

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA GARCIA PEREIRA

O CURRÍCULO CONCEBIDO POR PROFESSORAS:
ANÁLISE DE POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NO PLANEJAMENTO

PORTO ALEGRE

2026

FERNANDA GARCIA PEREIRA

**O CURRÍCULO CONCEBIDO POR PROFESSORAS:
ANÁLISE DE POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NO PLANEJAMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

PORTO ALEGRE

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Fernanda Garcia

O currículo concebido por professoras: análise de possíveis repercussões no planejamento / Fernanda Garcia Pereira. -- 2026.

123 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2026.

1. Currículo. 2. Planejamento. 3. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 4. Políticas curriculares. I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

FERNANDA GARCIA PEREIRA

**O CURRÍCULO CONCEBIDO POR PROFESSORAS:
ANÁLISE DE POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NO PLANEJAMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Prof^a. Dra. Carla Beatriz Meinerz

Prof. Dr. Luis Henrique Sommer

Prof^a Dra. Graziella Souza dos Santos

PORTO ALEGRE

2026

AGRADECIMENTOS

Pelo carinho e atenção com as quais me acompanhastes durante toda minha trajetória acadêmica, agradeço ao meu querido orientador, prof. Dr. Luís Armando Gandin. Não sei o que é estar na universidade sem a tua presença. Obrigada por acreditar e confiar em mim. Obrigada por dispor de tanto do teu tempo para me apoiar e me ensinar. Obrigada por construir um grupo de pesquisa tão carinhoso e, ao mesmo tempo, rigoroso academicamente. Agradeço imensamente por todos os ensinamentos e orientações. Mas, mais importante que tudo, agradeço pela forma como tu valorizas cada um dos teus orientandos, reconhecendo nossas necessidades e nossas potencialidades.

Agradeço também aos meus queridos colegas de GEPSE. Terça-feira é o meu dia predileto da semana e é graças a vocês. Agradeço imensamente pela oportunidade de construir nossas pesquisas, estudar e debater juntos de forma honesta e generosa. Agradeço também pelas risadas, fofocas e festas. Sem vocês, esse trabalho não existiria. É, verdadeiramente, um privilégio estar em um grupo de pesquisa tão incrível quanto esse.

Agradeço, principalmente e acima de tudo, à minha família. Primeiro, aos meus amados pais que me incentivam e me apoiam em todos os momentos da vida. Todos os frutos que eu colho hoje vêm das sementes que vocês plantaram por mim. Aos meus avós, cujo suporte e apoio possibilitaram que minha educação pudesse estar sempre em primeiro lugar. E a todos os outros familiares que reconhecem e apoiam minha dedicação aos estudos.

Agradeço às minhas amigas e amigos que escutam minhas reclamações, que acalentam minhas aflições, e que compreendem as ausências de quem estuda e ensina. Agradeço às amizades de escola e infância que persistem mesmo quando a vida nos leva para caminhos distantes. Agradeço às minhas amigas da graduação que navegam junto comigo os prazeres e desafios da vida acadêmica, a parceria de vocês é abrigo em meio à tempestade. Agradeço às amizades que construí no trabalho, ser professora não é tão solitário quando compartilhamos juntos a docência.

Agradeço aos meus alunos e alunas pelas aprendizagens que construímos juntos. Em especial, agradeço às crianças da EMEB Emílio Meyer. Os desafios foram muitos, mas o carinho é imenso e permanente.

Por fim, agradeço às minhas professoras que me ensinaram e me inspiraram. Sempre souberam que meu lugar era na escola e por me mostrarem a beleza desse caminho, eu sou grata. Empresto seus nomes às entrevistadas nesta pesquisa, como forma de homenagem e memória.

RESUMO

Esta dissertação analisa as concepções de currículo de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e suas relações com o planejamento de aula. O objetivo central é compreender como as docentes concebem o currículo e de que modo essas concepções se articulam ao processo de planejamento, considerando o contexto recente de mudanças na rede. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, orientada pela Análise Relacional (Apple, 2006), que busca situar as práticas docentes em um conjunto mais amplo de relações sociais, políticas e institucionais. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras da rede e a análise foi realizada a partir da Análise Temática de Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), o que possibilitou a identificação de sete temas recorrentes nas falas das participantes. No que se refere ao campo empírico, a dissertação apresenta uma síntese do histórico da RME/POA, marcada pela implementação do projeto democrático Escola Cidadã nos anos 1990 e por um processo posterior de enfraquecimento e descontinuação desta proposta ao longo das gestões seguintes, culminando, mais recentemente, em políticas orientadas por resultados, ampliação de parcerias público-privadas, intensificação de avaliações externas e maior padronização curricular. O referencial teórico apoia-se, principalmente, em Michael Apple (1989a; 1989b; 2000; 2006), Ivor Frederick Goodson (2018) e José Gimeno Sacristán (2020), por situarem o currículo como campo de disputas e problematizarem sua natureza não neutra, ainda, no que concerne à Sacristán, apresenta um modelo de currículo em níveis, dentre eles o currículo prescrito, o currículo apresentado e o currículo modelado. A análise dos dados evidencia que as professoras concebem o currículo como organizador dos conhecimentos, como guia para o planejamento e como documento prescrito construído externamente à escola. No que diz respeito ao planejamento, emergem tensões entre autonomia e cerceamento, mostrando que, embora as docentes realizem escolhas autorais, estas são atravessadas por documentos curriculares, políticas da rede e, especialmente, pela implementação do Pacto pela Alfabetização. Os resultados indicam que as concepções de currículo das professoras estão diretamente relacionadas às condições institucionais da rede e influenciam de modo decisivo a forma como o planejamento é construído no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Currículo. Planejamento. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the conceptions about "curriculum" of elementary school teachers in the Porto Alegre Municipal Education Network (RME/POA) and their relationship to lesson planning. The central objective is to understand how teachers conceive the curriculum and how these conceptions are articulated in the planning process, considering the recent context of changes in their Network. This is qualitative research, guided by Relational Analysis (Apple, 2006), which seeks to situate teaching practices within a broader set of social, political and institutional relations. Data production occurred through semi-structured interviews with five teachers from the Network, and the analysis was carried out using Virginia Braun and Victoria Clarke (2006) methodology of Thematic Analysis, which allowed the identification of seven recurring themes in the participants' statements. In terms of the empirical field, the dissertation presents a synthesis of the history of the Municipal Education Network of Porto Alegre (RME/POA), marked by the implementation of the democratic project "Escola Cidadã" (Citizen School) in the 1990s and by a subsequent process of weakening and discontinuation of this proposal throughout the following administrations, culminating, more recently, in results-oriented policies, expansion of public-private partnerships, intensification of external evaluations and greater curricular standardization. The theoretical framework is mainly based on Michael Apple (1989a; 1989b; 2000; 2006), Ivor Frederick Goodson (2018) and José Gimeno Sacristán (2020), because of their collaborations about situating the curriculum as a field of disputes and problematizing its non-neutral nature. Furthermore, with regard to Sacristán, he presents a model of curriculum in levels, among them the prescribed curriculum, the presented curriculum, and the modeled curriculum. The data analysis reveals that teachers conceive the curriculum as an organizer of knowledge, a guide for planning and a prescribed document constructed externally to the school. Regarding planning, tensions emerge between autonomy and constraint, showing that, although teachers make their own choices, these are influenced by curricular documents, network policies and especially by the implementation of the Literacy Pact. The results indicate that the teachers' conceptions of curriculum are directly related to the institutional conditions of the network and decisively influence how planning is constructed in the daily school routine.

Key-Words: Curriculum. Planning. Porto Alegre Municipal Education Network.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. JUSTIFICATIVA	9
2.1. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
2.2. REVISÃO DE LITERATURA	11
3. METODOLOGIA.....	16
3.1. CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	16
3.1.1. Sujeitos da pesquisa.....	17
3.2. ANÁLISE RELACIONAL.....	20
3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS.....	22
3.3.1. Análise Temática.....	22
4. REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.....	29
5. REFERENCIAL TEÓRICO	37
5.1. CURRÍCULO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA	37
5.2 O MODELO CURRICULAR DE SACRISTÁN	42
5.3. CURRÍCULO MODELADO E O PLANEJAMENTO	48
5.4. SABERES DOCENTES E O CONTROLE VIA CURRÍCULO.....	52
6. AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS: ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	61
6.1. CURRÍCULO: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS	61
6.1.1. Currículo como organização do conhecimento.....	62
6.1.2. Currículo como guia para a professora.....	65
6.1.3. Currículo externo à escola	70
6.2. COMO AS PROFESSORAS PLANEJAM.....	73
6.2.1. Contexto de sala de aula e da escola	74
6.2.2. Saberes docentes	81
6.2.3. Autonomia no planejamento.....	85
6.2.4. Resposta ao currículo apresentado	91
6.3. RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE CURRÍCULO E PLANEJAMENTO.....	95
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
ENTREVISTAS	116
REFERÊNCIAS.....	117

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do professor Dr. Luís Armando Gandin. O objetivo desta pesquisa é compreender quais são as concepções de currículo das professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e como estas se relacionam com o seu planejamento de aula. Essa discussão torna-se central em um momento no qual as mudanças promovidas na rede pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) têm sido alvo de debate e discussão dentro e fora das comunidades escolares.

O histórico da RME/POA é, justamente, uma das motivações para a realização desta pesquisa. A história da rede foi marcada significativamente por um projeto democrático e progressista, a Escola Cidadã, durante os anos 1990 e 2000. Ao longo dos anos, porém, as diversas gestões que ocuparam a SMED promoveram mudanças que descontinuaram o projeto, rumando ao contexto atual da rede que tem propósitos muito distantes daqueles promovidos originalmente pela Escola Cidadã. O investimento da gestão atual em políticas educacionais com viés gerencialista, com projetos que envolvem parcerias público-privada e o apostilamento da alfabetização, tem alterado a configuração das escolas e, conseqüentemente, do trabalho docente na rede. Considerando tal contexto, esta pesquisa, de caráter qualitativo, busca compreender como as professoras da rede concebem o currículo, como planejam suas aulas e quais as relações entre suas concepções e o planejamento. Para isto, realizei entrevistas com cinco professoras alfabetizadoras da RME/POA.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos, sendo esta introdução, o primeiro destes. O segundo capítulo trata-se da justificativa para a realização da pesquisa. Primeiro, apresento minhas motivações acadêmicas e profissionais, contextualizando minha posição tanto de professora concursada recentemente na RME/POA quanto de pesquisadora cujo interesse recai no currículo e na própria rede. Após, especifico o meu problema de pesquisa e meus objetivos. Por fim, apresento um sub-capítulo que contém uma breve revisão de literatura sobre as concepções de currículo de professoras da Educação Básica.

O terceiro capítulo, por sua vez, compreende a metodologia desta pesquisa. Inicialmente, apresento e justifico a escolha da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como campo empírico e as cinco professoras de Anos Iniciais como sujeitos da pesquisa. Em seguida, explico minhas escolhas metodológicas, evidenciando a Análise Relacional como lente teórico-metodológica que posiciona e guia esta pesquisa. Enfim, apresento os procedimentos

de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas com as professoras e a metodologia para a análise dos dados, a Análise Temática.

O quarto capítulo contém uma breve narrativa do histórico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde a proposta da Escola Cidadã até a gestão atual da Secretaria Municipal de Educação. O capítulo é descritivo e explicita as gestões da prefeitura e da SMED desde os anos 1990, assim como suas propostas e mudanças implementadas. Esse histórico se faz relevante, não somente porque é uma contextualização do campo empírico, mas porque as transformações apresentadas impactam a realidade do trabalho das professoras e são abertamente citadas por elas durante as entrevistas. Da mesma maneira, as suas falas retomam aspectos do passado da Rede associando-o ao trabalho docente dentro das escolas.

O quinto capítulo trata-se do referencial teórico que sustenta essa dissertação. Portanto, são discutidos conceitos e teorias que permitem compreender e analisar de que modo as docentes concebem o currículo e como tais concepções se articulam aos seus planejamentos de aula. Assim, primeiramente, são desenvolvidas discussões teóricas a partir de Michael Apple (1989a; 1989b; 2000; 2006), Ivor Frederick Goodson (2018) e José Gimeno Sacristán (2020), pois situam o currículo como um campo de disputas e evidenciam a inexistência de uma definição única para o conceito. Em seguida, aborda-se o modelo de currículo proposto por Sacristán (2020) e apresenta-se um breve debate sobre o planejamento, articulando-o aos níveis do currículo elaborados pelo autor. Por fim, discorre-se acerca da natureza específica dos saberes docentes e a discussão proposta por Apple de controle técnico desses saberes.

No sexto e penúltimo capítulo, são apresentadas as análises dos dados articuladas com os referenciais teóricos citados no capítulo anterior. Também são apresentados excertos significativos das entrevistas com as professoras. Os dados foram organizados e analisados a partir da metodologia da Análise Temática, de modo que o capítulo apresenta sete temas que são assuntos centrais nas falas das entrevistadas e que ajudam a compreender suas concepções de currículo e o seu planejamento.

O sétimo e último capítulo trata-se das considerações finais, no qual apresenta-se uma síntese das conclusões e dos achados da dissertação, retomando o problema de pesquisa e objetivos.

2. JUSTIFICATIVA

Neste capítulo apresento minhas justificativas pessoais e acadêmicas para a realização desta pesquisa. Início com um breve relato pessoal da minha trajetória acadêmica e profissional. Em seguida, delimito o problema desta pesquisa e seus objetivos específicos. Para finalizar, apresento uma revisão de literatura sobre as concepções do currículo de professoras da Educação Básica.

Enquanto estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trilhei uma trajetória privilegiada como bolsista de Iniciação Científica. Nesse percurso, pude conhecer a área dos estudos de currículo, com a qual me encantei. Assim, ao passo que aprofundava meus conhecimentos deste campo para o meu projeto de pesquisa, senti a necessidade de compartilhar e discutir mais sobre tal assunto com minhas colegas de curso. Por isso, decidi pesquisar em meu Trabalho de Curso (TC) — requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sobre como as estudantes de Pedagogia concebiam o currículo.

Dentre os resultados de minha pesquisa, as entrevistadas apontaram que percebem a necessidade de discutir e se apropriar mais da temática do currículo dentro dos estudos do curso de Pedagogia. Os resultados também demonstram que a concepção de currículo das entrevistadas está associada com a concepção que elas têm do trabalho docente: para elas, o currículo determina *o que* se deve ensinar em sala de aula e o trabalho docente determina *o como* ensinar (Pereira, 2021). As análises dos dados evidenciam que há ainda muito o que refletir sobre como concebemos o currículo e como essas concepções se relacionam de forma mais ampla com outros aspectos da profissão docente.

Após a conclusão de meu Trabalho de Curso, iniciei minha atuação em sala de aula como docente. Primeiro, atuei como professora regente durante o Estágio em Docência obrigatório do curso de Pedagogia. Em seguida, trabalhei na Educação Infantil e nos Anos Iniciais em escolas privadas na cidade de Porto Alegre. Em 2024, ingressei na Rede Municipal de Porto Alegre, atuando como professora regente em turmas de Anos Iniciais. Neste período as discussões que promovi em meu Trabalho de Curso se tornaram concretas em minha vivência dentro da escola. Há sempre muitas preocupações e questionamentos na mente de uma professora em sala de aula, mas as questões de currículo persistiram em me acompanhar. Como lido com as tensões curriculares dentro da escola? Que escolhas devo tomar? As decisões que faço em sala de aula também são currículo? Sou eu, em minha prática docente, que ajo sobre o currículo, ou é o currículo com suas determinações que age sobre a minha ação docente?

Enfim, essas são questões que seguem me movendo e me instigando. Desse modo, partindo dessas inquietações, pretendo continuar pesquisando o currículo. Minhas experiências profissionais, como professora iniciante na carreira docente, me desafiam a refletir diariamente sobre as tensões curriculares dentro de sala de aula. Pensando nisso, me interessa averiguar como outras professoras lidam e encaram esse desafio de estar inseridas nas dinâmicas complexas que envolvem o currículo.

A temática do currículo é muito ampla dentro da educação. O currículo é um elemento central nas escolas. As discussões e os estudos envolvendo a temática são múltiplos. Sobre isso, Graziella Souza dos Santos afirma que “diferentes perspectivas têm voltado suas atenções para o currículo escolar, contribuindo para a construção de um amplo campo teórico que segue em permanente investigação” (2017, p. 87). A falta de uma definição única não está apenas relacionada ao frutífero campo de estudos do currículo, ela também é consequência das relações de poder envolvendo o currículo. Sendo um elemento tão central, os diversos atores e grupos sociais envolvidos com a Educação defendem e disseminam suas próprias concepções do que é ou do que deveria ser o currículo. Governos, escolas, professores, pesquisadores e universidades são exemplos desses atores que concebem a seu modo o currículo e defendem suas ideologias dentro do campo da educação. Devido a sua relevância na formação dos sujeitos e a sua função estruturante nas escolas, o currículo é alvo de disputas (Santos; Moreira; Gandin, 2018).

A multiplicidade de concepções de currículo e essas dinâmicas de disputas são elementos que confrontam, ainda que de forma indireta ou inconsciente, as educadoras e educadores que estão dentro de sala de aula. Esses docentes se deparam, então, com o desafio de refletir sobre o currículo e todas essas dinâmicas que o atravessam.

Dentre as tantas concepções possíveis de currículo e dentre os diversos atores que sobre esse assunto discorrem, entendo que seja necessário dar atenção para a perspectiva das docentes. As professoras e os professores são a linha de frente da educação, são elas e eles que estão no chão da escola, todos os dias trabalhando dentro de sala de aula, diariamente afetadas(os) por todas as relações de disputa e de poder que envolvem o currículo. Sendo assim, entendo que as professoras estão, impreterivelmente, inseridas em tais dinâmicas.

Em minha pesquisa anterior verifiquei que as estudantes de Pedagogia entrevistadas “localizam o trabalho docente como uma continuação do currículo para dentro da sala de aula, compreendendo a prática das professoras como uma aplicação do currículo durante o ensino através da didática e da metodologia” (Pereira, 2021, p. 47). Partindo dessa percepção das

estudantes, futuras professoras, questiono-me se tal entendimento também está presente entre as docentes que atuam em turmas dos Anos Iniciais, assim como eu.

Tendo todas essas questões em vista, considero relevante atentar para os entendimentos e as concepções que as docentes constroem acerca do currículo, assim como considero interessante atentar para as possíveis relações que suas concepções possam ter com o planejamento de aula das professoras.

A partir dos elementos e das questões explicitadas neste capítulo, na próxima seção apresento o problema de pesquisa e os objetivos específicos.

2.1. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Delimito, então, meu problema de pesquisa: **Como as concepções de currículo das professoras se relacionam com o seu planejamento?**

Objetivos

- Mapear as concepções de currículo das professoras;
- Investigar como as professoras realizam o planejamento das aulas;
- Levantar possíveis relações entre as concepções de currículo e o planejamento das professoras.

2.2. REVISÃO DE LITERATURA

Conforme já explicitado anteriormente, não existe consenso quanto à definição de currículo. As possibilidades de como concebê-lo são múltiplas. Desse modo, procuro entender como as professoras compreendem o que é o currículo. Busquei, então, outras pesquisas cuja temática envolva os entendimentos, as concepções ou as percepções de professoras sobre o currículo.

Para este levantamento de trabalhos com pesquisas análogas à minha, realizei buscas nos sites SciELO e *Google Acadêmico*. A SciELO – *Scientific Electronic Library Online* — é “uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico” (Packer, 1998, p. 109), que organiza textos completos de revistas, além de produzir e publicar indicadores de uso e impactos dos artigos. Já o *Google Acadêmico*, trata-se de uma plataforma online de pesquisas de literatura acadêmica como livros, resumos completos, artigos, dissertações e teses.

No site SciELO, iniciei a busca utilizando dois campos de pesquisa associados com as palavras “currículo” e “professores”. Posteriormente, em uma tentativa de afinar os resultados, realizei a busca utilizando três campos de pesquisa associados com as palavras “concepções”, “currículo” e “professores”. A primeira busca obteve 447 resultados e a segunda busca obteve 30 resultados. Os artigos apresentados nos resultados eram de temáticas variadas. No geral, houve um tangenciamento da temática que eu buscava, mas tal literatura ainda não era próxima o suficiente. Encontrei nos resultados, diversas pesquisas sobre as percepções de professores sobre os currículos de determinadas áreas como Medicina, Química e Educação Física. Também encontrei investigações sobre as percepções dos professores em relação às políticas curriculares e, ainda, trabalhos com foco nas concepções de currículo presentes nas políticas.

No site Google Acadêmico, por sua vez, realizei duas buscas, a primeira por “percepções de currículo professores” e a segunda por “concepções de currículo professores”. Encontrei resultados semelhantes aos do SciELO, além de livros com a temática mais ampla do conceito de currículo e uma variedade de artigos sobre as concepções e noções de professoras acerca do currículo da Educação Infantil.

Dentre os resultados no SciELO, encontrei 3 pesquisas que me pareceram ter focos mais similares ao meu. Estes trabalhos também apareceram na minha busca no Google Acadêmico. O primeiro artigo é intitulado “Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias de currículo” (Lacerda; Sepel, 2019), oriundo da tese de doutoramento da autora e publicado pela revista Educação e Pesquisa. O segundo artigo é intitulado “Concepções de professores sobre currículo e cultura” (Silveira; Sousa, 2018), publicado pela Revista Transmutare. O terceiro artigo é intitulado “A concepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Respeito de Currículo Escolar” (Felício; Magalhães, 2016), publicado pelo periódico Educação em Revista. Além destes três artigos, cito também minha pesquisa realizada em meu Trabalho de Curso (TC) que teve como objetivo apreender as concepções de currículo de professoras em formação e pode ser encontrado no site LUME, repositório digital de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Caroline Cortês Lacerda e Lenira Maria Nunes Sepel (2019) propuseram uma pesquisa sobre as concepções de educadores sobre o currículo a partir de suas percepções sobre as teorias de currículo. As autoras realizaram um questionário com “65 educadores, com formação em diferentes áreas do conhecimento e atuando em sala de aula e/ou na gestão escolar em atividades administrativo-pedagógicas em escolas públicas de dois municípios do Rio Grande do Sul” (Lacerda; Sepel, 2019, p. 8). O questionário apresentava frases afirmativas sobre o currículo

(classificadas dentro das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas) para que os participantes escolhessem “a alternativa que melhor representasse sua opinião: concordo totalmente; concordo; concordo parcialmente; nem concordo e nem discordo; discordo; discordo parcialmente; e discordo totalmente” (Lacerda; Sepel, 2019, p. 8). Quanto aos resultados, as autoras explicitam que “a análise das afirmativas representando em conjunto cada uma das teorias evidencia a maior aceitação das teorias pós-críticas” (Lacerda; Sepel, 2019, p. 12). Elas afirmam ainda que: “as teorias críticas e tradicionais se aproximam nos resultados, mas a primeira tem um nível de rejeição maior e a segunda tem o maior resultado para incerteza” (Lacerda; Sepel, 2019, p. 12-13).

