobre o trabalho docente, especialmente quando o Estado intensifica os mecanismos de regulação e acompanhamento das práticas escolares: “A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas” (Contreras, 2002, p. 37).

Como consequência, observa-se que o tempo das reuniões pedagógicas passa a ser tensionado por exigências que priorizam o cumprimento de tarefas e registros, em detrimento de momentos mais sistemáticos de estudo e reflexão coletiva. Essa intensificação do trabalho docente contribui para que o foco das professoras se concentre nas demandas a serem executadas, reduzindo o espaço para análises mais aprofundadas sobre o currículo, seus pressupostos e os sentidos formativos do ensino. Nesse contexto, a crescente burocratização do trabalho docente pode ser compreendida como expressão do currículo oculto.

Nessa direção, as reflexões de Giroux (1997) permitem aprofundar a compreensão desse cenário ao conceber os professores como intelectuais que produzem conhecimento e atribuem sentidos críticos à prática pedagógica. Para o autor, quando o trabalho docente se reduz ao cumprimento de orientações externas e à execução de tarefas prescritas, fragiliza-se a dimensão intelectual e crítica da docência. Assim, a ocupação recorrente do tempo das reuniões pedagógicas com demandas administrativas limita as possibilidades de que esses encontros se constituam como espaços de reflexão, problematização e construção coletiva de saberes, essenciais ao exercício do professor como intelectual transformador.

Essa dinâmica também pode ser analisada à luz da concepção de currículo proposta por Sacristán (2000), que o compreende como uma prática social construída no cotidiano da escola. As pautas, documentos orientadores e encaminhamentos apresentados nas reuniões configuram expressões do currículo prescrito, que orienta e regula o trabalho docente. No entanto, quando esse currículo prescrito ocupa de forma predominante o tempo institucional das reuniões, reduz-se

que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, conta com a atuação de milhares de articuladores distribuídos em todo o território nacional, responsáveis por apoiar a implementação de políticas públicas e ações formativas voltadas aos profissionais da educação.

o espaço para a discussão do currículo moldado e o em ação, aqueles que se materializam nas práticas pedagógicas, nas escolhas didáticas e nas interações em sala de aula. Para Sacristán (2000), é na reflexão coletiva sobre a prática que os professores ressignificam o currículo e constroem mediações pedagógicas mais coerentes com as realidades dos alunos.

Contreras (2002) alerta para os efeitos desse processo na dimensão intelectual do trabalho docente, ao destacar que a intensificação tende a fragilizar as condições de reflexão e elaboração pedagógica dos professores:

A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (Contreras, 2002, p. 37).

No contexto escolar investigado, percebe-se que o tempo institucionalmente destinado às reuniões pedagógicas é atravessado por múltiplas demandas que extrapolam o campo formativo. Embora esse espaço seja reconhecido como potencialmente formativo, ele também assume a função de garantir o funcionamento da escola frente às exigências administrativas e aos encaminhamentos provenientes das instâncias superiores do sistema educacional. Nessa dinâmica, a direção e a supervisão pedagógica atuam mediando orientações, prazos e procedimentos que precisam ser socializados com o coletivo docente.

Importa destacar que essa configuração não decorre de uma desvalorização da formação por parte da equipe gestora ou da supervisão pedagógica, mas está relacionada a um movimento mais amplo de burocratização e intensificação do trabalho educacional, no qual gestores e supervisores também se veem pressionados a atender às normativas e demandas externas.

Ainda assim, mesmo diante dessas limitações, observa-se entre as professoras o interesse em ampliar os momentos de diálogo e reflexão sobre suas práticas, reconhecendo a importância das trocas coletivas para o aprimoramento do trabalho pedagógico. Tal movimento evidencia o potencial das reuniões pedagógicas como espaço formativo, especialmente no que se refere à Formação Continuada, fundamental para o aprofundamento dos conhecimentos docentes em um contexto curricular orientado por competências e habilidades. Essa perspectiva, alinhada às contribuições de Giroux (1997) e Sacristán (2000), reforça a necessidade de repensar a organização do tempo e das pautas das reuniões pedagógicas,

discussão que será aprofundada no tópico seguinte, dedicado à Formação Continuada.

4.1.2 Formação Continuada e conhecimento científico

Durante as observações realizadas, foi possível perceber que a gestão escolar tem se empenhado em organizar e sustentar um movimento constante de Formação Continuada para os profissionais da instituição. As ações propostas revelam um esforço de planejamento que busca articular temas variados às necessidades concretas do cotidiano escolar. Essa postura evidencia um entendimento de que o desenvolvimento docente é um processo permanente e indispensável para o fortalecimento das práticas educativas.

Essa perspectiva pode ser analisada à luz das discussões desenvolvidas por Contreras (2002), que compreende a autonomia docente como uma construção situada nas condições concretas do trabalho, no exercício do julgamento profissional e na participação dos professores nos processos que envolvem planejamento e tomada de decisões pedagógicas. Embora o autor não trate especificamente da Formação Continuada institucional, suas reflexões permitem compreender que espaços coletivos de estudo e reflexão podem fortalecer a autonomia docente, desde que não se limitem à execução de orientações externas.

De modo semelhante, as iniciativas formativas observadas podem ser analisadas em diálogo com as ideias de Giroux (1997), especialmente quando o autor concebe o professor como um intelectual que interpreta, problematiza e atribui sentidos críticos à prática educativa. Nessa perspectiva, processos formativos que favorecem a reflexão coletiva e a leitura crítica do contexto escolar podem contribuir para fortalecer essa dimensão intelectual da docência.

Assim, ao investir em processos formativos contínuos e situados, a escola reforça seu compromisso com uma cultura profissional que valoriza a reflexão coletiva, o engajamento crítico e a construção compartilhada do conhecimento. Esses elementos, quando articulados no cotidiano, tornam-se essenciais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da profissão docente.

Para compreender com maior precisão o processo formativo das professoras, apresenta-se, a seguir, a análise dos momentos de formação observados. A primeira

formação foi conduzida por uma docente do 4º ano da própria escola, a qual demonstra interesse pelo uso de tecnologias educacionais e facilidade no manuseio desses recursos. Em função dessas habilidades, a professora assumiu a condução de uma formação voltada à apresentação dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição, bem como às possibilidades de sua utilização no contexto da sala de aula.

Durante o encontro, foram destacados equipamentos como a televisão com acesso à internet, o Datashow, o telão com controle remoto, a caixa de som, o microfone, o recurso de espelhamento de livros didáticos no Datashow, além de diferentes jogos digitais alinhados ao currículo prescrito. Observou-se que a escola dispõe de uma infraestrutura tecnológica consistente, capaz de apoiar o trabalho pedagógico das professoras. Ademais, a instituição conta com uma sala de informática equipada com computadores em pleno funcionamento, o que possibilita sua utilização pelos estudantes em diversas atividades didáticas. Verificou-se, ainda, que a equipe gestora incentiva, durante as reuniões pedagógicas, o uso de recursos tecnológicos no desenvolvimento das aulas, como podemos observar neste registro do diário de campo:

*Formação de recursos tecnológicos: Uso da tv smart, data show, telão eletrônico, ligação correta dos cabos, controles remotos e funções. Como acessar o site dos livros didáticos, coleção 'A conquista' para trabalhar com as crianças textos dos livros, etc.

Simulados: espelhar no Datashow na lousa para responder com os alunos, compreender os distratores.

*A equipe diretiva e supervisores tem incentivado muito o uso de recursos tecnológicos nos planos de aula e na prática.

Exemplo de atividades: abre o Google o Ábaco online, jogos online (escola games)

A supervisora ressaltou que isto chama mais a atenção dos alunos, pois, é uma geração muito ligada em tecnologias.

*A supervisora disse que nas reuniões pedagógicas futuras, haverá trocas de experiências de práticas exitosas (Diário de Campo, 2025).

A formação analisada revela-se necessária no contexto da escola, especialmente diante da recorrente chegada de novas professoras, que nem sempre conhecem os recursos tecnológicos disponíveis ou se sentem seguros para utilizá-los em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a iniciativa atende a uma demanda concreta do cotidiano escolar, ao possibilitar que as professoras tenham contato com os equipamentos existentes e passem a reconhecê-los como parte do ambiente educativo.

Entretanto, ao concentrar-se majoritariamente na apresentação dos equipamentos e em seus aspectos operacionais, a formação assume um caráter essencialmente técnico. À luz da concepção de currículo desenvolvida por Sacristán (2000), quando os processos formativos se restringem ao domínio instrumental e operacional, corre-se o risco de esvaziar a reflexão sobre o currículo enquanto prática social, reduzindo-o a um conjunto de procedimentos desvinculados de suas intencionalidades educativas. Nessa lógica, o uso das tecnologias tende a ser compreendido de forma isolada, desvinculado de projetos pedagógicos mais amplos e das intencionalidades educativas que deveriam orientá-lo.

Sob a perspectiva de Contreras (2002), observa-se que a formação pouco favorece momentos de reflexão coletiva sobre a prática docente, aspecto central para o desenvolvimento profissional. Embora o aprendizado técnico seja relevante, sobretudo para professores que apresentam maiores dificuldades no uso desses recursos, a ausência de espaços de diálogo e problematização limita as possibilidades de construção de uma prática mais consciente e contextualizada.

As contribuições de Giroux (1997) ajudam a aprofundar essa análise ao alertar para os efeitos de práticas educacionais orientadas por uma racionalidade técnica, nas quais o professor tende a ser concebido como executor de orientações previamente definidas. Embora o autor não trate especificamente de formações continuadas, sua crítica à tecnicização do trabalho docente permite compreender os limites de processos formativos centrados exclusivamente na operacionalização de recursos. Nesses casos, as tecnologias tendem a ser apresentadas como instrumentos neutros, desconsiderando as condições concretas de trabalho docente, os contextos escolares e as relações que atravessam o currículo. Tal abordagem pode fragilizar o papel do professor enquanto sujeito crítico e reflexivo, reduzindo sua atuação à simples operacionalização de recursos.

Dessa forma, embora a formação cumpra um papel importante ao apresentar os equipamentos disponíveis e responder a necessidades imediatas da escola, evidencia-se a importância de ampliá-la para além do enfoque tecnicista. A incorporação de momentos de reflexão pedagógica, discussão coletiva e análise crítica da prática poderia contribuir de maneira mais significativa para o desenvolvimento profissional das professoras e para o fortalecimento de uma Formação Continuada mais contextualizada e reflexiva.

Em uma reunião pedagógica observada no início do ano letivo, foi entregue

às professoras um documento intitulado *Combinados 2025*, no qual se explicitavam algumas responsabilidades atribuídas as professoras regentes e que deveriam ser consideradas em seu planejamento. Entre essas orientações, constava a realização de “[...] aula no laboratório de informática” (Diário de Campo, 2025). Tal encaminhamento pode ser compreendido como um incentivo institucional à utilização dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis na escola, buscando integrá-los às práticas pedagógicas e ao cotidiano das salas de aula, ampliando as possibilidades de trabalho docente.

Na mesma reunião, a gestora compartilhou informações oriundas de um encontro de gestores do qual participou na cidade de Belo Horizonte, “[...] relatou a ênfase dada ao uso da IA e os recursos tecnológicos nas aulas. Nesta reunião de gestores, segundo a diretora, tiveram palestras com Coaches” (Diário de Campo, 2025).

A observadora complementa, em nota reflexiva, que “[...] podemos observar as características empresariais neste evento” (Diário de Campo, 2025). Esse aspecto suscita reflexões sobre os modos como a formação docente vem sendo concebida, sobretudo quando tais propostas passam a incorporar discursos oriundos do campo empresarial. Como problematiza Laval (2019), ao submeter a escola a lógicas próprias do mercado, corre-se o risco de deslocar sua função social e educativa, aproximando-a de modelos de gestão que priorizam eficiência e desempenho. Em diálogo com essa perspectiva, Giroux (1997) chama atenção para o esvaziamento do papel intelectual do professor, neste caso, podemos relacionar as formações que se orientam por modelos prescritivos e instrumentalizados, nos quais o docente é interpelado mais como executor de práticas do que como sujeito crítico do processo educativo. Nesse sentido, embora a valorização das tecnologias seja relevante, a presença de formações conduzidas por coaches indica uma tendência que merece ser analisada com cautela, considerando seus impactos sobre o trabalho docente e sobre os sentidos atribuídos à Formação Continuada na escola.

As formações continuadas observadas no período da pesquisa apresentaram forte incidência de temáticas relacionadas à Educação Especial, tendo sido realizadas duas formações voltadas a esse campo. Em uma das reuniões pedagógicas acompanhadas, por iniciativa da equipe gestora, uma psicóloga

convidada conduziu uma formação sobre a Análise do Comportamento Aplicada (do inglês, *Applied Behavior Analysis*) (ABA), abordagem científica amplamente utilizada no contexto da Educação Especial, especialmente no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Fernandes; Amato, 2013).

A escola atende estudantes da Educação Especial e conta com algumas professoras de apoio para o acompanhamento desses estudantes, o que explica o interesse e a receptividade das docentes em relação à temática, uma vez que se trata de desafios presentes no cotidiano escolar. Todavia, conforme assinalam Fernandes e Amato (2013), a utilização da ABA demanda formação específica e consistente dos profissionais envolvidos, condição fundamental para a efetividade da proposta. Considerando essa exigência, a formação realizada na escola assumiu um caráter predominantemente introdutório, limitando-se à apresentação geral da abordagem.

Sob a perspectiva da concepção de currículo e profissionalização docente desenvolvida por Sacristán (2000), esse tipo de formação tende a reforçar uma compreensão do desenvolvimento profissional centrada na incorporação pontual de conhecimentos, pouco articulada a processos reflexivos mais amplos sobre o currículo e sobre a prática pedagógica. Ainda que a iniciativa seja relevante, sobretudo diante das demandas da inclusão escolar, a ausência de continuidade e de acompanhamento formativo limita seu potencial transformador no cotidiano da sala de aula.

Em outra reunião pedagógica observada, a carga horária da Formação Continuada foi destinada à participação das professoras em palestras sobre o autismo, realizadas no Auditório Leão de Faria, da UNIFAL-MG. As palestras integraram a programação da Semana do Autismo, promovida em parceria entre a universidade e a Prefeitura Municipal de Alfenas, representada pelo Centro Municipal do Autismo (CMA). Embora essa experiência tenha possibilitado o contato das docentes com discussões atualizadas e com diferentes especialistas da área, o formato expositivo e a ausência de espaços de diálogo mais aprofundado dificultaram a articulação direta entre os conteúdos abordados e as práticas concretas vivenciadas pelas professoras na escola.

Na perspectiva de Contreras (2002), formações que não se desdobram em espaços de reflexão coletiva sobre a prática tendem a permanecer no nível informativo, sem favorecer processos de ressignificação do trabalho docente. Assim,

ainda que tais eventos contribuam para ampliar o repertório das professoras, seu impacto formativo mostra-se limitado quando não há mediação pedagógica que possibilite a contextualização dos conhecimentos apresentados.

O quarto momento de Formação Continuada observado correspondeu à apresentação, pela supervisora pedagógica, de um material disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE MG), com a temática da Educação Socioemocional. Durante a reunião pedagógica, a supervisora propôs uma dinâmica de leitura compartilhada, na qual cada docente ficaria responsável pela leitura de um tópico do material e, posteriormente, pela condução da discussão e apresentação do conteúdo nas reuniões subsequentes. Essa proposta indica uma tentativa de promover maior envolvimento das professoras no processo formativo, ao distribuir responsabilidades e estimular a participação ativa.

Essa organização aproxima-se de uma concepção de Formação Continuada que reconhece o professor como sujeito do processo formativo, conforme defende Contreras (2002), ao valorizar a troca de experiências e o diálogo entre pares. No entanto, o alcance dessa proposta depende das condições efetivas de acompanhamento, mediação e aprofundamento teórico, de modo que a leitura compartilhada não se restrinja à reprodução do material, mas possibilite análises críticas e relações com a prática pedagógica cotidiana.

Em relação a valorização da Formação Continuada das professoras, a Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, configura-se como um marco relevante no conjunto das políticas educacionais do Estado de Minas Gerais ao regulamentar o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse dos professores da rede estadual. Ao estabelecer que essa carga horária corresponde a “1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor” (Minas Gerais, 2024, art. 1º, § 1º, p. 1), a normativa reconhece formalmente que o trabalho docente não se restringe ao tempo de regência em sala de aula. Tal reconhecimento amplia a compreensão da docência ao incluir dimensões fundamentais do exercício profissional que, historicamente, foram invisibilizadas ou secundarizadas.

Nesse mesmo sentido, a resolução explicita que as atividades extraclasse compreendem “[...] estudos, planejamento, avaliação, Formação Continuada, reuniões e outras atribuições específicas inerentes ao cargo de professor [, desde que voltadas ao] aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem” (Minas Gerais, 2024, art. 1º, § 2º, p. 1). Ao fazê-lo, o documento normativo reconhece a

complexidade do trabalho docente e reafirma a necessidade de tempos institucionais destinados ao estudo, à reflexão coletiva e à formação permanente.

A garantia legal desse tempo para a Formação Continuada dialoga diretamente com a concepção de educação defendida por Saviani (1994, 2015), para quem a prática educativa possui natureza específica e requer condições objetivas para que a escola cumpra sua função social de socialização do conhecimento sistematizado. Do mesmo modo, aproxima-se das contribuições de Freire (1996), ao compreender a formação permanente como dimensão constitutiva da docência, uma vez que educação exige reflexão crítica sobre a prática e compromisso com o saber. Sob essa perspectiva, a resolução representa um avanço importante no reconhecimento da profissionalidade docente no âmbito da rede estadual mineira.

Entretanto, embora se reconheçam avanços, a Resolução SEE nº 4.968/2024 apresenta limites que demandam problematização. Um deles refere-se ao fato de que o trabalho extraclasse é apresentado de forma indistinta da Formação Continuada, o que tende a diluir a centralidade desta última no exercício da docência. A Formação Continuada deveria ser compreendida e reconhecida como dimensão constitutiva da profissionalidade docente, o que exigiria sua explicitação em tempos, espaços e programas próprios. Ao não conferir esse destaque, a normativa fragiliza o reconhecimento institucional da formação como condição essencial para o desenvolvimento profissional e para a qualificação das práticas pedagógicas.

Outro aspecto que merece atenção especialmente é o que diz respeito à autonomia dos professores na escolha de seus percursos formativos. O artigo 7º estabelece que apenas serão computadas, para fins de cumprimento da carga horária extraclasse, as atividades formativas que compreendam:

- I - cursos de formação e aperfeiçoamento profissional, seminários, congressos e reuniões, presenciais ou virtuais, promovidos pela Unidade Central da SEE/MG, Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e, ainda, aqueles realizados em parceria com outras instituições e indicados pela SEE/MG, observada a correlação do tema com a docência;
- II - cursos de aperfeiçoamento profissional e de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização e MBA) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), ofertados por instituições de ensino superior, com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação - Trilhas de Futuro Educadores, nos termos da legislação vigente;
- e

III - cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização e MBA) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), de forma presencial, semipresencial ou no formato de Educação à Distância (EaD), observada a correlação do tema com a docência, mediante indicação da SEE/MG (Minas Gerais, 2024, p. 02).

Ou seja, há um direcionamento explícito de Formações Continuadas que podem não corresponder ao interesse ou necessidade das professoras. Para os cursos de formação e aperfeiçoamento são considerados apenas os promovidos pela Unidade Central da SEE/MG, os disponibilizados pela Escola de Formação¹⁰ e Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Minas Gerais, a Superintendência Regionais de Ensino e os que forem frutos de parcerias e indicações da SEE/MG. No caso dos cursos de pós-graduação, a normativa condiciona seu reconhecimento à existência de financiamento institucional ou à “indicação da SEE/MG” (Minas Gerais, 2024, art. 7º, incisos II e III, p. 2).

Esse direcionamento revela uma lógica centralizadora que limita a possibilidade das professoras definirem, de forma autônoma, suas necessidades formativas a partir dos desafios concretos de sua prática pedagógica. Conforme argumenta Contreras (2002), a autonomia docente não se reduz à liberdade de escolha de métodos ou estratégias em sala de aula, mas envolve a capacidade de tomar decisões fundamentadas sobre o próprio trabalho. Essa concepção permite analisar criticamente políticas de Formação Continuada que restringem os percursos formativos docentes, ao reforçar mecanismos de controle externo, enfraquecendo o professor enquanto sujeito reflexivo e intelectual crítico, tal como problematiza Giroux (1997).