Cristina Silveira e Francisco Sousa (2018) pesquisaram sobre as concepções de professores sobre currículo e cultura. Os autores entrevistaram “uma amostra de 42 professores que atuam no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior” (Silveira; Sousa, 2018, p. 5). De acordo com sua análise, a maioria dos professores concebem os conhecimentos a serem ensinados na escola e o currículo “por uma perspectiva acadêmica, valorizando a ideia de um cânone, ou seja, um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade” (Silveira; Sousa, 2018, p. 10). Eles apontam que alguns professores revelaram que entendem o currículo como algo mais amplo do que os conteúdos (Silveira; Sousa, 2018), mas que a maioria deles “o definiu como conjunto de disciplinas, ‘grade de conteúdos’, lista do que deve ser ensinado ao longo do ano letivo, ou o planejamento das aulas, incluindo os conteúdos a serem ensinados, o método a ser utilizado e os meios de avaliação da aprendizagem.” (Silveira; Sousa, 2018, p. 10). Ainda, a pesquisa demonstrou que a “ideia do currículo como um documento foi muito frequente e recorrente nas respostas dos professores” (Silveira; Sousa, 2018, p. 11), sendo que alguns deles consideram o Projeto Político Pedagógico da escola como o currículo. Para além dessa visão, 37% dos entrevistados “usou a palavra ‘cultura’ ao definir currículo, referindo-se ao conjunto de costumes, crenças, saberes e práticas que uma geração passa para a outra, valendo-se da educação para isso” (Silveira; Sousa, 2018, p. 12).

O trabalho de Helena Maria dos Santos Felício e Amanda Chiaradia Magalhães “tem por objetivo por objetivo analisar as concepções acerca de ‘currículo escolar’ dos professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino da cidade de Machado – MG” (Felício; Magalhães, 2016, p. 59). Foram entrevistadas 15 professoras de escolas públicas e 15 professoras de escolas privadas. As autoras afirmam que “no que diz respeito à conceituação de ‘currículo escolar’, identificamos que 53% das professoras entrevistadas definem o currículo como conteúdos, matérias, metas, avaliações, material/livro didático, disciplinas

escolares” (Felício; Magalhães, 2016, p. 65). Quanto aos 23% das professoras que apresentaram uma tentativa de conceituar o currículo de forma mais ampla, as autoras comentam que “embora, em seus depoimentos não identificamos menções pontuais sobre a amplitude do currículo, as entrevistadas apontam o currículo como sendo ‘tudo’ que acontece na escola” (Felício; Magalhães, 2016, p. 65). Do grupo entrevistado, 3% das professoras “apresentaram dificuldades em formular um conceito sobre o ‘currículo escolar’, explicitando, ao final, seu desconhecimento sobre o assunto.” (Felício; Magalhães, 2016, p. 66). Ainda, Felício e Magalhães comentaram que uma porcentagem significativa das entrevistadas relaciona o conceito de currículo com o trabalho docente: “ainda no que diz respeito à conceituação de currículo foi interessante perceber que para 20% das professoras, o currículo envolve somente o trabalho do professor.” (Felício; Magalhães, 2016, p. 66).

Outro aspecto levantado na pesquisa foi a presença de documentos curriculares na fala das entrevistadas: “Para 50% das entrevistadas os documentos curriculares estão sempre presentes no dia a dia escolar, sobretudo nos momentos de planejamento. Contudo, esses documentos curriculares são assumidos de forma enrijecida, hierarquizada” (Felício; Magalhães, 2016, p. 67). Esses documentos curriculares são pouco ou nunca utilizados segundo 13% das entrevistadas (Felício; Magalhães, 2016). Chamou atenção das autoras que 100% das professoras entrevistadas (re)conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Quanto a organização do currículo, 23% das entrevistadas acreditam que “o currículo é organizado internamente e de forma hierarquizada, ou seja, pela administração da escola, secretaria, gestores, equipe pedagógica sem participação ativa dos professores” (Felício; Magalhães, 2016, p. 68). Para 30% das professoras o currículo é organizado no âmbito escolar “ficando sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação ou da rede de ensino organizar e determinar tal organização para as escolas” (Felício; Magalhães, 2016, p. 68). Uma parcela de 37% das professoras considera que o currículo é organizado coletivamente através do diálogo entre professores e equipe pedagógica sobre a organização curricular e 7% das professoras afirmaram “desconhecer o processo de organização do currículo” (Felício; Magalhães, 2016, p. 68).

Em meu Trabalho de Curso (TC), entrevistei 11 professoras em formação, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. De maneira geral, para as entrevistadas o currículo é o conteúdo do ensino: “o currículo é aquilo, *o que*, se precisa ensinar e aprender dentro da escola” (Pereira, 2021, p. 30). As estudantes entrevistadas “vão além de definir o currículo como esse conteúdo do ensino, e o definem mais especificamente *como* a organização desses conteúdos” (Pereira, 2021, p. 31). A relação entre

o trabalho docente e o currículo ficou muito evidente na fala das entrevistadas: “quando foi solicitado às estudantes que dissertassem sobre qual era a função do currículo dentro da escola, a resposta unânime foi associar o currículo e sua função com o trabalho das professoras” (Pereira, 2021, p. 32). Para as entrevistadas, o currículo é um guia para o trabalho docente em sala de aula, sendo que algumas delas afirmam que o currículo define o trabalho docente (Pereira, 2021). Em resumo, as concepções de currículo das entrevistadas estão relacionadas com suas concepções de trabalho docente: “as estudantes localizam o trabalho docente como uma continuação do currículo para dentro da sala de aula, compreendendo a prática das professoras como uma aplicação do currículo durante o ensino através da didática e da metodologia” (Pereira, 2021, p. 47).

Os trabalhos de Silveira e Sousa (2018) e de Felício e Magalhães (2016), assim como meu Trabalho de Curso, destacam a presença predominante dos conteúdos como entendimento de currículo. Os resultados desses trabalhos apontam compreensões do currículo como cânone ou lista de conteúdos e conhecimentos da escola. Também aparecem nas três pesquisas tentativas das entrevistadas de conceituar o currículo de forma mais ampla, ainda que essa conceituação não tenha uma definição bem delimitada.

Se assemelham os resultados desses trabalhos que demonstram a presença dos documentos curriculares nas concepções e nos entendimentos de professoras atuantes e em formação acerca do currículo. Os trabalhos também se aproximam ao apontar relações entre o trabalho docente e o currículo.

Assim como nos trabalhos citados, objetivo nesta pesquisa mapear como as professoras concebem o currículo. Considerando a literatura já produzida que apresenta resultados que se complementam e indicam que as professoras compreendem o currículo como os conteúdos do ensino associando-os geralmente a documentos curriculares oficiais, pretendo nesta dissertação estender o campo da pesquisa para além das concepções de currículo. Além de buscar quais as concepções que professoras de turmas dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre têm de currículo, pretendo também investigar como estas realizam seus planejamentos de aulas e identificar como estas concepções se relacionam com o planejamento das professoras.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresento as escolhas metodológicas que alicerçam essa pesquisa. Primeiro, apresento o campo empírico e os sujeitos da minha pesquisa, assim como uma breve justificativa para a escolha de ambos. Em seguida, apresento a lente teórico-metodológica que posiciona epistemologicamente esta pesquisa: a Análise Relacional. Por fim, apresento os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados utilizados nesta pesquisa, explicitando meu processo de construção das análises dos dados através da metodologia da Análise Temática.

3.1. CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são docentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) que atuam como professoras regentes em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa decisão de pesquisar tais sujeitos tem, em primeiro lugar, uma justificativa a nível pessoal e profissional. Atuo na RME/POA como professora dos Anos Iniciais e, conforme já expliquei anteriormente, muitas das minhas inquietações enquanto docente me inspiram a realizar esta pesquisa acadêmica. Além disso, inquietações que surgiram durante a escrita do meu Trabalho de Curso (TC) da Licenciatura em Pedagogia também me acompanham durante minha trajetória profissional.

Durante a graduação, como expressei em meu TC, senti a necessidade de compartilhar as minhas dúvidas e minhas ideias sobre o trabalho e o currículo com as minhas colegas de graduação. Da mesma forma, agora que sou docente na RME/POA também sinto essa vontade de compartilhar e dialogar com minhas colegas professoras de rede. Penso que, enquanto professora iniciante, tenho muito a aprender com quem que já percorre o caminho docente a mais tempo e, portanto, tem certo conhecimento acumulado da experiência. Parece-me natural, portanto, que eu pesquise as professoras dos Anos Iniciais, minhas colegas da RME/POA. Além disso, minha inserção na Rede facilita a proximidade e o acesso a estas outras professoras para participarem da pesquisa.

Uma segunda justificativa para a escolha da rede se dá pelo histórico da RME/POA. A história dessa rede é “marcada pela experiência do Projeto Escola Cidadã que, na década de 1990, transformou profundamente a educação das escolas municipais de Porto Alegre” (Santos; Moreira; Gandin, 2020, p. 867). Tal projeto buscou desenvolver nas escolas port-alegrenses os princípios da educação crítica, democrática e cidadã, promovendo abertura para a participação

da comunidade escolar nas tomadas de decisão. A construção do currículo foi um desses âmbitos nos quais a tomada de decisão foi compartilhada e discutida com a comunidade escolar. Pais, alunos, professores e gestores das escolas participavam de um processo democrático de construção curricular que partia da realidade de cada comunidade escolar (Santos; Moreira; Gandin, 2020). Neste contexto, os professores estavam ativamente envolvidos com a construção do currículo das escolas em que trabalhavam. Eventualmente, o projeto da Escola Cidadã foi descontinuado, o que levou a uma ruptura do envolvimento e da participação ativa dos professores na construção curricular. Considerando este histórico, penso ser interessante pesquisar as professoras que estão inseridas nesta Rede, cuja trajetória pode vir a ter impacto no pensamento das docentes em relação ao currículo.

Além de trabalhar na RME/POA, uma terceira razão que me leva a pesquisar a Rede é a minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (GEPSE). Nosso grupo de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU), possui um extenso histórico de pesquisas relacionadas à Rede Municipal.

3.1.1. Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa cinco professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Expliquei anteriormente os motivos que fundamentam a escolha da Rede como campo de pesquisa, bem como as razões que me motivam a investigar professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todas as docentes entrevistadas são mulheres e exercem o cargo de professoras regentes em turmas dos Anos Iniciais em cinco escolas localizadas em diferentes bairros do município de Porto Alegre. Suas trajetórias acadêmicas e profissionais são diversas. Enquanto algumas ingressaram na Rede logo após a graduação, outras já possuíam experiência em Redes Públicas ou Privadas antes de assumirem cargos na RME/POA. O tempo de trabalho das entrevistadas na Rede de Porto Alegre varia entre 1 e 22 anos. Todas as cinco professoras são formadas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Quatro delas são egressas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e uma é formada por uma universidade privada da cidade de Porto Alegre.

A seleção dessas cinco professoras baseou-se na multiplicidade de trajetórias e perfis profissionais dentro da rede, aspecto que considerei interessante para a coleta e análise de dados. A seguir, apresento uma breve caracterização das professoras entrevistadas, ordenadas

conforme o tempo de atuação na RME/POA. Ressalto que os nomes verdadeiros das entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

A professora Maristela trabalha em uma escola localizada no bairro Rubem Berta. Maristela ingressou na rede em 2024 e, no momento da entrevista, contava com um ano e nove meses de trabalho na mesma escola. No ano de 2024, foi professora referência de uma turma de 5º ano. Durante o ano letivo de 2025, período em que contribuiu com esta pesquisa, atuou como professora de turmas de 2º ano. Antes de ingressar na RME/POA, trabalhou em escolas privadas. Maristela graduou-se no curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS em 2022.

A professora Eliz, por seu turno, ingressou na Rede em 2022, trabalhando por 3 anos e 5 meses em duas escolas distintas localizadas no bairro Lomba do Pinheiro. Concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRGS também em 2022. No ano de 2025, atuou inicialmente como professora referência em turmas de 1º ano e, posteriormente, em turmas de Laboratório de Aprendizagem (LA). Essa transição durante o ano letivo ocorreu após a professora Eliz solicitar sua remoção da turma de 1º ano, por não concordar com a utilização do material implementado pelo projeto *Pacto pela Alfabetização*. Ela então assumiu as turmas de LA, atendendo estudantes de turmas de 3º ao 5º ano. A entrevista realizada com a professora é referente ao período do ano de 2025 no qual a professora atuou como regente do 1º ano. Cabe aqui uma breve nota explicativa: inicialmente, um dos critérios de seleção de entrevistadas previa que as professoras estivessem atuando como referências em turmas regulares de Anos Iniciais. Entretanto, ao descobrir a situação de Eliz, optei por mantê-la na pesquisa, por compreender que a transição dela para atuar fora de sala de aula regular está intrinsecamente relacionada tanto aos seus princípios e concepções acerca de seu trabalho quanto com o cenário atual da RME/POA e suas implicações sobre o currículo, o planejamento e o trabalho docente. Mais adiante, retomarei esse argumento no capítulo de análise de dados.

A terceira professora entrevistada, Maitê, também ingressou na RME/POA em 2022. Ela trabalha há 3 anos e 6 meses na mesma escola, localizada no bairro Sarandi. Antes da Rede de Porto Alegre, Maitê trabalhou por sete anos na rede de outro município da Região Metropolitana. Formou-se em Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS em 2013. No ano de 2025, Maitê atuou em turmas de 1º ano: em um turno é professora referência de uma turma e em outro turno é professora volante em outras duas turmas.

A professora Rosângela, quarta entrevistada, foi professora referência de uma turma de 1º ano em uma escola localizada no bairro Moradas da Hípica durante 2025. Este foi seu primeiro ano letivo trabalhando em uma turma de 1º ano, mas sua experiência na rede é muito vasta. Rosângela ingressou na RME/POA em 2010 e sempre atuou na mesma escola. Ao longo

de seus 15 anos de Rede, exerceu diversas funções: foi professora dos Anos Iniciais; coordenadora de projetos (cargo extinto na rede), vice-diretora da escola por cinco anos; e, durante o período da pandemia, retornou à sala de aula, atuando novamente em turmas de alfabetização. Rosângela licenciou-se em Pedagogia pela UFRGS no ano de 2005.

A quinta e última entrevistada, Mariza, é a professora com o maior tempo de serviço na Rede, tendo ingressado em 2003. Ao longo de seus 22 anos de trabalho, atuou em três escolas e ocupou diversos cargos e funções. Entre 2003 e 2009, Mariza foi professora dos Anos Iniciais em uma mesma escola. Em 2009, ela passou a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação como assessora do Ensino Fundamental e, posteriormente, da Educação Infantil. Após esse período, Mariza solicitou remanejamento para uma segunda escola, onde atuou como professora, diretora e vice-diretora. Em 2019, ela trocou novamente de escola, passando a trabalhar como professora dos Anos Iniciais e, por um período, como professora do Laboratório de Aprendizagens. Em 2025, Mariza foi professora referência de uma turma de 2º ano e também professora volante em turmas de 1º e 5º anos. Sua formação se deu em uma universidade privada de Porto Alegre.

A seguir, apresento um quadro de síntese das informações sobre as professoras participantes da pesquisa apresentadas nesta seção.

Quadro 1: Síntese de informações sobre as entrevistadas

	MARISTELA	ELIZ	MAITÊ	ROSÂNGELA	MARIZA
Formação	Pedagogia UFRGS 2022	Pedagogia UFRGS 2022	Pedagogia UFRGS 2013	Pedagogia UFRGS 2005	Pedagogia Universidade Privada 2000
Ingresso na rede	2024	2022	2022	2010	2003
Tempo de RME/POA	1 ano e 9 meses	3 anos e 5 meses	3 anos e 6 meses	15 anos	22 anos
Bairro da escola atual	Rubem Berta	Lomba do Pinheiro	Sarandi	Moradas da Hípica	Medianeira
Turma de referência em 2025	2º ano	1º ano/ LA	1º ano	1º ano	2º ano
Experiência em outros cargos	-	L.A.	-	Coordenadora de projetos Vice-diretora	L.A. Diretora Vice-diretora

Fonte: autoria própria.

3.2. ANÁLISE RELACIONAL

A pesquisa aqui apresentada é uma continuidade da minha trajetória enquanto pesquisadora na graduação. Conforme mencionado anteriormente, em meu Trabalho de Curso (TC), pesquisei sobre como professoras em formação concebem o currículo. A complexibilidade dos dados coletados durante tal pesquisa me desafiou a buscar uma ferramenta metodológica que me permitisse analisar de forma igualmente complexificada. Desse modo, optei por dar continuidade no uso da ferramenta teórico-metodológica que utilizei em minha pesquisa anterior: a Análise Relacional.

Portanto, esta investigação se trata de um estudo qualitativo que tem como lente teórico-metodológica a Análise Relacional (Apple, 2006). Esta lente permite que se analise o objeto de pesquisa de forma situada em um contexto mais amplo, considerando as diversas dinâmicas deste contexto. Segundo Santos (2017, p. 13), a Análise Relacional pressupõe uma análise do currículo que situa-o “na moldura social, econômica e cultural mais ampla”. Essa ferramenta teórico-metodológica, por sua vez, é um conceito desenvolvido por Michael Apple. O autor afirma que a Análise Relacional:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. (Apple, 2006, p. 44)

Santos (2017, p. 29) explicita que a Análise Relacional não é “um método no modo como em geral entendemos essa expressão”, mas sim um conceito que “opera ao longo e conjuntamente ao exercício metodológico, uma vez que ele orienta o modo como enxergamos e compreendemos esse processo”. A Análise Relacional é, então, uma lente pela qual enxergamos a pesquisa de modo a buscar compreender o objeto de pesquisa de forma que não seja superficial, entendendo-o como situado em relações muito mais complexas e nem sempre aparentes: “na perspectiva da análise relacional, examinar a superfície dos fatos não é examinar a realidade” (Santos, 2017, p. 29). Utilizar este conceito, implica, dessa maneira, em examinar as relações implícitas:

Assim, utilizar o conceito de análise relacional do ponto de vista metodológico significa assumir uma postura arqueológica, ou seja, de alguém disposto a escavar as diversas camadas de construções culturais e sociais sobre as quais

estão assentadas determinadas posturas e fenômenos sociais. Utilizar a análise relacional do ponto de vista teórico, impõe desenvolver um outro esforço igualmente rigoroso: o de relacionar consistentemente o campo macro e microsociológico, apontando suas conexões, e especialmente desvelando as relações opressivas e desiguais em disputa na realidade observada. (Santos, 2017, p. 31)

Desse modo, utilizar a Análise Relacional como lente significa entender o objeto de pesquisa como um elemento situado dentro de um contexto de diversas e complexas dinâmicas, compreendendo que tais dinâmicas entrelaçam-se em relações que também são definidoras de tal elemento. Ou seja, “isso significa desenvolver uma linguagem e uma análise não simplificada que busque tratar das diversas relações entre a educação e a sociedade, explicitando suas conexões” (Santos, 2017, p. 29). Sendo assim, esta lente complexifica as discussões e análises em torno do objeto de pesquisa, situando-o nas complexas relações que o envolvem. Sobre este conceito, Apple diz que:

A palavra-chave aqui é, obviamente, “situado”. Da mesma forma que os analistas econômicos, como Bowles e Gintis, quero dizer com esse termo, tanto quanto possível, que precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual. (Apple, 2006, p. 37)

Nesta dissertação, meu objeto de pesquisa tem como foco as concepções de currículo de professoras e a relação destas com o seu planejamento. Entendo, portanto, que neste estudo é necessário entender as concepções das professoras como uma construção que não se dá no vazio, mas que é arquitetada com a influência de muitos fatores entre eles as condições de trabalho docente, as instituições nas quais as professoras atuam, as políticas curriculares, entre outros. Desse modo, penso que não se pode entender as concepções das professoras como algo isolado ou neutro. De acordo com Simone Costa Moreira:

Não há como analisar as concepções dos professores sem considerá-las num sistema de relações que reproduz, interage, cria e recria o trabalho escolar no interior de cada instituição de ensino e nas suas articulações com a comunidade local. (Moreira, 2017, p. 55)

Portanto, a Análise Relacional enquanto ferramenta teórico-metodológica “é ideal para esse exercício, pois não toma um fenômeno como algo isolado, mas considera-o como parte de um sistema de relações” (Moreira, 2017, p. 55). Em minha pesquisa, a Análise Relacional posiciona minha análise de maneira a permitir-me compreender as concepções de currículo e as práticas docentes das professoras de forma complexificada e situada em um conjunto de dinâmicas escolares, sociais, culturais, históricas, econômicas e políticas.

3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS

Considerando o objetivo de mapear as concepções de currículo e planejamento das professoras, a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com as docentes participantes da pesquisa. A entrevista semiestruturada é “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.” (Gerhardt et al., 2009, p. 72). Conforme Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1986, p. 33), na entrevista “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. Desse modo, compreendo que a entrevista semiestruturada é o instrumento de coleta de dados que melhor se adequa ao meu objetivo de pesquisa, uma vez que pude obter as informações diretamente das docentes de modo a captar quais seus entendimentos sobre o currículo e o planejamento para, a partir disso, mapear suas concepções.

Uma vez que as entrevistas me forneceram dados significativos para o meu problema de pesquisa, decidi utilizar a Análise Temática como metodologia de análise dos dados. A seguir, descrevo a metodologia e apresento meu processo de tratamento e análise dos dados ao utilizar tal método.

3.3.1. Análise Temática

A Análise Temática é um método analítico qualitativo que, segundo Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), é pouco demarcado e reconhecido, ainda que amplamente utilizado. O método da análise temática serve para identificar, analisar e relatar temas dentro dos dados. Neste método os dados são organizados e descritos em conjuntos detalhados, porém a análise temática pode ir além disso oferecendo uma interpretação dos vários aspectos do tema de pesquisa (Braun; Clarke, 2006).

As autoras enfatizam que adotar um método como a análise temática implica em uma série de decisões ativas por parte do pesquisador. Elas afirmam que não é incomum ler em pesquisas que os temas de análise “emergem” dos dados e atentam que é preciso um cuidado em relação a essa suposta “descoberta” de temas “emergentes” (Braun; Clarke, 2006), pois isso seria o resultado de um processo passivo de análise que nega o papel ativo que o pesquisador sempre desempenha na identificação de padrões ou temas. Nesse caso, é importante que se reconheça as posições e valores teóricos do pesquisador em relação à pesquisa qualitativa. A

análise temática envolve uma série de opções que muitas vezes não são explícitas, mas que precisam ser explicitamente consideradas e discutidas. Considerando que a lente teórico-metodológica que guia este trabalho, a Análise Relacional, propõe justamente que se busque o implícito, o que está encoberto, em relação ao objeto de pesquisa, entendo que a Análise Temática é um método que me propicia uma estratégia de análise dos dados que se aproxima do meu objetivo neste trabalho. Também, assim como as autoras, reconheço que como pesquisadora não estou apenas “pescando” dados em entrevistas das professoras. Entendo que tenho um papel ativo de arranjo, de rearranjo, de interpretação, de organização e de análise desses dados que é absolutamente baseado e suportado pelos meus referenciais teóricos. As autoras assumem que é importante reconhecer que a organização dos dados é feita a partir de decisões dos pesquisadores que levam em conta sua posição teórica:

[...] é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada (e é, então, normalmente, de caráter realista). Qualquer quadro teórico traz consigo uma série de pressupostos sobre a natureza dos dados, o que eles representam em termos de 'mundo', 'realidade', e assim por diante. Uma boa análise temática torna isto transparente. (Braun; Clarke, 2006, p. 9)¹

Uma vez compreendido esse papel ativo do pesquisador ao analisar os dados, é preciso compreender o que é um tema nesta metodologia. Segundo as autoras, um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, bem como representa um certo nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados (Braun; Clarke, 2006). Dessa forma, o julgamento do pesquisador é necessário para determinar o que é um tema, visto que “o ‘chaveamento’ de um tema não é necessariamente dependente de medidas quantificáveis, mas em termos de saber se ele capta algo importante em relação à questão global de investigação” (Braun; Clarke, 2006, p. 9).

Assim, as autoras descrevem um guia de passo a passo de como realizar a análise temática. É importante ressaltar que há o reconhecimento que algumas das fases são semelhantes às de outros métodos de pesquisa qualitativa, não sendo exclusivas da análise temática (Braun; Clarke, 2006). Segundo as autoras, o processo da análise temática tem início quando a pessoa pesquisadora começa a notar ou procurar por padrões de significado e questões de interesse potencial nos dados (Braun; Clarke, 2006). Elas atentam que o passo a passo que elas descrevem são apenas diretrizes de como se realizar a análise temática, e não regras fixas e inflexíveis. Este passo a passo é organizado em seis fases: 1) Familiarizando-se com seus dados; 2) Gerando códigos iniciais; 3) Buscando por temas; 4) Revisando temas; 5) Definindo

¹ Todas as traduções deste trabalho são de inteira responsabilidade da autora.

e nomeando temas; e 6) Produzindo o relatório. Clarke e Braun (2006) explicam que a análise temática, organizada dessas seis fases, não é um processo linear em que se passa de uma fase à outra de forma sequencial. Ao contrário disso, é mais um processo recursivo no qual o pesquisador avança para frente e retorna às fases anteriores conforme se faz necessário para o processo de análise dos dados.

No Quadro 2, apresento uma breve explicação das fases da análise temática tais quais as autoras descrevem.

Quadro 2: Fases da Análise Temática

Estágio	Descrição do processo
1. Familiarizando-se com seus dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Braun; Clarke, 2006, traduzido.

A primeira fase do método, “Familiarizando-se com seus dados”, é um momento que as autoras descrevem como um “mergulho” inicial nos dados para que o pesquisador esteja familiarizado com a profundidade e amplitude do conteúdo (Braun; Clarke, 2006). Tal imersão implica na transcrição e na leitura “repetida” e ativa dos dados, de modo que o pesquisador

rascunha uma procura por significados e padrões no corpo dos dados (Braun; Clarke, 2006). Nesta etapa, realizei a transcrição das entrevistas utilizando a ferramenta de transcrição de áudio do aplicativo Microsoft Word do pacote Microsoft Office. Li e revisei as entrevistas transcritas comparando-as com os áudios de modo a corrigir possíveis erros, mas também utilizei deste momento para anotar observações iniciais em relação aos dados.

Durante a segunda etapa, “Gerando códigos iniciais”, li e reli cada uma das cinco entrevistas transcritas e revisadas, codificando trechos e dados significativos a partir de impressões e significações iniciais. As autoras explicam que no processo de codificação os dados são organizados em grupos significativos, nos quais se identifica códigos que são uma característica, um elemento mais básico do dado a ser analisado (Braun; Clarke, 2006). Neste momento, é relevante compreender que há uma diferença entre os códigos e os temas, que são muito mais amplos. Para realizar a codificação, utilizei uma extensão do Google Drive chamada *Highlight Tool* [Ferramenta de Destaque]. Todas as entrevistas foram salvas na nuvem e editadas utilizando esta ferramenta que permite a criação de uma biblioteca de códigos, diferenciados por cor e título, com os quais realizei a seleção e marcação de extratos dos textos. A mesma biblioteca de códigos foi utilizada para as cinco entrevistas. Considerando que este foi um momento inicial de busca de significados, identifiquei e criei os códigos conforme fui lendo e relendo as entrevistas. Esta primeira tentativa de codificação resultou em uma biblioteca de 60 códigos.

A partir disso, organizei os 60 códigos em temas, seguindo a terceira etapa da metodologia, intitulada “Procurando por temas”. É nesta fase que a análise foca um nível mais amplo e envolve a triagem dos diferentes códigos em temas potenciais (Braun; Clarke, 2006). Neste momento da Análise Temática, o pesquisador começa a analisar os códigos e considerar como diferentes códigos podem se combinar para formar um tema mais abrangente (Braun; Clarke, 2006). Neste movimento, alguns códigos iniciais podem passar a formar temas principais, enquanto outros podem formar subtemas, e outros ainda podem ser descartados (Braun; Clarke, 2006). Como explicitarei anteriormente, as autoras ressaltam que o processo de codificação e identificação de temas não é linear. Ao buscar essa organização dos códigos e identificação dos temas, me deparei com algumas dificuldades que me levaram a repensar os códigos. Verifiquei que alguns dos códigos tratavam de significados muito semelhantes. Outros abordavam assuntos que não eram significativos ou expressivos quando colocados em relação ao restante dos códigos e temas. Também entendi que alguns trechos das entrevistas deveriam estar marcados em mais de um código. Esses 60 códigos foram organizados em três grandes temas. Porém, estes temas também não expressaram adequadamente os significados enunciados

nas entrevistas, assim como não dialogava com meus objetivos da pesquisa. Desse modo, alguns códigos foram descartados, outros agrupados em códigos semelhantes e outros receberam novos nomes. Por fim, os 60 códigos iniciais foram repensados em 29 códigos.

A quarta fase, “Revisando temas”, tem como objetivo justamente o refinamento dos temas elencados na fase anterior. Em um movimento de retomada dos códigos e em seguida de retomada dos temas, pude perceber a fragilidade da organização temática que eu havia construído na fase anterior. Para esta fase de refinamento dos temas, também foi relevante revisar a obra de Braun e Clarke (2006) de modo a compreender com maior clareza como definir e o que são os temas. Reorganizar os códigos em novos temas não foi uma tarefa única e acabada. Mas foi um processo de arranjar e reagrupar múltiplas vezes os códigos em temas diversos, buscando a coerência dos extratos das entrevistas dentro de seus agrupamentos. As autoras explicitam que, dentro dos temas, os dados precisam ser significativamente coerentes juntos, ao mesmo tempo que devem existir distinções claras entre os temas (Braun; Clarke, 2006). Nesta fase de refinamento dos temas, é necessário que o pesquisador revise todos os extratos de dados agrupados em cada tema para garantir que eles sejam coerentes entre si. Contudo, também é necessário um refinamento que garanta que os temas funcionem bem juntos. Isto é, juntos os temas precisam ter uma coerência como um todo (Braun; Clarke, 2006). Tendo isso em mente, pude agrupar de forma mais satisfatória os códigos em temas que apresentavam maior coerência do que os temas anteriores.

As autoras explicam que a quinta fase, “Definindo e nomeando temas”, é o momento no qual o pesquisador refina ainda mais os temas, buscando identificar a essência do assunto de cada tema e a “história” que uma visão ampla dos temas juntos conta em relação à investigação (Braun; Clarke, 2006). É nesta etapa, portanto, que o pesquisador deve nomear seus temas com títulos que evoquem com clareza o assunto abordado em cada tema. Ao final desta quinta fase da Análise Temática, organizei os 29 códigos em 7 temas. A seguir, apresento em um quadro os temas e os códigos definidos. Vale ressaltar que dois códigos aparecem repetidos em temas diferentes e que alguns dos títulos dos temas e códigos remetem a conceitos utilizados no referencial teórico desta pesquisa.

Quadro 3: Temas e códigos definidos

TEMA	CÓDIGOS
Currículo externo à escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelagem do currículo: decisões curriculares da professora ● Disputas de currículo

	<ul style="list-style-type: none"> ● Documentos curriculares (BNCC e RCG)
Currículo como organização do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ● Organização anual de competências dos currículos ● Currículo como organização ● Currículo e desenvolvimento humano
Currículo como guia para a professora	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de currículo próprio da rede ● Currículo como objetivo ● Currículo como guia ● Documentos curriculares
Autonomia docente no planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ● Autonomia no planejamento ● Cerceamento da liberdade/autonomia ● Autoria da professora ● Modelagem do currículo: decisões curriculares da professora
Saberes docentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiência da professora ● Avaliação/Reflexão ● Estudos / referencial teórico ● Metodologia/Organização do planejamento
Contexto de sala de aula e da escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Adaptação curricular para alunos com deficiência ● Perfil da turma ● Organização do tempo escolar ● Tempo de planejamento ● Parceria com as colegas ● Contexto das escolas ● Histórico da rede
Resposta ao currículo apresentado	<ul style="list-style-type: none"> ● Descrição do Pacto de Alfabetização ● Dificuldades com o Pacto ● Resistência com o Pacto ● Obrigatoriedade do Pacto ● Avaliação externa ● Choque de concepções/ideias

Fonte: autoria própria.

Por fim, a sexta fase “Produzindo o relatório” implica na escrita da análise final que será apresentada no capítulo de análises desta dissertação, o qual é organizado em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo, evidencio as concepções que as professoras da Rede Municipal de Porto Alegre têm do que é o currículo através da análise dos temas “Currículo

externo à escola”, “Currículo como organização do conhecimento” e “Currículo como guia para a professora”. No segundo subcapítulo analiso os temas “Autonomia docente no planejamento”, “Saberes docentes”, “Contexto de sala de aula e da escola” e “Resposta ao currículo apresentado” para apresentar um panorama de como as professoras entendem e realizam o planejamento de aula. Enfim, no terceiro subcapítulo uma retomada dos argumentos apresentados sobre os outros temas de modo a evidenciar relações e tensões entre o currículo e o planejamento.

4. REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

No capítulo anterior, relatei uma breve justificativa para a escolha da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como meu campo de pesquisa e descrevi as professoras participantes desta investigação, todas docentes atuantes nesta Rede. Neste capítulo, em seu turno, apresento um sucinto histórico da RME/POA desde a implementação do projeto Escola Cidadã, nos anos 1990, até a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação. Esta síntese da história da Rede faz-se necessária não apenas para contextualizar o campo de pesquisa, pois as mudanças e ações aqui descritas estão intimamente relacionadas às posições e concepções apresentadas nas entrevistas realizadas com as professoras da Rede, questão que abordarei mais tarde nesta dissertação.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é composta por 100 escolas, sendo 57 Escolas de Ensino Fundamental e o restante Escolas de Educação Infantil. Além das escolas próprias da Rede, existem atualmente 221 escolas de Educação Infantil conveniadas à Secretaria Municipal de Educação. Segundo o site da SMED, em 2025 foram mais de 67 mil alunos atendidos pelas escolas próprias da Rede e por suas escolas conveniadas.

A história da RME/POA foi marcada pela Escola Cidadã (EC), um projeto bem-sucedido e reconhecido internacionalmente que transformou a educação nas escolas da Rede. A Escola Cidadã foi proposta na década de 1990 pela Administração Popular, uma coalizão de partidos de esquerda cuja gestão da cidade compreendeu os anos entre 1989 e 2004 (Santos, 2017). Tratava-se de uma proposta pioneira de construção de um projeto de rede com objetivo de alcançar uma educação crítica, democrática e cidadã.

Uma das principais mudanças instauradas pela Escola Cidadã foi a implementação da organização do ensino em Ciclos de Formação. Tal organização baseia-se nos ciclos da vida: infância, pré-adolescência e adolescência. Desse modo, estruturou-se o ensino em três ciclos de três anos nos quais os estudantes eram agrupados de acordo com a faixa-etária (Santos, 2017). Porém, esta não foi a única mudança estabelecida pelo projeto: “essa organização era subsidiada por diversas outras estratégias inauguradas pelo projeto” (Santos, 2017, p. 67). Tais estratégias, mencionadas por Santos, foram as seguintes iniciativas implementadas nas escolas que respaldavam e sustentavam os Ciclos de Formação: fortalecimento dos conselhos escolares; avaliação processual (dossiês); Sala de Integração e Recursos (SIR); turmas de progressão; professor volante/itinerante; progressão continuada; equalização da carga horária das disciplinas; Complexo Temático (currículo); Laboratório de Aprendizagem; incremento na

política salarial e plano de carreira dos professores; política de formação continuada de rede (Santos, 2017).

Dentro dos espaços escolares, essas mudanças promoveram novas maneiras de organizar e conceber o ensino. Nos Ciclos de Formação, as crianças não eram mais reprovadas por séries, tendo em vista a estratégia da progressão continuada, por meio da qual estudantes progrediam dentro do seu ciclo de acordo com a sua faixa etária. Assim, as Turmas de Progressão eram turmas diferenciadas, com caráter transitório, que recebiam alunos que não acompanhavam os estudos dentro de seus ciclos, de modo a reinseri-los em suas Turmas do Ciclo adequadas quando estivessem em condição de acompanhá-las (Santos, 2017).

A figura do professor volante, ou itinerante, por seu turno, tratava-se de um docente sem turma fixa cuja função era “atender conjuntamente ao professor titular as turmas e/ou alunos com maiores dificuldades” (Santos, 2017, p. 68). No que concerne às Salas de Integração e Recursos (SIR), foram criadas particularmente para atender os alunos de Educação Especial. Já os Laboratórios de Aprendizagem, foram criados com objetivo de desenvolver reforço escolar, atendendo pequenos grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem. Junto aos dispositivos escolares elencados acima, que visavam manter a formação por ciclos, a concepção de avaliação processual alterou a maneira como os alunos eram avaliados, uma vez que o que passou a importar foi o processo de aprendizagem e não as notas finais. Além disso, outra mudança significativa foi a equalização da carga horária das disciplinas escolares. Aliados a esses dispositivos implementados dentro das escolas, o fortalecimento dos Conselhos Escolares foi essencial para o estabelecimento de uma Gestão Democrática das escolas. Para além das escolas, a Rede também promoveu um incremento na política salarial e plano de carreira dos professores e uma política de formação continuada para os professores.

No que diz respeito ao currículo escolar, é importante destacar que na proposta da Escola Cidadã, este um elemento central, considerando “o objetivo de democratização do conhecimento e o ensino qualificado às classes populares” (Santos, 2017, p. 67). As escolas foram encorajadas a construir seus próprios currículos partindo da realidade das comunidades nas quais estão inseridas (Moreira, 2017). Essa construção era chamada de currículo por Complexos Temáticos. Tal proposta de construção curricular “se propunha a enfrentar o dilema da polarização entre conhecimento científico e não-científico, dando visibilidade para a história e a cultura das comunidades locais” (Santos, 2017, p. 69). Os Complexos Temáticos eram “temas elencados pela comunidade educativa, escolhidos a partir de uma pesquisa socioantropológica com os sujeitos escolares, a partir dos quais as disciplinas se organizavam e se debruçavam” (Moreira, 2017, p. 70-71). Nesta organização todos da

comunidade escolar eram sujeitos ativos na construção do currículo das escolas. Entretanto, a complexidade dessa construção curricular “requeria bastante envolvimento e esforço de todos os sujeitos” e era composta por várias etapas, o que ocasionou um número significativo de escolas que não adotaram a proposta dos Complexos Temáticos.

As transformações no funcionamento das escolas, propostas pela Escola Cidadã, não aconteceram sem conflitos e tensionamentos, mas “representavam uma alternativa potente de construção de uma outra escola, alicerçada em princípios da cidadania, participação, inclusão, democracia, equidade, respeito e transformação social” (Santos, 2017, p. 70). Ainda que o projeto da EC tenha efetivamente transformado as escolas da RME/POA, nos anos 2000 o enfraquecimento da proposta já era uma realidade. Além disso, embora a Escola Cidadã não tenha sido oficialmente encerrada, os dispositivos e iniciativas promovidos pelo projeto foram aos poucos minguando ou sendo esvaziados dos princípios originais da proposta:

Deste modo, apesar de não existir um posicionamento aberto em relação ao encerramento da proposta Escola Cidadã, ela é considerada por muitos como em estado terminal ou encerrada, apesar de sua estrutura – no sentido mais concreto da expressão – ser mantida em alguns aspectos e sua proposta pedagógica ser ainda o documento oficial da proposta pedagógica da RME/POA no Conselho Municipal de Educação. (SANTOS, 2017, p. 72)

Em 2005, uma nova coalizão política assume a gestão do município, um marco significativo para a descontinuidade do projeto. O novo governo composto por uma coligação de centro-direita entre o Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) configurava-se enquanto oposição à Administração Popular (Santos, 2020). A partir dessa nova administração, inicia-se um período de mudanças, rupturas e esvaziamentos em relação às propostas da Escola Cidadã. Esta mesma coligação manteve-se na gestão do município nos períodos de 2009-2012 e 2013-2016. O comando da Secretaria Municipal de Educação (SMED) ficou à cargo do PDT até o final de 2016, tendo nos primeiros 4 anos dessa gestão a professora Marilú Medeiros como secretária da educação (Santos, 2020).

Graziella Santos evidencia que essa gestão, iniciada em 2005, assumiu uma certa “política do vazio”, especialmente no que diz respeito à política curricular: “em síntese, tal política consistia na não proposição de uma discussão teórico-metodológica do currículo por parte da Secretaria, com a ideia de que cada escola fizesse isso autonomamente, dando vazão às diversas construções possíveis” (Santos, 2017, p. 73). A gestão de 2005 a 2009 estimulou uma ruptura com a proposta da Escola Cidadã ao adotar uma “visão mais pós-moderna, com uma nova linguagem, altamente sofisticada e filosófica, que trouxe alguma dificuldade de entendimento e de diálogo entre a SMED e as escolas” (Aguiar; Santos, 2018, p. 79) que resultou em um distanciamento das escolas com a Secretaria. O projeto da Escola Cidadã não

foi oficialmente descontinuado, porém nenhuma proposta nova foi apresentada. As mudanças que se iniciaram com a gestão de 2005 enfraqueceram o projeto da EC, sendo muitas de suas ações e diretrizes abandonadas ou modificadas (Santos; Gandin, 2013).

As gestões seguintes da Prefeitura de Porto Alegre, durante os períodos de 2009 a 2012 e 2013 a 2016, seguiram o caminho da primeira gestão e promoveram mudanças que descontinuaram de alguma forma as propostas da Escola Cidadã. O que se promoveu foi a ideia de uma “flexibilização” de aspectos que se consideravam “amarras” da estrutura proposta pela Administração Popular (Aguiar; Santos, 2018). Cleci Jurach esteve, durante essas duas gestões, à frente de uma SMED mais alinhada às bandeiras tradicionais do PDT (Santos, 2020). Neste período a educação integral foi um dos pilares da administração (Aguiar; Santos, 2018). Também foi uma época na qual se promoveu “ações de gestão baseadas em resultados, aumento do controle sobre as escolas, burocratização das relações entre escola e SMED e cortes de gastos” (Aguiar; Santos, 2018, p. 79 e 80). A gestão de resultado se deu devido à uma preocupação por parte da SMED com o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, consequência da influência das políticas de avaliação nacional daquele contexto (Santos, 2012; Santos, 2020). Além disso, pode-se destacar que na mesma época, as formações continuadas coletivas foram deixadas de lado pela SMED, ficando a cargo apenas das escolas e dos professores cada vez mais sobrecarregados. O foco dessas gestões estava na “ideia de se conferir maior eficiência e produtividade à educação pública de Porto Alegre” (Santos, 2020, p. 65) e, portanto, suas ações envolviam o corte de gastos e o foco em resultados, continuando com o distanciamento do projeto da Escola Cidadã, mesmo que este ainda fosse a proposta pedagógica oficial.

Em 2017, Nelson Marchezan Júnior (PSDB) foi eleito como prefeito de Porto Alegre. A nova gestão, formada pela coalizão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido Progressista (PP), foi marcada por mudanças ainda mais profundas na educação pública do município. Com princípios e alinhamentos neoliberais e de direita, a gestão da educação ficou ao cargo do secretário Adriano Naves de Britto. Entre as mudanças implementadas, é possível citar: adoção de parcerias com empresas privadas na implementação de ações pedagógicas; encerramento de diversos projetos da RME; diminuição de quadro de recursos humanos das escolas e das assessorias pedagógicas; e mudanças na rotina e horário escolar. Em paralelo à flexibilização do projeto e à ênfase nos resultados, esse período também foi marcado pela intensificação do trabalho docente e pela verticalização da gestão, que passou a ser centralizada na figura do diretor e, por consequência, gerou um crescente abandono dos valores democráticos antes prezados pela Escola Cidadã.

Em 2020, um novo prefeito foi eleito no município de Porto Alegre. Sebastião Melo (MDB) concorreu às eleições pela coligação “Porto Alegre Somos Todos Nós”, que contou com sete partidos orientados ao centro e à direita², e assumiu a gestão municipal de 2021-2024. O início do mandato se deu em uma época conturbada, em meio à pandemia. Os anos dessa gestão também formaram um período conturbado no que diz respeito à educação. Esta administração seguiu no caminho das gestões anteriores, consolidando ações alinhadas à direita neoliberal. Porém, também foi marcada por diversas dificuldades e polêmicas, tais como: as escolas fechadas durante a pandemia; o investimento em soluções tecnológicas via parcerias com empresas privadas; múltiplas trocas no cargo de Secretário da Educação; escândalos de corrupção e desvio de dinheiro na compra de materiais pedagógicos; desistência na construção de novas creches em prol de comprar de vagas em escolas privadas; entre outros. No final da gestão, destaca-se a grande enchente enfrentada pelo município. A gestão de crise do prefeito nesta época foi altamente criticada. As escolas mais uma vez fecharam e o atendimento às crianças ficou interrompido.

Apesar das críticas ao prefeito, em 2024 ele foi reeleito para o cargo. Depois de grandes polêmicas envolvendo o cargo principal da Secretaria Municipal da Educação durante a gestão anterior, o primeiro Secretário a ser anunciado pelo prefeito para a gestão 2025-2028 foi o da Educação. Desde então, quem ocupa o cargo é Leonardo Duarte Pascoal (PP), ex-prefeito do município de Esteio. De acordo com as informações divulgadas pelo canal do Gabinete do Prefeito no site oficial do governo municipal, Pascoal elevou os índices de educação em Esteio, aumentando em 40% o número de escolas municipais e em 230% as instituições com ensino integral, também sendo responsável por zerar a fila de educação infantil e reduzir a evasão escolar em 95% (Schmidt, 2024). A nova gestão, portanto, se anunciou como uma continuidade das propostas anteriores, ao mesmo tempo em que se propôs a uma melhoria na qualidade e eficácia da educação pública do município. Desde que assumiu como Secretário da Educação, Pascoal tem promovido mudanças na rede que provocaram protestos do corpo docente das escolas do município. Estas mudanças fazem parte de um plano anunciado pelo secretário no início do ano de 2025, intitulado Porto da Educação, cujo objetivo é melhorar os índices da educação no município, que são a principal preocupação da gestão atual (Pascoal, 2025; Prestes, 2025).

² Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Democratas (DEM), Cidadania, Solidariedade, Democracia Cristã (DC), Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB) e Partido Trabalhista Cristão (PTC).

Tal plano tem como base cinco eixos estratégicos: expansão do acesso, permanência, qualidade, infraestrutura e gestão. Dentre suas ações previstas, encontram-se: parcerias público-privadas para a manutenção das escolas; mudanças no plano de carreira; e a criação de 7 mil vagas no ensino infantil (Pascoal, 2025; Prestes, 2025). No entanto, para a ampliação de vagas na Educação Infantil, a prefeitura precisará construir 20 escolas, além de comprar vagas em escolas privadas. Para a construção destas novas escolas, por sua vez, a prefeitura espera contar com o recurso de empresas privadas (Prestes, 2025). Além disso, as parcerias com empresas privadas também estão presentes nas políticas de alfabetização e curriculares da Secretaria de Educação.