Do ponto de vista curricular, tais limites tornam-se ainda mais significativos quando se considera a centralidade do conhecimento científico e sistematizado na formação docente. Duarte (2021) e Malanchen (2014) defendem que a escola deve assegurar o acesso aos conteúdos clássicos e universais, historicamente produzidos, condição indispensável para a formação humana plena. Nessa mesma direção, Saviani (1994, 2015) sustenta que a função social da escola está

¹⁰ A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, instituída pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, integra a estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e tem como finalidade coordenar, em nível sistêmico, as ações de formação dos profissionais da educação. Atua no planejamento e na oferta de cursos, seminários e outras estratégias formativas, disponibilizando suporte logístico, operacional e tecnológico, em modalidades presencial, semipresencial e a distância, voltadas ao desenvolvimento profissional, cultural e ético dos educadores da rede pública estadual (Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, [2025]).

intrinsecamente ligada a sistematização do conhecimento elaborado, o que pressupõe professores com sólida formação teórica. A restrição das formações reconhecidas institucionalmente pode, portanto, contribuir para o esvaziamento teórico da Formação Continuada, privilegiando ações de caráter instrumental e pragmático.

Ao dialogarem com a noção de “conhecimento poderoso”, proposta por Young (2007, 2011), Galian e Louzano (2014) reforçam que o acesso a saberes teóricos robustos é condição para a justiça curricular. Limitar os percursos formativos dos docentes a ofertas previamente autorizadas pela administração central pode aprofundar desigualdades e reforçar aquilo que Libâneo (2012) denomina de dualismo perverso da escola pública, no qual se restringe o direito ao conhecimento científico, sobretudo para os sujeitos da escola pública.

Dessa forma, embora a Resolução SEE nº 4.968/2024 represente um avanço significativo ao garantir tempo institucionalizado para a Formação Continuada dos professores, ela ainda demanda aprofundamentos no sentido de ampliar a autonomia docente e reconhecer a legitimidade de diferentes espaços formativos, especialmente aqueles voltados ao aprofundamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Avançar nessa direção é condição fundamental para que a política de Formação Continuada contribua, de fato, para a emancipação intelectual das professoras e para a consolidação de uma escola pública democrática, crítica e socialmente referenciada.

No âmbito das entrevistas semiestruturadas, as professoras demonstraram interesse e reconheceram a importância das formações continuadas, especialmente no que se refere aos conhecimentos científicos relacionados aos conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao serem indagadas sobre como se sentem ao lecionar os conteúdos previstos no currículo desse ano escolar, as respostas revelam percepções distintas, atravessadas por experiências profissionais, afinidades com os componentes curriculares e desafios concretos da prática docente.

A professora P1 destaca o caráter desafiador dos conteúdos, tanto para os estudantes quanto para a própria professora, ressaltando a necessidade permanente de estudo:

Eu gosto, são conteúdo, assim... desafiadores, tanto para os alunos quanto pra gente. E... assim eu gosto, é bom que a gente sempre busca conhecimento. Tem coisas que a gente ainda esquece né. Então a gente sempre busca estudar pra trazer o melhor para eles (P1).

A fala evidencia uma postura de abertura à aprendizagem contínua e reconhece que o exercício da docência implica retomadas constantes dos conhecimentos escolares. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Sacristán (2000), ao considerar que o currículo não se realiza de forma automática, mas exige do professor um movimento permanente de interpretação, estudo e reconstrução dos saberes no contexto da prática.

A professora P2, por sua vez, associa a segurança no trabalho docente à experiência acumulada ao longo dos anos, demonstrando familiaridade com os conteúdos e com o ano escolar em que atua:

Eu acho que com o passar dos anos, eu fui melhorando a minha experiência. Eu acho que fui melhorando o meu conteúdo, a minha didática, então assim, eu me sinto segura no quinto ano. É um conteúdo e um ano que eu gosto muito de trabalhar (P2).

Essa fala sugere que a relação com os conteúdos não se dá apenas pela formação inicial ou por formações pontuais, mas também pela vivência cotidiana da docência. Tal compreensão dialoga com Contreras (2002), ao indicar que o desenvolvimento profissional do professor ocorre de forma situada, articulada às experiências concretas do trabalho escolar.

Em contraponto, a professora P3 manifesta uma posição crítica em relação aos conteúdos de Matemática trabalhados no 5º ano, questionando sua complexidade e pertinência para a vida cotidiana dos estudantes:

Eu acho difícil. Eu acho difícil, desnecessário uma matemática tão puxada que estamos trabalhando hoje em dia. Eu acho que deveria ser uma coisa mais, que os meninos fossem usar mais para o dia a dia. Eu acho aquelas frações, esse sistema numérico fica muito tempo e se torna muito maçante, muito maçante (P3).

Essa fala revela tensões entre o currículo prescrito e as concepções da professora sobre a função social do conhecimento escolar. À luz de Giroux (1997), esse posicionamento pode ser compreendido como expressão de uma leitura crítica do currículo, na qual o professor não se limita a executar orientações, mas reflete sobre os sentidos e impactos dos conhecimentos ensinados. Todavia, ao privilegiar

conhecimentos associados ao cotidiano e ao senso comum, tal compreensão distancia-se da perspectiva vigotskyana, segundo a qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da apropriação de conhecimentos científicos, sistematizados e historicamente produzidos. Nessa direção, o conhecimento escolar não se limita à utilidade imediata, mas atua como mediador fundamental do desenvolvimento integral do indivíduo, ampliando suas formas de pensamento, linguagem e consciência (Vygotsky, 2001).

Ao serem questionadas sobre a participação em formações continuadas, as três professoras afirmaram participar sempre que há oferta por parte da escola:

Eu, sempre participo, sempre que a escola oferece, eu estou participando sim (P1).
Sim (P2).
Sim (P3).

Entretanto, ao analisarem essas formações considerando as necessidades específicas do 5º ano, as professoras indicam limites e expectativas não plenamente atendidas. A professora P1 ressalta a importância dessas formações, mas aponta a necessidade de que elas dialoguem mais diretamente com os conteúdos trabalhados:

Eu acho que elas são essenciais porque como eu falei na resposta anterior, são conteúdos desafiadores, principalmente para o quinto ano. Então essas formações deveriam estar vindo para nos auxiliar nesses conteúdos também (P1).

De modo semelhante, a professora P3 destaca o impacto positivo das formações em sua prática, sobretudo no que diz respeito à compreensão das dificuldades dos estudantes:

Ajuda muito, tem me ajudado muito, abre muito a mente da gente e a gente vai fazendo aquela separação que pode, que não pode, analisa dificuldade de cada aluno, que eu acho importante, olhar o nível de cada aluno. Depois a gente faz um geralzão, porque, se for levar tudo junto, não dá conta. Não dá conta (P3).

As falas indicam que as formações existentes contribuem para reflexões pedagógicas, especialmente relacionadas à heterogeneidade da turma. No entanto, quando indagada especificamente sobre a oferta de formações continuadas voltadas

aos conhecimentos científicos, aos conteúdos específicos, a professora P3 afirma: “Não, nunca tivemos (P3)”.

Ao ser questionada sobre a importância desse tipo de formação, acrescenta: “Eu acho muito importante, os módulos deveriam ser para isso, mas infelizmente não é” (P3).

A fala da professora evidencia a ausência de formações continuadas voltadas aos conteúdos específicos e aponta as reuniões pedagógicas (reuniões de Módulo II) como espaços e tempos que poderiam ser destinados a esse tipo de formação. Nessa perspectiva, tais momentos configuram-se como oportunidades potenciais para a construção coletiva de saberes entre as professoras, a partir das demandas concretas do trabalho docente.

Outro aspecto recorrente nas observações refere-se à ausência de discussões conceituais sobre o currículo e o conhecimento científico, historicamente construído. Nas reuniões, os temas tratados estavam centrados em aspectos procedimentais, sem aprofundar o sentido epistemológico do currículo. O diário de campo registra: “A supervisora orientou as professoras sobre o cumprimento do Mapa de Aprendizagem, mas não explicou a relação desse instrumento com o currículo e as habilidades de cada componente” (Diário de Campo, 2025).

Como podemos observar há incentivos para o uso dos materiais de apoio disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) como o Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA)¹¹. Essas situações revelam uma lacuna formativa importante: a falta de articulação entre o conhecimento científico, a política curricular e as práticas docentes, o que limita a apropriação crítica do currículo pelas professoras.

À luz das contribuições de Sacristán (2000) e Giroux (1997), a ausência de espaços institucionais que favoreçam a reflexão coletiva sobre a prática revela limites no processo de Formação Continuada. Para esses autores, à docência

¹¹ Para auxiliar os professores da rede estadual de ensino no desenvolvimento de suas aulas e, consequentemente, na qualidade do ensino ofertado aos estudantes, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) lançou o Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem – MAPA-MG. A iniciativa consiste em um conjunto de materiais pedagógicos para apoiar o professor no fortalecimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais mineiras. O Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA) foi elaborado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, da SEE/MG e é um percurso composto pelo Currículo Referência de Minas Gerais, o Plano de Curso, Cadernos Mapa, o jornal Lupa, o Se Liga na Educação e o Plano de Aula do Professor (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE MG), [2023]).

constitui-se como uma prática intelectual e mediadora do currículo, que não se reduz à aplicação de prescrições ou ao domínio de procedimentos técnicos. Quando os momentos formativos não possibilitam a problematização das orientações curriculares, das escolhas pedagógicas e das condições concretas de trabalho, fragiliza-se o exercício do julgamento profissional do professor e sua atuação como sujeito que interpreta e recria o currículo no cotidiano escolar.

Diante de um currículo prescrito organizado em torno de habilidades e competências, os desafios enfrentados pelas professoras do 5º ano tornam-se ainda mais evidentes, exigindo da professora um movimento de interpretação e mediação curricular no momento do planejamento das aulas.

Nesse contexto, a Formação Continuada voltada ao aprofundamento dos conhecimentos científicos pode contribuir significativamente para o trabalho docente, na medida em que favorece a compreensão de quais conteúdos estão implicados nas habilidades e competências previstas no currículo. Ao ampliar o domínio sobre esses conhecimentos, as professoras tendem a dispor de maiores condições para realizar a modelação curricular, articulando o prescrito às necessidades concretas dos estudantes e às finalidades educativas do ensino.

Essa reflexão dialoga com a análise de Chizzotti (2012), ao apontar que o desenvolvimento de competências, amplamente difundido nos currículos contemporâneos e fortemente influenciado por demandas do mercado, corre o risco de reduzir o conhecimento escolar a desempenhos observáveis. Assim, a centralidade das competências reforça a necessidade de formações que auxiliem as professoras a resgatar e compreender os conhecimentos que fundamentam tais prescrições curriculares. A partir da concepção de currículo como prática social, Sacristán (2000) destaca que o trabalho docente envolve um processo permanente de interpretação, filtragem e reconstrução do currículo no contexto da ação pedagógica. Nesse movimento, o planejamento do ensino assume centralidade, pois é nele que o professor exerce sua margem de autonomia, define prioridades, seleciona conteúdos e atribui significados às orientações curriculares. Assim, mais do que a adesão a prescrições externas, o autor enfatiza o papel do professor como mediador ativo do currículo, cuja atuação depende das condições objetivas de trabalho, do nível de autonomia disponível e da formação cultural e profissional que sustenta suas decisões pedagógicas. De modo semelhante, Grymuza (2022) aponta que a construção de um currículo efetivo para o ensino demanda que os professores

mobilizem conhecimentos específicos, ao mesmo tempo em que desenvolvam a capacidade de buscar, selecionar e utilizar recursos pedagógicos adequados às finalidades do trabalho educativo.

Desse modo, ao considerar os desafios específicos do 5º ano e as exigências de um currículo orientado por competências, evidencia-se que a Formação Continuada, sobretudo as destinadas a reflexão e ao aprofundamento dos conhecimentos científicos, pode assumir um papel fundamental no fortalecimento da mediação curricular, possibilitando que o planejamento docente ultrapasse o cumprimento formal das habilidades e se constitua como prática reflexiva e intencional.

Nesse sentido, a mediação da supervisora pedagógica, assim como o potencial de trocas entre os docentes durante as reuniões pedagógicas, integram o processo formativo, constituindo aspectos que contribuem para sua construção e que serão abordados no tópico seguinte.

4.1.3 A mediação da supervisora e o potencial de trocas entre docentes

As Reuniões Pedagógicas configuram-se como tempos e espaços privilegiados de contato entre a supervisora pedagógica¹² e as professoras. Em um cotidiano marcado pela intensidade das demandas escolares, atendimento aos estudantes, famílias, inspetores e demais profissionais, a comunicação diária tende a ocorrer de forma fragmentada, o que torna esses encontros fundamentais para o alinhamento de ações, o repasse de orientações e a organização do trabalho coletivo. É nesses momentos que se concentram os encaminhamentos oriundos da Secretaria Regional de Educação (SRE), da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e demais órgãos orientadores e normativos, bem como os ajustes necessários ao planejamento e à rotina escolar.

Entretanto, esse espaço-tempo institucional encontra-se atravessado por um volume significativo de afazeres burocráticos, prazos e metas a serem cumpridos. Tal dinâmica aproxima o funcionamento da escola de uma lógica gerencial, marcada pela pressa, pela centralidade nos resultados e pelo controle do trabalho docente. Como analisa Laval (2019, p. 38), “[...] a escola é vista cada vez mais como apenas

¹² Neste trabalho optou-se pelo uso do termo Supervisora Pedagógica para se referir ao cargo de Especialista de Educação Básica (AEE) nas escolas estaduais de Minas Gerais, por ser um termo mais usual nos contextos escolares, e também se refere a Coordenadora Pedagógica.

mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado”. Como consequência, observa-se a redução das possibilidades de conhecer mais profundamente os estudantes, os demais profissionais e, sobretudo, de compreender criticamente o currículo, suas intenções formativas e sua relação com as necessidades reais dos estudantes.

Nesse contexto, a mediação pedagógica da supervisora constitui um elemento determinante para a qualidade formativa das reuniões pedagógicas e para o aproveitamento do potencial de trocas entre as docentes. Observou-se que a supervisora assume a condução das reuniões, organizando pautas, repassando orientações institucionais e direcionando encaminhamentos relacionados ao planejamento e às demandas do cotidiano escolar. Contudo, os dados empíricos indicam que essa atuação se configura predominantemente como um repasse de informações, com menor ênfase na mediação reflexiva e na problematização das práticas pedagógicas.

De modo recorrente, as reuniões pedagógicas se iniciam com repasses e orientações gerais, o que contribui para que o tempo institucional seja ocupado majoritariamente por demandas organizacionais. Em diversas ocasiões, não houve reserva de tempo para o planejamento coletivo, conforme registrado no diário de campo: “Neste dia as docentes não usufruíram de tempo na reunião pedagógica para planejamento” (Diário de Campo, 11 fev. 2025; 25 fev. 2025; 11 mar. 2025; 18 mar. 2025).

Tal recorrência evidencia a carência de tempos institucionalizados destinados ao planejamento coletivo, ao diálogo pedagógico e à construção compartilhada, fragilizando o trabalho colaborativo e esvaziando o potencial formativo do coletivo docente enquanto espaço de reflexão, tomada de decisões e ação pedagógica articulada.

Quando o planejamento coletivo ocorreu, observou-se que ele se deu de forma pouco sistematizada e em condições que dificultavam a reflexão aprofundada. Esses elementos evidenciam que, embora exista um tempo institucional destinado às reuniões pedagógicas, ele nem sempre se converte em tempo formativo. Nessa direção, as análises de Contreras (2002) permitem compreender que a intensificação do trabalho docente, marcada pela ampliação de exigências administrativas e organizacionais, tende a comprometer as condições objetivas de reflexão e elaboração pedagógica. Segundo o autor, esse processo fragiliza a

dimensão intelectual da docência ao submeter o professor a uma lógica de controle e cumprimento de tarefas, reduzindo o tempo e o espaço necessários ao exercício do julgamento profissional e à reflexão sobre os fins do trabalho educativo.

Nesse cenário, a atuação da supervisora, embora central na condução das reuniões, mostrou-se pouco orientada à promoção de discussões reflexivas sobre o planejamento e o currículo. Essa percepção é reforçada pela fala da professora P3, que explicita a ausência de uma mediação pedagógica mais consistente ao se referir aos momentos de planejamento nas reuniões pedagógicas:

Eu acho que a supervisora, elas tinham que ter mais conhecimento, estar mais embasado no que é o planejamento, porque nem elas sabem, nem elas cobram. Nós não temos nenhuma sugestão de nada de supervisora. Não temos uma folhinha que a supervisora fala assim, isso vai te ajudar, vai sanar este conhecimento (P3).

A fala da professora P3 explicita que a insuficiente apropriação do conhecimento científico por parte da supervisora e das docentes fragiliza a mediação pedagógica e limita o planejamento a ações imediatistas, desprovidas de fundamentação teórica. Na perspectiva de Vygotsky (2001), é justamente a mediação intencional do ensino, ancorada nos conceitos científicos, que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica, conforme Saviani (2016), reafirma que o acesso ao conhecimento sistematizado constitui condição indispensável para que a escola cumpra sua função social de humanização e emancipação dos sujeitos.

A fala da professora apresenta também uma concepção de trabalho docente atravessada por tensões entre a busca por autonomia pedagógica e a dependência de orientações externas para legitimar o planejamento e a prática pedagógica. Ao destacar que não há orientações sistematizadas por parte da supervisão, a docente expressa a expectativa de um direcionamento especializado que organize as ações e lhes atribua sentido formativo, evidenciando uma compreensão do planejamento como prática que necessita de validação externa. Essa perspectiva aproxima-se das análises de Contreras (2002), ao discutir como os processos de racionalização do ensino tendem a deslocar a concepção do trabalho docente para instâncias externas à prática, atribuindo ao professor um papel predominantemente executor. Tal configuração limita o exercício do julgamento pedagógico e enfraquece a autonomia profissional, ao submeter o planejamento e as decisões didáticas a lógicas de

controle técnico e administrativo. Nesse modelo, o docente tende a não se reconhecer plenamente como sujeito produtor de conhecimento, mas como aplicador de orientações previamente definidas. Giroux (1997) problematiza essa concepção ao argumentar que a redução do professor a um papel técnico tende a enfraquecer sua função intelectual e política, uma vez que limita o exercício do julgamento crítico e subordina o trabalho docente a prescrições externas, em detrimento da reflexão sobre o currículo e sobre a prática educativa. Ao mesmo tempo, a fala da professora indica que há abertura para o diálogo e para o trabalho coletivo, ainda que essas trocas ocorram de forma pouco estruturada e sem uma mediação pedagógica que lhes atribua intencionalidade formativa. A ausência dessa mediação reflexiva nas reuniões contribui para fragilizar a construção coletiva do currículo, entendido aqui não apenas como um conjunto de prescrições, mas como uma prática social construída no cotidiano escolar. Assim, a fala da docente evidencia que a fragilidade da mediação formativa não apenas reforça a dependência de orientações especializadas, mas também compromete o reconhecimento do professor como intelectual, limitando sua participação ativa na tradução crítica do currículo prescrito.

Sacristán (2000) ressalta que o currículo se materializa na ação dos professores, sendo permanentemente reinterpretado e recriado nas práticas pedagógicas assim “[...] o currículo não é algo fixo, mas uma prática, uma construção social que se configura na interação entre professores, alunos e contextos” (Sacristán, 2000, p. 15).

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas constituem um espaço privilegiado para a reflexão sobre o currículo e suas dimensões, envolvendo escolhas, prioridades, silêncios e intencionalidades pedagógicas. Contudo, quando a mediação se limita ao repasse de orientações e ao cumprimento de tarefas, reduz-se a possibilidade de discutir o currículo para além do visível, isto é, aquilo que está implícito nas práticas, nas rotinas e nas decisões docentes, ou seja, o currículo oculto.

Essa limitação também pode ser analisada à luz das contribuições de Giroux (1997), ao conceber os professores como intelectuais que produzem conhecimento e atribuem sentidos críticos à prática educativa, desta forma, “[...] os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores que produzem e legitimam conhecimentos, valores e práticas sociais” (Giroux, 1997, p. 161).

Quando o trabalho docente se reduz ao cumprimento de orientações externas, fragiliza-se a dimensão intelectual da docência. Nesse sentido, Laval (2019, p. 259) afirma que

[...] os comportamentos que se esperam dos professores foram definidos de maneira mais clara, as tarefas e os objetivos foram formalizados para que houvesse maior previsibilidade dos resultados e um controle mais estrito do trabalho executado.

O que contribui para compreender o esvaziamento formativo observado nas reuniões pedagógicas.

Apesar desses limites, os dados empíricos revelam que as professoras demonstram disposição para o diálogo e para a partilha de experiências, especialmente quando encontram brechas para tal interação. Em um dos encontros observados, foi possível identificar um momento significativo de troca entre as docentes: “As professoras começaram a relatar suas experiências com alunos em processo de alfabetização e compartilharam estratégias que foram positivas em sala de aula” (Diário de Campo, 2025).