Ainda, conforme mencionado anteriormente, as ações previstas no “Porto Educação” partem da preocupação da gestão atual com os índices educacionais. Pascoal apresentou, durante o anúncio do plano, os dados que busca reverter, entre eles a posição de 19º lugar que o município ocupa no ranking de 26 capitais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Prestes, 2025). Segundo o próprio prefeito, as estratégias do plano surgem do diagnóstico de que a educação de Porto Alegre precisa de melhorias. De acordo com as propostas da Secretaria de Educação, essas melhorias serão alcançadas através da implementação e solidificação de programas e políticas educacionais que envolvam uma parceria com empresas privadas. Exemplo disso é o programa Incluir+POA que, segundo o site da SMED, busca qualificar o atendimento de alunos com deficiência através de uma parceria com uma instituição privada, a Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social (ABESS). Esta instituição disponibiliza uma equipe multidisciplinar de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e agentes de Educação Inclusiva (Abess, s/d).

Também através de parceria com instituições privadas, a SMED mantém a política Alfabetiza+POA, recentemente sancionada como lei (Cunha, 2025). De acordo com o próprio Secretário Municipal de Educação, o supracitado Leonardo Pascoal, o programa Alfabetiza+POA possui propósitos nítidos: “alfabetizar com qualidade, com metas, com monitoramento e com ações concretas” (Pascoal, 2025, s.p.). Alinhada a este programa está a parceria com o Instituto Raiar através do Pacto pela Alfabetização, projeto da instituição privada que oferece soluções pedagógicas, materiais didáticos, formações para professoras e assessoria para o município (Moraes, 2025). Associada a esta parceria, o programa Alfabetiza+POA envolve medidas anunciadas pelo secretário como a bonificação com recompensa financeira para professoras alfabetizadoras que alcançarem bons índices de alfabetização através do método proposto pelo Instituto Raiar e a aplicação frequente de avaliações externas além das avaliações nacionais já existentes.

Entre outras medidas anunciadas para a gestão de 2025-2028 estão o fim da eleição de diretores e a aplicação de um currículo priorizado construído por uma instituição privada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em dezembro de 2025, a câmara municipal de Porto Alegre aprovou o projeto de lei que define a escolha das direções escolares por meio de um processo de habilitação, o que significa a revogação da lei municipal 12.659/2020, a qual instituía eleição direta. De acordo com a nova legislação, a escolha das direções escolares ocorrerá em formato de concurso, denominado “processo de habilitação”, e constituído em cinco etapas: prova escrita, avaliação comportamental, entrevista individual, análise de títulos e curso de qualificação para gestores escolares (Prestes, 2025). É de extrema relevância destacar que o concurso, independente da classificação dos candidatos, não garante nomeação. A prefeitura definiu criar um banco de gestores com os candidatos aprovados, enquanto a nomeação dos cargos de direção e vice-direção cabe à Secretaria Municipal de Educação, com plena autonomia de avaliar o perfil profissional que atenda às necessidades dos cargos (Prestes, 2025; Bortolon, 2026).

Ainda em dezembro de 2025, foi lançado o Documento Curricular do Município de Porto Alegre – Ensino Fundamental. De acordo com a divulgação oficial da SMED, este é um documento próprio e inédito na RME/POA, desenvolvido por um grupo de trabalho durante o ano de 2025. Ainda segundo a Secretaria, o currículo, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), tem como objetivo orientar, de forma integrada, o trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal (Hoffmeister, 2025).

O histórico apresentado neste capítulo explicita que, ao longo dos últimos 20 anos, ocorreram diversas mudanças que descontinuaram o projeto da Escola Cidadã implementado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Além disso, tais mudanças não apenas descontinuaram, mas descaracterizaram a Rede do modo como ela se constituiu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Na época da Escola Cidadã, a Rede construiu-se com um perfil democrático que promovia uma educação crítica e cidadã, a partir de ações que envolviam a participação coletiva das comunidades escolares nas tomadas de decisão. Entretanto, esse perfil foi exaurido ao longo dos anos, dando espaço a uma Rede cujas ações refletem o caráter neoliberal das gestões mais recentes. Desde 2005, o foco da SMED recaiu não mais sobre a participação e a democracia, mas em valores mercadológicos, como: a preocupação com resultados em avaliações externas; o fim das formações continuadas; a verticalização da gestão das escolas na figura do diretor e da própria Secretaria de Educação; e a constante e crescente presença de parcerias público-privadas.

Esta breve síntese do histórico da RME/POA ajuda a localizar o contexto no qual as professoras, sujeitos desta pesquisa, estão inseridas. Por fim, é importante destacar que passado da Rede, marcado pela Escola Cidadã, ainda reverbera, seja através de estruturas que ainda existem dentro das escolas — mesmo que esvaziadas de seu sentido original —, seja através de concepções de uma educação democrática, crítica e cidadã que permeiam o senso comum das comunidades escolares. Todavia, as ações e políticas da Secretaria Municipal, principalmente, das gestões mais recentes, compõem um cenário muito diferente daquele da época da Escola Cidadã. Assim, as professoras da Rede são confrontadas com o desafio de exercer o trabalho docente estando inseridas neste contexto de transformações da RME/POA.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos que embasam esta dissertação. Já tendo apresentado as escolhas metodológicas que orientaram a construção dessa pesquisa, assim como recorrido acerca do histórico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e as professoras entrevistadas, evidencio, neste momento, conceitos e teorias que me ajudam a melhor compreender como as professoras concebem o currículo e como estas concepções se relacionam com seus planejamentos de aula.

Para tanto, este capítulo está organizado em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo apresento algumas discussões teóricas a partir de Michael Apple (1989a; 1989b; 2000; 2006), Ivor Frederick Goodson (2018) e José Gimeno Sacristán (2020), considerando suas relevantes contribuições, sobretudo ao situarem as disputas que envolvem o currículo e explicitarem a falta de uma definição única do conceito de currículo. Na segunda seção, apresento a modelação de currículo proposta por Sacristán (2020). Na terceira seção, elaboro uma breve discussão acerca do conceito de planejamento e o relaciono com a discussão de Sacristán (2020) sobre os níveis do currículo. Por fim, no quarto e último subcapítulo, discorro sobre a natureza específica dos saberes docentes. Considero importante ressaltar que os autores citados e as discussões presentes neste capítulo foram essenciais para que eu pudesse analisar e relacionar os dados da pesquisa, para além de estudos que tomei como ponto de partida para compreender conceitos centrais neste trabalho, como currículo e planejamento.

5.1. CURRÍCULO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Nesta pesquisa o currículo é entendido como um elemento central na educação, ele é o que “está por trás de toda a educação” (Sacristán, 2020, p. 16). Portanto, isso significa que o currículo é uma palavra-chave para a educação (Goodson, 2018). Contudo, ainda que tenha esse caráter fundamental para a escola e para a educação, não há uma definição única do que é o currículo. Sacristán reconhece que há uma dificuldade em determinar “uma definição válida de currículo que seja aceita universalmente” (Sacristán, 2007, p. 147), pois o campo do currículo é amplo e as teorias curriculares apresentam diversas perspectivas para a definição de uma concepção de currículo.

As diversas maneiras de conceber e definir o currículo são, por vezes, contraditórias e estão associadas com diversas dinâmicas e fatores. Sacristán indica a dificuldade de:

[...] ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. (Sacristán, 2020, p. 15)

Como o currículo consiste em elemento tão primordial para a educação, ele também consiste em algo relevante para professores e pesquisadores da educação, uma vez que a concepção de currículo destes sujeitos está relacionada com a própria concepção de educação e de trabalho docente. Sobre isso, Santos afirma:

Diferentes perspectivas têm voltado suas atenções para o currículo escolar, contribuindo para a construção de um amplo campo teórico que segue em permanente investigação. A diversidade de definições, conectadas a diferentes pressupostos teóricos, revelam que este é um conceito que continua desafiando e desacomodando escolas, educadores e pesquisadores. (Santos, 2017, p. 87)

Este desafio de conceituar o currículo torna-se ainda mais complexo se este é considerado como uma construção histórico-social. O currículo não é apenas um conceito, mas uma construção cultural, ou seja, não é um conceito abstrato isolado da experiência humana (Sacristán, 2020, p. 14). Sendo uma construção, o currículo é, portanto, não-neutro. É um produto de disputas perpassado por questões econômicas, políticas, sociais e culturais que determina não apenas quais os conhecimentos serão ensinados e aprendidos e como estes serão distribuídos, mas também o que é considerado um conhecimento escolar.

Goodson (2018) indica que a origem da palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, cujo sentido refere-se a curso. Essa origem suscita uma definição de currículo como um curso ou um caminho a ser seguido. Tal definição leva a um entendimento de currículo como um guia neutro e pré-estabelecido que prescreve os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. Goodson (2018, p. 49) afirma que “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se”. Este entendimento favorece uma visão de currículo como uma estrutura neutra e estática.

Desse modo, embora os estudos e as compreensões acerca do currículo tenham avançado com o tempo, ainda persiste um certo senso comum em torno do currículo que o concebe como um elemento neutro, pré-estabelecido e completo. Quanto a isso, Apple afirma que:

Muito embora tenha havido um progresso substancial nos últimos vinte anos em nossa habilidade para examinar criticamente o sistema educacional e seu funcionamento interno, há ainda um número considerável de educadores que veem o currículo de uma nação, região ou escola como um corpo neutro de conhecimento. (Apple, 1989a, p. 46)

O autor ressalta, ainda, que “essas suposições do senso comum a respeito do consenso e da neutralidade encobrem as realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo” (Apple, 1989a, p. 46). Tal conflito que Apple (1989a) menciona como encoberto pela aparente neutralidade do currículo estão relacionados com dinâmicas de legitimação, senso comum e hegemonia.

No que diz respeito ao conceito de hegemonia, faz-se pertinente evocar Stuart Hall (2003). Através de seu trabalho, o sociólogo explica que a hegemonia não é algo garantido, salientando a necessidade de convencimento das pessoas para o seu estabelecimento. Ainda, Hall explica que dentro de uma hegemonia há sempre uma arena de disputa sobre quais ideias e quais grupos vão dominar a explicação sobre o mundo e sobre a sociedade. Nesse sentido, o autor elucida que a necessidade de um processo de convencimento das pessoas existe, pois nem sempre as ideias dominantes na sociedade são necessariamente as mesmas ideias das classes dominantes. Em outras palavras, os grupos dominantes precisam investir em estratégias para convencer os demais grupos de suas ideias. Tais grupos projetam esse convencimento através do estabelecimento de uma certa conexão com o senso comum das pessoas.

Michael Apple demonstra uma compreensão sobre hegemonia que vai ao encontro de Hall, mas que é focada na instituição escolar. Em suas palavras,

Acima de tudo, a hegemonia não surge simplesmente; ela deve ser elaborada para locais particulares como a família, o local de trabalho, a esfera política e a escola. E é justamente este processo de compreender como a hegemonia surge, como ela é parcialmente produzida, através das interações pedagógicas, curriculares e avaliativas que ocorrem no cotidiano das escolas, que tem sido minha preocupação principal. (Apple, 1989b, p. 33-34)

Apple ressalta, também, que sua preocupação com o surgimento da hegemonia na instituição da escola ocorre pela sua compreensão de que esta exerce “funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida” (Apple, 1989b, p. 33). Sendo assim, a escola é um ambiente propício para o estabelecimento de estratégias de convencimento das pessoas e, conseqüentemente, de surgimento da hegemonia.

Seguindo essa lógica, Simone Costa Moreira (2017), ao dialogar com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, explicita que a educação tem o poder arbitrário de apresentar a cultura de um grupo ou de uma classe como sendo a única cultura passível de ser transmitida. Isto é, a escola, através desse poder arbitrário, tem potencial para legitimar uma cultura específica como a única cultura, como a cultura “correta”. Desse modo, essa ação de legitimação é de interesse de diversos grupos, como as classes dominantes, que querem estabelecer sua cultura e suas ideias como a ideologia hegemônica.

Assim, sendo o currículo um elemento essencial da escola, o que “está por trás de toda a educação” (Sacristán, 2020, p. 16), ele também é central para esses processos de convencimento e busca por hegemonia. Estas dinâmicas resultam em tornar o currículo numa arena de disputas, uma vez que:

Dada sua relevância na formação dos sujeitos e sua subjetividade, o currículo é alvo de disputas, uma vez que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. (Santos; Moreira; Gandin, 2018, p. 762)

Isso significa que não são apenas os grupos dominantes que participam dessa arena de disputas para a determinação do currículo, pois ela envolve diversos atores e forças sociais que, por muitas vezes, são contraditórias. Assim sendo, o currículo “é o produto de forças sociais conflitantes” (Apple, 1989a, p. 55) e, de alguma forma, “reflete o conflito entre interesses em uma sociedade” (Sacristán, 2020, p. 17).

Considerando tal conflito de interesses que atravessa o currículo, faz-se necessário um olhar sobre ele para além do senso comum e da sua suposta neutralidade. Nesse sentido, Goodson (2018, p. 42) elucida que muitas vezes entendemos “como ‘tradicionais’ e ‘pressupostas’ versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito”. Portanto, o currículo é produto de uma construção histórico-social. Sacristán vai ao encontro dessa lógica ao afirmar que:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (Sacristán, 2020, p. 17)

Apple, por sua vez, reforça o risco de se entender o currículo como neutro, desconsiderando-o enquanto uma construção, pois, segundo o autor, há “necessidade de lidar com a seguinte questão: o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas?” (Apple, 1989b, p. 29). Este currículo permeado por diversos conflitos e tensões acaba por expressar o conhecimento, a cultura e as ideias de quem venceu a disputa. Desse modo, a escola reproduz e legitima elementos de um grupo específico em detrimento de outros: “que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido?” (Apple, 1989a, p. 46).

Levando em consideração essas questões, Apple (1989a) defende que o currículo é estruturado a partir de uma *tradição seletiva*. O autor diz que “a partir de um universo inteiro de conhecimento possível, somente uma parte limitada é reconhecida como conhecimento oficial, como conhecimento ‘digno’ de ser transmitido às futuras gerações” (Apple, 1989a, p. 51). Isto significa que o currículo não existe enquanto uma composição neutra, tradicional e constante, apesar de aparentar tais pressupostos, “o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país” (Apple, 2000, p. 53). Ou seja, o currículo é resultado das dinâmicas de disputa e apresenta somente os conhecimentos determinados por meio desses conflitos, deixando de lado uma infinidade de outros conhecimentos. Ademais, Apple afirma que o currículo “sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (Apple, 2000, p. 53).

Goodson (2018) apresenta um conceito de tradição que pode ser associado ao conceito de Apple: a *tradição inventada*. A tradição inventada refere-se a práticas que são aceitas e repetidas, cujas convenções não são contestadas. Isto é, este conceito significa um conjunto de práticas regidas por normas aceitas pela sociedade que repetem e continuam normas e valores de um passado histórico. Aquilo que é tido como tradição, como algo aceito e normal é, na verdade, uma invenção, uma construção. Sendo assim, “a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (Goodson, 2018, p. 45). Nas palavras do autor,

A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito da invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma quanto no conteúdo. (Goodson, 2018, p. 45)

Conforme dito por Goodson (2018), se ignoramos o currículo como uma construção histórico-social, torna-se mais fácil reproduzir ideias tradicionais de currículo. O autor atenta que se não há uma análise crítica do currículo, “a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto” (Goodson, 2018, p. 42), desconsiderando as dinâmicas de disputas e tensões que atravessam as questões curriculares. A própria dificuldade de definição do currículo reflete as tensões e disputas que o envolvem: “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (Goodson, 2018, p. 35).

Em meio a essa arena conflituosa sobre o currículo, esta pesquisa insere-se em uma busca por compreender o papel dos docentes nessas dinâmicas de disputas. Qual o espaço que os professores ocupam nesta arena? Como entendem o currículo? Como agem em relação ao currículo? A fim de compreender melhor tais questões, na próxima seção apresento a proposta de modelo curricular, desenvolvida por José Gimeno Sacristán (2020), que identifica o professor como modelador do currículo, um agente ativo que adapta e modela o currículo apresentado a partir de suas próprias concepções e experiências.

5.2 O MODELO CURRICULAR DE SACRISTÁN

Na seção anterior, busquei salientar como José Gimeno Sacristán reconhece a dificuldade de se estabelecer uma definição única de currículo. O autor explica que muitos entendimentos de currículo são, em realidade, visões parciais dos níveis do currículo enquanto processo: “para a sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo” (Sacristán, 2020, p. 99). A partir dessa concepção de currículo como processo, altera-se também a compreensão acerca dos documentos prescritos, os currículos oficiais, que são entendidos apenas como um retrato desse processo. Para Sacristán (2007, p. 138), a realidade do currículo “não se mostra em suas modelagens documentais [...], mas na interação de todos os contextos práticos”. Então, os documentos representam uma parte do processo, mas são a totalidade do currículo enquanto processo. Além disso, Sacristán (2020, p. 101) entende que se “encontramos concepções tão diferentes sobre o que é o currículo, deve-se em parte ao fato de que se centram em alguma das fases ou momentos do processo de transformação curricular” e que, portanto, definir como o conceito de currículo apenas algumas fases parciais do processo curricular dificulta a organização de uma teorização coerente (Sacristán, 2020). Desse modo, para o autor “desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição *sine qua non* para entender a realidade” (Sacristán, 2020, p. 101).

Alinhado com essa compreensão de currículo como processo, Sacristán (2007) apresenta o entendimento de que no ensino a atividade e o conteúdo são elementos que não existem independentes um do outro. O ensino implica não apenas na atividade de ensinar, mas implica, também, no conteúdo dessa atividade. Atividade e conteúdo são conceitos geralmente entendidos como contrários ou, então, são compreendidos de forma separada. Esse dualismo

impregna os entendimentos acerca da educação. Segundo Sacristán, “as atividades dos professores/as referem-se basicamente aos aspectos metodológicos do *como* ensinar, enquanto as decisões sobre os conteúdos - *o que* ensinar - serão vistas como algo que pertence a outros” (Sacristán, 2007, p. 122). Mas, para o autor, esse pensamento não está alinhado com a natureza do currículo e a realidade da prática pedagógica. A divisão entre conteúdo e atividade de ensino é um dualismo que impede de se “compreender a prática mais corretamente” (Sacristán, 2007, p. 123). Desse modo, não se pode pensar o ensino, ou a educação, levando em consideração apenas um desses aspectos, sendo necessário considerar ambos. Nas palavras do autor,

Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca. (Sacristán, 2007, p. 120)

Mais do que considerar ambos os aspectos, quando se pensa em ensino, Sacristán (2007) defende que se entenda atividade (ensino) e conteúdo (currículo) como elementos de uma interação:

Ambos conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins. (Sacristán, 2007, p. 123)

O autor ainda propõe, como mencionado antes, que se compreenda o currículo de maneira processual. Além disso, defende o entendimento do currículo também como práxis, de maneira a superar essa dualidade atividade-conteúdo.

No que concerne à concepção processual de currículo, é necessário entendê-lo como um elemento que não é isolado, desligado de seu contexto (Sacristán, 2007, p. 126). O contexto, por seu turno, é a realidade que envolve o currículo e compreende diversas dinâmicas, entre eles a prática de ensino:

Por isso, para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade. Por esta razão se diz que o currículo real é determinado na interação de todas essas práticas que Schubert (1986) chamou de sistema curricular. (Sacristán, 2007, p. 126)

Isso significa que o currículo é, de acordo com Sacristán (2007), práxis e processo. Um processo que envolve interações complexas e diversas entre vários elementos. Sobre isso, o autor diz que:

[...] uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e sua importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em

materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (Sacristán, 2020, p. 21)

Dessa forma, não se pode compreender o currículo como separado da prática de ensino e de seu contexto, uma vez que ele é resultante do processo de interações entre esses e outros elementos:

[...] o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto [...] Este não existe à margem das circunstâncias contextuais que o moldam, o que se pede é um marco conceitual apropriado que dê a razão de tal realidade. (Sacristán, 2007, p. 126)

O autor elabora, então, um modelo de estrutura dos níveis do currículo, que são entendidos não como lineares ou hierarquizados, mas como elementos que implicam dinâmicas e interações concorrentes (Sacristán, 2020).

O primeiro nível trata-se do *currículo prescrito* que, em geral, é uma referência prescritiva para a ordenação de um sistema curricular/escolar. O segundo nível é o *currículo apresentado aos professores*, no qual existe “uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste” (Sacristán, 2020, p. 102). O terceiro nível, por sua vez, é o *currículo modelado/moldado pelos professores*, no qual o docente é entendido como um agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, modelando-o a partir de sua cultura profissional. Já o *currículo em ação*, quarto nível, representa a prática real e concretizada nas tarefas escolares que sustentam a ação pedagógica. O quinto e penúltimo nível é o *currículo realizado*, é aquele que compreende como consequência da prática os efeitos complexos do currículo. Por fim, o sexto nível, denominado de *currículo avaliado*, representa a fase de avaliação do currículo, o qual é comparado ao currículo prescrito a fim de averiguar sua coerência com o mesmo (Sacristán, 2020). Abaixo, encontra-se as definições dos níveis de currículo como processo nas palavras do próprio autor:

1. O currículo prescrito. Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São

aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.

2. O currículo apresentado aos professores. Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

3. O currículo moldado pelos professores. O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um "tradutor" que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática.

4. O currículo em ação. É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. O ensino interativo – nos termos de Jackson – é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na prática.

5. O currículo realizado. Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados "rendimentos" valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade em relação a eles e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.

6. O currículo avaliado. Pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do

currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados. O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora. (Sacristán, 2020, p. 103-105, grifos meus)

Esta concepção processual do currículo em níveis e enquanto práxis implica em entender os professores como atores ativos desse processo, pois, conforme elucida Sacristán (2020, p. 165), “ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo”. Desse modo, entendo que parte dessa atuação ativa das professoras é justamente o desafio de pensar em todas essas dinâmicas que envolvem a discussão do currículo e de construir suas próprias concepções e compreensões em relação ao ensino e, conseqüentemente, ao currículo, ainda que tais compreensões não sejam conscientes.

Nesta modelação de currículo que Sacristán propõe, o autor defende a existência de um espaço de atuação dos professores neste processo de práxis que é o currículo. O terceiro nível do currículo definido por Sacristán, como é possível averiguar acima, é modelado pelos professores. Neste nível, importa entender os professores enquanto agentes ativos que modelam este currículo em sua prática. Sacristán afirma que isto significa

[...] conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. (Sacristán, 2020, p. 166)

Ademais, o autor explica que, em seu trabalho, os professores têm uma margem de autonomia na qual tem espaço de decisão (Sacristán, 2020). Tal margem de autonomia pode ser maior ou menor dependendo de aspectos que vão desde determinações das instituições em que atuam até às suas concepções de mundo, passando por questões como políticas educacionais e as limitações da formação dos professores. Sacristán afirma que:

Realmente, 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. Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos. (Sacristán, 2020, p. 174)

Ao assumir a existência desta margem de autonomia dos docentes, Sacristán afirma que é impossível que o currículo e os conhecimentos escolares não passem por uma modelação

dos professores. Existindo margem de autonomia, existe também ação intelectual ativa dos professores que interpretam o currículo prescrito e apresentado a partir de suas próprias concepções e conhecimentos. As “concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostas pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo” (Sacristán, 2020, p. 172). Sendo assim, o professor não é aqui entendido como um mero aplicador de diretrizes curriculares, mas é concebido como agente ativo que mais adapta do que adota as propostas curriculares (Sacristán, 2020). O autor ainda nos lembra que “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, 2020, p. 175).

Neste projeto de pesquisa, alinho-me ao entendimento desenvolvido por Sacristán. Ao considerar o currículo como processo e como práxis, assumo também a existência dessa margem de autonomia que os professores têm em relação ao currículo. Ao mesmo tempo, compreendo que o currículo, em seu nível modelado pelos professores, é também constituído pelo trabalho e pelas concepções dos docentes. Penso, portanto, que as concepções de currículo das professoras, meu objeto de pesquisa neste projeto, estão relacionadas a essa ação de modelação do currículo. É essa relação que pretendo investigar a partir dos planejamentos das professoras. Nesta pesquisa, importa focalizar os níveis do *currículo modelado pelos professores* e do *currículo em ação*. Em seguida, defendo no texto que o currículo modelado pelos professores é encharcado pelas concepções dos docentes e ganha concretude no planejamento.

5.3. CURRÍCULO MODELADO E O PLANEJAMENTO

Conforme explicitado anteriormente no texto, o currículo é aqui entendido conforme o modelo processual de Sacristán. O professor age, em uma margem de autonomia, modelando o currículo. Sendo o professor aquele que tem, em sala de aula, margem de decisão sobre o currículo, Sacristán entende que “qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento” (Sacristán, 2020, p. 178). Ou seja, ele afirma que a modelação do currículo pelo professor durante sua prática em sala de aula é perpassada pelas concepções epistemológicas do próprio professor. Para ele, estas concepções epistemológicas são

“responsáveis por atribuir aos currículos significados concretos na aula” (Sacristán, 2020, p. 181). Dessa maneira, a concretude de significados atribuídos durante a prática do professor está presente no planejamento.

Nesse sentido, faz-se pertinente articular Sacristán com José Carlos Libâneo, no que concerne ao seu entendimento de planejamento. Libâneo (2013, p. 245) afirma que o planejamento é “uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. O planejamento escolar é, segundo o autor, um meio no qual os docentes programam sua ação, assim como é “um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (Libâneo, 2013, p. 245). Além do mais, em consonância com Sacristán e outros intelectuais aqui referenciados, o autor considera que o planejamento é racionalizado e realizado em consonância com seu contexto social. Em suas palavras,

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. (Libâneo, 2013, p. 246)

Oswaldo Alonso Rays, que em seu trabalho intelectual também debruça-se sobre esta questão, enfatiza que o planejamento não é uma organização que se dá de forma aleatória, mas que se constrói de forma consciente, a partir de objetivos de aprendizagem já estabelecidos. Dessa maneira, o autor defende que “planejar, portanto, é antecipar e projetar de modo consciente, organizado e coerente todas as etapas de uma determinada atividade que visa alcançar certos objetivos que levam a transformações concretas do que se pretende realizar” (Rays, 2000, p. 13).

Sob uma ótica similar, Libâneo também chama atenção para a elaboração consciente do planejamento escolar:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino). (Libâneo, 2013, p. 246)

Ou seja, o planejamento é uma organização antecipada das atividades escolares a serem realizadas com objetivos determinados, construída de forma consciente e racionalizada pelo

professor em sua ação docente, levando em consideração o contexto social no qual o ensino se insere. Faz-se pertinente realçar algumas funções do planejamento, listadas por Libâneo:

O planejamento escolar tem, assim, as seguintes funções:

- a) Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosóficos, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigentes postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos.
- e) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos.
- f) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais.
- g) Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revista, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana.
- h) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.” (Libâneo, 2013, p. 247, grifos meus)

Dentre as funções listadas pelo autor, destaco a segunda: “Expressar os vínculos entre o posicionamento filosóficos, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino” (Libâneo, 2013, p. 247). A razão de tal destaque é a compreensão de que o objetivo desta pesquisa — buscar traçar reciprocidades entre as concepções de currículo e o planejamento das professoras — está relacionada, justamente, a esta segunda função do planejamento. Afinal, o planejamento, enquanto ação consciente do professor, é parte indispensável do trabalho docente e necessário para a concretude das atividades escolares. Sendo assim, como destaca Libâneo, o planejamento expressa os posicionamentos dos professores e, além disso, entendo que expressa ideias e concepções docentes, seja de currículo, de mundo, de educação etc. Nesse quesito, vale frisar que o autor também afirma que “para planejar, o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das

metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática” (Libâneo, 2013, p. 250).

Enquanto Libâneo nos lembra que planejamento é uma ação consciente e reflexiva dos professores, não apenas o mero preenchimento de formulários burocráticos, Danilo Gandin e Carlos Cruz (1995) fazem uma ressalva diferente, porém semelhante. Os autores afirmam que “os professores foram levados a preencher quadrinhos e a chamar isto de planejamento. Como os quadros não funcionam, o planejamento perdeu o sentido na escola” (Gandin; Cruz, 1995, p.13). Os planejamentos, segundo os autores, geralmente envolvem preencher uma planilha com os seguintes “quadrinhos”: conteúdos, objetivos, estratégias, recursos, avaliação e observações (Gandin; Cruz, 1995). Eles lembram, entretanto, que o planejamento de sala de aula não pode ser limitado ao isso:

“Só há sentido em falar de plano de sala de aula se os professores têm aspirações maiores do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos. A questão central do planejamento de sala de aula não pode ser a de saber como se vai passar um conteúdo pré-estabelecido. Ela deve envolver ideias mais amplas e mais profundas.” (Gandin; Cruz, 1995, p. 17)

Portanto, o plano de sala de aula da professora deve fazer parte de um plano maior e global de escola que tenha clareza de três elementos: a definição do que se quer alcançar; a indicação da distância a que se está deste ideal; a proposta para diminuir esta distância (Gandin; Cruz, 1995). Para os autores, a ideia que prevalece de que planejamento é preencher requisitos como “objetivos” ou “recursos”, sem a concepção de um plano amplo com nitidez de objetivos e propósitos para a educação, está relacionada à noção de que os conteúdos já estão pré-estabelecidos e precisam apenas ser “preenchidos” nas planilhas de planejamento. Da mesma maneira que o planejamento não pode ser reduzido a formulários, planilhas ou “quadrinhos” a serem preenchidos de forma, não se pode reduzi-lo a uma ideia de programa de conteúdos listados e pré-determinados, uma vez que isso acaba por desvalidar a própria necessidade do planejamento. De acordo com os autores, “Se a função do professor é passar um conteúdo pré-estabelecido, então é necessário mais planejamento do que pensar um pouco, antes da aula, sobre o “como” fazer.” (Gandin; Cruz, 1995 , p. 16). A reflexão proposta por estes autores é pertinente, uma vez que o planejamento e o seu papel na escola não podem ser subestimados.

Voltando à Rays, é interessante realçar sua definição de planejamento, como um “momento do trabalho pedagógico necessário para o processo de escolarização, pois é a instância de decisão e de previsão da organização de situações didáticas para um grupo de alunos situados num determinado momento histórico” (Rays, 2000, p. 13). O autor ainda ressalta que o planejamento só pode ser construído levando em consideração: a realidade da

escola; o retrato sociocultural do aluno, suas habilidades e conhecimentos prévios; e os conteúdos, objetivos, procedimentos e a avaliação do ensino-aprendizagem. Ele organiza a ação de planejar em cinco momentos que dão conta desses fatores: 1) escola e realidade social; 2) retrato sociocultural do educando; 3) objetivos de ensino-aprendizagem e conteúdos de ensino; 4) procedimentos de ensino-aprendizagem (ação-reflexão-ação); 5) a avaliação da aprendizagem (Rays, 2000).

Tanto Libâneo quanto Rays enfatizam o ensino (objetivos de aprendizagem, conteúdos, conhecimento, metodologia e avaliação) e o contexto do ensino (a realidade da escola e dos alunos) como elementos centrais para o planejamento. O que fica eclipsado nessa equação é a própria figura do professor. Se é ele a figura que ativamente constrói o planejamento, qual espaço que suas concepções e seu conhecimento ocupam enquanto elementos que influenciam o planejamento?

Para refletir sobre essa questão, é pertinente retomar o trabalho de Santos (2017), pois a autora nos lembra que se o professor não é um mero executor do currículo, considerando que “a ação e planejamento pedagógico desse sujeito adquirem funções políticas, educacionais e ideológicas importantes” (Santos, 2017, p. 139). A autora dá ainda mais ênfase a este papel ativo do professor atentando que o processo de planejamento envolve a visão dos docentes, seus conhecimentos e suas decisões. De acordo com a intelectual,

O processo de planejamento, portanto, não pode ser visto apenas como tarefa de natureza organizacional, tampouco apenas como a simples tarefa de acrescentar ou ajustar conhecimentos em um currículo, em tese, já produzido pelas dimensões anteriores do sistema curricular. O planejamento curricular é, nessa ótica, um processo ativo de produção curricular, de tomadas de decisão, que envolve desde a visão de mundo e de educação dos docentes até uma bricolagem de elementos e conhecimentos teórico-práticos, que configuram uma determinada seleção e organização de conhecimentos, atividades e estratégias didáticas (Santos, 2017, p. 139)

Em consonância com essa lógica, Sacristán reconhece que o “planejamento do professor é o mais importante determinante do que se ensina na escola” (Sacristán, 2020, p. 187). O autor afirma, também, que “o currículo, como produto feito realidade em certo tipo de publicações, é transformado e adaptado no processo de planejamento por meio de acréscimos, subtrações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase em algum de seus componentes” (Sacristán, 2020, p. 187). O planejamento é, conseqüentemente, o espaço onde se concretiza a modelação feita pelos professores do currículo apresentado.

Conforme já foi detalhado, o *currículo modelado* é o nível do currículo no qual os professores modelam/moldam o *currículo apresentado*. É neste nível que os professores planejam o ensino, configurando-o a partir de sua cultura profissional e de suas concepções

epistemológicas. É aqui que o professor atua como um “agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos” (Sacristán, 2020, p. 104) e o planejamento é o momento no qual os professores “traduzem” e configuram os significados das propostas curriculares (Sacristán, 2020). Dessa forma, o planejamento é a concretização do currículo modelado pelos professores.

5.4. SABERES DOCENTES E O CONTROLE VIA CURRÍCULO

Considerando a discussão elaborada na seção anterior, sobretudo a concepção de currículo como práxis e processo proposto por Sacristán, o professor é entendido, aqui, como um agente ativo de tal processo. Dessa maneira, demonstra-se necessário compreender o papel do professor nesse processo e nessa prática curricular. Para tanto, é preciso pensar sobre a própria natureza do trabalho docente, assim como a formação docente, os saberes docentes e as condições e contextos desse trabalho.

Pensar sobre a natureza do trabalho docente é uma tarefa tão complexa quanto a de conceber currículo. A fim de elaborar sobre essa questão, baseio-me no trabalho do intelectual Maurice Tardif (2012) concernente à problemática da definição do trabalho e dos saberes docentes. Para o autor, pode parecer banal entender que o “professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2012, p. 31), porém, essa banalidade se transforma em problema quando se é preciso especificar a natureza dos saberes os professores (Tardif, 2012). Desse modo, o autor questiona:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? (Tardif, 2012, p. 32)

Dando sequência a essa reflexão, Tardif afirma que o saber docente é composto por saberes diversos, os quais são provenientes de diferentes fontes. Em suas palavras, “pode se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2012, p. 36). No que diz respeito aos saberes disciplinares, para o autor, eles são aqueles que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de

disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (Tardif, 2012, p. 38) e que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (Tardif, 2012, p. 38). Os saberes curriculares, por seu turno, “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2012, p. 38). Já os saberes experienciais são aqueles que “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2012, p. 39), sendo, assim, saberes específicos desenvolvidos pelos professores na prática de sua profissão, logo são “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (Tardif, 2012, p. 38-39). Por fim, os saberes profissionais podem ser entendidos como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (Tardif, 2012, p. 36).

No que condiz à atividade docente, o autor defende que “é realizada concretamente numa rede de interações” (Tardif, 2012, p. 50). Tais interações “exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (Tardif, 2012, p. 50). O autor afirma, ainda, que as “múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (Tardif, 2012, p. 39).

Além disso, de acordo Tardif, embora tais articulações e interações expressem um trabalho intelectual do professor, “os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente” (Tardif, 2012, p. 40), pois os professores não são responsáveis “pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem” (Tardif, 2012, p. 40). Ou seja, ainda que a função docente seja definida em relação aos saberes, aqueles que a exercem não definem nem controlam tais saberes (Tardif, 2012). Sendo assim, os saberes disciplinares e curriculares “situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente” (Tardif, 2012, p. 40). Por conta desse entendimento, o autor sugere que:

[...] os professores poderiam ser comparados a técnicos executores destinados à tarefa de transmissão de saberes. Seu saber específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Em resumo, seria um saber da pedagogia ou pedagógico. (Tardif, 2012, p. 41)

Assim como Tardif, o supracitado Sacristán (2020) também debruçou-se sobre o assunto, realizando contribuições para pensar o papel do professor e a natureza do trabalho

docente que servem, inclusive, como contrapontos para algumas compreensões propostas por Tardif. Isso pois, para Sacristán, o professor, enquanto modelador do currículo, não pode ser entendido como um técnico executor de tarefas. Em seu entendimento,

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores. (Sacristán, 2020, p. 165)

Desse modo, para o autor, o professor possui o saber necessário para tomar decisões curriculares em sala de aula. Sacristán reconhece que o professor não toma essas decisões no vazio ou de forma isolada, “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” (Sacristán, 2020, p. 167). Dessa maneira, o professor “não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo” (Sacristán, 2020, p. 167), mas ele não é totalmente controlado por essa estrutura institucional. Os professores possuem uma margem de atuação, na qual podem exercer sua autonomia e na qual eles desenvolverão a sua profissionalização.

Sacristán diz que a visão do professor como alguém “cuja atuação está administrativamente controlada, alguém que cumpre com uma tarefa estabelecida de fora” (Sacristán, 2020, p. 168) pode ser contraposta por uma imagem mais adequada a realidade do trabalho docente, considerando que é o professor quem “pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural” (Sacristán, 2020, p. 168). Portanto, a “figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária à sua própria função educativa.” (Sacristán, 2020, p. 168).

As condições e o contexto de trabalho do professor condicionam sua prática em certa medida, mas ainda assim ele possui autonomia. Sacristán argumenta que a “autonomia do professor é um fato reconhecido como dado observável, seja qual for o grau e tipo de controle exterior em relação a sua atuação” (Sacristán, 2020, p. 174), mas ressalta que isso não significa que podemos conceber o trabalho docente como algo dependente apenas do professor (Sacristán, 2020). Logo, o professor não pode ser considerado apenas um executor do currículo, mas um modelador do currículo:

Realmente, 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. Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos. (Sacristán, 2020, p. 174)

Sacristán afirma que “por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas” (Sacristán, 2020, p. 175). Ademais, o autor entende que as “concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostas pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc.” (Sacristán, 2020, p. 172) levam os professores a interpretar pessoalmente o currículo muitas vezes mais adaptando do que adotando uma proposta curricular (Sacristán, 2020). O autor ainda afirma que:

O professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada dele. (Sacristán, 2020, p. 177)

Ou seja, qualquer prescrição curricular que se pretenda implantar, na prática acaba por passar pela personalização dos professores, “isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento” (Sacristán, 2020, p. 178). Considerando esta real margem de autonomia dos professores, “então as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos” (Sacristán, 2020, p. 180).

Portanto, os professores não possuem um saber qualquer. Os saberes docentes são de uma natureza específica, oriundos de diferentes áreas de conhecimento e expressam, invariavelmente, as concepções epistemológicas do próprio docente. O professor não é apenas reprodutor, ou técnico executor de um currículo pré-determinado. Ele atua seus saberes docentes, pedagógicos, dentro de uma margem de autonomia, modelando o currículo.

O supramencionado Michael Apple (2002), em consonância com Sacristán, também propõe uma discussão pertinente acerca do trabalho docente, ainda mais relevante se considerarmos essa natureza específica dos saberes do trabalho docente. O autor afirma que:

A fim de compreender parte do que está ocorrendo na escola e as pressões ideológicas e econômicas que estão sendo postas sobre ela e que a permeiam [...] precisamos situá-la dentro de certas tendências de longo prazo no processo de acumulação de capital e ver suas relações com mudanças no processo de trabalho. Essas tendências têm sido recentemente intensificadas e têm tido um grande impacto sobre várias áreas da vida social. (Apple, 2002, p. 155)

Em outras palavras, Apple explica que para entender o trabalho docente nas escolas, é preciso entender também o contexto mais amplo no qual a educação está inserida. Nesse sentido, ele apresenta algumas tendências presentes no mercado de trabalho em relação ao controle dos trabalhadores. O autor reforça que os professores, ainda que tenham uma natureza de trabalho diferente de outros tipos de profissões, ainda assim são trabalhadores e, portanto, estão sujeitos a uma lógica capitalista:

Na produção capitalista, as empresas compram força de trabalho. Isto é, elas compram a capacidade que a pessoa tem de realizar trabalho, e, obviamente buscam expandir o uso do trabalho para torná-lo mais produtivo. Há uma outra face disso. Com a compra de força de trabalho, compra-se o “direito” de estipular (dentro de certos limites) como ela deve ser usada, sem muita interferência na concepção e planejamento do trabalho, por parte dos trabalhadores. A forma como isso tem sido efetuado não tem, obviamente, permanecido constante ao longo do tempo. Empiricamente, tem havido uma lógica cambiante de controle, que tem procurado acompanhar esses fins. (Apple, 2002, p. 156)

Ainda que retome o fato inegável de que professores são trabalhadores, Apple ainda reconhece que uma escola não é uma fábrica ou um escritório, bem como que os docentes têm funções e saberes muito diversos de trabalhadores de outros espaços. Dessa maneira, o autor desloca conceitos de controle para a realidade da escola, a fim de compreender como este acontece com trabalho docente. Primeiro, o autor diferencia três tipos de controle “que têm sido usados para ajudar a extrair mais trabalho – simples, técnico e burocrático” (Apple, 2002, p. 156). O controle simples implica “em dizer ao trabalhador que o empresário contratou, que ele decidiu o que deve ser feito e, ou, o trabalhador obedece, ou é despedido” (Apple, 2002, p. 156), nas escolas pode ser representado no papel dos supervisores, por exemplo. Os controles técnicos, por outro lado, são menos explícitos que o controle simples, sendo “controles embutidos na estrutura física do trabalho” (Apple, 2002, p. 156). O terceiro tipo de controle, chamado de burocrático, “significa uma estrutura social em que o controle é menos visível, uma vez que os princípios do controle estão embutidos nas relações sociais hierárquicas do local de trabalho” (Apple, 2002, p. 156).

Apple também afirma que o controle simples, personalizado em figuras como os chefes, pode ser facilmente subvertido ou resistido pelos trabalhadores. Portanto, a tendência passa a ser utilizar outras formas de controle que sejam menos “óbvias” e, conseqüentemente, menos fáceis de subverter. O controle técnico promove justamente isso ao incorporar esse controle na própria estrutura do trabalho. Conforme explica o autor,

Ao invés do controle simples, em que o controle é abertamente exercido pelos supervisores ou outros chefes (e poderia, portanto, ser subvertido pelos trabalhadores), o poder pode ser “tornado invisível” ao ser incorporado na

própria estrutura do trabalho. Isso significa o seguinte. O controle deve vir do que parece ser uma estrutura global legítima. Ele deve centrar-se no trabalho real e não estar baseado em fatores estranhos a ele (como favoritismos e assim por diante). Talvez de forma ainda mais importante, o emprego, o processo e o produto devem ser definidos de forma tão precisa quanto possível, tendo como base o controle pela gerência, não pelo trabalhador, do conhecimento especializado necessário para efetuar o trabalho. Isso frequentemente significa o desenvolvimento do controle técnico. (Apple, 2002, p. 156-157)

Nesta discussão há dois conceitos relevantes, que segundo o autor “caminham” juntos do controle técnico: a desqualificação e a requalificação do trabalho. Primeiro, Apple define a desqualificação:

O controle técnico e a desqualificação tendem a andar juntos. [...] a desqualificação é parte de um longo processo no qual o trabalho é dividido e depois redividido para aumentar a produtividade, reduzir a “ineficiência” e para controlar tanto o custo quanto o efeito do trabalho. Ela geralmente tem envolvido tomar trabalhos complexos (a maioria dos trabalhos são mais complexos e exigem que se tome mais decisões do que geralmente se imagina), trabalhos que requerem muita habilidade e nos quais se devem tomar muitas decisões e dividi-los em ações específicas, com resultados especificados, de modo que empregados menos qualificados e menos custosos possam ser utilizados, ou de modo que o controle da cadência do trabalho e do resultado seja intensificado. (Apple, 2002, p. 157)

A partir do exposto, pode-se compreender que a desqualificação é um processo no qual o trabalho é simplificado, deixando de ser complexo para ser fragmentado em tarefas mais específicas e controláveis. Nesse movimento, o conhecimento que anteriormente era mobilizado e controlado pelos próprios trabalhadores tende a ser deslocado e apropriado por instâncias externas. Sobre isso, Apple (2002) ainda argumenta que, ao ocorrer a desqualificação, o capital busca concentrar para si o controle das habilidades e dos saberes envolvidos no trabalho, promovendo uma separação entre a concepção e a execução. Nesse arranjo, o planejamento e a definição do trabalho passam a ser realizados por agentes externos ao contexto de trabalho, enquanto aos trabalhadores cabe apenas executar as tarefas conforme especificações previamente estabelecidas.

Como mencionado anteriormente, o autor também ressalta que esse processo não ocorre isoladamente, pois a desqualificação costuma vir acompanhada de um movimento simultâneo de requalificação. Apple explica que, nesse segundo processo,

Novas técnicas são necessárias para fazer funcionar novas máquinas; novas ocupações são criadas à medida que a redivisão do trabalho continua. Um número menor de profissionais qualificados é necessário e a grande quantidade de trabalhadores existentes é substituída por um pequeno número de técnicos e diferentes habilidades que supervisionam a maquinaria. (Apple, 2002, p. 158).

É importante ressaltar que o autor reconhece que algumas instituições, como a escola, tendem a resistir mais à essa racionalização típica do capitalismo. Historicamente, a relativa autonomia do trabalho docente, por exemplo, na possibilidade de o professor conduzir sua aula sem interferências diretas, fez com que o ensino apresentasse certa resistência aos controles técnico e burocrático no nível da prática cotidiana. Entretanto, Apple (2002) alerta que essa autonomia relativa pode estar em processo de enfraquecimento diante das transformações recentes nas formas de organização do trabalho educativo.

Um dos principais exemplos destes processos de desqualificação e requalificação é o crescimento acelerado do uso de materiais curriculares “pré-empacotados”. Apple explica esse fenômeno dos materiais apostilados:

Nesse caso, um distrito escolar em geral compra um conjunto completo de materiais padronizados, o que inclui relações de objetivos, todos os conteúdos curriculares e materiais necessários, a especificação das atividades a serem realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes de diagnóstico e de rendimento, em coordenação com o sistema. Em geral, nesses testes o conhecimento curricular é “reduzido” aos comportamentos e destrezas “apropriados”. (Apple, 2002, p. 159)

Esse movimento tem implicações diretas sobre a natureza do trabalho docente. Apple sustenta que habilidades antes consideradas “essenciais para a arte de trabalhar com crianças — tais como o planejamento e a elaboração do currículo, o planejamento de estratégias curriculares e de ensino para grupos e indivíduos específicos, com base num conhecimento íntimo dessas pessoas — não são mais necessárias” (Apple, 2002, p. 161), pois sistemas altamente pré-estruturados passam a orientar o trabalho. Com a difusão desses materiais, o planejamento tende a ser deslocado para o nível da produção dos programas e de suas regras de uso, restando ao professor principalmente a execução. Como consequência, habilidades antes valorizadas passam a sofrer um processo gradual de atrofia, justamente por serem cada vez menos mobilizadas (Apple, 2002).