Esse episódio evidencia que as reuniões pedagógicas possuem um potencial formativo latente, capaz de favorecer a construção coletiva de saberes docentes. Contudo, tal potencial permanece parcialmente comprometido pela ausência de uma mediação pedagógica que organize, aprofunde e sistematize as discussões, articulando-as a fundamentos teóricos e às intencionalidades do currículo. Como assinala Zabalza (2003), a prática docente se desenvolve em cenários marcados por incertezas e dilemas que atravessam o cotidiano da sala de aula e desafiam continuamente o trabalho do professor. Esses dilemas, embora se manifestem como problemas concretos da profissão, podem constituir-se em importantes oportunidades de aprendizagem profissional quando são objeto de reflexão coletiva e análise sistematizada. Condição esta que reforça a necessidade de espaços formativos intencionalmente organizados no interior da escola.

Assim, o núcleo de significação “As reuniões pedagógicas: ressignificação do currículo” indica um campo de possibilidades ainda em construção. Embora o coletivo docente reconheça a importância das reuniões pedagógicas para o desenvolvimento profissional e valorize o trabalho colaborativo, o tempo reduzido, a falta de mediação conceitual e o predomínio de demandas administrativas dificultam a consolidação de um processo efetivamente formativo. Nesse cenário, a

qualificação da mediação pedagógica da supervisora assume papel estratégico, pois pode favorecer a problematização das práticas e a construção coletiva de sentidos para o currículo. Contudo, quando essa mediação se limita ao repasse de orientações e ao cumprimento de prescrições institucionais, as reuniões pedagógicas tendem a reforçar a adesão às diretrizes previamente estabelecidas, contribuindo para a reprodução do currículo prescrito no cotidiano escolar, aspecto que será aprofundado no núcleo de significação seguinte.

4.2 NÚCLEO 2: A REPRODUÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO

A análise dos planos de aula das professoras teve como propósito compreender de que modo o currículo moldado pelos docentes, a partir da tradução do currículo prescrito, se concretiza no planejamento pedagógico, com especial atenção à abordagem do conhecimento científico nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A opção pela análise dos planos de aula desses componentes curriculares justifica-se pelo fato de se encontrarem integralmente concluídos no período da coleta de informações. Tal situação decorre da priorização, por parte das professoras, do planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que esses componentes assumem maior centralidade nas avaliações externas. Em decorrência disso, observou-se um investimento mais sistemático e aprofundado no planejamento desses conteúdos, o que os tornou particularmente relevantes para a análise proposta.

Essa análise articula-se diretamente ao problema central da pesquisa, que busca compreender como o currículo prescrito, ao ser apropriado pelas professoras, reflete no planejamento e na elaboração dos planos de aula. Ao voltar-se para os registros escritos do planejamento, torna-se possível acessar não apenas os conteúdos e habilidades selecionados, mas também as concepções de ensino, as escolhas pedagógicas e os limites que atravessam a prática docente no cotidiano escolar.

Foram analisados os planos de aula de Língua Portuguesa e Matemática elaborados pelas três professoras participantes da pesquisa seguindo o Roteiro para Análise Documental. Durante o período de observação das reuniões pedagógicas, tais discussões foram registradas por meio de anotações em diário de campo. Ao todo, foram acompanhadas treze reuniões pedagógicas, das quais quatro

reservaram momentos específicos para o planejamento coletivo entre as professoras, com duração variando de trinta minutos a uma hora.

Os planos de aula analisados configuram-se como instrumentos fundamentais do trabalho docente, pois orientam a organização das atividades e das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Desta forma, este núcleo de significação, permite problematizar como o planejamento docente expressa os modos de apropriação do currículo oficial e em que medida esse processo favorece, ou restringe, a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas. Ao evidenciar a predominância de uma lógica de execução técnica, este núcleo contribui para compreender os limites impostos à modelação crítica do currículo e às possibilidades de abordagem mais aprofundada do conhecimento científico no planejamento docente.

Neste núcleo de significação, serão discutidos, à luz do referencial teórico adotado, os seguintes indicadores: estrutura e alinhamento ao currículo prescrito; abordagem do conhecimento científico; e metodologias, estratégias e reflexão docente, buscando compreender como o planejamento se organiza, quais concepções de conhecimento o atravessam e quais margens de autonomia e autoria pedagógica se fazem presentes, ou ausentes, nos planos de aula analisados.

4.2.1 Estrutura e alinhamento ao currículo prescrito

A análise dos planos de aula de Língua Portuguesa e Matemática elaborados pelas três professoras participantes da pesquisa teve como um de seus elementos a compreensão da estrutura desses documentos e de seu alinhamento ao currículo prescrito. Ao examinar os planejamentos, buscou-se identificar quais referenciais orientam a organização das propostas pedagógicas e de que modo tais referências se materializam no planejamento docente.

Durante o período em que foram realizadas as observações nas reuniões pedagógicas, evidenciou-se uma preocupação recorrente das docentes em trabalhar prioritariamente os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, por se tratarem das áreas centrais avaliadas nas avaliações externas. Em decorrência disso, essas disciplinas tendem a ocupar lugar de destaque na organização do trabalho pedagógico, sendo priorizadas na elaboração dos planos de aula. De acordo com Felício e Silva (2017), a centralidade atribuída às avaliações externas contribui para

um processo de hierarquização dos componentes curriculares, uma vez que tais avaliações tendem a se concentrar em áreas consideradas básicas, como Língua Portuguesa e Matemática. Essa lógica acaba por valorizar determinados campos do conhecimento em detrimento de outros, refletindo-se na distribuição da carga horária e na priorização pedagógica, o que compromete a perspectiva de uma formação integrada e ampla dos estudantes.

Nesse contexto, no decorrer das observações, as professoras finalizaram o planejamento de Língua Portuguesa e Matemática, caracterizado por sua extensão e detalhamento, e os disponibilizaram para análise. O planejamento das demais disciplinas já estavam em andamento, porém, a elaboração não se encontrava plenamente concluída. Durante as observações nas Reuniões Pedagógicas foi possível notar que as disciplinas de Ciências, Geografia, História e Arte as professoras utilizam majoritariamente os livros didáticos.

Este indicador revela que a estrutura dos planos de aula de Língua Portuguesa e Matemática das professoras P1 e P2 encontra-se fortemente ancorada no currículo prescrito, tendo como principais referências a BNCC, o Plano de Curso¹³ da rede estadual e o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA). Tal centralidade conferida aos documentos normativos evidencia uma organização do trabalho pedagógico orientada predominantemente por diretrizes externas, em detrimento de uma problematização mais aprofundada acerca do conhecimento escolar que se ensina. Nesse sentido, a análise dialoga com as críticas de Young (2011), ao afirmar que “muitas políticas atuais, quase sistematicamente, negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento” (p. 395), deslocando o foco do debate curricular para a padronização de conteúdos e procedimentos, mais do que para a reflexão sobre o papel formativo e epistemológico do conhecimento no processo educativo.

A recorrência dessas fontes nos documentos analisados indica que o planejamento docente se organiza prioritariamente a partir de prescrições externas, evidenciando um processo de racionalização do trabalho pedagógico e a busca por índices nas avaliações externas. Conforme aponta Contreras (2002), a

¹³ O Plano de Curso caracteriza-se como um instrumento normativo e orientador do trabalho pedagógico, no qual estão explicitadas as competências e habilidades definidas pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) a serem desenvolvidas no âmbito da rede estadual de ensino. Sua organização contempla a distribuição dos conteúdos por ano de escolaridade, áreas do conhecimento e componentes curriculares, em consonância com as Matrizes Curriculares em vigor (Minas Gerais, c2019).

racionalização do trabalho implica a separação entre concepção e execução, deslocando as decisões pedagógicas para instâncias externas ao professor e reduzindo sua atuação à execução de tarefas previamente definidas. Esse posicionamento revela a internalização de uma lógica burocrática de controle, na qual o planejamento passa a cumprir sobretudo uma função reguladora, tal como analisa Contreras (2002), ao afirmar que a progressiva racionalização do ensino introduz formas de gestão do trabalho docente que ampliam o controle e a dependência em relação às decisões da administração e dos especialistas.

Os sentidos produzidos pelas professoras nas entrevistas semiestruturadas confirmam essa centralidade do currículo oficial. Ao afirmar que “[...] é o currículo que eu mais utilizo, é a partir dele que nós professores montamos o planejamento” (P1, Entrevista semiestruturada, 2025), a professora explicita um sentido de dependência normativa do currículo para a organização do trabalho pedagógico.

De forma semelhante, P2 reconhece que o currículo “nos direciona”, ainda que ressalte a necessidade de adaptações em função da realidade da turma (P2, Entrevista semiestruturada, 2025). Este indicador revela, assim, que o currículo é compreendido como eixo estruturante do planejamento, mesmo quando tensionado por ajustes pontuais. Tais adaptações, entretanto, não rompem com a lógica prescritiva dominante, mas operam nos limites do que Sacristán (2000) denomina como o espaço deixado pelas políticas curriculares, espaço este que, no contexto analisado, mostra-se restrito.

Os registros do diário de campo reforçam esse movimento ao evidenciarem que a supervisão pedagógica orienta o uso do material MAPA nos planejamentos:

A supervisão orientou as docentes quanto ao uso do material didático MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens) versão 2025, disponibilizado pelo governo de Minas, em seus planejamentos. Este material é de domínio público e está disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa-2025> (Diário de Campo, 2025).

A recorrência dessa orientação institucional revela um sentido de obrigatoriedade associado ao uso desses materiais, reforçando o caráter burocrático do planejamento. Conforme Contreras (2002), as formas pelas quais o Estado desenvolve seus processos de racionalização estão diretamente relacionadas ao aumento dos mecanismos de controle sobre o trabalho e as tarefas do professor. A escola adota um modelo de planejamento que é encaminhado às professoras no

início do ano letivo, conforme relatado durante as observações realizadas nas reuniões pedagógicas. Em uma das pautas dessas reuniões, destacou-se a discussão sobre esse modelo de planejamento: “[...] um dos assuntos da pauta de reuniões foi o modelo de plano de aula” (Diário de Campo, 2025). Esse dado evidencia a padronização do planejamento, restringindo a autonomia docente e reforçando a lógica de execução de decisões externas.

Durante os momentos de planejamento coletivo observados nas reuniões pedagógicas, este indicador se expressa na forma como as professoras iniciam o trabalho pela leitura das muitas habilidades propostas e dos objetos de conhecimento (onde estão os conteúdos – os conhecimentos científicos) do Plano de Curso, realizando uma leitura flutuante do documento antes de definir as atividades. Tal dinâmica reforça a separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico, processo que, segundo Contreras (2002), aprisiona os professores à lógica da tecnicidade, deslocando a reflexão sobre os fins do ensino em favor do cumprimento das prescrições institucionais conforme podemos observar no registro a seguir:

Planejamento do 2º Bimestre: As docentes do 5º ano se agruparam, a docente com mais tempo na escola e no 5º ano (P1) abriu em seu *notebook* o Plano de curso de 2025 – 2º Bimestre para o 5º ano. Leu as várias habilidades propostas para Língua Portuguesa e Matemática. Leu os objetos de conhecimento e separou para Língua Portuguesa: Histórias em Quadrinhos (HQs) e Tirinhas Código das habilidades do CRMG: EF05LP18¹⁴: HQs. Código das habilidades do CRMG: EF15LP14¹⁵: HQs. Tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopeias). Código das habilidades do CRMG: EF05LP20¹⁶: HQs. Matemática: Adição e Subtração. Material utilizado: Plano de Curso 2º Bimestre, MAPA, livro didático (Diário de Campo, 2025, grifo do autor).

A análise documental dos planos de aula das professoras P1 e P2 evidencia a adoção de uma estrutura padronizada, essa estrutura contempla os seguintes elementos: título; disciplina; nome da professora; ano de escolaridade; turno; período; conteúdo; habilidades; descrição/desenvolvimento; estratégias; e recursos

¹⁴ “(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para *vlogs* argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto” (Minas Gerais, 2025, p. 21).

¹⁵ “(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) (Minas Gerais, 2025, p. 24)”.

¹⁶ “(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos” (Minas Gerais, 2025, 2025, p. 29).

didáticos. Observa-se, de modo recorrente, o destaque conferido às habilidades previstas no Plano de Curso para o período letivo. Esse indicador revela que o planejamento docente assume uma configuração predominantemente técnica e burocratizada, orientada pelo atendimento às exigências do currículo prescrito. Este indicador revela que a professora passa a operar como executor de tarefas, perdendo progressivamente o controle sobre seu próprio trabalho, conforme assinala Contreras (2002). Vale ressaltar que as habilidades descritas no Plano de Curso estão relacionadas a uma coluna com os Descritos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁷, isto reflete como as avaliações externas influenciam nas decisões.

No caso da professora P3, observa-se um distanciamento parcial do currículo do 5º ano, com a priorização de conteúdos de alfabetização e sem seguir o modelo de plano de aula. Contudo, este indicador revela que tal afastamento não decorre de uma crítica consciente ao currículo prescrito, mas de uma necessidade imposta pelas defasagens de aprendizagem da turma. A fala de P3, ao afirmar que seus alunos “[...] ainda têm dificuldade na alfabetização no quinto ano” (P3, Entrevista semiestruturada, 2025), expressa um sentido de inadequação entre o currículo prescrito e a realidade concreta dos estudantes. Seu plano de aula não apresenta habilidades do CRMG descritas, e não seguem estritamente o proposto no Plano de Curso para o período, os planos de aula são organizados por dia, com todas as disciplinas trabalhadas, o que gera uma fragmentação dos conteúdos com atividades por vezes desconectadas e aleatórias.

Este indicador revela, portanto, que o alinhamento ao currículo ocorre de maneira diferenciada entre as docentes, mas sempre mediado por exigências externas, como avaliações em larga escala e materiais padronizados.

À luz de Contreras (2002), os sentidos identificados indicam um processo de racionalização do trabalho docente, no qual o professor passa a executar decisões

¹⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) corresponde a um conjunto de avaliações externas de abrangência nacional, coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujo objetivo é produzir informações sobre a qualidade da educação básica no Brasil. Realizado periodicamente, o SAEB utiliza testes padronizados e questionários contextuais aplicados a estudantes da rede pública e a uma amostra da rede privada, permitindo analisar os níveis de aprendizagem e compreender fatores associados ao desempenho escolar. Os resultados subsidiam a avaliação das redes e escolas, bem como a formulação, o acompanhamento e o aprimoramento de políticas públicas educacionais. As médias de desempenho obtidas no SAEB, articuladas aos dados de fluxo escolar do Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), [2025?]).

tomadas em instâncias externas à sala de aula. A BNCC, ao organizar o currículo em competências e habilidades, reforça essa lógica instrumental, conforme apontam Malanchen e Santos (2020). Este indicador evidencia que tal racionalidade se materializa nos planos de aula analisados.

Conforme Sacristán (2000), a autonomia docente se constrói no espaço deixado pelas políticas curriculares. Este indicador revela que, no contexto analisado, esse espaço é reduzido pela quantidade significativa de materiais prontos disponibilizados as professoras e as prescrições curriculares. À luz de Giroux (1997), observa-se o enfraquecimento da atuação docente enquanto intelectual transformador, uma vez que as condições materiais e institucionais limitam a possibilidade de reflexão crítica e de produção coletiva do currículo.

Assim, este indicador revela que, embora o alinhamento ao currículo prescrito se manifeste de formas diferenciadas entre as docentes, ele é sempre mediado por exigências externas, como materiais padronizados, avaliações em larga escala e modelos institucionais de planejamento. A estrutura e o alinhamento dos planos de aula expressam, portanto, sentidos que compõem o núcleo de significação ao evidenciar a reprodução do currículo prescrito como prática dominante no planejamento docente. Nessa direção, as reflexões de Zabalza (2003) contribuem para compreender que o planejamento, ainda que necessário, não elimina os dilemas e as incertezas inerentes à ação pedagógica, uma vez que a docência não se reduz à execução de tarefas previamente protocolizadas. Ao contrário, a prática docente demanda uma postura reflexiva e um planejamento aberto, capaz de dialogar com as situações concretas do cotidiano escolar, o que tensiona os modelos rígidos e padronizados de planejamento impostos externamente.

Diante da centralidade atribuída ao currículo prescrito na organização do planejamento docente, torna-se necessário aprofundar a análise acerca de como esse alinhamento incide diretamente sobre o tratamento conferido ao conhecimento científico nos planos de aula, aspecto que passa a ser examinado no indicador a seguir.

4.2.2 Abordagem do conhecimento científico

Neste tópico, busca-se compreender como o conhecimento científico é abordado nos planos de aula de Língua Portuguesa e Matemática analisados, em

continuidade ao núcleo de significação anterior, que evidenciou a centralidade do currículo prescrito na organização do planejamento docente. Vale ressaltar à luz de Saviani (2011), que a função social da escola consiste na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, condição fundamental para a formação crítica dos sujeitos.

Nesse sentido, a análise dos planos de aula das professoras foi orientada pelo Roteiro para Análise Documental, instrumento que possibilitou examinar como o conhecimento científico se materializa nos planejamentos, especialmente no que se refere à sua abordagem, explicitação e articulação com as propostas pedagógicas.

Os planos de aula das professoras P1 e P2 seguem um modelo institucional previamente estabelecido, no qual há um campo específico destinado à descrição dos conteúdos. Esses conteúdos são definidos pelas docentes a partir da leitura e interpretação das habilidades previstas no Plano de Curso para o período, as quais também estão registradas no próprio Plano de Curso, na coluna denominada “conteúdos relacionados”. Desse modo, o plano de aula organiza-se a partir da articulação entre habilidades e conteúdos, evidenciando a centralidade do currículo prescrito na estruturação do trabalho pedagógico.

No plano de aula de Língua Portuguesa analisado, os conteúdos descritos no plano são: Gêneros textuais Tirinhas; História em Quadrinhos (HQs); tipos de balões; onomatopeias. Podemos notar uma confusão a respeito do que é conteúdo e do que é um objeto de ensino, neste caso, os gêneros textuais Tirinha e HQs se tratam de um objeto de ensino. Após o campo dos conteúdos, são descritas as atividades e as habilidades a serem desenvolvidas. O plano de aula inicia-se com a apresentação aos estudantes das características dos gêneros textuais tirinhas e histórias em quadrinhos, com definições retiradas de fontes disponíveis na internet, bem como com a identificação dos tipos de balões mais recorrentes nesses gêneros textuais.

Na sequência, são incorporadas atividades do MAPA, organizadas a partir das habilidades da BNCC, dos objetos de conhecimento e da proposta de apresentação dos conteúdos. Para fins de análise, será destacada a sequência didática¹⁸ com as aulas propostas para o gênero textual “Tirinhas”, com o objetivo de

¹⁸ “*Sequência didática* corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes

examinar de que modo o conhecimento científico se faz presente no plano de aula, bem como de compreender como esse conhecimento é mobilizado e ressignificado pelas professoras no processo de modelação do currículo prescrito. São uma sequência de quatro aulas e a seguir a descrição das habilidades da BNCC que orientam o plano de aulas:

Figura 28 - Habilidades da BNCC que orientam o plano de aula.

TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Uma imagem vale mais que mil palavras! Será?

TEMPO DE DURAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 4 aulas.

HABILIDADE

(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopéias).

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com os mesmos termos utilizados na linguagem usual.

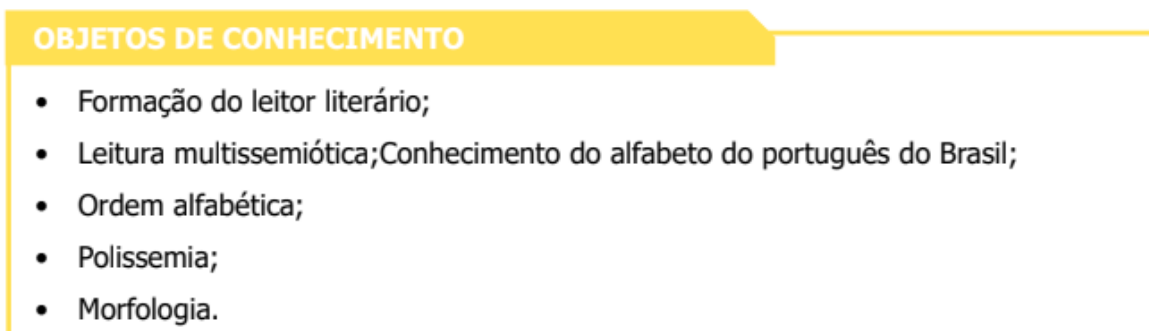
(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.

Fonte: SEE MG (2025).

Nesse sentido, as análises de Duarte (2010) contribuem para compreender que a centralidade conferida às competências desloca o conhecimento científico de seu papel estruturante no currículo, subordinando-o ao desenvolvimento de capacidades funcionais. Este indicador expressa, portanto, os sentidos produzidos em torno do lugar do conhecimento científico nos planos de aula, revelando sua secundarização e instrumentalização no planejamento docente, em coerência com a racionalidade técnica já identificada no núcleo de significação anterior.