Diferentemente do que ocorre em muitos setores da economia, onde desqualificação e requalificação costumam atingir grupos distintos de trabalhadores, Apple (2002) observa que, na escola, ambos os processos podem incidir simultaneamente sobre o mesmo professor. À medida que sistemas curriculares pré-planejados se expandem, ocorre uma perda relativa da dimensão artesanal e intelectual do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que se introduzem novas exigências — frequentemente associadas a formas mais alinhadas a racionalidades técnicas e gerenciais. Nesse contexto, a requalificação não implica em maior autonomia profissional, mas significa a substituição de saberes pedagógicos por competências voltadas ao controle mais eficiente do comportamento e do aprendizado dos alunos (Apple,

2002). Se antes os professores tinham uma margem de autonomia para conceber e planejar suas aulas, nesse contexto, os docentes precisam apenas executar um planejamento que já é introduzido junto dos materiais apostilados. Desse modo, acentua-se a separação da concepção e da execução do ensino. Nas palavras do autor,

Com o influxo em grande escala de materiais pré-empacotados, o planejamento é separado da execução. O planejamento é feito ao nível da produção, tanto das regras para o uso do material, quanto do próprio material. A execução é levada a efeito pelo professor ou pela professora. Ao longo desse processo, aquelas que eram antes consideradas habilidades valiosas tornam-se gradualmente atrofiadas, porque são exigidas com menos frequência. (Apple, 2002, p. 161)

Além disso, quando materiais altamente estruturados passam a orientar a prática, a própria interação entre professores sobre questões curriculares tende a ser reduzida, uma vez que grande parte das decisões já se encontra previamente definida. Contudo, conforme já abordado, Apple compreende que há especificidades importantes no trabalho docente que o diferencia de outras áreas profissionais. Os professores ocupam uma certa “localização contraditória de classe”, o que implica que suas formas de reação às transformações do trabalho não podem ser equiparadas mecanicamente às de outros trabalhadores. Soma-se a essa questão o fato de que o objeto do trabalho docente envolve a interação com crianças e jovens, o que introduz dimensões relacionais inexistentes em processos produtivos industriais, por exemplo (Apple, 2002).

Ainda assim, essas especificidades não tornam a escola imune à lógica do capital. Para Apple, tal lógica tende a penetrar no campo educacional de modo mediado, parcial e, por vezes, codificado, dada a natureza da escola como aparelho de Estado. Nesse movimento, embora controles simples e burocráticos continuem presentes, o autor sugere que ganha centralidade a incorporação do controle técnico à própria forma do currículo. Desse modo, o nível da prática curricular, pedagógica e avaliativa passa a ser regulado pelas formas pelas quais a cultura é produzida, organizada e mercantilizada no interior das escolas (Apple, 2002).

À luz dessa análise, a compreensão do professor como modelador do currículo, conforme proposto por Sacristán (2020) tensiona-se com processos contemporâneos de racionalização e controle do trabalho docente. Se, por um lado, permanece uma margem de autonomia efetivamente exercida pelos professores na mediação entre alunos e cultura, por outro, ampliam-se mecanismos que buscam padronizar, antecipar e regular sua atuação. É justamente nessa zona de tensão entre autonomia relativa e intensificação do controle que se torna necessário compreender, de modo mais complexo, as condições concretas em que os

saberes docentes são mobilizados, assim como o planejamento é efetivamente entendido e elaborado pelas professoras.

6. AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS: ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

No presente capítulo, procuro articular trechos das entrevistas das professoras com as discussões propostas por meu referencial teórico. Conforme explicado no terceiro capítulo desta dissertação, utilizei a Análise Temática como método de análise dos dados, motivo pelo qual este capítulo está separado em três seções que apresentam os temas oriundos das fases de tratamento dos dados da Análise Temática.

Retomando brevemente esse processo, iniciei a análise pela leitura atenta das entrevistas completas das professoras. Em uma segunda leitura, criei os primeiros códigos que buscavam identificar ideias principais de excertos das entrevistas. Após uma tentativa de organização de temas a partir dos códigos, retornei à leitura das entrevistas, repensei os códigos existentes e criei outros. A partir destes últimos códigos, emergiram sete temas recorrentes que explicam como as professoras concebem o currículo e o planejamento.

No primeiro subcapítulo, discorro acerca de três temas que explicam quais são as concepções que as professoras têm de currículo. Já no segundo subcapítulo, apresento quatro temas que elucidam como as professoras planejam suas aulas. No terceiro e último subcapítulo, retomo aspectos centrais dos temas, relacionando as concepções de currículo das professoras com seus planejamentos.

6.1. CURRÍCULO: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Nesta seção apresento três temas que expressam como as professoras concebem e compreendem o que é o currículo. Ao longo da análise das entrevistas, tornou-se nítido que as professoras enxergavam o currículo principalmente em relação a três ideias centrais: 1) as professoras entendem que o currículo organiza o conhecimento; 2) além de organizar, o currículo serve de guia que orienta o planejamento das professoras; e 3) este currículo que organiza conhecimento e que guia as professoras é pré-determinado e construído de forma externa à escola e aos professores. A seguir, apresento cada um desses três temas através da articulação de uma discussão apoiada no referencial teórico junto de trechos das entrevistas que elucidam as ideias principais que sustentam os temas.

6.1.1. Currículo como organização do conhecimento

A palavra *organização* (e variantes como *organizar* e *organizador*) é o significado para currículo mais presente e mais imediato nas entrevistas com as professoras. Organizar demonstra ser um atributo primordial do currículo para elas. Quando confrontadas com a necessidade de definir o que é currículo, as entrevistadas tenderam a iniciar suas respostas com a função que entendem ser a principal do currículo: organizar. Essa *organização* apresenta algumas variações de sentido ou de objetivo nas falas das docentes.

A primeira e mais óbvia significação é de que o currículo organiza os conhecimentos, as competências, habilidades ou objetivos de aprendizagem de cada ano letivo. Os trechos a seguir, demonstram essa ideia:

Então, acho que o currículo é uma forma de organizar, de compreender como se organiza, talvez, a prática educativa. (Maitê, 2025)

E isso é uma coisa que a minha escola tem debatido bastante sobre. A gente tem trazido isso muito, principalmente nos momentos de alinhamento, que a nossa escola precisa atualizar o seu PPP e precisa atualizar o seu currículo. Precisa ter um currículo porque daí organiza muito melhor cada ano. Mas como a gente não tem atualmente, acaba que cada professora meio que faz o que acha que é melhor. Não tem assim um alinhamento nesse sentido. (Maristela, 2025)

Mas pensando todos os professores, isso também ajuda a gente a se organizar, porque às vezes acaba que professores, sei lá, de um terceiro ano trabalham um conteúdo que lá no quarto ano, um professor do quarto ano acha que também é importante trabalhar. (Maristela, 2025)

As falas das professoras elucidam alguns aspectos que envolvem essa concepção de organização. Primeiro, fica evidente que esse entendimento está conectado a uma realidade vivenciada pelas docentes. Os trechos indicam que as professoras sentem uma necessidade de um currículo que organize dentro da escola quais conhecimentos devem ser ensinados em cada ano, de modo que as turmas tenham uma progressão e não uma repetição de aprendizagens. A possibilidade de turmas que tenham níveis diferentes de aprendizados de serem recombinações em novas turmas também é um dos motivos que leva essa preocupação às professoras. Dessa forma, elas entendem que definir conteúdos para cada ano seria uma garantia de que todos os alunos teriam acesso às mesmas habilidades definidas anualmente:

Então assim, acontece daí que chega no final do ano, chega no próximo ano, às vezes essas turmas, elas se misturam. E aí acaba acontece que tem alunos ali de uma mesma turma que sabem uma coisa, os outros não sabem por que nunca trabalharam e vice-versa... Para, enfim, diferentes matérias e tal. (Maristela, 2025)

Eu acho também que tendo essa organização assim, essa definição, a gente garante que todos os alunos daquela escola trabalhem esses objetivos ano após ano, faz com que a gente consiga, enfim, minimamente alinhar, porque daí quando tem essas misturas de turma, a gente sabe... Bom, mas ele veio do segundo ano, ele já, ele com certeza já viu isso em sala. (Maristela, 2025)

A concepção de *organização*, portanto, está aliada a uma ideia de padronização, uma vez que as professoras entendem que organizar implica em definir fronteiras e divisões do que deve ser aprendido em cada ano escolar. Essa padronização isentaria riscos de que os objetivos de aprendizados não sejam alcançados. Assim como “garante” estes objetivos independente das decisões de cada professora sobre o que e como ensinar.

Tendo em vista o exposto, torna-se nítida que tal noção de organização, para as professoras entrevistadas, está ligada a uma ideia de prescrição, ou seja, aquela em que o currículo é um documento que organiza e oficializa uma ordenação de conhecimentos e habilidades para todo o percurso escolar. Esse entendimento, por sua vez, não é nada novo, pois conforme Goodson (2018) nos lembra, a noção de currículo associada à uma prescrição é antiga e sobreviveu ao longo dos anos. É interessante ressaltar, ainda, que algumas das entrevistadas relacionam a oficialização de ordenação com a construção de uma unidade coesa dentro das escolas, na qual cada professora cumpre seu papel de ensinar o que pertence a sua turma por ano escolar.

Em consonância com a ideia de prescrição, as entrevistadas ainda apontam que o currículo teria a função de ajudar a professora a organizar sua prática, a organizar o trabalho em sala de aula com as turmas. Os trechos a seguir demonstram tais percepções do currículo como algo que as auxilia por organizar os conhecimentos e proporcionar padronização:

Eu, Maristela, acho muito importante que tenha um currículo, eu acho que ele é extremamente organizador. Ele é extremamente organizador para nós professores, inclusive ele garante que os objetivos vão ser bem trabalhados. (Maristela, 2025)

Assim, acho que ele é um fator fundamental para que a gente possa... Organizar? Acho que acho que a palavra é essa, sim, para organizar o nosso trabalho docente, o nosso pensar pedagógico. (Maitê, 2025)

Porque tu tem que desenvolver um trabalho que seja único na escola, não pode ter uma professora de segundo ano que trabalhou a centena e a outra que está ainda na dezena e a outra que já foi para o milhar. Então não dá, tem que ter unidade. Então, a gente já construiu isso para garantir essa unidade e também para ter um horizonte. (Rosângela, 2025)

Eu acho que primeiro o currículo é um documento bastante organizacional, ele organiza quais objetivos e quais habilidades alunos de um determinado ano eles precisam, digamos assim, aprimorar, precisam trabalhar e precisam alcançar até o final do ano. E isso para um professor é muito importante,

porque não tem como planejar sem saber qual o objetivo daquele planejamento. (Maristela, 2025)

Apple (1989a) associa essa noção persistente de que o currículo é uma organização ou uma prescrição de conhecimentos à outra ideia recorrente sobre o currículo: a neutralidade. Segundo ele, a visão é de que o currículo é um “corpo neutro de conhecimento” (Apple, 1989a, p. 46) e que, portanto, é tido como pré-estabelecido e inquestionável. Esses entendimentos de currículo organizador estão, em um primeiro momento, associados de forma mais ampla à educação e à prática das professoras. Segundo elas, a ideia geral é de que ele organiza a educação, a ordem dos conhecimentos para cada nível e ano escolar e que, conseqüentemente, por ser organizador auxilia as próprias professoras a estruturarem sua prática. A frase de uma das entrevistadas elucida bem essa concepção:

Ah, então é isso, acho que organizar esse processo que é a educação, assim, que organizar esse ensinar e esse pensar e a se refletir e a se avaliar. (Maitê, 2025)

Durante as entrevistas, quando as professoras explicam seu processo de planejamento, fica evidente que esse aspecto organizacional do currículo está inerentemente relacionado ao planejar. No início de cada ano letivo, as professoras precisam estruturar o plano de aula anual e definir objetivos de aprendizagem. É nesse momento que elas acessam os documentos curriculares indicados pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e selecionam as competências e os conhecimentos que serão ensinados e aprendidos em cada trimestre do ano letivo. Assim sendo, o currículo não é só organizador por essência, mas algo que as professoras utilizam de forma organizacional para produzir ordem nos seus planejamentos:

Então a gente já tinha dividido o nosso trimestre, a gente já entregou no primeiro dia os nossos objetivos para cada trimestre. Sempre com a ideia, que é uma coisa que eu bato muito na tecla, mas é tão difícil de compreender. A gente trabalha para os objetivos que já estão postos, e não a gente trabalha e depois ver quais são os objetivos que a gente vai cobrar na ficha avaliativa. Isso não faz o menor sentido. (Rosângela, 2025)

Tá, então, para construir o planejamento anual, a gente busca no RCG e na BNCC, as habilidades e as competências. Então para elaborar esse planejamento anual, a gente busca no RCG e na BNCC e agora também na planilha do pacto. (Maitê, 2025)

E se a gente tem ali um currículo dizendo, bom, estes são os objetivos a serem trabalhados este ano, isso se torna muito mais fácil. A gente tem ali no currículo dizendo, bom, no primeiro trimestre do segundo ano, estes são os objetivos a serem trabalhados. (Maristela, 2025)

Essa organização das habilidades, competências e conhecimentos em um plano anual e trimestral pode ser realizada de forma individual pelas professoras ou em parceria com outras

colegas que lecionam em turmas do mesmo ano escolar. De qualquer maneira, percebe-se que, enquanto concebem o currículo como documento prescritivo e organizador, as docentes entendem que há um trabalho próprio de autoria delas no processo de seleção e arranjo dos objetivos prescritos nos documentos curriculares oficiais em um planejamento anual. Isso se confirma, quando entendem que uma vez que já tenham decidido quais habilidades e quando vão ser trabalhadas no ano, as professoras não têm necessidade de continuar acessando os documentos curriculares e podem orientar-se pelo próprio plano de aula:

A gente tem organizado quais são as habilidades que a gente deve dar conta naquele trimestre, e isso é feito em conjunto com as professoras daquele ano escolar. [...] Então, num primeiro momento, eu vejo qual é o percurso. Eu vejo no RCG e aí com base no RCG, se monta o planejamento anual da turma, então, do ano escolar, em conjunto com as colegas paralelas. Então se monta um planejamento anual no caso de primeiro ano que a gente vai utilizar na escola, com as habilidades e competências ali divididas entre os trimestres. Feito isso, no trimestre, então, com as habilidades previamente decididas, o planejamento vai saindo dali. (Maitê, 2025)

Então, eu consulto o planejamento anual que foi consultado anteriormente. Então, agora eu sigo ele. Não que eu não olhe mais para o RCG e para a BNCC, mas aí eu começo a me basear no meu documento que já está estruturado em trimestres para planejar aquele trimestre. (Maitê, 2025)

Com base nos excertos, tornou-se nítido que a noção de currículo como um ponto de partida que orienta as decisões das professoras é tão forte e presente quanto a ideia de que ele organiza e padroniza os conhecimentos. Na seção seguinte, apresento o próximo tema emergente da Análise Temática que aprofunda ainda mais essa concepção.

6.1.2. Currículo como guia para a professora

A presença dos documentos curriculares aparece de forma constante nas falas das professoras, evidenciando o papel central que esses materiais ocupam em seus processos de planejamento. Segundo elas, os documentos auxiliam na organização inicial do planejamento anual das aulas. Desse modo, as docentes consultam tais documentos para compreender quais as expectativas de aprendizagem para cada ano letivo. A partir da prescrição desses documentos elas iniciam seu processo de planejamento com a definição de um plano anual, a seleção e arranjo dos objetivos ao longo dos trimestres do ano letivo:

E eu utilizei muito como guia a BNCC. A BNCC, cheguei a olhar também ali o Referencial Gaúcho. Mas, assim, o Referencial Gaúcho nem foi ali o meu maior apoio. Assim, foi realmente mais a BNCC. (Maristela, 2025)

E aí a gente pegou a BNCC, então separamos aquelas habilidades mais latentes e que a gente achava que eles iam ter condições de estar desenvolvendo no primeiro tri, no segundo tri e no terceiro tri. (Rosângela, 2025)

Então, para construir o planejamento anual a gente busca, no RCG e na BNCC, as habilidades e as competências. Então, para elaborar esse planejamento anual, a gente busca no RCG e na BNCC e agora também na planilha do pacto. [...] Então, num primeiro momento, eu vejo qual é o percurso. Eu vejo no RCG e, aí, com base no RCG, se monta o planejamento anual da turma, então, do ano escolar, em conjunto com as colegas paralelas. Então, se monta um planejamento anual no caso de primeiro ano que a gente vai utilizar na escola, com as habilidades e competências ali divididas entre os trimestres. Feito isso, no trimestre, então, com as habilidades previamente decididas, o planejamento vai saindo dali. (Maitê, 2025)

Bom, então, como eu disse, tem a BNCC, e eles falam pra gente utilizar o Referencial Gaúcho e, ano passado, eles tinham aquele currículo priorizado da recomposição de aprendizagem. [...] Mas tinha esses dois documentos. (Eliz, 2025)

Como é perceptível, entre os referenciais mais citados estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), apontados como fontes que orientam as decisões sobre conteúdos, habilidades e encaminhamentos pedagógicos. Outro documento citado é o cronograma do Pacto pela Alfabetização, a política atual de alfabetização da RME/POA. No que concerne ao cronograma, discorrerei mais adiante sobre tal documento, pois entendo que se configura como currículo apresentado, enquanto os demais documentos são entendidos como currículo prescrito.

Esses documentos assumem uma importância ainda maior para docentes que não possuem experiência prévia com determinado ano escolar ou que ainda não têm clareza consolidada sobre as expectativas de aprendizagem relacionadas à etapa em que atuam. Nesses casos, a consulta ao currículo contribui para situar o trabalho docente, oferecendo parâmetros que ajudam a definir prioridades e organizar o percurso formativo dos estudantes.

Ano passado foi, eu diria assim, que esse processo de planejamento, ele foi mais conturbado, foi mais difícil assim, porque eu não conhecia ainda muito bem os conteúdos e as habilidades e objetivos para um quinto ano. Então, eu precisei correr muito atrás disso, assim, porque eu não tinha muita essa experiência prévia, diferente da que eu tenho hoje. [...] Então, algumas vezes eu já peguei a BNCC para pensar isso, para tentar entender melhor o que eu precisava fazer com eles. (Maristela, 2025)

As professoras relatam que recorrem a esses materiais para compreender quais objetivos de aprendizagem precisam ser contemplados em seus planejamentos. O documento é, desse modo, um guia que orienta as decisões das professoras quanto ao que precisa ser estudado e aprendido. O currículo como guia é uma ideia que persiste pelo tempo e pode ser associada

desde a origem da palavra, a qual surge do termo latino *scurrere* que faz alusão à *curso* ou *percurso* (Goodson, 2018).

Então, eu acho fundamental nas escolas, principalmente as escolas públicas, a unidade dos anos, porque não é “fechei a minha porta e faço o que eu quero”. Eu tenho a BNCC, eu tenho os DCNs, eu tenho documentos que vão nortear o meu fazer pedagógico e eu preciso estar com esses documentos alinhados com a minha prática e também com a minha paralela. (Rosângela, 2025)

Porque a gente fala muito assim, que eles têm que estar alfabetizados, mas na verdade dentro disso, o que que quer dizer isso, na verdade? Como assim, o que que eles têm que estar sabendo fazer para eles serem considerados alfabetizados? (Maristela, 2025)

Dado o que está na BNCC e RCG, que são currículos, o que é esperado? O que precisa a criança, no caso, e o professor, no seu planejamento, precisa dar conta naquele momento, mas de entender. De ajudar a enxergar, ajudar o nosso trabalho docente, de ver como que aquela criança está e saber o mínimo esperado para onde ela precisa chegar? Então, assim, de que forma a gente pode aliar esse início e esse final. Eu não entendo também como só sendo o final. Então, acredito que está ali para nos dar um percurso no nosso planejar. (Maitê, 2025)

E eu utilizei muito como guia a BNCC. A BNCC, cheguei a olhar também ali o Referencial Gaúcho. Mas, assim, o Referencial Gaúcho nem foi ali o meu maior apoio. Assim, foi realmente mais a BNCC. [...] A BNCC eu já peguei algumas vezes, para olhar, assim, quais são os objetivos pensados pro segundo ano para pensar assim, está, o que que os meus alunos têm que assim, finalizar o ano minimamente conseguindo fazer. (Maristela, 2025)

A palavra *objetivos*, presente em diversos trechos das entrevistas, torna-se essencial para entender como as professoras compreendem o currículo. Ainda que os documentos curriculares sejam consultados no início do processo de planejamento das professoras, é nele que estão definidas as expectativas do que os alunos devem ter aprendido ao final dos planos. A seguinte fala da professora Maitê sintetiza a ideia medular que as professoras têm do currículo: “Acho que ao mesmo tempo que o currículo, ele é um ponto de partida, ele é um ponto de chegada também.” (Maitê, 2025).

O currículo é compreendido, simultaneamente, como ponto de partida e ponto de chegada do planejamento pedagógico. Por um lado, ele orienta a organização inicial do trabalho docente, oferecendo referências para a definição e organização de habilidades e conhecimentos. Por outro, é tomado como a expressão dos resultados esperados ao final de cada ano escolar, sendo associado à definição dos objetivos de aprendizagem que os alunos devem alcançar. Assim, os documentos curriculares passam a ocupar um lugar estruturante no planejamento, pois indicam tanto o caminho a ser percorrido quanto as aprendizagens que se espera que sejam consolidadas ao término do ano letivo.

Assim, a concepção de currículo das professoras está fortemente relacionada à definição de objetivos para o trabalho com as turmas em cada ano letivo, assim como está relacionado com a organização dos conhecimentos, conforme já explicitado anteriormente. O seguinte trecho da entrevista com Eliz (2025) sintetiza essa ideia: “[O currículo] São os objetos de conhecimento e os objetivos para se atingir daquele objeto”.