No campo denominado Objetos de Conhecimento são apresentados os conteúdos para orientação das aulas de acordo com a imagem a seguir:

Figura 29 - Objetos de Conhecimento da BNCC



Fonte: SEE MG (2025).

Após a apresentação das habilidades e dos Objetos de Conhecimentos a sequência didática traz a apresentação das aulas:

Figura 30 - Apresentação das aulas

APRESENTAÇÃO:

Professor(a). desenvolver a criatividade e a interpretação visual dos estudantes por meio da criação de tirinhas que não utilizam diálogos, estimulando a comunicação não verbal e a expressão artística.

A tirinha sem fala é uma excelente ferramenta para trabalhar a linguagem visual e a narrativa. Ao eliminar o texto, os alunos são desafiados a contar uma história apenas com imagens, o que promove a observação, a interpretação e a reflexão sobre os sentimentos e as situações retratadas.

A atividade de criar tirinhas sem fala não só estimula a criatividade dos estudantes, mas também os ajuda a desenvolver habilidades de interpretação e comunicação visual, fundamentais para a formação de leitores críticos e criativos.

Fonte: SEE MG (2025).

A apresentação dos conteúdos enfatiza o seu desenvolvimento por meio do estímulo à criatividade, privilegiando atividades que visam ao aprimoramento das habilidades de interpretação e de comunicação visual, consideradas fundamentais para a formação de leitores críticos e criativos. Contudo, observa-se que essa abordagem não é acompanhada de uma ênfase no conhecimento científico em sua dimensão teórica e conceitual, uma vez que a reflexão sistematizada sobre os fundamentos do conteúdo não é explicitada.

Na sequência, as atividades propostas para a 1ª aula consistem na apresentação de exemplos de tirinhas não verbal, com destaque para as expressões

faciais e as ações dos personagens, elementos que comunicam ações, sentimentos e intenções. As professoras distribuem tirinhas impressas aos grupos de estudantes, orientando-os a discutir coletivamente o que cada imagem comunica.

Na 2ª aula, é apresentada uma tirinha não verbal, solicitando-se que os estudantes construam uma narrativa para o gênero trabalhado, explicando a história representada pelas imagens. Nessa atividade, enfatiza-se a reflexão sobre as emoções dos personagens e o contexto da situação apresentada.

A 3ª aula é destinada à criação, pelos próprios estudantes, de uma tirinha sem fala, não verbal. Para isso, cada estudante pode realizar desenhos autorais ou utilizar recortes de revistas, mobilizando diferentes recursos expressivos na elaboração de sua produção.

Na 4ª aula, ocorre a apresentação individual das tirinhas produzidas pela turma, seguida da confecção de um mural coletivo com os trabalhos dos estudantes, valorizando a socialização das produções e o reconhecimento do trabalho realizado.

Após essa etapa, desenvolve-se uma sequência de atividades com foco na linguagem não verbal das tirinhas, ressaltando a possibilidade de narrar uma história sem o uso de palavras, exclusivamente por meio de imagens. A seguir, são apresentadas algumas das atividades propostas:

Figura 31 - Atividades do Plano de aula de Língua Portuguesa

(continua)

TEMA DE ESTUDO: UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS! SERÁ?**CONTEÚDO:** Linguagem não verbal (tirinha não verbal)

Você sabia que é possível contar uma história só com imagens, sem usar nenhuma palavra? Pois é! Quando isso acontece, dizemos que a tirinha foi feita com linguagem não verbal. Isso quer dizer que ela usa apenas desenhos para mostrar o que está acontecendo.

Mesmo sem palavras, conseguimos entender a história observando as expressões do rosto dos personagens, o jeito como eles se mexem e o cenário onde estão. Tudo isso ajuda a contar o que está acontecendo, como se fosse um filme em quadrinhos!

Nas tirinhas com fala, os personagens costumam usar balões, onde aparecem seus pensamentos, falas ou até gritos. O formato do balão muda dependendo do que o personagem está querendo dizer. Por exemplo:

- Balões com contorno liso normalmente mostram falas.
- Balões com contorno em forma de nuvem indicam pensamento.
- Balões com pontas mais “pontudas” podem mostrar gritos ou falas mais fortes.
- E o “rabichinho” do balão mostra quem está falando.

Mas nas tirinhas sem fala, tudo isso é mostrado só com imagens. Por isso, é muito importante prestar atenção em todos os detalhes do desenho: o olhar, os gestos, o lugar onde os personagens estão e até o que está ao fundo da cena. Tudo faz parte da história!



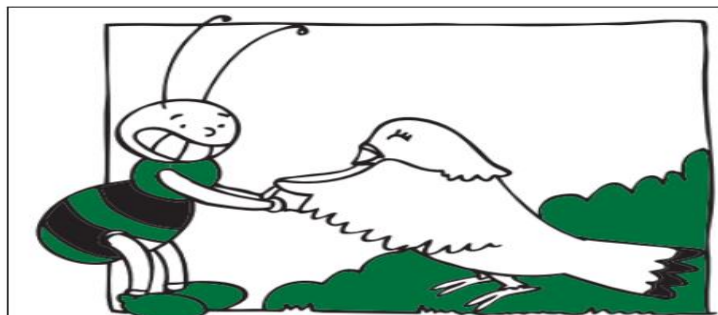
Fonte: <https://www.pedrocanario.es.gov.br>

Figura 31 - Atividades do Plano de aula de Língua Portuguesa

(continua)

ATIVIDADES

1 - Observe a imagem e responda:

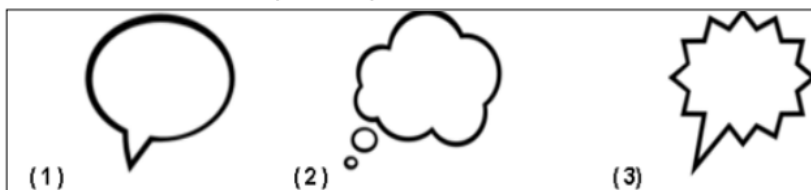
Fonte: <https://juliofurtado.com.br>

- A) A formiga e a pomba estão dançando.
- B) A formiga e a pomba estão de mão dadas.
- C) A formiga e a pomba estão chorando.
- D) A formiga e a pomba estão correndo.

2 - Numere as cenas de acordo com as ordens dos acontecimentos;

Fonte: profmarinalda.blogspot

3 - Assinale um X no balão que indica pensamento,



Fonte: FREEPIK. Ilustração em vetor

4 - Marque a alternativa correta, qual é o pensamento de Magali:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6887

Fonte: (Pinterest, 2025).

- (A) Uma flor
- (B) Uma árvore
- (C) Um pássaro
- (D) Uma floresta

Figura 31 - Atividades do Plano de aula de Língua Portuguesa

(conclusão)

5 - Escreva uma pequena frase no balão que se relacione com a imagem.



Fonte: (Pinterest, 2025).

6 - Desenhe abaixo seu balão preferido.

Fonte: Plano de aula das professoras retirados do material MAPA /SEE MG (2025).

A análise das atividades propostas evidencia o predomínio de práticas de caráter reprodutivo, que pouco contribuem para a reflexão crítica dos estudantes sobre o conhecimento científico mobilizado. Os objetos de conhecimento propostos, como a polissemia – compreendida como a possibilidade de uma mesma palavra assumir diferentes significados – não aparecem de forma explícita no plano de aula nem nas atividades apresentadas. O mesmo ocorre com os conteúdos relativos à morfologia, que envolvem o estudo das partes constitutivas das palavras (radical, prefixos e sufixos) e das classes gramaticais, como substantivos, verbos e adjetivos.

A professora poderia trabalhar com o gênero textual tirinha de modo a deslocar o foco da execução prática para a reflexão teórica sobre a língua, promovendo a construção do pensamento conceitual dos estudantes. Para isso, o gênero deixaria de ser apenas um suporte para narrativas e a escrita de falas e passaria a constituir um objeto de análise linguística e semiótica.

No plano de aula analisado as atividades concentram-se na execução de tarefas e na repetição de procedimentos, oferecendo reduzido espaço para a problematização conceitual, para a explicitação dos fundamentos teóricos ou para a compreensão dos princípios que estruturam os conteúdos escolares. Nessa perspectiva, embora o conhecimento científico esteja presente no planejamento, ele não é tratado como objeto central de estudo, mas instrumentalizado para o

desenvolvimento de habilidades práticas. Tal configuração aproxima-se do que Young (2011) problematiza ao discutir o esvaziamento do “conhecimento poderoso” no currículo. Isto se dá quando este deixa de ser trabalhado em sua dimensão conceitual e passa a ser subordinado a uma lógica de desempenho e aplicabilidade imediata, ao desenvolvimento de competências e habilidades, limitando o potencial formativo da escola.

Os demais conteúdos previstos no plano de aula são desenvolvidos majoritariamente por meio do uso do livro didático, com a indicação explícita das páginas a serem trabalhadas e das respectivas habilidades da BNCC, sendo complementados por atividades retiradas da internet e por folhas impressas. Esse conjunto de propostas mantém o mesmo padrão observado anteriormente, caracterizado pela reduzida ênfase nos conhecimentos científicos em sua dimensão conceitual e explicativa. Predomina, assim, uma abordagem orientada para a aplicação prática imediata dos conteúdos, com pouco espaço para a reflexão teórica, a problematização dos conceitos e a compreensão mais aprofundada dos saberes escolares.

A análise documental dos planos de aula das professoras P1 e P2 evidencia que os conteúdos são organizados a partir das habilidades da BNCC, especialmente aquelas organizadas no Plano de Curso, com pouca explicitação de seus fundamentos conceituais. O conhecimento científico aparece mais como meio para o desenvolvimento de habilidades do que como fim formativo em si. Essa lógica se aproxima do que Malanchen e Santos (2020) identificam como um esvaziamento do conteúdo escolar no contexto das políticas curriculares contemporâneas, marcado pela desvalorização da teoria em favor de uma racionalidade pragmática:

Observamos que o primeiro grande desafio a ser superado com a BNCC e com a Lei n. 13.415/2017, é o esvaziamento do conteúdo escolar que vem acompanhado de uma ênfase em descreditar a importância da teoria para a formação dos indivíduos, tendo as competências como parâmetro epistemológico do discurso inovador e transformador da educação escolar (Malanchen; Santos, 2020, p. 12).

As entrevistas reforçam esse sentido. P1 relata que elabora o planejamento a partir de diferentes materiais, priorizando a organização de atividades:

O currículo, como eu falei, a gente parte dele, o MAPA, os livros didáticos, nós usamos muito os livros didáticos, atividade da internet, que a gente

acha interessante. Então, assim, é um aglomerado (P1, Entrevista semiestruturada, 2025).

Tal relato evidencia que o planejamento se estrutura como uma sequência de atividades, com pouca ênfase na construção conceitual dos conteúdos. Os planos de aula analisados das professoras P1 e P2 confirmam esse movimento ao priorizarem modelos, exemplos e descrições de características, seguidos pela execução de tarefas. Verifica-se, assim, uma valorização do fazer em detrimento da compreensão conceitual, o que resulta em uma abordagem superficial e pouco socialmente referenciada do conhecimento científico. Este indicador revela que a progressão do ensino ocorre mais pelo acúmulo de exercícios do que pela apropriação dos conceitos.

A professora P2, por sua vez, destaca a importância de relacionar os conteúdos à realidade dos estudantes para torná-los significativos:

Eles têm uma visão de mundo é uma visão diferenciada, então a gente tem que adaptar de acordo com a realidade deles, de acordo com o interesse deles. Também para que tenha realmente aprendizagem, para que seja significativo (P2, Entrevista semiestruturada, 2025).

Contudo, os sentidos produzidos nos dados indicam que essa relação com a realidade, muitas vezes, permanece restrita ao contexto imediato dos estudantes, não se configurando como mediação para o acesso a conhecimentos que permitam a superação das experiências cotidianas. Nesse ponto, a análise dialoga com Young (2011), ao afirmar que o conhecimento poderoso é justamente aquele que possibilita aos alunos ultrapassarem os limites de sua vivência imediata.

O plano de aula da professora P3 diferencia-se dos planos elaborados por P1 e P2 por não contemplar os mesmos conteúdos e por não seguir um modelo institucionalizado de planejamento. Observa-se a ausência de objetivos explícitos e da descrição das habilidades da BNCC, sendo as atividades majoritariamente extraídas de sites da internet e de livros didáticos. Trata-se de propostas com maior ênfase em processos de alfabetização e no desenvolvimento inicial de leitores. O planejamento é organizado a partir da justaposição de atividades retiradas dessas fontes, sem a explicitação de uma sequência coerente ou de uma progressão pedagógica. Nesse contexto, o conhecimento científico aparece de forma superficial, sem aprofundamento conceitual, sendo, em grande parte, apresentado de maneira fragmentada e isolada. As aulas são planejadas predominantemente em formato

expositivo, com a apresentação de atividades nas quais os estudantes realizam exercícios práticos.

Uma das aulas previstas no plano de aula da P3 inicia-se com a apresentação de um texto retirado da internet, no qual são apresentados o significado e um exemplo do gênero jornalístico. O gênero textual jornalístico está previsto no Plano de Curso 2025 para o 5º ano no 2º Bimestre, por meio da habilidade:

(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em *vlogs* argumentativos, dentre outros gêneros jornalísticos, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Minas Gerais, 2025, p. 23).

O que demonstra que a professora P3 desenvolve seu plano de aula em conformidade com o que está estabelecido no Plano de Curso de 2025. Na sequência do plano de aula, propõe-se a apresentação de uma manchete de jornal, seguida de uma atividade que consiste no preenchimento de lacunas com palavras retiradas do texto que contenham as letras **P** e **B**. Posteriormente, realiza-se a explicação da regra ortográfica referente ao uso da letra **M** antes das letras **P** e **B**, acompanhada de um banco de palavras que exemplifica essa regra, bem como de atividades envolvendo as famílias silábicas das letras **B** e **P**.

No caso da professora P3, o indicador se expressa na desvalorização de determinados conteúdos do currículo do 5º ano, considerados excessivos ou inadequados à turma: “Muito extenso, muito extenso, deveria ser menos extenso. São conteúdos desnecessários para o quinto ano. Muito puxado” (P3, Entrevista semiestruturada, 2025).

Tal posicionamento revela uma contradição relevante: ao buscar responder às dificuldades concretas dos estudantes, pode-se incorrer no risco de reduzir ou simplificar excessivamente o acesso ao conhecimento científico sistematizado. O desafio que se coloca à prática pedagógica não é o de substituir esse conhecimento por abordagens imediatistas, mas de mediar sua apropriação, articulando as necessidades dos estudantes às exigências formativas do currículo escolar. Young (2011) adverte que a marginalização do conhecimento no currículo compromete o papel da escola de garantir aos estudantes, especialmente os da classe trabalhadora, o acesso a saberes que não estariam disponíveis em outros espaços sociais.

O Projeto Político-Pedagógico da escola explicita que muitos estudantes veem na instituição escolar a possibilidade de superação de suas condições sociais (Correia *et al.*, 2024). No entanto, este indicador revela que a forma como o conhecimento científico é trabalhado, pode comprometer esse potencial. À luz de Saviani (1994, 2015), observa-se um afastamento da função social da escola enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento e assimilação do saber historicamente acumulado.

O planejamento de Matemática das três professoras apresenta habilidades e conteúdos organizados em consonância com o Plano de Curso 2025 – 5º ano, referente ao 2º bimestre letivo. Entre as habilidades previstas, destacam-se: as de resolver problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais e racionais. Elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e racionais. Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo princípios multiplicativos. No Plano de Curso de Matemática as habilidades estão relacionadas com os descritores das avaliações externas como as avaliações do SAEB.

Os planos de aula das professoras P1 e P2 incluem vídeos disponíveis na internet como estratégia de introdução das aulas, com explicações e exemplos relacionados às operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Na sequência, são disponibilizados links de videoaulas, de uma professora de matemática, com explicações sobre as quatro operações matemáticas, além de materiais visuais retirados da internet que abordam os termos das operações básicas, tais como: parcelas (adição); minuendo, subtraendo e resto/diferença (subtração); fatores, multiplicando e multiplicador (multiplicação); e dividendo, divisor e quociente/resto (divisão). Após a apresentação das operações, são propostos exercícios de fixação no livro didático de Matemática. À luz de Vygotsky (2001), observa-se que a mediação dos conceitos científicos deva ser um dos papéis centrais da professora no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é por meio da intervenção intencional e consciente das professoras que os estudantes têm acesso aos conceitos científicos sistematizados. Nesse sentido, a recorrente utilização de vídeos da internet, produzidos por professoras de conteúdo específico, pode indicar limitações na apropriação desses conhecimentos pelas docentes, o que fragiliza a mediação pedagógica. Quando a explicação conceitual é delegada a materiais externos, reduz-se a possibilidade de interação, de problematização e de

adequação do ensino, evidenciando a necessidade de formações continuadas que fortaleçam o domínio dos conhecimentos científicos e a capacidade de mediação docente.

Nas aulas subsequentes, são desenvolvidas as atividades do MAPA (SEE MG, 2025), com o tema “Introdução às operações de adição e subtração com números naturais e racionais”. As atividades da 1ª e da 2ª aula do MAPA iniciam-se com uma conversa com os estudantes, na qual são levantadas situações cotidianas que envolvem as operações de adição e subtração, tendo como objetivo da aula “[...] compreender o significado das operações de adição e subtração e aplica-las em diferentes contextos, utilizando estratégias variadas” (SEE MG, 2025, p. 08). A proposta segue com a manipulação de materiais concretos, como blocos, material dourado e fichas, utilizados para representar as operações matemáticas. Para ampliar o aprendizado, o material sugere “[...] que os estudantes pratiquem em casa situações do dia a dia que envolvam adição e subtração, como calcular o troco em uma compra ou somar os valores de itens em uma lista de supermercado” (SEE MG, 2025, p. 09).

A 3ª e a 4ª aula propõem a retomada dos conceitos trabalhados nas aulas anteriores, bem como o questionamento aos estudantes acerca de situações do cotidiano em que utilizaram as operações matemáticas. Em seguida, são desenvolvidas atividades lúdicas, como jogos em grupo e o bingo das operações, no qual cada estudante recebe uma cartela com resultados de operações matemáticas envolvendo adição e subtração e deve marcar os números correspondentes às respostas corretas. Após esses momentos lúdicos, a professora “[...] propõe problemas mais complexos e contextualizados, que exigem a aplicação das operações de adição e subtração em situações práticas” (SEE MG, 2025, p. 10).

Na 5ª e na 6ª aula, são propostas atividades em duplas, nas quais cada dupla fica responsável por elaborar problemas matemáticos envolvendo adição e subtração. Após a elaboração, as duplas trocam os problemas entre si para resolvê-los. Durante esse processo, os estudantes são incentivados a utilizar as estratégias aprendidas nas aulas anteriores.

Além disso, são disponibilizadas atividades individuais para a resolução de problemas matemáticos, organizadas em uma sequência de exercícios nos quais, após a resolução, os estudantes devem assinalar as alternativas corretas. Trata-se, portanto, de atividades de fixação dos conteúdos trabalhados, como podemos notar

na imagem a seguir:

Figura 32 - Atividades de matemática

(continua)

CONTEÚDO:

Resolução de problemas envolvendo adição e subtração

Problemas de adição e subtração são situações que precisamos resolver usando operações matemáticas. Eles aparecem em nosso dia a dia em várias formas, como em compras no supermercado, ao dividir brinquedos com os amigos, ou ao calcular o tempo que levamos para chegar a algum lugar.

Ao resolver problemas, é importante identificar as informações essenciais. Isso inclui os números envolvidos, a operação que devemos usar (adição ou subtração) e o que estamos tentando descobrir.

Como resolver problemas com adição e subtração?

Leitura atenta do problema: O primeiro passo para resolver problemas é entender o que está sendo perguntado. Leia o problema cuidadosamente, mais de uma vez, se necessário.

Identifique as informações importantes: Descubra quais números estão envolvidos no problema. Isso pode incluir valores, quantidades de objetos, distâncias, etc.

Escolha a operação: Determine se o problema requer adição (+) ou subtração (-) para encontrar a resposta. Às vezes, você pode precisar usar ambas as operações em um problema mais complexo.

ATIVIDADES

1. Bruno foi a uma livraria e comprou três livros para fazer um trabalho escolar, cada livro custou R\$20,00. Sabendo que ele pagou com uma nota de R\$100,00, quanto Bruno recebeu de troco?
2. Samara tem uma caixa com 90 figurinhas. Ela decidiu dividi-las com suas três irmãs, de forma que todas ficassem com a mesma quantidade. Com quantas figurinhas cada uma ficou?
 - A) 30 figurinhas.
 - b) 25 figurinhas.
 - c) 35 figurinhas.
 - d) 3 figurinhas.
3. Ana é responsável pela barraca da maçã do amor da festa junina de um colégio. Nessa barraca, há 6 caixas de maçãs para vender. Sabendo que cada caixa há 15 maçãs, quantas maçãs têm no total?

Figura 32 - Atividades de matemática

(conclusão)

4. Numa caixa cabem 2.000 litros de água. Já outra tem capacidade de armazenar o dobro dessa quantidade. Quantos litros de água a segunda caixa pode armazenar?

- a) 4.000 litros.
- b) 3.000 litros.
- c) 2.000 litros
- d) 1.000 litros.

5. Caio comprou 10 sacos de bombons de abacaxi. Em cada saco há 7 bombons. Ao chegar em casa, deu 20 bombons para sua irmã. Com quantos Caio ficou?

6. Marcelo comprou 5 caixas com 7 trufas em cada uma delas. Ao chegar em casa, ele deu 7 dessas trufas para seu irmão. Com quantas trufas Marcelo ficou?

- A) 18 trufas.
- B) 25 trufas.
- C) 20 trufas.
- D) 28 trufas.

Fonte: SEE MG (2025) e Plano de aula das professoras.

Observa-se a predominância de atividades de caráter prático, em detrimento de um aprofundamento sistemático dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento do pensamento teórico.

O plano de aula da professora P3, embora contemple os mesmos conteúdos e habilidades, não incorpora as atividades previstas no MAPA. Em substituição, são propostas atividades em folhas impressas extraídas da internet, que incluem a resolução de diversas operações matemáticas de adição e subtração, bem como uma lista de problemas envolvendo essas operações. Há ainda atividades em que os estudantes armam e efetuam as operações matemáticas, identificando corretamente as unidades, dezenas e centenas. Complementarmente, são realizados exercícios de fixação no livro didático de Matemática e o registro, na lousa, dos termos correspondentes às operações de adição e subtração. As atividades apresentam caráter predominantemente reprodutivo, evidenciando pouca ênfase em processos reflexivos sobre os conceitos matemáticos trabalhados.

Os registros do diário de campo indicam que a seleção dos conteúdos está

fortemente vinculada às avaliações externas e as pressões que as unidades escolares sofrem com os resultados ranqueado destas avaliações, em que “[...] o currículo em si mesmo está-se tornando, crescentemente, um meio de responsabilização ao invés de um guia para professores” (Young, 2011, p. 402):

Sobre o planejamento, as professoras conversaram entre si em trabalhar com o material MAPA;

P1: *Vamos trabalhar o MAPA;*

P2: *Ele traz os conteúdos cobrados nas avaliações externas* (Diário de Campo, 2025, grifo do autor).

No seguimento do 5º ano do ensino fundamental os estudantes realizam avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e também as avaliações de âmbito federal do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que juntamente com outros indicadores fornecem o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola.

Em observação realizada em uma das reuniões pedagógicas: “A supervisora relatou que a escola recebeu a visita de analistas da SRE que perguntaram sobre o 5º ano, demonstrando maior preocupação com este seguimento” (Diário de Campo, 2025).

Esse dado empírico dialoga diretamente com as críticas de Giroux (1997, p. 36), ao afirmar que “[...] a linguagem da eficiência e do controle promove mais obediência do que análise crítica”.

Nesse contexto, compreender a relação entre currículo e avaliação é fundamental para a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Conforme argumentam Felício e Silva (2017), currículo e avaliação não constituem dimensões independentes do processo educativo, uma vez que a avaliação integra o próprio desenvolvimento curricular. Ao assumir uma posição de centralidade, especialmente em contextos marcados pela forte presença das avaliações externas, a avaliação passa a exercer influência significativa sobre o currículo, orientando a seleção de conteúdos, a organização dos tempos escolares e as prioridades do planejamento docente.

Tal dinâmica tende a reforçar o currículo prescrito, frequentemente alinhado às diretrizes da BNCC e aos descritores avaliativos. Nesse sentido, as decisões curriculares deixam de ser orientadas exclusivamente por concepções pedagógicas

ou formativas e passam a ser fortemente condicionadas por critérios avaliativos, o que pode limitar a autonomia docente e empobrecer as possibilidades formativas do currículo.

As influências das avaliações externas no contexto escolar não são pequenas, destas influências de acordo com Felício e Silva (2017, p. 130) “[...] a que mais nos chama a atenção é a capacidade que a avaliação externa tem para o (re)modelar do currículo, invertendo aquela que deveria ser a lógica do processo escolar”. Desse modo, observa-se que o currículo vem sendo estruturado prioritariamente em função das metas estabelecidas pelas avaliações externas, quando o movimento esperado seria o inverso, isto é, que os resultados dessas avaliações subsidiassem a reflexão e a (re)organização curricular.

Diante desse cenário, no qual as avaliações externas têm exercido forte influência na modelação do currículo e os resultados ranqueados tendem a produzir processos de responsabilização das professoras e da gestão escolar, frequentemente desconsiderando a diversidade dos contextos educativos e as condições sociais em que os estudantes estão inseridos, Felício e Silva (2017) apontam a autoavaliação institucional como uma possibilidade de avanço. Para os autores, a autoavaliação deve constituir-se como um processo conduzido prioritariamente pelos próprios membros da instituição escolar, pois são eles que detêm maior legitimidade para interpretar a complexidade das práticas educativas desenvolvidas. Nesse sentido, a autoavaliação assume um caráter formativo, ao favorecer a construção da autoconsciência institucional, a explicitação de valores e a consolidação da identidade da escola. Quando orientada ao fortalecimento das aprendizagens, esse processo implica necessariamente a construção e a flexibilização do currículo, reconhecendo tanto o papel central do professor como profissional do ensino quanto o da escola enquanto espaço institucional capaz de criar condições para a inovação e a transformação dos contextos educativos.

Dessa forma, os sentidos produzidos neste indicador evidenciam que o conhecimento científico perde centralidade no planejamento docente, sendo progressivamente subordinado às exigências técnicas dos documentos curriculares, às avaliações externas e à lógica das competências. A análise dos planos de aula, das entrevistas e dos registros do diário de campo revela um esvaziamento epistemológico, no qual os conteúdos aparecem instrumentalizados e desvinculados de sua historicidade e de seu potencial formativo. Tal configuração afasta-se da

função social da escola enquanto espaço privilegiado de socialização do saber historicamente produzido, comprometendo o acesso dos estudantes ao conhecimento poderoso e às possibilidades de superação de suas experiências imediatas, em que “[...] o mais fundamental propósito da escola – levar os alunos para além da sua experiência de maneiras que eles provavelmente não teriam acesso em casa – seja negligenciado. E é para isso, certamente, que as escolas servem” (Young, 2011, p. 402).

Esse movimento não se expressa apenas na seleção e organização dos conteúdos, mas também se projeta nas escolhas pedagógicas registradas nos próprios planos de aula. Ao subordinar o conhecimento científico a objetivos pragmáticos e avaliativos, o planejamento docente tende a privilegiar determinadas metodologias e estratégias de ensino previamente delineadas, marcadas pela execução de tarefas, pela adaptação ao contexto imediato e pela busca de resultados mensuráveis, em detrimento da explicitação da intencionalidade pedagógica e da reflexão crítica sobre o processo educativo. Tal orientação contrasta com a compreensão de que, no período da escolarização, a formação de conceitos científicos ocupa lugar central no processo educativo, constituindo-se como uma dimensão prática fundamental diante da função social da escola de inserir o estudante no universo dos conhecimentos científicos (Vygotsky, 2001).

Assim, a compreensão do lugar secundarizado do conhecimento científico conduz, necessariamente, à análise do próximo indicador, Metodologias, estratégias e reflexão docente, no qual se busca apreender como essas escolhas metodológicas, tal como aparecem formalizadas nos planos de aula, materializam a racionalidade técnica identificada neste núcleo de significação.

4.2.3 Metodologias, estratégias e reflexão docente

Este indicador revela os sentidos produzidos em torno das metodologias e estratégias adotadas pelas docentes, em estreita articulação com a secundarização do conhecimento científico evidenciada no tópico anterior. As escolhas metodológicas expressas nos planos de aula indicam limites significativos à reflexão pedagógica crítica, na medida em que o ensino é operacionalizado predominantemente sob uma lógica técnica e instrumental. Nesse movimento, observa-se a centralidade da execução de atividades e do cumprimento de

prescrições externas, em detrimento da mediação consciente do conhecimento escolar enquanto elemento formativo.

As entrevistas indicam que as professoras recorrem majoritariamente a materiais prontos para a elaboração do planejamento e dos planos de aula, o que pode ser observado nas falas que explicitam os recursos utilizados:

P1: o mapa, os livros didáticos... atividade da internet, que a gente acha interessante.

P2: Nós temos o mapa, planejamento de curso, livros didáticos, atividades extras que nós mesmas pesquisamos (Entrevistas semiestruturadas, 2025).

Este indicador expressa a dependência desses materiais como mediação central da prática pedagógica, evidenciando a centralidade do ensino em detrimento da aprendizagem. As estratégias metodológicas, nesse sentido, concentram-se sobretudo na exposição verbal, em atividades escritas, na utilização do livro didático e de materiais pedagógicos previamente estruturados, como o MAPA, além da preparação direcionada para avaliações externas, como o SAEB. Tal orientação é reforçada pelos registros do diário de campo:

Planejamento: as professoras conversaram que além da Sequência didática que formularam para o 2º Bimestre, receberam da vice-direção, já impresso, o material voltado para o SAEB, o Caderno MAPA + SAEB¹⁹, para trabalharem também neste período, devido as avaliações no final do ano (Diário de Campo, 2025).

Evidencia-se que a quantidade excessiva de materiais previamente elaborados, como as atividades do MAPA, os exercícios do livro didático e os cadernos voltados ao SAEB, tende a promover metodologias e estratégias que reforçam uma prática transmissiva e pouco reflexiva. O planejamento assume, assim, o caráter de instrumento de execução, e não de construção pedagógica.

No Roteiro para Análise Documental, ao examinar os planos de aula de

¹⁹ O Caderno MAPA + SAEB configura-se como um material pedagógico estruturado a partir de planejamentos fundamentados nos descritores das avaliações do SAEB. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o material foi elaborado com a finalidade de oferecer suporte efetivo ao trabalho docente na rede estadual, contribuindo para o enfrentamento de desafios educacionais historicamente identificados por meio de avaliações internas e externas. Sua organização baseia-se nas Matrizes de Referência das avaliações em larga escala e em estudos dos descritores conduzidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), estando alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Nessa perspectiva, o caderno busca auxiliar na superação das defasagens de aprendizagem evidenciadas pelos resultados do SAEB, ao tomar os descritores avaliados como indicadores dos processos de ensino e aprendizagem e das habilidades a eles associadas (SEE MG, [2025]).

Língua Portuguesa e Matemática das professoras P1 e P2, em relação às metodologias e estratégias de ensino, observou-se que: “[...] parte é expositiva, porém, há momentos de participação coletiva dos alunos, com propostas de diálogos e exposições orais, além de momentos de problematizações e trabalhos em grupos” (Roteiro para análise documental).

Souza e Carvalho (2005) destacam que o trabalho em grupo, quando organizado a partir de situações problematizadoras, constitui uma estratégia potente no processo de ensino e aprendizagem. Nessas interações, os estudantes são convidados a compartilhar experiências, apresentar suas ideias e confrontá-las com diferentes pontos de vista, o que amplia as possibilidades de reflexão e ressignificação de suas compreensões iniciais. Esse tipo de organização favorece não apenas a construção e o aprofundamento dos conceitos, uma vez que os estudantes podem revisar hipóteses e reorganizar seus pensamentos, mas também o desenvolvimento de atitudes, como a cooperação, o respeito às diferenças e a capacidade de argumentar e reconsiderar posicionamentos, influenciando e sendo influenciados nas relações estabelecidas com os colegas.

Já no plano de aula da professora P3, também no que se refere às metodologias e estratégias de ensino, foi possível observar que: “[...] em maior parte, as propostas são de aulas expositivas, com apresentação da atividade em que os alunos realizam exercícios” (Roteiro para análise documental).

Outro elemento que agrava esse cenário refere-se ao pouco tempo destinado, nas reuniões pedagógicas, a momentos de reflexão e construção coletiva entre as professoras. Os registros do diário de campo revelam que o planejamento coletivo ocorre de maneira limitada e, em alguns casos, deixa de acontecer em razão da carga burocrática de orientações e procedimentos administrativos:

Planejamento: A supervisora destinou 00:30min da reunião pedagógica para o planejamento.

As três docentes reuniram suas mesas e cadeiras sendo o Grupo das docentes do 5º ano;

Havia outros grupos no mesmo ambiente:

Grupo das docentes do 4º ano;

Grupo das docentes do Tempo Integral... (Diário de Campo, 2025).

Além do pouco tempo destinado ao planejamento coletivo, O PPP da escola traz uma informação relevante, em que muitas professoras vivenciam sobrecarga de trabalho associada à tripla jornada, o que contribui para compreender os sentidos

produzidos nas práticas observadas. Este indicador revela que as condições objetivas de trabalho interferem diretamente na qualidade da reflexão docente, na elaboração dos planos de aula e, conseqüentemente, nas metodologias e estratégias adotadas, caracterizadas por pouca reflexão e maior ênfase na resolução de atividades e em práticas transmissíveis. Estes são elementos do currículo oculto presentes no cotidiano escolar e que atravessam as dimensões do currículo e se apresentam na prática docente. À luz de Sacristán (2000), tais aspectos configuram-se como manifestações do currículo oculto, pois dizem respeito a condicionantes institucionais e organizacionais que, embora não explicitados no currículo prescrito, incidem de forma decisiva sobre o currículo moldado e praticado, orientando silenciosamente as escolhas pedagógicas e os modos de ensinar no cotidiano escolar.

O pouco tempo destinado à reflexão individual ou coletiva leva as professoras a não problematizar criticamente os materiais utilizados. Durante as entrevistas semiestruturadas, ao serem indagadas sobre a existência de materiais específicos voltados às avaliações externas, as docentes afirmam:

P1: Tem sim, esse ano tem algumas apostilas do SAEB, que são, em média 100 questões de L. Português, 100 questões de matemática, em cada apostila de cada bimestre, para já preparar os alunos para essa avaliação externa (Entrevista semiestruturada, 2025).

P3: Ele é muito bom, nós estudamos muito e nos enriquece muito, porque ali eles abordam os gêneros textuais todos, todos os gêneros textuais necessários são abordados na apostila de SAEB (Entrevista semiestruturada, 2025).

Observa-se que a professora P1 enfatiza a quantidade de atividades destinadas à preparação para a avaliação externa, enquanto a professora P3 atribui valor ao material por levá-la a estudar. Tais sentidos evidenciam uma compreensão restrita da função social da escola, distanciada da perspectiva da socialização do conhecimento historicamente produzido e da formação integral dos estudantes.

Contreras (2002) aponta que a racionalização do trabalho docente contribui para a perda de autonomia profissional. Este indicador revela a materialização dessa dinâmica no cotidiano escolar analisado. Giroux (1997) diferencia o professor técnico do intelectual transformador; os dados empíricos indicam que as docentes atuam majoritariamente como executoras de prescrições curriculares. Nesse contexto, os limites da prática docente não se configuram como individuais, mas como

estruturais. Sacristán (2000) destaca o planejamento como espaço de autonomia docente; contudo, no contexto investigado, este indicador revela que tal espaço se encontra significativamente reduzido.

A análise das metodologias, estratégias e da reflexão docente permite consolidar os sentidos produzidos ao longo deste núcleo de significação, evidenciando como a reprodução do currículo prescrito se materializa no cotidiano do planejamento pedagógico. Os dados empíricos indicam que a centralidade das prescrições curriculares (expressas nas habilidades, nos materiais oficiais e nas avaliações externas) não apenas orienta a seleção e a organização dos conteúdos, mas também condiciona as formas de ensinar, reduzindo o planejamento a um instrumento técnico de execução.

Nesse contexto, o conhecimento científico perde sua centralidade formativa e passa a ser operacionalizado por meio de metodologias marcadas pela fragmentação, pela repetição de atividades e pela preparação para resultados mensuráveis. A reflexão pedagógica crítica, fundamental à mediação consciente do conhecimento, encontra-se limitada pela sobrecarga docente e pela dependência de materiais prontos, o que reforça a racionalidade técnica e instrumental já identificada neste núcleo.

Assim, este núcleo de significação, A reprodução do currículo prescrito, evidencia que o planejamento docente se configura predominantemente como espaço de cumprimento e reprodução de orientações externas, em detrimento de sua função intelectual, crítica e formativa. A escola, nesse movimento, distancia-se de sua função social de socialização do saber historicamente acumulado, reafirmando práticas que tendem ao esvaziamento epistemológico do ensino.

Todavia, os dados também revelam tensões e contradições que anunciam movimentos de adaptação, seleção e reinterpretação das prescrições curriculares pelas docentes. Essas mediações, ainda que limitadas, indicam que o currículo prescrito não se realiza de forma linear e homogênea, abrindo espaço para compreender como ele é apropriado, ajustado e ressignificado no interior da prática escolar. É nesse sentido que se insere o próximo núcleo de significação, A modelação do currículo prescrito, no qual se busca analisar como as professoras, diante das condições objetivas e das demandas institucionais, produzem formas específicas de concretização do currículo, revelando tanto mecanismos de conformação quanto possibilidades de resistência pedagógica.

4.3 NÚCLEO 3: A MODELAÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO

Após a análise das reuniões pedagógicas como espaço marcado por tentativas de ressignificação do currículo e, em seguida, da predominância da reprodução do currículo prescrito nos planejamentos docentes, torna-se necessário aprofundar a compreensão sobre o movimento que se estabelece entre essas duas dimensões. Não se trata de uma passagem linear entre prescrição e prática, mas de um processo mediado, atravessado por escolhas, limites e interpretações produzidas no cotidiano escolar. É nesse intervalo que se situa o presente núcleo de significação, denominado A modelação do currículo prescrito.

Os dados empíricos indicam que, embora o currículo oficial exerça forte poder regulador sobre o trabalho docente, sua concretização não ocorre de forma automática ou homogênea. Ao ser apropriado pelas professoras, o currículo é interpretado à luz das condições objetivas de trabalho, das demandas institucionais, das pressões avaliativas e das experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional. Desse modo, o prescrito é parcialmente reorganizado, selecionado e ajustado, produzindo uma forma específica de redimensionamento curricular que não pode ser confundida nem com a simples reprodução, nem com uma autonomia plena.

Este núcleo busca, portanto, apreender os sentidos produzidos nesse processo de mediação, compreendendo o professor como sujeito que atua na tensão entre normatização e prática. Para isso, organiza-se em dois indicadores analíticos interdependentes. O primeiro, o currículo como referência e campo de ressignificação, analisa como as professoras compreendem e utilizam o currículo oficial, ora como orientação incontornável, ora como texto passível de adaptações. O segundo, o planejamento como espaço de tradução do currículo, focaliza o plano de aula como o lugar concreto em que essas interpretações se materializam, revelando tanto possibilidades de reconfiguração quanto os limites impostos pela racionalidade técnica e pelas condições institucionais.

Ao explicitar esse movimento de modelação, o núcleo contribui para compreender de que modo o currículo prescrito se transforma ao ser incorporado à prática docente, evidenciando contradições, acomodações e resistências que atravessam o trabalho pedagógico no contexto investigado.

4.3.1 O currículo como referência e campo de ressignificação

Este indicador revela os sentidos produzidos pelas professoras acerca do currículo enquanto referência central do trabalho pedagógico e, simultaneamente, como um campo atravessado por interpretações, ajustes e acomodações construídas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o currículo não se apresenta apenas como um conjunto neutro de orientações, mas como um elemento que organiza, condiciona e tensiona as práticas docentes, exigindo constantes movimentos de negociação entre o prescrito e o vivido.

Nesse contexto, o currículo prescrito passa a operar como um dispositivo normativo que orienta e regula a ação docente por meio de percursos pedagógicos previamente definidos, delimitando habilidades, competências, conteúdos, tempos e modos de ensinar. Tal racionalidade tende a fragmentar os saberes escolares e a simplificar a complexidade do trabalho pedagógico, ao privilegiar a padronização e o controle dos processos educativos. Conforme analisa Laval (2019), essa forma de regulação curricular aproxima a escola de uma lógica de gestão orientada por procedimentos e resultados, na qual o currículo assume a função de instrumento de controle do trabalho docente, tencionando-o permanentemente entre a adesão às prescrições oficiais e os processos de ressignificação produzidos na prática cotidiana.