Uma questão que corrobora em entender a concepção das professoras como tal é o assunto recorrente ao longo das entrevistas de que a RME/POA não tem um currículo próprio. A partir dessa constatação, emergem diferentes preocupações manifestadas pelas professoras. Uma delas é em relação à atuação de docentes que ingressaram recentemente nas escolas e que, na ausência de um referencial comum da Rede, têm dificuldades em definir o que ensinar. Nessa perspectiva, a inexistência de um currículo próprio faz com que o encaminhamento das aprendizagens dependa predominantemente das decisões individuais de cada professora, o que, segundo elas, pode gerar falta de unidade e coesão nos conhecimentos estudados dentro das escolas. Ao mesmo tempo, as docentes associam a presença de um currículo institucional à garantia do direito de aprendizagem dos alunos, entendendo que um documento próprio da Rede, construído a partir das especificidades do contexto local, contribuiria para orientar o trabalho pedagógico de forma mais consistente e alinhada à realidade das escolas municipais. Os trechos abaixo elucidam essas inquietações:

Cada professora tinha as habilidades que ela achava que deveriam ser desenvolvidas naquele momento, mesmo existindo a BNCC, a BNCC, que era o que eles sugeriam, não tem, pelo que eu saiba, não tem um currículo da rede. Se tem, ninguém me passou, eles falavam para seguir o Referencial Gaúcho e a BNCC. (Eliz, 2025)

Então, a Rede Municipal de Porto Alegre não tem um referencial curricular próprio. (Maitê, 2025)

Não tinha nenhum referencial da Rede de Porto Alegre. Não tinha um currículo oficial da Rede, eu acho que era o referencial nacional ainda. E aí, fui convidada para voltar para o fundamental e participar de um grupo de trabalho para construir o referencial do primeiro ano, porque não existia na Rede. Mas isso não foi pra frente. [...] E o trabalho foi jogado fora, porque ainda não temos currículo oficial nosso. (Mariza, 2025)

E isso tudo vai se perdendo, assim, a gente vai tendo essa mudança que é que ela acaba refletindo também no currículo, né? Porque a gente também não tem um currículo único de Rede. Isso que essa gestão fala agora, eles estão cobertos de razão. Não existe, cada escola mais ou menos faz o que quer, não tem um. Tem, óbvio, a BNCC que vai ser o teu documento norteador, mas tu não tem assim, bom, como eu vou adaptar a BNCC para a realidade da educação de Porto Alegre? O que que vai ser prioridade? O que que não vai ser prioridade nesse momento? (Rosângela, 2025)

E eu me preocupo muito, assim, quando a gente chega numa escola, essa era a minha preocupação como gestora, né? E chega uma professora nova e diz assim: "Ah, eu gostaria de saber o que eu tenho que trabalhar no ano tal" e tu não tem o que mostrar para ela. Isso me entristece muito, ou então quando uma professora é questionada "tu sabe o que que o primeiro ano trabalha?" e ela diz "não, eu não sei quais são as habilidades e as competências que o primeiro ano desenvolve". (Rosângela, 2025)

Porque eu também acho, assim, eu acho que a Rede ela precisava ter, assim, vamos dizer assim, um currículo de Rede, talvez, sabe? Mas assim, também acho que cada escola deveria também ter o seu próprio currículo. Cada escola deveria ter o seu próprio pensando na realidade de cada escola. Porque uma escola da periferia lá da zona norte é muito diferente da periferia lá da zona sul. Então, se é uma escola que não é indígena, mas ela é muito próxima de uma comunidade indígena, ela também já vai ser muito diferente por conta disso. E, enfim, então ela nos dá esse respaldo legal, por conta disso também. (Maristela, 2025)

E isso é uma coisa que a minha escola tem debatido bastante sobre. A gente tem trazido isso muito, principalmente nos momentos de alinhamento, é que a nossa escola precisa atualizar o seu PPP e precisa atualizar o seu currículo. Precisa ter um currículo, porque daí organiza muito melhor cada ano. Mas como a gente não tem atualmente, acaba que cada professora meio que faz o que acha que é melhor. Não tem assim um alinhamento nesse sentido. [...] Por exemplo, ano passado, quando eu estava com o quinto ano, eu fiquei muito perdida, muitas vezes ao longo do ano sobre o que fazer em seguida, como avançar. E assim acaba acontecendo que daí então cada professor, mesmo que seja do mesmo ano, da mesma série, acaba fazendo coisas diferentes e acaba avançando com as turmas de formas diferentes e trabalhando conteúdos diferentes. (Maristela, 2025)

A frequência com que as professoras citam a falta de um currículo próprio da rede reflete duas noções centrais das professoras. Primeiro, o currículo é para elas um documento prescrito oficial. A RME não tem projeto de currículo e essa falta é gritante para elas, porque o primeiro passo do seu planejamento é justamente acessar os documentos curriculares vigentes. Nesse sentido, elas encontram a BNCC e o RCG, mas não encontram um documento da própria Rede. Segundo, fica ainda mais explícito que as professoras apontam uma necessidade de pré-determinação de objetivos que orientem sua tomada de decisões durante o planejamento. Na próxima seção, apresento mais profundamente esta característica do currículo de determinar os objetivos de aprendizagens apontada na percepção das docentes.

Até então, percebe-se que as professoras compreendem o currículo, principalmente, como um documento prescrito que organiza os conhecimentos e as orienta no planejamento. Essa compreensão de currículo é exemplificada na fala delas pelos documentos curriculares oficiais, como a BNCC. Entretanto, tal concepção expressa capta apenas um fragmento do que é o currículo. É comum, segundo Sacristán (2020), que os entendimentos de currículo sejam, na verdade, visões parciais dos níveis do currículo. Nesse caso, as professoras associam o que

é o currículo com o nível do currículo prescrito concebido por Sacristán (2020). Nesse quesito, considero relevante frisar o entendimento do currículo como um processo composto de níveis e, portanto, o currículo como prescrição apenas como um “retrato” desse processo (Sacristán, 2020).

Ainda que seja evidente que as docentes entrevistadas compreendam o currículo como documento prescrito, as outras ideias que atravessam a sua concepção indicam justamente como o currículo é mais complexo do que uma mera lista prescrita. Se elas associam o currículo à: organização; seleção de conhecimentos e habilidades; “ponto de partida e de chegada”; objetivos de aprendizagem; realidade e contexto das escolas; e, principalmente ao planejamento, mas o definem como documentos (como a BNCC e o RCG), então elas estão reduzindo a complexidade do processo curricular. Elas estão, conforme Sacristán (2020) ressalta, tentando explicar aspectos diversos e complexos que permeiam o currículo focando em fases específicas do processo, nesse caso a prescrição. Sacristán (2020, p. 101) entende que se “encontramos concepções tão diferentes sobre o que é o currículo, deve-se em parte ao fato de que se centram em alguma das fases ou momentos do processo de transformação curricular” e não o todo do currículo.

Em suma, por um lado, para as professoras, currículo é documento prescrito. Todavia, por outro lado, a forma como as entrevistadas expuseram seus entendimentos de currículo, associando-o com o planejamento e a prática em sala de aula, demonstra que o modelo processual de Sacristán (2020) faz sentido para captar a complexidade do que é o currículo.

6.1.3. Currículo externo à escola

A partir dos temas já apresentados neste capítulo, torna-se evidente uma outra faceta do entendimento das professoras acerca do currículo. Se, por um lado, elas o reconhecem como ponto de partida e de chegada de seus planejamentos, por outro, estabelecem uma nítida separação entre currículo e planejamento. Em suas falas, o currículo é identificado, sobretudo, com o documento prescrito e oficial, representado pela BNCC, pelo RCG e, de certa forma, por um documento próprio da Rede que deveria existir. O currículo é, portanto, compreendido como algo que é elaborado fora da escola, em outras instâncias e por outros atores, e que chega ao cotidiano escolar já estruturado e com objetivos previamente definidos.

Tal percepção de que o currículo é construído por outros que não as professoras é, em boa parte, conectada com a realidade das docentes, pois não participam das políticas curriculares implementadas na rede. Além disso, essa dinâmica não é novidade e nem especificidade da RME/POA. Ainda que o trabalho docente envolva o ensino e a aprendizagem de conhecimentos, a decisão de quais saberes fazem parte do currículo e da escola situa-se, retomando e parafraseando Tardif (2012, p. 40), em uma local externo no que concerne à prática docente. Tardif (2012) também explicita que, embora as professoras tenham saberes muito específicos e ensinem saberes disciplinares em sala de aula, a escolha desses saberes não lhes pertence. Sacristán (2020), por sua vez, reconhece a existência da noção de que o currículo é decidido distante das professoras e das escolas. Para ele, as atividades das professoras acabam ficando relegadas basicamente aos aspectos metodológicos. Isto é, às professoras cabe decidir sobre o “*como ensinar, enquanto as decisões sobre os conteúdos - o que ensinar - serão vistas como algo que pertence a outros*” (Sacristán, 2007, p. 122). Entretanto, o autor ressalta que esse dualismo nos impede de compreender a realidade do que é o ensino e a prática pedagógica (Sacristán, 2007).

Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como algo exterior ao espaço escolar, que determina o que deve ser ensinado. Ao recorrerem a esses documentos como referência inicial para o planejamento, as professoras buscam identificar quais conhecimentos e objetivos de aprendizagem precisam ser contemplados ao longo do ano letivo.

Então a BNCC é isso, ela para mim é uma base para eu entender melhor o que fazer com a turma e quais conteúdos eu tenho que trabalhar, mas eu não sigo ela fielmente como está lá. (Maristela, 2025)

Claro que vai depender muito da turma que se tem e dos alunos que se tem, porque muitas vezes as habilidades podem ser mescladas ali. A gente vai retirar lá uma habilidade para utilizar no primeiro, porque é a do terceiro para utilizar do primeiro. Não é porque ela está no terceiro trimestre que ela não pode ser trabalhada no primeiro trimestre. Não é o currículo, ele é fluido. (Maitê, 2025)

E a verdade assim, não sigo exatamente como está ali na BNCC, porque ali meio que mostra de uma forma cronológica assim, eu não faço exatamente isso, assim, quando eu acho que tem ali algum objetivo, sei lá, de ciências que eu acho interessante puxar mais para frente, porque combina com que a gente está trabalhando no momento, eu faço. Ou se tem alguma coisa de matemática que eu acho que eu não vou conseguir trabalhar ainda, eu paro e primeiro dou conta do que está do que está sendo necessário antes. (Maristela, 2025)

Então, a gente já tinha dividido o nosso trimestre, a gente já entregou no primeiro dia, “ó, tá aqui já os nossos objetivos para cada trimestre”. Sempre com a ideia, que é uma coisa que eu bato muito na tecla, mas é tão difícil de compreender. A gente trabalha para os objetivos que já estão postos, e não a

gente trabalha e depois vê quais são os objetivos que a gente vai cobrar na ficha avaliativa. Isso não faz o menor sentido. (Rosângela, 2025)

Contudo, essa relação não se configura como um processo de definição autoral da professora do conteúdo a ser ensinado, mas como uma escolha dentro de possibilidades previamente estabelecidas. As docentes selecionam, entre os objetivos indicados pelos documentos oficiais, quais irão priorizar, em que momento do ano serão trabalhados e de que modo serão abordados, organizando a distribuição desses elementos em seus planejamentos.

E acaba te puxando para olhar, toda semana no nosso planejamento a gente sentava e via se já trabalhamos, se consolidou ou não, “olha, isso aqui a gente ainda não trabalhou, falta um mês para terminar o trimestre, vamos dar um enfoque maior para isso aqui”. Então a gente ia fazendo, tendo esses objetivos já como o nosso horizonte, a gente precisa chegar ali e sempre retomando eles e utilizando a partir da BNCC. (Rosângela, 2025)

Desse modo, consolida-se uma compreensão na qual currículo e planejamento aparecem como dimensões distintas e complementares: o currículo definiria o conteúdo do ensino, enquanto o planejamento seria responsável por estruturar a forma de ensiná-lo. Ainda que realizem um trabalho autoral ao selecionar objetivos, organizar conhecimentos e definir estratégias pedagógicas, as professoras não se percebem como agentes que constroem currículo ou que tomam decisões curriculares sobre o que deve ser ensinado em cada ano letivo. Sua atuação é compreendida mais como um exercício de transposição e organização didática de orientações já dadas do que como um processo de produção curricular situado no contexto da escola.

Outro aspecto que corrobora com a percepção de separação entre currículo e planejamento é a distância entre o que está prescrito nos documentos e a realidade das aprendizagens de cada turma, conforme uma das professoras cita:

Porque daí, por exemplo, no segundo ano, a gente tem a meta que eles têm que ler e escrever e agora, falando um pouco da referência do segundo ano, a gente tem um currículo priorizado. Temos uma proposta metodológica da Rede que não se conversa com o que vem desse documento como priorizado e a gente sabe que precisa trabalhar muito a questão da autonomia das crianças. (Mariza, 2025)

Essa mesma professora cita a evidente falta de oportunidade das professoras de construírem um currículo próprio para suas escolas. Ela lembra que, no passado, existiu possibilidades de construção curricular pelas próprias professoras e escolas:

Mas é importante, porque lá no início, esse foi um início importante, que eu só sei, eu não vivi isso. A questão da pesquisa antropológica, que eles iam na comunidade para construir. Só que eu acredito que não tenha ficado um

registro, um registro dessa pesquisa que embasasse as construções da Rede como um todo né, que a gente sabe que cada região tem um característica específica né, mas não ficou nada nem de comum de Rede assim, eu acho que não teve nenhum registro ou pelo menos eu nunca vi né, lá no Martinho Aranha não tinha nada de registro de então. (Mariza, 2025)

Neste subcapítulo, busquei esclarecer como as professoras entrevistadas compreendem o currículo como organização dos conteúdos, guia para o planejamento das professoras e documento prescritivo construído alheio à escola e as professoras. Em todas as três temáticas centrais que explicam as concepções de currículo das docentes, as falas delas fazem referência ao planejamento de aula. Apresento, a seguir, quatro temas relacionados ao processo de planejamento das professoras.

6.2. COMO AS PROFESSORAS PLANEJAM

No subcapítulo anterior, nota-se nas falas das professoras o quanto o currículo é um aspecto importante do seu processo de planejamento. Ele é, para elas, um documento que orienta suas tomadas de decisão e que define os objetivos de aprendizagem para o ano letivo. Ele é ponto de partida e ponto de chegada do planejamento das docentes. Entretanto, nas entrevistas, é nítido que o currículo não é o único elemento levado em consideração por elas durante seu processo de planejamento.

A decisão do que planejar não é consequência direta da prescrição dos currículos. O currículo define o que deve ser ensinado e aprendido, mas as professoras, em suas práticas, decidem e trabalham em contextos muito mais complexos. Nesse sentido, é perceptível que a experiência da professora, suas concepções epistemológicas, o perfil e nível de aprendizado da turma, a margem de autonomia para planejar, o tempo de sala de aula, o currículo apresentado e outros aspectos influenciam simultaneamente no planejamento.

Com base no exposto, neste subcapítulo apresento três temas — oriundos da Análise Temática — que agregam elementos influenciadores do processo de tomada de decisão das professoras.

6.2.1. Contexto de sala de aula e da escola

Considerando as entrevistas das professoras, é importante entender que o planejamento não se dá num vazio, não está isolado da complexa realidade das escolas nas quais as docentes atuam. Assim como não pode ser desvinculado da autoria da própria professora. Ao longo das entrevistas, tornou-se evidente que há diversos fatores que influenciam no planejamento das professoras. Mais que influenciam, considero que esses elementos dos quais o planejamento não pode ser desassociado fazem parte de um contexto que impacta na *margem de autonomia* (Sacristán, 2020) na qual as professoras trabalham.

Conforme mencionado anteriormente, os fatores apresentados ao longo do capítulo estão organizados em três temas que agregam aspectos relevantes de uma mesma natureza. O primeiro destes temas é o contexto de sala de aula e da escola. As entrevistadas demonstram que este é um quesito essencial para a tomada de decisão em relação ao planejamento. Afinal, elas não podem simplesmente transpor os objetivos dos currículos para o plano de sala de aula sem levar em consideração o contexto no e para o qual planejam.

Sobre tal assunto, é pertinente retomar o supracitado Sacristán (2007), lembrando a importância de compreender o currículo, em sua concepção processual, enquanto associado ao contexto. Isto é, sendo o planejamento parte do nível do *currículo modelado* (Sacristán, 2020), este também não pode ser isolado do seu contexto.

Libâneo, por seu turno, também ressalta que o contexto é elemento essencial do planejamento das professoras. Sendo o “planejamento [...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2013, p. 246). Dessa forma, com base nos autores, faz sentido que as professoras abordem o contexto das turmas e das escolas como aspecto importante na hora do planejar.

Uma vez selecionados e organizados os objetivos de aprendizagem no plano anual, as professoras realizam avaliações diagnósticas com o intuito de qualificar o planejamento e aproximá-lo da realidade concreta das turmas. Esse processo não se restringe à verificação do nível de domínio dos conteúdos previstos, mas busca, sobretudo, produzir uma leitura mais ampla dos estudantes, ao considerar seus conhecimentos prévios, suas trajetórias escolares e suas condições de aprendizagem.

De acordo com Oswaldo A. Rays (2013), o planejamento deve ser constituído levando em conta a realidade sociocultural dos alunos e das escolas, assim como é necessário considerar os conhecimentos e habilidades dos estudantes. No que concerne às professoras entrevistadas,

é interessante ressaltar sua consonância a essa entendimento (mesmo que parcial ou inconsciente), no momento em que citaram a avaliação diagnóstica como um primeiro passo essencial para conhecer o perfil da turma:

Claro que, se precisa pensar em qual aluno que a gente está recebendo, então, num primeiro momento, é uma avaliação diagnóstica para ver de que ponto cada criança está e aí a partir daí, verificar o que é que precisa ser desenvolvido dentro das habilidades que já estão selecionadas, o que precisa ser trabalhado? Qual criança já desenvolveu, qual ainda não? No que a gente vai precisar investir esse tempo? (Maitê, 2025)

Fiz avaliações diagnósticas ali também, a partir dessas propostas, para poder entender qual era o perfil da turma, com relação a, principalmente, leitura escrita e matemática. (Maristela, 2025)

Ainda, as docentes ressaltam que planejar implica, necessariamente, conhecer os sujeitos para quem se ensina. Isso envolve compreender quem são essas crianças, quais são seus interesses, de onde vêm, do que gostam e quais habilidades já mobilizam no cotidiano escolar.

E aí eu fui pensando nas necessidades. São três grupos diferentes, mas percebi que eles necessitavam, então, entender e se enxergar como pesquisadores, de saber que eles poderiam, sim, eles pesquisar e eles relatar o que eles entenderam. (Mariza, 2025)

Assim, acho que muitas ideias também vêm das próprias crianças. Então, eu procuro ouvir o que eles têm para dizer. O que eles querem pesquisar. O que eles querem estudar, não é? Então sempre faço esse momento de conversar com eles, de ir atrás do que eles querem estudar mais, de ver os interesses deles para poder montar, então, o projeto ou sequências didáticas. E ativar a curiosidade deles e o interesse deles também nesse estudo. (Maitê, 2025)

Nessa perspectiva, o diagnóstico inicial assume um papel estruturante, pois permite tensionar o plano previamente delineado e ajustá-lo às necessidades efetivas do grupo, deslocando o planejamento de uma lógica puramente prescritiva para uma construção situada:

Cada turma é muito diferente, não é? Às vezes as profes dão conta e vão além (do plano atual), às vezes não dão conta. Então, assim, a gente tem uma organização prévia que vai depender muito da turma que a gente está recebendo, das crianças que estão ali. (Maitê, 2025)

Então, essa organização, num primeiro momento, é feita coletivamente, mas depois ali na caracterização da turma, a gente vai ver se é possível ou não, se a gente vai ter que fazer alguma alteração. Normalmente a gente altera para cada turma. (Maitê, 2025)

Essa compreensão se ancora na percepção de que cada turma constitui uma realidade singular, marcada por ritmos, demandas e dinâmicas próprias, de forma que não é possível simplesmente aplicar o plano anual. As professoras destacam que, ao longo do ano letivo, o perfil da turma pode alterar significativamente o percurso inicialmente previsto, seja porque

determinados objetivos exigem maior tempo de trabalho, seja porque as crianças apresentam dificuldades ou facilidades que reconfiguram a progressão das aprendizagens. Nesse contexto, o planejamento assume um caráter processual e flexível, exigindo constantes adequações, conforme é possível averiguar no trecho abaixo:

Porque tem o que os alunos sabem para eu entregar o material certo para cada um na diferenciação (pedagógica). Mesma coisa no nível de escrita, aqui, na língua portuguesa, eu diferenciava por níveis de escrita da Ferreiro e da Teberovski. (Eliz, 2025)

Torna-se recorrente, por exemplo, a necessidade de propor estratégias didáticas diferenciadas, organizar atividades com distintos níveis de complexidade e, em alguns casos, trabalhar simultaneamente com objetivos de aprendizagem diversos, de modo a contemplar estudantes que se encontram em patamares distintos de desenvolvimento. Tal movimento evidencia a dimensão pedagógica e interpretativa do trabalho docente, na medida em que as professoras precisam tomar decisões contínuas, baseadas na leitura atenta das respostas dos alunos.

Para além das características dos estudantes, o tempo se apresenta como um elemento estruturante e, simultaneamente, limitador do planejamento:

Até, assim, a orientação que tinham passado é que a gente utilizasse tanto o livro de português, quanto o de matemática, cada um deles uma hora por dia. Só que, assim, a manhã tem 4 horas apenas, dessas horas tem que pensar que eles lancham na escola, eles têm o lanche de casa, eles têm o lanche do colégio, que eles fazem em momentos diferentes, o recreio mais o almoço. Então, assim, mais aqueles assim momento de chegada, é puramente momento de organização. Primeiro período inteiro, ele é um momento só de organização que eles copiam o roteiro das coisas que a gente vai fazer, que eles já copiam ali, deixam no caderno bonitinho lá, qual vai ser o tema. Então, assim, não tem nem condições de eu utilizar os dois livros por dia e eu sempre acabo utilizando um ou outro. (Maristela, 2025)

Precisam de um tempo, então, para comer dentro da sala de aula, então eu considero mais esse tempo do meu planejamento, tem o tempo do recreio, tem o tempo do almoço que a gente vai almoçar durante o turno. E, além disso, tem o tempo das atividades permanentes que eu considero toda a semana no meu planejamento. Então, eles têm na semana, sempre, um período para brincar. Não, não é aquele brincar, porque só vai brincar. Não, é realmente um período de brincar. Então eles podem brincar livre com os colegas, eles podem escolher os brinquedos que eles querem brincar. Então, pelo menos um período por semana é garantido. (Maitê, 2025)

Então, a rotina é bem importante para eles, para organizar, para eles saberem o que vai acontecer. Então, a gente estabelece uma rotina de que eles vão chegar na sala de aula, vão abrir o caderno, vão fazer o registro no calendário ali, ver o dia. Então, esses momentos ali a gente reserva uns 15, 20 minutos todos os inícios de manhã. (Maitê, 2025)

Por quê? Porque eu tenho poucos períodos. O último período não existe. Porque é o almoço. Ainda é assim, na Rede. Último período não existe. Tu tem minutos no último período, daí tu vai fazer vai fazer uma massinha, vai pra pracinha, vai jogar um jogo, vai ter a hora do brinquedo, vai ter a hora do livro, tu vai inventar alguma coisa para aquele momento. Mas o tempo fica muito curto para fazer outras propostas. [...] E aí são escolhas, 17 períodos, sem quatro deles, é pouco tempo. (Eliz, 2025)

Como é possível ver, as docentes relatam que suas propostas precisam constantemente ser ajustadas à organização da rotina escolar, a qual é atravessada por uma série de tempos institucionais que fragmentam o período de aula. Entre os momentos destinados às disciplinas especializadas, o tempo de acolhimento e organização da turma, os intervalos para lanche, almoço e recreio, bem como os deslocamentos entre os diferentes espaços da escola, o tempo efetivamente disponível para o desenvolvimento das atividades pedagógicas torna-se reduzido e exige um exercício constante de seleção e priorização. Nesse cenário, a construção de rotinas consistentes e a definição de critérios nítidos para a organização do tempo passam a ser dimensões centrais do planejamento, pois condicionam tanto o ritmo quanto a profundidade com que os objetivos de aprendizagem podem ser trabalhados. Conforme a professora Eliz expõe, cabe às professoras fazer escolhas em relação ao que é possível ou não de realizar dentro do tempo disponível.

A questão do tempo também aparece de forma significativa quando as professoras se referem aos momentos destinados ao próprio ato de planejar. Ainda que reconheçam a existência de espaços institucionais, como a Hora Atividade Dentro da Escola (HADE) e a Hora Atividade Fora da Escola (HAFE), as docentes avaliam que esses tempos, sobretudo quando vivenciados de maneira individualizada, não são suficientes para sustentar processos mais consistentes de reflexão coletiva.