É nesse cenário que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem disponibilizado, por meio de plataformas digitais específicas, um volume significativo de materiais complementares destinados a subsidiar a prática docente. Tais materiais vêm sendo apropriados pelas professoras tanto nos momentos de planejamento quanto na elaboração dos planos de aula, funcionando como referências orientadoras do trabalho pedagógico. No site institucional da SEE/MG (educacao.mg.gov.br), identifica-se, por exemplo, o roteiro intitulado “*Conheça o percurso de sucesso para educadores e estudantes das Escolas Estaduais de Minas Gerais*”, que explicita diretrizes e encaminhamentos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na rede estadual.

Figura 33 - Percurso para educadores e estudantes da Escola Estaduais de Minas Gerais

CONHEÇA O PERCURSO DE SUCESSO PARA EDUCADORES E ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MG

MAPA MG

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS
 É composto pelo Currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O CRMG considera as habilidades e especificidades de cada etapa da Educação Básica. Foi elaborado respeitando o CBC existente na rede e todas as diretrizes da BNCC. É um documento de orientação permanente.

PLANO DE CURSO 2022
 Documento orientador contendo as competências e habilidades estabelecidas no CRMG a serem desenvolvidas na rede estadual de ensino. Estruturado por ano de escolaridade, área de conhecimento e componente curricular, em conformidade com as Matrizes Curriculares vigentes.

FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS
 Para auxiliar na execução do Plano de Curso, a Escola de Formação oferta diversos cursos aos professores. No Guia de Orientações das Formações é possível identificar as formações disponíveis, períodos de ofertas e uma trilha formativa específica por área de atuação do educador, que o auxilia na priorização do curso a ser feito. A trilha contém, ainda, uma sequência de formações organizadas, que sugere a continuidade aos estudos e melhor qualificação para o magistério.

MATERIAIS DE IMPLEMENTAÇÃO

CADERNOS MAPA
 Cadernos Pedagógicos com sugestões de sequências didáticas das habilidades do CRMG. Este instrumento é elaborado a partir das habilidades previstas para cada bimestre, conforme Plano de Curso e disponibilizado bimestralmente para todos os anos de escolaridade da Educação básica.

JORNAIS LUPA
 Trazem textos que dialogam com eventos da atualidade. São acompanhados de Cadernos de Atividades para apoio e reforço às habilidades previstas no Plano de Curso, com base no CRMG.
 Os Jornais LUPA são complementos aos Cadernos MAPA, enfatizando o trabalho com as linguagens em diferentes gêneros e tipologias textuais.

SE LIGA NA EDUCAÇÃO
 Aulas gravadas em estúdios na Rede Minas com foco no desenvolvimento de habilidades do CRMG, a partir dos Cadernos Pedagógicos MAPA e dos Jornais LUPA. A programação é realizada diariamente com aulas de cada área de conhecimento, contemplando todos os componentes curriculares. Pode ser acompanhada na Rede Minas, TV Brasil ou nos canais do YouTube da Rede Minas e do Estúdio Educação MG.

PLANO DE AULA DO PROFESSOR
 Roteiro elaborado pelo professor para cada aula. É nele que será incorporado e reverberado os resultados das formações e o uso dos materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG.

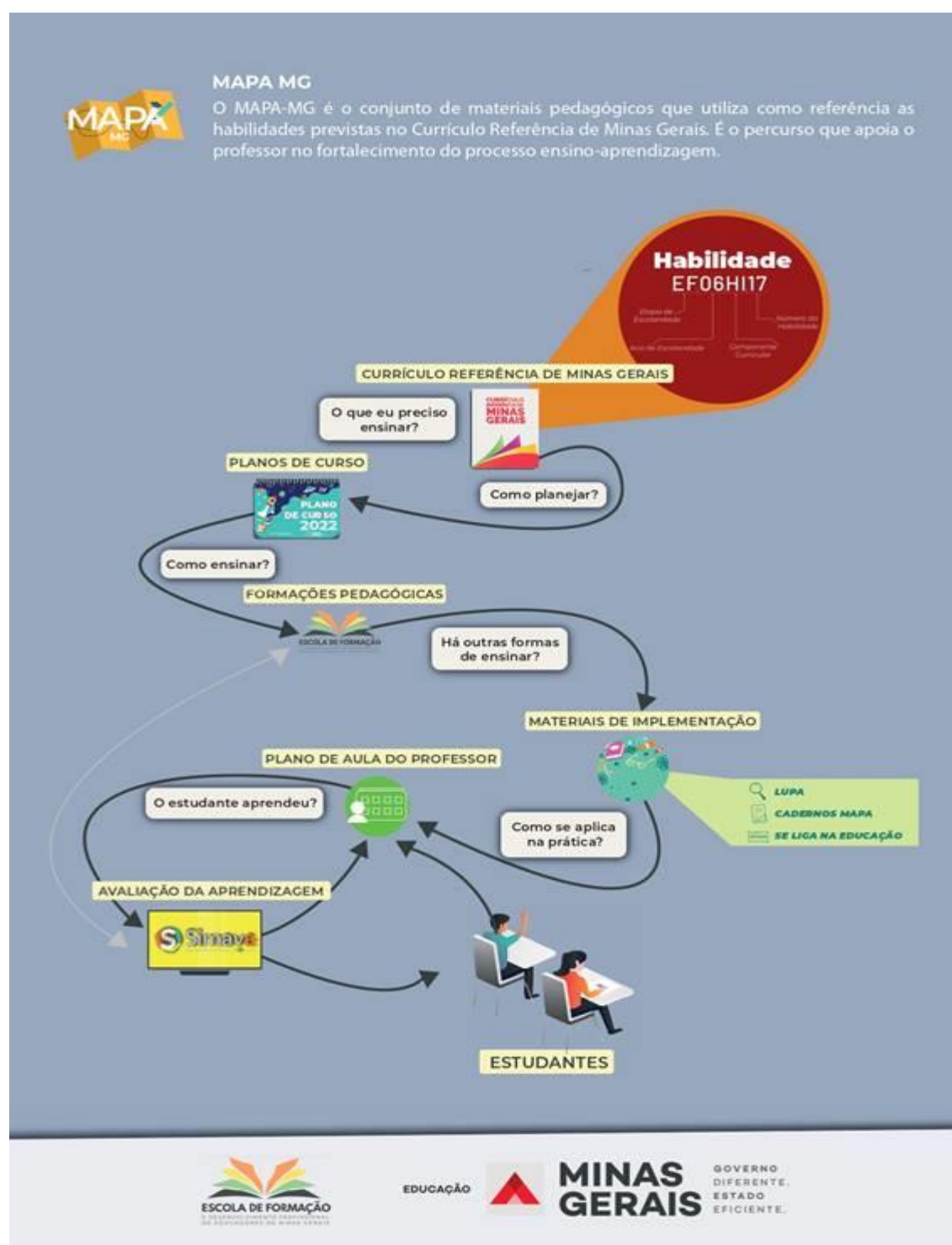
AValiação DA APRENDIZAGEM
 Nos resultados obtidos nas avaliações, os educadores poderão verificar quais habilidades seus estudantes ainda não consolidaram e assim rever em seu percurso quais aspectos precisam ser aprimorados.

Acesse o conteúdo completo do MAPA-MG


seliga.educacao.mg.gov.br

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais ([2023]).

Figura 34 - Percurso para educadores e estudantes da Escola Estaduais de Minas Gerais



Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais ([2025?]).

Observa-se um encadeamento progressivo e fortemente normatizado do trabalho docente, que se inicia na definição do que deve ser ensinado, estabelecida pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), e se desdobra em orientações cada vez mais detalhadas sobre o planejamento e a execução das práticas

pedagógicas. Esse movimento se materializa nos Planos de Curso, nas formações pedagógicas promovidas pela Escola de Formação e na oferta de materiais de implementação curricular, como o *Jornal Lupa*²⁰, os *Cadernos MAPA* e o programa *Se Liga na Educação*²¹, os quais, de certa forma, prescrevem conteúdos, metodologias, tempos e formas de ensinar. No cotidiano escolar, tais orientações se concretizam no plano de aula elaborado pelas professoras, configurando um percurso que tende a reduzir as margens de autonomia docente. Esse processo se completa com a avaliação da aprendizagem por meio das avaliações externas do SIMAVE, que passam a funcionar como mecanismos de verificação, controle e retroalimentação das práticas pedagógicas, reforçando uma lógica de regulação do trabalho docente orientada por resultados e indicadores de desempenho.

É nesse cenário de forte normatização que se torna relevante compreender como as professoras participantes da pesquisa percebem o currículo escolar. As falas indicam que o currículo é apreendido, inicialmente, como um conjunto de conteúdos e orientações a serem cumpridos ao longo do ano letivo. Para P1, “o *Currículo Escolar são os conteúdos que temos que passar para os alunos ao longo do ano*”, enquanto P2 afirma que “o *currículo é o que nos direciona no nosso dia a dia*”. Os sentidos produzidos nessas falas revelam a internalização do currículo como instância normativa, reafirmando seu papel organizador do planejamento e da prática docente, em consonância com o encadeamento prescritivo anteriormente descrito.

Contudo, quando questionadas especificamente sobre a noção de currículo prescrito, as professoras demonstraram não reconhecer a nomenclatura nem seu significado conceitual, como evidenciam as falas: P1 afirma “[...] não entendi, não sei se é a mesma coisa. Nunca ouvi essa palavra”; P2 declara “[...] não, nunca ouvi falar”; e P3 reforça “[...] não, nunca vi”. Esse desconhecimento conceitual contrasta

²⁰ O *Jornal Lupa* integra o Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA-MG), iniciativa da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, voltada ao apoio do trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual. Publicado quinzenalmente, o material articula edições do jornal a cadernos de atividades, ampliando a diversidade de gêneros textuais trabalhados e oferecendo subsídios para o desenvolvimento das competências previstas nos Planos de Curso, em consonância com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), especialmente no que se refere às práticas de leitura, interpretação e produção textual (SEE MG, 2024).

²¹ Programa do Governo de Minas Gerais, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Rede Minas de Televisão, voltado ao apoio à implementação do currículo da rede estadual de ensino por meio da oferta de teleaulas como recurso pedagógico complementar (SEE MG, 2022).

com a forte presença do currículo prescrito na organização do trabalho pedagógico, indicando que, embora as professoras vivenciem cotidianamente seus efeitos reguladores, tais prescrições nem sempre são reconhecidas ou nomeadas como tal, o que contribui para a naturalização dos mecanismos de controle curricular no cotidiano escolar.

Isto revela, portanto, que as professoras não demonstram domínio conceitual acerca do currículo prescrito enquanto construção histórica, política e socialmente situada. Os sentidos produzidos indicam que o currículo é compreendido predominantemente em sua dimensão técnica e operacional, desvinculado das disputas políticas, ideológicas e econômicas que o constituem. Essa compreensão restrita contribui para a naturalização das prescrições curriculares, obscurecendo os interesses e projetos de sociedade que orientam sua formulação.

Ao mesmo tempo, as falas indicam tensões entre o currículo oficial e a realidade concreta dos estudantes e da escola. P3 explicita essa contradição ao afirmar que “[...] o currículo é aquilo que eles planejam lá, tá na LDB e faz com que a gente aplica, mas, eles não têm conhecimento da realidade do aluno”, acrescentando que “[...] esse conteúdo deveria ser feito de acordo com a realidade da escola”. Este indicador revela que o currículo não é apropriado de forma homogênea, mas atravessado por leituras que buscam justificar adaptações a partir das condições sociais e pedagógicas percebidas pelas docentes, ainda que tais adaptações não estejam sustentadas por uma reflexão crítica sobre o próprio currículo.

À luz de Sacristán (2000), o currículo não se concretiza como simples aplicação de um texto normativo, mas é permanentemente moldado pelas ações, interpretações e decisões dos professores no contexto da prática. Os sentidos produzidos indicam que essa modelação ocorre, neste contexto, de forma pouco consciente e fragilmente fundamentada, limitando o potencial crítico da ação docente. O currículo é ajustado às circunstâncias imediatas, mas não problematizado em sua intencionalidade formativa.

Na perspectiva de Contreras (2002), tais movimentos expressam uma autonomia docente de caráter relativo, construída no interior de estruturas que regulam e controlam o trabalho pedagógico. Os sentidos produzidos indicam que as professoras reconhecem o poder normativo do currículo, mas exercem margens de decisão restritas, individualizadas e pouco sistematizadas. Essa autonomia não se

consolida como projeto coletivo de reflexão e intervenção curricular, configurando-se mais como estratégia de adequação às exigências institucionais.

As concepções das docentes acerca da função da escola e do conhecimento escolar reforçam esse processo de resignificação. P1 associa a escolarização à preparação para etapas futuras, ao afirmar que a escola possibilita que o estudante “[...] consiga fazer um curso público, conseguir passar no vestibular”. P2 compreende a escola como espaço de “[...] crescimento pessoal e profissional”, enquanto P3 enfatiza a formação do “bom cidadão”, com forte preocupação com leitura, escrita e operações básicas. Os sentidos produzidos revelam uma compreensão do conhecimento escolar predominantemente funcional, orientada pela adaptação à realidade imediata dos estudantes.

Nesse contexto, emerge com força a centralidade do acolhimento social em detrimento do conhecimento escolar sistematizado, como expressa a fala de P3:

O conhecimento da escola, muito das vezes, não é preocupar com o conteúdo. A escola preocupa muito com o social do aluno. E eu acho que isso também é importante, mas deveria levar os dois juntos (P3 Entrevista semiestruturada, 2025).

Este enunciado revela uma tensão constitutiva da escola pública contemporânea e dialoga diretamente com a análise de Libâneo (2012), ao tratar do chamado *dualismo perverso* da educação brasileira: uma escola do conhecimento para os grupos socialmente privilegiados e uma escola do acolhimento social para os estudantes das classes populares. Segundo o autor, sob o discurso da inclusão e do respeito às diferenças, ocorre uma inversão das funções da escola, na qual a socialização passa a ser entendida prioritariamente como convivência e assistência, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas historicamente.

Os sentidos produzidos indicam que, ao priorizar respostas às vulnerabilidades sociais dos estudantes, a prática pedagógica tende a deslocar o eixo da função epistemológica da escola. Embora o acolhimento seja uma dimensão importante do trabalho educativo, Libâneo (2012) adverte que, quando dissociado do ensino, ele contribui para a redução da aprendizagem a níveis mínimos e instrumentais, reforçando desigualdades no acesso ao saber. Este indicador revela que tal lógica se manifesta na forma como o currículo é resignificado no cotidiano escolar.

Saviani (2013) alerta que a especificidade da educação escolar reside

justamente na socialização do conhecimento sistematizado. Condição esta indispensável para que os estudantes, especialmente os da classe trabalhadora, possam ultrapassar os limites de suas condições imediatas de existência. Sem uma compreensão crítica do currículo prescrito, corre-se o risco de reforçar práticas que, embora bem-intencionadas, acabam por limitar o papel formativo da escola e perpetuar desigualdades educacionais.

Os sentidos produzidos apontam, portanto, para a necessidade de processos sistemáticos de Formação Continuada e da criação de espaços efetivos de diálogo coletivo nas escolas, que possibilitem às professoras compreender o caráter político do currículo, os interesses que o sustentam e o tipo de sociedade que determinada proposta curricular pretende formar. Tal compreensão é condição fundamental para que as docentes se reconheçam como intelectuais transformadoras, capazes de tensionar o currículo prescrito e de reorientar o planejamento para além do cumprimento de habilidades e competências.

Assim, este indicador revela que a modelação do currículo prescrito ocorre em um campo tensionado, no qual o predomínio de demandas administrativas e a fragilização da reflexão coletiva limitam a valorização do conhecimento científico historicamente construído. Ao mesmo tempo, evidencia-se que o fortalecimento da formação docente e dos espaços de reflexão coletiva pode ampliar as possibilidades de uma prática pedagógica comprometida com a função social da escola e com a emancipação intelectual dos estudantes da classe trabalhadora.

É nesse contexto que o planejamento docente emerge como um espaço privilegiado de tradução do currículo, no qual se materializam as mediações, escolhas e intencionalidades, assunto este do tópico a seguir.

4.3.2 O planejamento como espaço de tradução do currículo

Este indicador revela os sentidos produzidos em torno do planejamento docente como espaço concreto de tradução do currículo prescrito, no qual a professora interpreta, seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados. Trata-se de um momento privilegiado da prática pedagógica, no qual se expressam tanto as determinações externas do currículo quanto as possibilidades de autonomia, mediação e reconstrução curricular no cotidiano da sala de aula.

As falas das professoras indicam que o planejamento se organiza a partir das

orientações oficiais, especialmente do Plano de Curso e dos materiais institucionais, ainda que atravesse adaptações pontuais. P1 relata que “[...] nos reunimos, cada ano se reuni com as professoras e nós decidimos quais conteúdos de acordo com o Currículo vamos aplicar”, mas reconhece que “[...] na maioria das vezes a gente termina em casa”. P2 afirma que “[...] o planejamento é feito em cima do MAPA (Plano de Curso)”, sendo ajustado conforme as demandas percebidas.

Os sentidos produzidos indicam, entretanto, que essa modelação do currículo ocorre de forma fragmentada e pouco coletiva. P3 é enfática ao afirmar: “Nunca aconteceu planejamento coletivo”, atribuindo essa ausência à permanência das mesmas professoras no mesmo ano escolar. Ao afirmar que “[...] o professor não estuda. Ele vai mecanicamente naquilo ali, já tem tudo”, P3 explicita a naturalização de práticas repetitivas e a dependência de materiais prontos, fragilizando o planejamento enquanto espaço de reflexão pedagógica.

Este indicador revela que o planejamento assume, predominantemente, uma função operacional, orientada pela articulação imediata de diferentes recursos e prescrições. P1 descreve o plano de aula como “[...] um aglomerado de currículo, MAPA, livro didático e atividades da internet”; P2 menciona o uso de “[...] livros e atividades extras”; e P3 destaca a “[...] internet e a troca de experiência entre as professoras de porta a porta”. Esse último elemento mostra-se particularmente significativo, pois indica que a busca por esclarecimentos conceituais e pedagógicos ocorre de forma fragmentada e individualizada, apoiada em interações informais e pontuais entre colegas, o que evidencia a ausência de espaços institucionais sistemáticos de formação e reflexão coletiva sobre o currículo. Tal constatação dialoga diretamente com Sacristán (2000, p. 178), ao afirmar que

Daí também a importância de estruturar a formação inicial e o aperfeiçoamento em torno dos temas curriculares, destacando os pontos de tensão nos quais os professores adotam uma direção ou outra, descobrindo seus significados prévios e os que despertam neles os currículos que têm que desenvolver.

Embora a troca entre docentes revele disposição para a colaboração, ela também evidencia a ausência de espaços coletivos sistematizados de estudo e reflexão, nos quais o conhecimento trabalhado no currículo pudesse ser analisado de maneira mais aprofundada. Assim, o recurso à “porta a porta” surge como estratégia compensatória diante da fragilidade da Formação Continuada voltada aos

conteúdos e da insuficiência de momentos coletivos de planejamento que favoreçam a construção compartilhada de referenciais teóricos e pedagógicos. Os sentidos produzidos indicam que, apesar da diversidade de materiais utilizados, o planejamento carece de um movimento coletivo de problematização do conhecimento científico e das escolhas didáticas, o que limita sua potência formativa e reforça práticas mais imediatistas e pragmáticas.

Sacristán (2000) contribui para essa análise ao afirmar que o planejamento é um dos principais espaços em que o currículo é efetivamente moldado pelos professores. Quando reduzido ao cumprimento de prescrições, ele expressa uma concepção política da docência que esvazia o professor de sua condição de sujeito intelectual do ensino. Este indicador revela que, no contexto analisado, o planejamento perde seu potencial de espaço intelectual de organização consciente do trabalho pedagógico e se aproxima de um mecanismo de ajuste pragmático às condições imediatas da escola.

À luz de Contreras (2002), observa-se que a autonomia docente se manifesta de forma restrita e predominantemente individual, não se constituindo como uma prática coletiva capaz de disputar os sentidos do currículo prescrito. Embora as professoras realizem escolhas no planejamento, tais decisões ocorrem, em grande medida, como respostas imediatas às demandas do cotidiano escolar, sem se apoiarem em processos sistemáticos de reflexão coletiva sobre o conhecimento a ser ensinado. Nessa perspectiva, o planejamento tende a assumir uma função operacional, orientada mais pela adaptação de materiais e pela execução de tarefas do que pela mediação intencional do conhecimento, elemento central para a formação humana.

As entrevistas evidenciam que, ao serem questionadas sobre o que priorizam no planejamento, as professoras apontam, de forma recorrente, os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática como foco principal. A professora P1 afirma priorizar “os conteúdos”; P2 destaca a centralidade da leitura e da interpretação, justificando que, ao ler e interpretar, o estudante “[...] vai conseguir resolver qualquer atividade”; e P3 menciona que prioriza “[...] mais Português e Matemática”, enquanto os demais componentes curriculares são trabalhados de forma mais geral. Essas falas indicam uma hierarquização das áreas do conhecimento, na qual determinados componentes são considerados mais relevantes em função das dificuldades apresentadas pelos estudantes ou das

exigências percebidas no cotidiano escolar.

Quando indagadas sobre os motivos dessa priorização, as professoras associam suas escolhas às necessidades imediatas dos estudantes e à realidade social em que estão inseridos. P1 relaciona o maior tempo dedicado “[...] a Português e Matemática às dificuldades específicas das turmas”; P2 afirma orientar seu planejamento a partir da “[...] realidade que eles vivem”, buscando dar significado aos conteúdos; e P3 justifica suas escolhas a partir do que os estudantes “[...] vão mais precisar lá fora, no dia a dia”. Tais argumentos revelam que a seleção e a adaptação dos conteúdos são fortemente mediadas por critérios pragmáticos, vinculados à utilidade imediata do conhecimento e às demandas percebidas como mais urgentes.

Essa dinâmica dialoga com as análises de Sacristán (2000), ao evidenciar que o currículo se concretiza na prática docente por meio de processos de seleção, hierarquização e, muitas vezes, de simplificação dos conteúdos, condicionados tanto pelas prescrições oficiais quanto pelas concepções, experiências e condições de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, a mediação docente não se configura como um ato neutro, uma vez que, ao filtrar e reorganizar o currículo, a professora atribui sentidos ao conhecimento escolar, podendo ampliar ou restringir seu alcance formativo. Tal compreensão é explicitada por Sacristán (2000, p. 169), ao afirmar:

A necessidade de entender o professor necessariamente como um profissional ativo na transferência do currículo tem derivações práticas na definição dos conteúdos para determinados alunos, na seleção dos meios mais adequados para eles, na escolha dos aspectos mais relevantes a serem avaliados neles e em sua participação na determinação das condições do contexto escolar. O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado.

À luz dessa perspectiva, a priorização recorrente de determinadas áreas, ainda que responda a necessidades reais dos estudantes, pode contribuir para o empobrecimento curricular quando não é acompanhada de uma reflexão crítica sobre a função social dos diferentes conhecimentos escolares.

Do ponto de vista crítico, essa tendência também pode ser compreendida à luz das contribuições de Young (2011), ao alertar para os riscos de subordinar o currículo a critérios utilitaristas ou imediatistas. Quando o planejamento se orienta predominantemente pelo que é considerado “mais necessário” para a vida prática ou para responder a dificuldades imediatas, corre-se o risco de restringir o acesso dos

estudantes ao conhecimento sistematizado e historicamente construído, cuja função principal é ampliar horizontes intelectuais para além das experiências cotidianas. Nessa direção, Saviani (1994, 2015) reforça que a função social da escola está justamente na socialização do saber elaborado, o que exige intencionalidade pedagógica e mediação consciente do conhecimento.

Assim, os sentidos produzidos indicam que o planejamento, enquanto espaço de tradução do currículo prescrito, opera sob forte racionalidade técnica, revelando uma modelação marcada por acomodações, seleções e simplificações. Este indicador evidencia que, embora as professoras realizem escolhas, essas se concretizam em condições que limitam a reflexão crítica e a construção coletiva do currículo, fragilizando o papel da escola como espaço privilegiado de socialização do conhecimento historicamente construído e de formação humana mais ampla.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender como o currículo moldado pelas professoras, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração dos planos de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico, no contexto do Ensino Fundamental I. Para tanto, a investigação foi desenvolvida em uma escola estadual da cidade de Alfenas/MG, tomando como foco o planejamento coletivo, as reuniões pedagógicas e os planos de aula produzidos pelas professoras, com ênfase nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao retomar o problema de pesquisa, é possível afirmar que os dados empíricos evidenciam que o currículo moldado no contexto investigado não se configura como simples reprodução mecânica das prescrições oficiais, tampouco como expressão de uma autonomia docente plena. Trata-se, antes, de um processo mediado, tensionado e contraditório, atravessado por condições objetivas de trabalho, pela centralidade das avaliações externas, pela racionalização do trabalho docente e pelas limitações formativas que incidem sobre o exercício da docência no Ensino Fundamental I.

A análise das reuniões pedagógicas, sistematizada no primeiro núcleo de significação, permitiu identificar que, embora esses espaços sejam reconhecidos pelas professoras como potencialmente formativos, o tempo reduzido e a sobreposição de demandas administrativas comprometem sua função reflexiva. A sobrecarga de trabalho vivenciada pelas professoras, marcada por jornadas em dois turnos escolares, associadas aos afazeres domésticos e familiares, constitui um elemento estruturante desse cenário, interferindo diretamente na qualidade da reflexão pedagógica e na elaboração dos planejamentos. Tais aspectos, conforme discutido à luz de Sacristán (2000), configuram-se como expressões do currículo oculto, uma vez que, mesmo não explicitados nos documentos oficiais, orientam silenciosamente as práticas pedagógicas e os modos de ensinar.

Nesse contexto, observa-se que as reuniões pedagógicas tendem a assumir uma função predominantemente informativa e organizacional, voltada ao repasse de orientações, prazos e encaminhamentos institucionais, em detrimento da problematização conceitual e da reflexão coletiva sobre o conhecimento científico e o currículo. Ainda assim, os dados revelam o interesse das professoras em ampliar

os momentos de diálogo e troca, indicando que há um potencial formativo latente, que permanece parcialmente comprometido pela ausência de uma mediação pedagógica intencional e sistematizada. Tal constatação reforça a necessidade de repensar a organização desses espaços como tempos efetivos de Formação Continuada, especialmente voltados ao aprofundamento dos conhecimentos científicos presentes nas prescrições curriculares.

Embora se observe, no âmbito normativo, um movimento de valorização da Formação Continuada ao estabelecer que essa carga horária corresponde a 1/3 (um terço) da jornada de trabalho da professora a normativa reconhece formalmente que o trabalho docente extrapola o tempo de regência em sala de aula. Contudo, ao alocar a Formação Continuada no interior desse mesmo tempo destinado a múltiplas demandas extraclasse, a política dilui seu caráter formativo e a subordina a tarefas administrativas, burocráticas e organizacionais. Desse modo, permanece a carência de tempos e espaços específicos, sistemáticos e intencionalmente organizados para a Formação Continuada, nos quais as professoras possam dialogar, refletir e aprofundar os conhecimentos científicos, o currículo e o planejamento pedagógico. Assim, embora reconhecida formalmente, a Formação Continuada não ocupa posição de centralidade nas políticas de organização do trabalho docente, o que fragiliza seu potencial formativo e crítico. Torna-se, portanto, necessária a implementação de Programas de Formação Continuada com organização própria, que assegurem tempos e espaços destinados ao aprofundamento dos conhecimentos científicos e à reflexão curricular e pedagógica.

O segundo núcleo de significação, ao evidenciar a reprodução do currículo prescrito, revelou que os planejamentos docentes e os planos de aula analisados são fortemente orientados pelas habilidades previstas nos documentos oficiais, pelos materiais padronizados e, sobretudo, pelas avaliações externas. Nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, essa influência se manifesta de forma ainda mais intensa, uma vez que tais áreas ocupam lugar central nos sistemas avaliativos. Como consequência, as prioridades curriculares são reorganizadas em função dos resultados mensuráveis, enquanto outros conteúdos permanecem em segundo plano, frequentemente desenvolvidos por meio da reprodução acrítica das propostas dos livros didáticos.

Nesse movimento, o planejamento docente tende a assumir um caráter predominantemente técnico e instrumental, limitando-se à organização de atividades

e ao atendimento de prescrições externas. Nessa lógica, o conhecimento científico, enquanto produção histórica e socialmente construída, perde sua centralidade formativa e passa a ser tratado de modo fragmentado, pragmático e descolado de sua historicidade. As atividades propostas nos planos de aula, em grande parte, privilegiam o “saber fazer” imediato, a repetição de procedimentos e a execução de tarefas, em detrimento da apropriação de conceitos científicos e do desenvolvimento do pensamento teórico. Tal orientação mostra-se especialmente problemática à luz de Vygotsky (2001), para quem os conceitos científicos desempenham papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo indispensáveis ao desenvolvimento integral do sujeito. Ao esvaziar o trabalho pedagógico dessa dimensão conceitual, o ensino compromete a formação crítica dos estudantes e reforça a racionalidade técnica do trabalho docente, conforme problematiza Contreras (2002), contribuindo, assim, para o enfraquecimento da autonomia profissional das professoras.

Entretanto, os dados também revelam que a reprodução do currículo prescrito não ocorre de forma homogênea ou linear. Há indícios de adaptações, seleções e reinterpretções realizadas pelas professoras, ainda que de modo individualizado e pouco sistematizado. Essas mediações anunciam tensões internas ao processo de concretização curricular e abrem espaço para a compreensão do currículo como prática social, conforme proposto por Sacristán (2000). É nesse intervalo entre a prescrição e a prática que se insere o terceiro núcleo de significação, dedicado à análise da modelação do currículo prescrito.

Os resultados indicam que a modelação do currículo ocorre sob forte influência das condições objetivas de trabalho e das exigências institucionais, configurando uma autonomia docente de caráter relativo. As escolhas realizadas pelas professoras são, em grande medida, orientadas por critérios pragmáticos, vinculados à utilidade imediata do conhecimento, às dificuldades percebidas nos estudantes e às demandas avaliativas. Tal orientação, embora compreensível diante do contexto investigado, limita o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado e historicamente construído, cuja função central é ampliar horizontes intelectuais para além das experiências cotidianas.

Nesse sentido, evidencia-se uma limitação no domínio conceitual das professoras acerca do que se compreende por conhecimento científico no currículo e por objetos de ensino, o que fragiliza a mediação pedagógica e a intencionalidade

do planejamento. Essa limitação está associada tanto à formação inicial em Pedagogia, marcada por uma abordagem generalista e pela polivalência docente, quanto à ausência de processos sistemáticos de Formação Continuada que aprofundem os conhecimentos específicos dos diferentes componentes curriculares, especialmente no 5º ano, cujos conteúdos são reconhecidos pelas próprias professoras como mais desafiadores.

Diante desse cenário, os dados permitem afirmar que o currículo moldado, no contexto da escola investigada, é resultado de um complexo jogo de forças, no qual se articulam prescrições curriculares, avaliações externas, racionalização do trabalho docente e fragilização dos espaços formativos.

Contudo, essa constatação não conduz a uma leitura determinista ou fatalista do currículo. Ao contrário, a pesquisa evidencia que, em uma instituição marcada por uma gestão democrática e participativa, existem condições objetivas para o fortalecimento do trabalho coletivo e para a ressignificação das reuniões pedagógicas como espaços formativos.

Nessa direção, as reuniões pedagógicas podem assumir um papel estratégico na construção de um currículo que valorize o conhecimento científico como pilar do ensino, desde que sejam reorganizadas como tempos e espaços específicos de Formação Continuada, com mediação pedagógica intencional e articulação entre teoria e prática. A valorização desses espaços implica reconhecer que a reflexão coletiva sobre o currículo, o planejamento e o conhecimento não podem ser tratados como atividade secundária ou residual, mas como dimensão constitutiva do trabalho docente.

A articulação com a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) emerge, nesse contexto, como uma possibilidade formativa relevante. A aproximação entre escola e universidade, por meio de programas de extensão, parcerias formativas e ações colaborativas, pode contribuir significativamente para o aprofundamento dos conhecimentos científicos das professoras, especialmente nos componentes curriculares considerados mais desafiadores. Tal articulação favorece não apenas a ampliação do domínio conceitual docente, mas também a construção de um novo olhar sobre o currículo prescrito, possibilitando que sua modelação ultrapasse a adaptação pragmática às exigências externas e se afirme como espaço de disputa pedagógica e de mediação intencional do conhecimento.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera que a

escola investigada atende majoritariamente estudantes oriundos de bairros periféricos e de famílias da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o acesso ao conhecimento científico sistematizado constitui-se como condição fundamental para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para a efetivação da função social da escola pública. Conforme argumenta Young (2011), é papel da escola possibilitar aos estudantes o acesso a conhecimentos aos quais dificilmente teriam contato em outros espaços sociais. Assim, a centralidade do conhecimento científico no currículo não se reduz a uma questão didática, mas se inscreve no campo da justiça social e da formação humana integral.

Como limites da pesquisa, destaca-se o fato de o estudo ter sido realizado em uma única unidade escolar, o que confere aos resultados um caráter situado. Além disso, a análise concentrou-se em determinados componentes curriculares e em um conjunto específico de planos de aula, o que não permite generalizações amplas. Contudo, tais limites não invalidam os achados, uma vez que o objetivo da investigação foi compreender processos e sentidos produzidos no interior de um contexto concreto, contribuindo para o aprofundamento teórico e empírico das discussões sobre currículo, planejamento docente e conhecimento científico.

Por fim, considera-se que esta dissertação contribui para o campo da Educação ao evidenciar que o currículo moldado pelos professores se constitui como um espaço privilegiado de análise das contradições contemporâneas do trabalho docente. Ao problematizar a relação entre currículo prescrito, planejamento e conhecimento científico, o estudo reafirma a centralidade da professora enquanto mediadora do conhecimento e destaca a urgência de políticas e práticas formativas que reconheçam o planejamento e as reuniões pedagógicas como dimensões intelectuais do trabalho docente. Nessa direção, pesquisas futuras podem aprofundar a análise das relações entre Formação Continuada, mediação curricular e apropriação do conhecimento científico, ampliando o debate sobre as possibilidades de construção de um currículo comprometido com a emancipação intelectual dos estudantes e com a função social da escola pública.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 18 jan. 2026.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso: 18 jan. 2026.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- ALFENAS. Prefeitura Municipal. **Localização**. 2025. Disponível em <https://www.alfenas.mg.gov.br/fale-com-a-prefeitura/localizacao>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- APPLE, M. W. JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de educación**, n. 291, p. 149-172, 1990. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9dea860b-ecfa-43b0-8618-c15b8abde73e/re2910700477-pdf.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- APPLE, M. W. Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2026. Acesso em: 18 jan. 2026.
- BRASIL. Conselho nacional de educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Organização de Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Alfenas (MG)**:

idades e estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/alfenas.html>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da república, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de Nº 4 de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/reeb001_10.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da educação. **Introdução dos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CHIZZOTTI, A. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17644>. Acesso em: 16 jan. 2026.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, R. M. *et al.* **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Alfenas: [s. n.], 2024.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez;

Brasília, DF: UNESCO, 1996.

DUARTE, N. **A pedagogia das competências e a ideologia do aprender a aprender**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a uma teoria do currículo escolar. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS. **Quem somos**. [2025]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k8weGcXvd_w&list=RDk8weGcXvd_w&start_radio=1. Acesso em: 17 jan. 2026.

FELÍCIO, H. M. dos S. **Currículo e emancipação**: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo de processo de desfavelização. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10087>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FELÍCIO, H. M. dos S.; SILVA, C. Avaliação externa: implicações ao nível do currículo. *In*: FLORES, M. A. (org.). **Práticas e discursos sobre currículo e avaliação**: contributos para aprofundar o debate. Santo Tirso: De Facto Editores, 2017.

FERNANDES, F. D. M.; AMATO, C. A. de la H. Análise de comportamento aplicada e distúrbios do espectro do autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 289-296, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/vgGhzWvhgWXJXp5PrvBK9Nr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FLICK. U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK. U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. c2026. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

GALIAN C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2026

GALIZIA, F. S. **A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2727/1/Pe_Fernando_ProfessorAlunoCurriculo.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_52bc1dadf2cdd4a4aa413ca4543c23b1. Acesso em: 16 jan. 2026.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Demerval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**: comunicação, saúde e educação, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2016.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo – interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014. v. 1. p. 13-34.

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

GOOGLE. **Alfenas**. c2026. Disponível em: https://www.google.com.br/maps/place/Alfenas,+MG,+37130-000/@-21.4273183,-45.9819677,14z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x94b5f433c6140beb:0xbc2ca390b524e1!8m2!3d-21.4245173!4d-45.9470205!16s%2Fg%2F11bxg08bgy?entry=tту&g_ep=EgoyMDI2MDExMy4wKXMDSoASAFQAw%3D%3D. Acesso em: 17 jan. 2026.

GRYMUZA, A. M. G. **O que pode influenciar o currículo moldado pelos professores para ensinar estatística nos anos iniciais?** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/48859/1/TESE%20Aliss%c3%a1%20Mariane%20Garcia%20Grymuza.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. [2025?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 19 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 18 jan. 2026.

JOHANN, R. C. **Base nacional comum curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5542/5/Rafaela_Cristina_Johann_2021.pdf.

Acesso em: 18 jan. 2026.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2026.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Apresentação. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço acadêmico, 2018. p. 13-20.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, J. Currículo e pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA ANPED-SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Udesc, 2014.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 01-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/2264>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAS GERAIS. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de defesa social do Poder Executivo, e dá outras providências. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 dez. 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20592/2012/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre o cumprimento da carga horária de atividades extraclasse dos profissionais do magistério da educação básica da rede pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Curso**. c2019. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-29.

MODERNO. *In*: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo, c2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/moderno/>.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo. Cortez, 2013.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teorias e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referências para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PESSOA, A. C. G. **Sequência didática**. *In*: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 19 jan. 2026.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSATO, M.; MARTINEZ, A. M.; Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista lusófona de educação**, [s. l.], n. 40, p. 65-78, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6442/3913>. Acesso em: 19 jan. 2026.

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

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.), **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**: revista de educação, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em:

18 jan. 2026

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **MAPA – MG**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/mapa-mg/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE MG). **44º edição do Jornal Lupa já pode ser acessada por professores e estudantes da rede estadual**. 11 set. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Mapa-MG-3.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE MG). **Cadernos MAPA 2025: língua portuguesa – 3º ano do ensino fundamental. Se Liga na Educação, 2025**. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa-2025>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE MG). **Conheça o percurso de sucesso para educadores e estudantes das escolas estaduais de MG**. [2023]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Mapa-MG-3.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE MG). **Se Liga na Educação completa dois anos no ar e se consolida como importante apoio pedagógico a alunos e professores**. 19 maio. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-educacao-completa-dois-anos-no-ar-e-se-consolida-como-importante-apoio-pedagogico-a-alunos-e-professores/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica. 1999.

SOUZA, R. F. de. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos estados unidos na transição do século 19 para o século 20. **História da educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 35-53, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/rMZb4fCRfQDqQC34Yb8FBsK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. c2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/sobre/#>. Acesso em: 19 jan. 2026.

VITIELLO, M. A.; SANTOS JÚNIOR, L. C. **Atlas escolar geográfico, histórico e cultural de Alfenas**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o

argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16. n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/>. Acesso em: 19 jan. 2026

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-132, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2026

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2026.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 151. p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2026.

ZABALZA, M. Á. Os dilemas práticos dos professores. **Pátio**, Porto Alegre, n. 27, p. 8-11, ago./out. 2003.

APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Diário de Campo – Protocolo de observação	
Observação nº:	Data:
Pesquisadora: Daliana Patrícia Gonçalves Domingues	
Local:	Reunião Pedagógica
Participantes:	
Horário	Descrição

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

1

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

PESQUISA (TEMA): O currículo moldado pelos professores: o conhecimento científico como pilar no ensino fundamental I	
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Daliana Patricia Gonçalves Domingues	
DOCUMENTO: Plano de aula	Plano de aula
COMPONENTE CURRICULAR:	Língua Portuguesa e Mat. PROFESSORAS: P1 e P2
Estrutura	
Apresenta definição clara de objetivos, conteúdos, atividades, metodologias e formas de avaliação?	<p>Objetivos: Descrição das habilidades do currículo</p> <p>Conteúdos: Objeto de conhecimento do currículo.</p> <p>Atividades: MAPA, atividades retiradas da internet para complementação, atividades do livro didático, vídeos.</p> <p>Metodologia: Aulas expositivas, atividades em duplas e grupos.</p> <p>Avaliação: Procedimentos de avaliação: avaliação processual que contempla todo o processo.</p>
O plano segue uma estrutura formal recomendada por órgãos educacionais ou adota uma abordagem mais flexível?	Segue modelo adotado pela escola.
Alinhamento com o currículo prescrito	
Verificar se os objetivos e conteúdos abordados no planejamento estão alinhados com as diretrizes do currículo oficial (Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG, por exemplo).	Sim, apresentam habilidades do CRMG e Plano de curso 2025 para o 5º ano.
Analisar se há omissões ou acréscimos significativos em relação ao currículo prescrito.	Seguem o proposto no Plano de Curso 2025 para os componentes curriculares.
Tradução e adaptação curricular	
Como o professor adapta as diretrizes curriculares ao contexto específico de sua turma no planejamento e plano de aula?	Seguem o proposto no Plano de Curso 2025 para o 5º ano, fazem adaptações quanto as necessidades dos estudantes, porém, a prevalência são de atividades pragmáticas e pouco reflexivas.
Como as características e necessidades dos alunos influenciam as escolhas feitas no planejamento?	As professoras, após observarem o proposto do Plano de Curso para o bimestre, levam em consideração se o proposto corresponde ao nível de aprendizagem dos alunos, e como as duas turmas conseguem acompanhar o proposto, o plano de aula é desenvolvido diante do apresentado no Plano de Curso 2025.
Abordagem do conhecimento científico	
Como o conhecimento científico é apresentado no plano de aula, é valorizado?	No que se refere à forma como o conhecimento científico é apresentado e valorizado nos planos de aula, observa-se que estes são predominantemente orientados pelas habilidades previstas no

	<p>Currículo Referência de Minas Gerais (CRM³), conforme organizadas no Plano de Curso. As docentes tomam as habilidades como ponto de partida do planejamento, recorrendo, em um segundo momento, aos objetos de conhecimento a elas associados. Embora o conhecimento científico apareça explicitado na indicação dos conteúdos a serem trabalhados, sua abordagem ocorre de modo superficial e instrumental. Predomina a proposição de atividades práticas voltadas ao cumprimento das habilidades, sem que se estabeleçam mediações pedagógicas que favoreçam a problematização conceitual, a compreensão da historicidade dos conteúdos ou o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Desse modo, o conhecimento científico tende a ser operacionalizado como meio para a execução de tarefas, e não como eixo formativo central do processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>A profundidade e a abordagem dos conceitos científicos é superficial ou aprofundada, contextualizada ou isolada?</p>	<p>A profundidade e a abordagem dos conceitos científicos é superficial, isolada e com maior foco em atividades que levem ao “saber fazer”, “saber responder” e não ao desenvolvimento do pensamento teórico.</p>
Metodologias e estratégias de ensino	
<p>Examinar as estratégias de ensino e metodologias propostas (expositivas, participativas, problematizadoras, etc.).</p>	<p>Parte é expositiva, porém há momentos de participação de todos os alunos, com diálogos e exposições orais, além de momentos de problematizações, trabalhos em grupos.</p>
Interdisciplinaridade	
<p>Observar se o planejamento propõe a integração de diferentes áreas do conhecimento.</p>	<p>Não</p>
Reflexão pedagógica e flexibilidade	
<p>Identificar se o professor considera a necessidade de revisões e ajustes no plano de aula com base em reflexões sobre a prática e os resultados das aulas.</p>	<p>O plano de aula é criado com dias de antecedência e é para quinzenas de aulas, ou seja, já ficam prontos para o desenvolvimento o que dificulta uma possível adaptação pontual.</p>
<p>Observações:</p>	

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

PESQUISA (TEMA): O currículo moldado pelos professores: o conhecimento científico como pilar no ensino fundamental I	
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Daliana Patricia Gonçalves Domingues	
DOCUMENTO:	Plano de aula
COMPONENTE CURRICULAR:	L. Port. e Mat. PROFESSORA: P3
Estrutura	
Apresenta definição clara de objetivos, conteúdos, atividades, metodologias e formas de avaliação?	<p>Objetivos: Ausentes</p> <p>Conteúdos: conteúdos do Plano de Curso, Gênero Jornalístico. Não descritos no início do plano de aula.</p> <p>Atividades: atividades retiradas da internet, atividades criadas pela professora, atividades do livro didático, vídeos.</p> <p>Metodologia: ausente</p> <p>Avaliação: ausente</p>
O plano segue uma estrutura formal recomendada por órgãos educacionais ou adota uma abordagem mais flexível?	Sem modelo recomendado. (Obs: a escola possui um modelo de plano de aula)
Alinhamento com o currículo prescrito	
Verificar se os objetivos e conteúdos abordados no planejamento estão alinhados com as diretrizes do currículo oficial (Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG, por exemplo).	Sim, apresenta alguns conteúdos do CRMG para o 5º ano. Em maior número os conteúdos são voltados para alfabetização inicial.
Analisar se há omissões ou acréscimos significativos em relação ao currículo prescrito.	Há mais omissões.
Tradução e adaptação curricular	
Como o professor adapta as diretrizes curriculares ao contexto específico de sua turma no planejamento e plano de aula?	A adaptação ocorre seguindo a necessidade de desenvolvimento dos alunos, buscando avançar na alfabetização inicial.
Como as características e necessidades dos alunos influenciam as escolhas feitas no planejamento?	A escolha é feita levando em consideração o nível de aprendizagem dos alunos.
Abordagem do conhecimento científico	
Como o conhecimento científico é apresentado no plano de aula, é valorizado?	A análise dos planos de aula indica que o planejamento docente é orientado pelas habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais. Embora os conteúdos científicos estejam explicitados, sua abordagem ocorre de forma instrumental e pouco aprofundada, com

	predominância de atividades práticas voltadas ao cumprimento das habilidades. Tal dinâmica limita a mediação pedagógica necessária à problematização conceitual, à compreensão da historicidade dos conteúdos e ao desenvolvimento do pensamento teórico, reduzindo o conhecimento científico a um meio operacional e fragilizando sua centralidade formativa no processo de ensino e aprendizagem
A profundidade e a abordagem dos conceitos científicos é superficial ou aprofundada, contextualizada ou isolada?	Superficial e isolada.
Metodologias e estratégias de ensino	
Examinar as estratégias de ensino e metodologias propostas (expositivas, participativas, problematizadoras, etc.).	Em maior parte expositivas, com apresentação da atividade em que os alunos realizam exercícios.
Interdisciplinaridade	
Observar se o planejamento propõe a integração de diferentes áreas do conhecimento.	Não
Reflexão pedagógica e flexibilidade	
Identificar se o professor considera a necessidade de revisões e ajustes no plano de aula com base em reflexões sobre a prática e os resultados das aulas.	O plano de aula é feito diariamente e assim possibilita ajustes mais pontuais.
Observações:	

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Apresentação da pesquisadora	
Questões sobre a formação acadêmica	
Por uma questão de sigilo, qual pseudônimo gostaria de usar neste diálogo?	
Quantos anos você atua como professora no 5º ano?	
Qual a sua formação acadêmica?	
Em que ano concluiu a sua graduação?	
Em qual instituição você fez sua graduação? Em qual modalidade (presencial ou EaD)?	
Como você se sente em lecionar os conteúdos estabelecidos no currículo para o 5º ano?	
Você participa de formações continuadas?	
Como analisa essas formações tendo em consideração as suas necessidades de docente do 5º ano?	
Contextualizando	
Quais as características gerais da turma que você está lecionando este ano? Como você descreveria a turma?	
Sobre conhecimento no contexto escolar	
Para você qual é a especificidade da educação escolar?	
Como você define conhecimento no contexto escolar?	
Currículo prescrito	
Como você analisa o currículo escolar previsto para o 5º ano?	
Sobre os planejamentos de aula:	
Como ocorre a elaboração do planejamento de aula durante as reuniões pedagógicas (módulo II) ?	
Sobre os planos de aula:	
Como você costuma organizar o seu plano de aula e quais são os principais elementos que você considera?	
Sobre o plano de aula analisado	
Por qual motivo você escolheu trabalhar com estes textos e atividades presentes em seu plano de aula e não outros?	

Quais os motivos te levaram a modificar o currículo estabelecido?	
Considerações finais	
Há alguma colocação que você deveria fazer que não foi abordada no decorrer da entrevista?	
Agradecimentos	

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Carta de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS - UNIFAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Pesquisador: DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84034824.9.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.309.239

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Mestrado.

Apresenta financiamento próprio.

Não há indícios de conflitos de interesse.

Resumo:

Este projeto tem como objetivo investigar como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração do plano de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico. Serão participantes da pesquisa, os professores que atuam no 5º ano do ensino fundamental I de uma escola da rede estadual localizada na cidade de Alfenas - MG. Os instrumentos de coleta de dados serão entrevistas semiestruturadas, observações das reuniões pedagógicas e análise documental dos planejamentos e planos de aula. A análise dos dados coletados será conduzida com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Espera-se que os resultados desta investigação promovam reflexões sobre a relevância dos momentos de planejamentos dos professores, além de fomentar uma postura reflexiva em relação ao conhecimento científico neste processo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS - UNIFAL



Continuação do Parecer: 7.309.239

- Compreender como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração do plano de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico.

Objetivos específicos

- Identificar como ocorre a intervenção que o professor realiza no planejamento e no plano de aula a partir da tradução do currículo prescrito, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico.
- Analisar o planejamento coletivo dos professores realizados durante as reuniões pedagógicas;
- Examinar a estrutura e os componentes do plano de aula dos professores.

Análise do CEP:

1. claros e bem definidos;
2. coerentes com a propositura geral do projeto;
3. exequíveis (considerando tempo, recursos e método).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise do CEP:

1. os riscos de execução do projeto são bem avaliados, necessários ou evitáveis, e estão bem descritos no projeto;
2. os benefícios oriundos da execução do projeto justificam os riscos corridos;
3. o pesquisador apresentou ações minimizadoras dos riscos apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Análise do CEP:

1. Metodologia da pesquisa - adequada aos objetivos do projeto;
2. Referencial teórico da pesquisa - suficiente;
3. Cronograma de execução da pesquisa - coerente com os objetivos propostos e está adequado ao tempo de tramitação do projeto.
4. Orçamento: presente e adequado.
5. Instrumentos: entrevista (Anexo I), diário de campo (Anexo II) e plano de aula (Anexo III): presentes e adequados.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS - UNIFAL



Continuação do Parecer: 7.309.239

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): presente e adequado.
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsável legal (TCLE - Responsável legal): não se aplica.
3. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) - não se aplica;
4. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD): presente e adequado.
5. Termo de Anuência Institucional (TAI) - presente e adequado;
6. Declaração de responsabilidade do pesquisador responsável: presente e adequado;
7. Folha de rosto - presente e adequada;
8. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise, a Coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2428591.pdf	11/12/2024 10:12:01		Aceito
Outros	TCUD.pdf	11/12/2024 10:01:14	DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	11/12/2024 09:48:03	DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	11/12/2024 09:47:28	DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	11/12/2024 09:45:53	DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS - UNIFAL



Continuação do Parecer: 7.309.239

Outros	Declaracao_Compromisso.pdf	15/10/2024 21:14:52	DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES	Aceito
Outros	TAl.pdf	15/10/2024 21:13:33	DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/10/2024 21:13:11	DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 19 de Dezembro de 2024

Assinado por:
ELAINE ANGELINA COLAGRANDE
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI**

Eu, [REDACTED], responsável pela Escola [REDACTED] [REDACTED] estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I**, e que tem como objetivo principal compreender como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração do plano de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico, coordenada pelo(a) pesquisador(a) Daliana Patricia Gonçalves Domingues, no período de 13/02/2025 a 28/03/2025.

A pesquisa será realizada em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, com a Lei 13.709/18 Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que tratam dos aspectos éticos em pesquisa e tratamento de dados pessoais envolvendo seres humanos.

Afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, e também no sigilo das informações coletadas, bem como dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Afirmo ainda que todo procedimento a ser desenvolvido neste instituto/organização, que envolva o participante de pesquisa, será iniciado apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas -UNIFAL-MG, responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos, localizado na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Sala O 314-E, Alfenas/MG, no telefone (35) 3701-9153, ou no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br.

Alfenas, 09 de dezembro de 2024

[REDACTED]

ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Ao ler e concordar com este Termo, DECLARAMOS que conhecemos e que cumprimos os requisitos das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares, bem como da Lei 13.709/18 - Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I", cujo objetivo é compreender como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração do plano de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico. Em caso de pesquisas na área da Saúde, declaramos conhecer o conteúdo da Carta Circular 039/2011/CONEP/CNS que trata do uso de prontuários médicos para fins de pesquisa.

Os dados utilizados para a construção desta pesquisa serão provenientes de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas mediante a autorização do entrevistado e posteriormente transcritas; das anotações registradas no diário de campo durante as observações realizadas nas reuniões pedagógicas; e da análise dos planejamentos e planos de aula, com foco em sua estrutura e componentes. Os dados coletados serão preservados em absoluto sigilo, sendo utilizados apenas para os fins específicos deste projeto de pesquisa e a partir da aprovação do referido CEP.


I. Do pesquisador responsável

Eu Daliana Patrícia Gonçalves Domingues comprometo-me a garantir a adequada utilização das informações coletadas e documentos acessados para esta pesquisa, manuseando e analisando-os no local e/ou sob as condições estabelecidas pela instituição responsável, devolvendo-os nas mesmas condições que os recebi.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados, bem como com a privacidade de seus conteúdos e dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Para qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações será submetida à apreciação do CEP/UNIFAL-MG.

Alfenas, 09 de dezembro de 2024

Documento assinado digitalmente
 DALIANA PATRICIA GONCALVES DOMINGUES
Data: 09/12/2024 18:42:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Daliana Patrícia Gonçalves Domingues

II. Da instituição responsável pelo banco/base de dados

Eu, [REDACTED], diretora da Escola [REDACTED]

[REDACTED] **AUTORIZO** a pesquisadora Daliana Patricia Gonçalves Domingues a realizar a coleta de informações nesta unidade escolar para a pesquisa intitulada "CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I". Declaro estar ciente de que esta coleta incluirá observações de reuniões pedagógicas, a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes e análise do planejamento de aula e plano de aula desses profissionais, além de outros documentos que possam ser necessários para análise que estão sob a responsabilidade desta instituição.

As informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução deste projeto, e os pesquisadores se comprometem a preservar os dados acessados, garantindo o sigilo e a privacidade destes.

Alfenas, 09 de dezembro de 2024



[REDACTED]

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ministério da Educação
 Universidade Federal de Alfenas
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – UNIFAL/MG
 Telefone: (35) 3701-9153

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE -Participante da Pesquisa-

Dados de Identificação

Título da pesquisa: CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Pesquisador(a) responsável: Daliana Patricia Gonçalves Domingues

Pesquisador(es) participante(s):

Nome do participante:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa CURRÍCULO MOLDADO PELOS PROFESSORES: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO PILAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I, de responsabilidade da pesquisadora Daliana Patricia Gonçalves Domingues. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo **assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra a pesquisadora responsável.** Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar, ao final desse documento, se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa.

1. Esta pesquisa tem por objetivo compreender como o currículo moldado pelos professores, por meio da tradução do currículo prescrito, reflete no planejamento e na elaboração do plano de aula, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico. Esta compreensão requer entrevistas com os participantes, observações durante as reuniões pedagógicas e uma análise documental do planejamento e plano de aula dos professores, cuja concretização desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: Identificar como ocorre a intervenção que o professor realiza no planejamento e no plano de aula a partir da tradução do currículo prescrito, especialmente no que tange à abordagem do conhecimento científico; Analisar o planejamento coletivo dos professores realizados durante as reuniões pedagógicas; Examinar a estrutura e os componentes do plano de aula dos professores. A justificativa desta pesquisa reside na necessidade de investigar como os professores moldam o currículo, intervindo em seus planejamentos e planos de aula, especialmente no que diz respeito à abordagem do conhecimento científico. A decisão de investigar o planejamento e plano de aula para o 5º ano do ensino fundamental I, a partir da intervenção realizada pelos professores por meio da tradução do currículo, foi motivada pelo reconhecimento de que este período marca uma transição crucial na trajetória educacional dos alunos. O 5º ano precede a introdução no ano escolar em que as disciplinas específicas do 6º ano são trabalhadas

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____ Pág. 1 de 4



Ministério da Educação
Universidade Federal de Alfenas
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – UNIFAL/MG
Telefone: (35) 3701-9153

por professores especialistas, representando uma fase importante para os estudantes que irão lidar com conhecimentos mais especializados e professores também especializados em disciplinas específicas.

2. A sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada, com aproximadamente 30 minutos de duração, com cerca de 29 perguntas a serem respondidas de forma oral e com gravação de áudio para posterior transcrição, que serão realizadas pela pesquisadora no interior da instituição ou em algum outro lugar que melhor atenda às necessidades dos (as) entrevistados (as) evitando assim sua exposição e/ou qualquer tipo de constrangimento. A finalidade da entrevista semiestruturada está em conhecer o perfil dos participantes e apreender aspectos que possibilitem descrever a compreensão sobre o conhecimento no contexto escolar, o currículo prescrito, sobre os planejamentos de aula e os planos de aula. Posteriormente, haverá a observação participante que acontecerá mediante a presença da pesquisadora nas reuniões pedagógicas, utilizando o registro em um diário de campo e em seguida o exame do planejamento e plano de aula das professoras. Essa ação servirá como uma investigação do processo em que ocorre a moldagem do currículo pelos professores e como isto reflete no planejamento e planos de aula.

3. Poderão ocorrer riscos de níveis mínimos durante o desenvolvimento da pesquisa nos quais serão consideradas medidas minimizadoras. Em relação aos riscos poderá haver a ocorrência de aborrecimento, desconforto, vergonha, cansaço, invasão de privacidade, quebra de sigilo ou anonimato, exposição de informações e dados confidenciais, possível constrangimento ao interagir com desconhecidos assim como receio de repercussões futuras, além da exigência de tempo para responder ao instrumento. Poderá ocorrer também desconforto emocional devido à presença do pesquisador e interferência na vida e rotina do participante. Diante dos possíveis riscos, serão adotadas medidas para minimizá-los, garantindo aos participantes explicações claras para responder às perguntas. A pesquisadora estará atenta a sinais de desconforto, tanto verbais quanto não verbais, haverá a garantia de um ambiente reservado, com a liberdade para não responder perguntas constrangedoras. Somente as informações essenciais para a pesquisa serão coletadas, e a entrevista só será aplicada após o consentimento do participante, será também garantido o sigilo das respostas, que serão tratadas como confidenciais e usadas exclusivamente para fins científicos. Serão fornecidos esclarecimentos sobre o anonimato e a possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem prejuízos à pesquisa ou a si mesmo e sem nenhuma penalização. Os dados serão tratados com confidencialidade, e as informações coletadas serão armazenadas de forma segura, sem publicação de nomes, iniciais ou qualquer outra identificação individual. O ambiente de coleta de dados será privado e humanizado, com escuta atenta e acolhimento. Além disso, não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local ou na vida do participante. Além do mais a pesquisadora responsável, após finalizar a coleta de dados, fará o download dos dados para um dispositivo eletrônico local, excluindo todos os registros de quaisquer plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou armazenamento em "nuvem". Essas ações são essenciais para que a pesquisa seja conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____ Pág. 2 de 4



Ministério da Educação
Universidade Federal de Alfenas
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – UNIFAL/MG
Telefone: (35) 3701-9153

4. Ao participar dessa pesquisa você irá contribuir com respostas podendo desempenhar um papel crucial na ampliação do conhecimento sobre o currículo prescrito e o conhecimento científico no planejamento e plano de aula, sendo o conhecimento científico um dos elementos fundamentais na especificidade da educação escolar que é ser ligada ao conhecimento. Essa contribuição poderá possibilitar seu desenvolvimento profissional, oferecendo maior capacitação para a elaboração de planejamento e plano de aula com objetivos claros, além de promover um possível sentimento de satisfação ao participar de uma pesquisa acadêmica. Os resultados desta pesquisa serão compartilhados com os participantes, com o corpo de profissionais da Escola Estadual onde o estudo será realizado e com a Secretaria Regional de Educação localizada na cidade de Varginha-MG. No âmbito institucional, a pesquisa poderá oferecer a oportunidade de identificar elementos que contribuam para o aprimoramento e a qualidade do ensino, trazendo contribuições relevantes ao campo educacional e incentivando novas investigações. Do ponto de vista social, haverá contribuições para a formação de discentes com acesso a uma educação de qualidade que busque o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, eles poderão estar mais preparados para intervir de maneira significativa na sociedade em que estão inseridos, por meio de uma educação de qualidade.

5. Sua participação neste projeto terá a duração de 30 minutos.

6. Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa, a entrevista, a observação nas reuniões pedagógicas assim como a análise do planejamento e plano de aula são totalmente gratuitos; e deixará de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

7. Você foi informado(a) e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito a buscar ressarcimento.

8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito à assistência integral e imediata, de forma gratuita pelo pesquisador responsável, pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização.

9. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____ Pág. 3 de 4



Ministério da Educação
 Universidade Federal de Alfenas
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – UNIFAL/MG
 Telefone: (35) 3701-9153

11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

AUTORIZO () / NÃO AUTORIZO () a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.

12. Você poderá consultar a pesquisadora Daliana Patricia Gonçalves Domingues, no seguinte telefone (35) 98804-7531 ou email dalianapgdomingues@gmail.com e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

**O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, _____ de _____ de 2025

.....
 (Assinatura do(a) participante da pesquisa)

.....
 (Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável / pesquisador(a) participante)

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____ Pág. 4 de 4