Então na rede municipal a gente tem então um dia de planejamento que a gente não está presencialmente na escola. Ele é compatível com a nossa carga horária. Então se tem 20 horas, tem 4 horas de planejamento fora da escola e mais 3 períodos dentro da escola de planejamento. No meu caso, que tenho 30 horas, então eu tenho 6 horas de planejamento remunerados. Digo desta forma então, 6 horas de planejamento fora da escola e 4 períodos e meio de planejamento dentro da escola. Esses períodos de planejamento dentro da escola, contemplam o atendimento às famílias, então, contempla as reuniões pedagógicas que a gente precisa, os encontros, a busca de materiais em outros setores da escola, por exemplo. Então a gente precisa considerar esses movimentos nesse tempo também. (Maitê, 2025)

Eu não consigo planejar na escola, então aquelas HADES ali eu uso para preencher a chamada, ver o sistema de chamadas, mas eu não consigo fazer planejamento nem parecer (descritivo) na escola. Porque eu acho que além do planejamento tem outras coisas mais burocráticas que a gente utiliza nesse espaço. [...] eu consigo fazer essas coisas mais burocráticas na escola, mas

planejar não, porque para eu planejar eu tenho que pensar nessas palavras que vão proporcionar análise linguística. (Eliz, 2025)

E a gente tem o alinhamento pedagógico, que ele acaba, na minha opinião, sendo mal gerido, porque não se alinha nada. Ele vira uma hora de reunião administrativa, que poderia ter sido um e-mail, onde as coisas são só informadas, porque acho que a tendência da rede é ser reflexo agora, isso me preocupa muito, você tem uma gestão que não te permite construir e refletir, te instrumentaliza e a direção vai fazendo a mesma coisa, não tem conversa, não tem reflexão, tem, é isso e não adianta chorar, gente, chegou a ouvir essa frase, é isso e não adianta chorar, então tu tem que, tu tem que tá fazendo ouvindo ali coisas que não importa se tu concorda ou não concorda, vai acontecer dessa maneira e ponto. E depois acaba indo para a formação a partir de temas como o EEABI, o AEE, então não é assim o momento em que as professoras vão sentar e vão pensar qual é a questão da, o que nós vamos fazer então para trabalhar com as questões do EAB ao longo do ano? Vamos planejar em conjunto do primeiro ao quinto ano, ou então vamos fazer uma análise do currículo que os alunos da educação infantil estão trabalhando, que as professoras do primeiro ano esperam que eles estejam trabalhando, enfim. (Rosângela, 2025)

A escassez de oportunidades sistemáticas de planejamento conjunto tende a reforçar a fragmentação do trabalho pedagógico, isolando as professoras em suas decisões e dificultando a construção de uma intencionalidade mais compartilhada no âmbito da escola. Esse isolamento da professora é entendido como consequência das propostas da gestão atual da Secretaria Municipal de Educação, que tem subtraído os momentos de encontro de professores e construção coletiva.

Mas antes a gente tinha reunião de planejamento por ano ciclo. Os conselhos de classe eram organizados para todos participarem, professor de arte, professor de educação física. Naquela semana de conselho, todo mundo sabia que se o professor que dava aula de educação física na minha turma tinha conselho de classe, eu ia assumir a minha turma naqueles períodos e tudo bem, porque essa era a proposta. O que eu enxergo que funcionava muito melhor, assim, a coletividade, a parceria, que todos ali tinham um propósito, todos eles sabiam onde queriam chegar e hoje o que eu sinto assim é muita solidão. Eu me lembro que quando a gente participou do grupo, aquele com José Pacheco que eu te contei, eu me lembro que numa conversa com ele me disse assim os professores são muito solitários, deveriam ser mais solidários e isso eu sinto na pele assim. E vejo que é o que eu sinto falta que tinha lá. (Mariza, 2025)

Como consequência, os planejamentos acabam se organizando de forma a depender individualmente da professora, nem sempre articulados a um projeto pedagógico mais amplo. Ainda que a gestão e a direção da escola não proporcionem a oportunidade de as professoras planejarem em conjunto, elas investem tempo nisso, pois consideram a parceria com as colegas essencial para a construção de um bom planejamento. Assim, as docentes planejam tanto individualmente quanto coletivamente, o que remete à Sacristán (2020, p. 104), quando o autor

afirma que a “organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática”.

Então, aí a gente foi para o primeiro ano, nos reunimos nas férias em fevereiro. Passamos mais de uma semana juntas planejando o ano de 2025. [...] Todavia, a nossa escola sempre preservou, assim, um período ou dois por semana de planejamento entre as paralelas, para que a gente pudesse estar alinhando esse trabalho, né? Então a gente tem, a gente mantém, claro, é da rede, tu sabe, mantém quando todos os especializados vão, né? E no meu caso, como sou só eu e ela, é um pouquinho mais fácil, porque são só duas. E a gente acaba se falando por telefone e planejando fora do horário, fora do espaço escolar, que é quando a gente consegue mais, com mais tranquilidade. A gente planeja juntas, a gente tem um planejamento único que agora mescla o pacto e também os nossos planejamentos à parte, assim, o que a gente vai trabalhar para além do pacto. E aí a gente taca-lhe literatura infantil, é o que a gente tem utilizado de estratégia. (Rosângela, 2025)

E aí, a gente não tem também com quem trocar, a gente até tem agora um horário de planejamento do segundo ano, por exemplo, mas fica mais em reclamações. (Mariza, 2025)

Eu e a minha colega da manhã, a gente conversa muito, a gente está sempre juntos, a gente troca atividades e tal, então a gente ainda consegue deixar as coisas meio mais ou menos alinhadas. (Maristela, 2025)

As docentes relatam que buscam, por iniciativa própria, criar espaços de interlocução com as colegas, organizando encontros informais e, muitas vezes, extrapolando os limites do tempo de trabalho institucional, inclusive durante períodos de recesso, para construir planejamentos em parceria. Esses momentos são compreendidos por elas como potentes, pois fortalecem as decisões pedagógicas, ampliam as possibilidades de troca de experiências e contribuem para a construção de maior segurança no exercício da docência.

Por fim, o planejamento é também atravessado por elementos mais amplos que compõem o contexto institucional e social das escolas. Aspectos como a disponibilidade de recursos materiais, o número de alunos por turma e a localização da escola são mencionados como fatores que interferem diretamente nas possibilidades de organização do trabalho pedagógico. Em alguns casos, eventos marcantes impactam de forma ainda mais intensa esse processo, como relatado por uma professora cuja escola foi atingida pela enchente de 2024, situação que alterou significativamente as condições materiais e simbólicas do cotidiano escolar e, conseqüentemente, as prioridades do planejamento.

A nossa escola foi atingida pela enchente, então nós perdemos esses muitos materiais que a gente tinha à disposição, inclusive a internet foi recolocada esse ano recém. Então, mesmo que a gente tivesse acesso a sites, plataformas, a gente não conseguiria acessar com os alunos, a não ser que a gente “roteasse” o nosso próprio telefone, a internet para eles. [...] Os jogos, a gente perdeu

quase todos. Tudo na minha sala de aula, assim, eu tive que repor. Materiais pedagógicos foram todos perdidos na maioria das salas de aula. Mobiliário também, então, passamos por um momento turbulento. Mas mesmo assim, a gente deu conta de reestruturar a escola. (Maitê, 2025)

Soma-se a isso o peso da própria trajetória histórica da Rede de Ensino, especialmente nas falas das docentes com maior tempo de atuação, que evocam experiências anteriores de construção coletiva do currículo, projetos de formação continuada e iniciativas institucionais, como a docência compartilhada, que contribuíam para a qualificação do trabalho pedagógico.

O que acontece com uma escola nova? Os recursos humanos são escassos. Ela tá começando, então a escola começou num ano com 30 alunos, no ano seguinte ela tinha 400 e no outro ano ela foi para 1200. Então, ela deu um “boom” muito grande num tempo muito curto. Então, eu não vivenciei, por exemplo, docência compartilhada, que era uma realidade da Rede, eu não vivenciei a experiência das turmas de progressão. Então, algumas vivências que o ciclo trazia como base, eu não vivenciei. E, logo em seguida, caiu por terra os ciclos, então, e vem o ensino seriado. (Rosângela, 2025)

Eu acho que isso foi o que a gente mais perdeu, porque hoje a gente voltou para aquela escola rígida, sala de aula, horário fechado. Então, ao invés de... Eu fico pensando projeto de docência compartilhada construído em 2006 e 2007, a gente conseguiu trazer José Pacheco para conversar e nos assessorar, e hoje eu tô dentro de uma sala de aula fechada com o horário batendo com musiquinha agora, mas assim tipo parece que tu cresce um pouco e dá milhões de passos para trás depois de novo. (Mariza, 2025)

O currículo da Rede. Bom, então eu entrei na época em que ainda se tinha como Bíblia o caderno número nove. Mas como a minha escola era nova, eu me angustiava muito, porque eu só ouvia falar do tal do caderno número nove e não existia o caderno número nove na biblioteca, porque a biblioteca era muito nova né? (Rosângela, 2025)

É importante atentar que tais memórias não aparecem como meras recordações, mas como referências que seguem compondo as concepções e expectativas dessas professoras em relação às condições necessárias para o desenvolvimento de um planejamento mais articulado, coletivo e contextualizado.

6.2.2. Saberes docentes

A decisão do planejamento das professoras aparece, nas entrevistas, como uma ação autoral e individual. O planejamento é entendido como um processo próprio de cada professora, no qual se mobilizam saberes docentes que foram sendo internalizados ao longo da trajetória

profissional. Embora elas não afirmem explicitamente que planejam com base nesses saberes, suas falas permitem inferir que a experiência como professora dos anos iniciais, a habilidade de refletir sobre e avaliar a aprendizagem das crianças e o próprio trabalho, a formação inicial e os estudos e referenciais teóricos constituem o pano de fundo de suas tomadas de decisão. Trata-se, portanto, de um processo que, mesmo quando descrito de forma operacional pelas professoras, está ancorado em um repertório profissional construído ao longo do tempo.

No que concerne a essa questão, é interessante evocar Tardif, pois o autor ressalta que o saber específico do docente é composto, justamente, por saberes diversos que vão sendo internalizados pelas professoras: “[...] pode se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2012, p. 36). Entre tais elementos, a experiência ocupa lugar central e aparece como um dos principais organizadores do trabalho docente.

Isso significa que o planejamento é atravessado por um forte componente empírico: as professoras testam propostas, observam resultados, retomam práticas que funcionaram em outros contextos e abandonam aquelas que não produziram os efeitos esperados. Há, nesse movimento, um contínuo de tentativa, observação e ajuste que estrutura o fazer pedagógico. A busca por soluções para os desafios da turma atual frequentemente se apoia em experiências com turmas anteriores, evidenciando que o planejamento não se constrói apenas a partir de prescrições externas, mas também do repertório e da experiência profissional acumulada. A produção de jogos e materiais específicos para determinadas habilidades reforça esse caráter autoral e situado do planejamento, uma vez que tais recursos são elaborados com base em necessidades concretas identificadas no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, Tardif explicita que as vivências de professores compõem um tipo específico de saberes docentes: os saberes experienciais que “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2012, p. 39). Da mesma forma, Libâneo (2013, p. 250) explica que “para planejar, o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática”. As falas das professoras entrevistadas evidenciam a experiência como estimuladora de decisões:

Eu já tenho uma caminhada grande em turmas de alfabetização. Então, eu já tenho muitas ideias e materiais. E propostas que eu sei que eu já fiz anteriormente, que sei que dão certo e que eu poderia aplicar novamente. Mas cada turma é uma turma. E às vezes as propostas dão certo com a turma e não dão certo com outra, ou com uma criança ou não dão certo com outra. (Maitê, 2025)

Ano passado foi, eu diria assim que esse processo de planejamento ele foi mais conturbado, foi mais difícil assim, porque eu não conhecia ainda muito bem os conteúdos e as habilidades e objetivos para um quinto ano. Então eu precisei correr muito atrás disso, assim, porque eu não tinha muita essa experiência prévia, diferente da que eu tenho hoje. (Maristela, 2025)

Por outro lado, a falta de experiência em um determinado ano escolar produz deslocamentos importantes no modo de planejar. Quando não dominam as especificidades daquele ano, as professoras tendem a recorrer com maior intensidade ao currículo prescrito para compreender as expectativas de aprendizagem. Nesses casos, o documento curricular assume uma função mais orientadora, operando como referência para suprir lacunas do repertório experiencial. Esse movimento evidencia que a relação entre experiência e currículo não é de substituição, mas de articulação: quanto maior a familiaridade com o ano escolar, maior a autonomia percebida; quanto menor a experiência, maior a dependência do documento prescrito. Essa articulação também é tensionada no contexto da implementação do Pacto pela Alfabetização, política de apostilamento dos 1º e 2º anos. Como é possível averiguar pelos excertos elencados abaixo, a experiência da professora como motivadora de decisão se choca com a realidade de um material que pré-determina o planejamento:

Então eu ao longo da minha vida eu fui percebendo isso, que os meus alunos por vezes até já sabiam ler, mas não se autorizavam a ler antes de escrever. Então eu até li muito material deles, consegui aprimorar muitas questões de intervenção de leitura com o uso dessa, não com o uso da metodologia em si, mas com a parte teórica que veio junto com esses materiais, não a parte didática, mas a parte teórica que eles falaram que se embasaram para construir esse material. Então abriu assim umas outras possibilidades. (Mariza, 2025)

Além disso, a formação inicial também participa da constituição desse repertório profissional, ainda que apareça nas falas de forma menos central que a experiência cotidiana. Tal formação, conforme pode-se constatar, pela afirmação de Maristela (2025) contribui para a construção de referenciais que, posteriormente, são trabalhados na prática: “Tem sido muito mais fácil planejar agora pro segundo ano, porque eu acho que na faculdade a gente acaba vendo muito mais assim para alfabetização.”.

No entanto, para além da experiência, que incide, sobretudo, na maneira através da qual a professora ensina e planeja, a avaliação também aparece como dimensão estruturante do processo de planejamento. Isso, pois, é a avaliação que orienta, confirma ou redireciona a seleção de habilidades que as professoras elaboram no início do ano letivo, a fim de serem trabalhadas ao longo de cada trimestre:

E aí tem que ter esse manejo e para isso tem que ter essa avaliação. Eu não coloquei aqui no planejamento, mas antes e depois de cada uma dessas

sequências, a gente faz uma avaliação para eu poder ver se teve ou não progresso. Houve uma mudança na hipótese de escrita, nas habilidades, nas habilidades de consciência fonológica, no conhecimento sobre as letras? (Eliz, 2025)

Fiz avaliações diagnósticas ali também a partir dessas propostas para poder entender qual era o perfil da turma, com relação a, principalmente, leitura escrita e matemática. [...] E aí eu acabo utilizando muito assim como base a questão da progressão. Então conforme eles eu vejo que eles vão avançando, vou avançando junto com eles. (Maristela, 2025)

Claro que, se precisa pensar em qual aluno que a gente está recebendo, então, num primeiro momento, é uma avaliação diagnóstica para ver de que ponto cada criança está e aí a partir daí, verificar o que é que precisa ser desenvolvido dentro das habilidades que já estão selecionadas, que que precisa ser trabalhado? Qual criança já desenvolveu, qual ainda não? No que a gente vai precisar investir esse tempo? (Maitê, 2025)

Importa destacar que, quando as professoras falam de avaliação, não se referem apenas a instrumentos formais, como provas. Trata-se, na verdade, de um saber docente bastante específico, construído na prática, que envolve a avaliação constante e processual dos alunos. Esse saber se expressa em um olhar atento, na observação cotidiana e na análise das atividades realizadas pelas crianças.

Então eu sempre faço, e aí, bom, quais são as atividades que eu preciso reforçar? E aí eu construo uma planilha de avaliação, de algumas atividades que eu vou recolhendo, que eu vou montando o portfólio das crianças. E nessa planilha, eu sempre digo, ela não serve só para avaliar o aluno, sobretudo para avaliar a minha prática, porque eu vou colocando as habilidades aqui em cima e os alunos. (Rosângela, 2025)

Quando eu vejo que tem uma habilidade que muitos alunos não atingiram, o problema não está nos alunos, está na forma como eu estou trabalhando aquela habilidade que eles não estão atingindo. Então, a partir dali, eu já volto lá para minha planilha semanal, vou replanejando, vou pensando em outras estratégias para desenvolver aquela mesma habilidade. (Rosângela, 2025)

A avaliação, nesse sentido, não é um momento isolado, mas um processo contínuo que impulsiona o planejamento. Ela envolve também uma dimensão reflexiva sobre a própria prática das docentes: ao avaliar os alunos, as professoras avaliam simultaneamente suas propostas de atividades e suas escolhas de planejamento, promovendo ajustes ao longo do percurso. Conforme Libâneo (2013, p. 245) nos lembra, o planejamento necessariamente envolve avaliação e reflexão da prática, pois é “um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”.

Sim, eu fazia a partir da avaliação, só que a avaliação não vinha da minha cabeça. Penso do que tem que ser trabalhado na alfabetização para o desenvolvimento da escrita. Eu utilizei bastante, eu li os livros da Magda Soares. Então, a Magda Soares, no livro dela, ela tem uma sugestão de

habilidades, mas eu não sigo todas aquelas. Eu tento ver naquele quadro que eu acho que é o quadro dela, que ela vai falar quais são essas habilidades, esses componentes que precisam ser desenvolvidos para haver uma mudança de hipótese de escrita, porque no final eu queria que eles estivessem escrevendo de maneira alfabética. (Eliz, 2025)

No processo de planejamento, além dos documentos curriculares, as professoras mobilizam também referenciais teóricos da educação, principalmente do campo da alfabetização. As autoras dessa área são as mais citadas, aparecendo como suporte para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e para a tomada de decisões consideradas mais assertivas pelas professoras.

Eu também utilizo bastante um livro de referência que é aquele que é da Picolli e da Camini, da Edelbra, eu acho, da editora, que eu não vou lembrar o nome, mas eu uso muito ele como referência também, assim para tirar ideias de propostas. (Maristela, 2025)

E claro que tem todo o material de estudo próprio, que eu acho que também é importante mencionar. Então, tem muitos livros de autores que eu reconheço como referência na alfabetização, que é onde eu trabalho, que também utilizo como consulta, como embasamento teórico. Não só os materiais de referência de alfabetização, como outros materiais de outros. Outros autores que podem ajudar na minha prática, então eu vou atrás e vou pesquisar. (Maitê, 2025)

Eu uso o Dolz (autor), aquele dos gêneros orais na escola: os gêneros escritos e orais na escola. É Dolz, 2008. [...] Mesma coisa no nível de escrita aqui na língua portuguesa, eu diferenciava por níveis de escrita da Ferreiro e da Teberoski. [...] E aí o que que eu utilizo, como o que que eu utilizo como referencial? É o livro da Luciana Picolli e da Camini que me dá uma ajuda e principalmente o livro da Magda Soares. (Eliz, 2025)

Esse dado é relevante porque indica que, mesmo quando o planejamento é descrito por algumas como preenchimento de planilhas ou organização de conteúdos, ele é visivelmente atravessado por referenciais teóricos que auxiliam a sustentar suas escolhas pedagógicas. O planejamento, portanto, não se reduz a uma operação técnica, ainda que, em certos momentos, seja representado dessa forma.

Entretanto, esse conjunto de saberes docentes (experiência, avaliação processual, formação e referenciais teóricos) passa a conviver com tensões produzidas pela inserção do material apostilado do Pacto pela Alfabetização. As professoras reconhecem a dificuldade de “contornar” a imposição desse material nas salas de aula, sobretudo em função de seu caráter mais rígido e prescritivo. O material passa a incidir diretamente sobre o modo como organizam o planejamento, reduzindo, em certa medida, a margem de decisão que vinham exercendo.

Eu tenho aquele material que eu sei que vai ajudar nisso. Daí eu vou lá ou cato o jogo, cato a folhinha e tal. Mas é como se eu tivesse me sentindo presa. Então, quando eu consigo usar essas atividades, é como se as minhas

atividades, essa minha experiência é como se fosse um escape daquilo que eu tenho que fazer, mas eu não tô conseguindo enxergar ainda uma forma de como transformar essa metodologia, essa didática que eu não tenho muita experiência numa coisa leve, com sentido pra eles, porque é tudo muito mecânico, tudo muito preenche, preenche, preenche. (Mariza, 2025)

Ainda assim, as entrevistas sugerem que a experiência acumulada pode funcionar como elemento que favorece planejamentos que vão além do material apostilado. Professoras com maior repertório profissional tendem a mobilizar estratégias para adaptar, complementar ou tensionar as propostas do material, ainda que dentro de limites. Isso indica que, mesmo em um contexto de maior prescrição, o trabalho docente não se torna plenamente uma execução de uma prescrição pré-determinada. O planejamento continua sendo atravessado por decisões sustentadas por saberes docentes construídos ao longo da trajetória profissional, o que revela a persistência de espaços, ainda que estreitos, de autoria no cotidiano das professoras.

6.2.3. Autonomia no planejamento

Como já evidenciado, tanto pelas discussões teóricas quanto pela investigação realizada nesta dissertação, as professoras não decidem no vazio. Seus processos de planejamento são construídos em estreita relação com o perfil das turmas, com os contextos das escolas e com as diretrizes da Rede. Nesse movimento, os saberes docentes, construídos ao longo da experiência profissional e dos percursos formativos, sustentam a tomada de decisões no planejamento. Assim, a autonomia para planejar e decidir aparece como um tema central nas falas das docentes, que se reconhecem como sujeitos ativos na organização do ensino.

Essa autonomia, muito aparente nas entrevistas, está associada ao nível de *currículo modelado pelos professores* (Sacristán, 2020). Faz-se pertinente, para a elaboração, retomar brevemente o conceito: é no nível de modelagem do currículo que a professora atua enquanto agente ativo e decisivo “na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto” (Sacristán, 2020, p. 104). Nesse nível, o currículo é interpretado pelas professoras, em sua prática, com base em suas próprias concepções epistemológicas e saberes docentes. Tal interpretação, por seu turno, ocorre em uma margem de autonomia na qual as professoras têm espaço de decisão — e que pode ser maior ou menor de acordo com diversos condicionantes.

Indo ao encontro da concepção de Sacristán (2020), compreendo que nessa margem de autonomia que as professoras decidem e planejam. Tal margem tornou-se perceptível nos momentos em que as entrevistadas descreveram seus processos de planejamento, pois evidenciam a existência de modos autorais de organizar o trabalho pedagógico. Cada docente relatou construir, de forma própria, as decisões que orientam o ensino e a aprendizagem com suas respectivas turmas, ainda que, em alguns casos, esse processo seja compartilhado com colegas e parceiras de planejamento.

Depois eu pego esse planejamento, essa semana e vou descrevendo ela no meu caderno, dia por dia, fazendo uma auto reflexão da semana, no final da semana, assim, o que que foi legal, o que que não foi, que aluno conseguiu, que aluno não conseguiu, isso eu já coloco os post-its nas atividades, né, dos alunos que eu precisei acompanhar, dos alunos que eu queria chegar e não consegui chegar. Então eu sempre faço, e aí, bom, quais são as atividades que eu preciso reforçar? E aí eu construo uma planilha de avaliação, de algumas atividades que eu vou recolhendo, que eu vou montando o portfólio das crianças. E nessa planilha, eu sempre digo, ela não serve só para avaliar o aluno, sobretudo para avaliar a minha prática, porque eu vou colocando as habilidades aqui em cima e os alunos. (Rosângela, 2025)

Então, sempre fazendo com a literatura infantil como aliada. E as crianças amavam, a gente construiu o varal dos livros lidos, os livros coletivos, os livros individuais. E sempre, inclusive, era um aluno meu que batia o recorde, que a escola faz uma premiação da biblioteca do aluno mais leitor e cinco anos consecutivos desde que eu voltei para sala de aula, que são os meus alunos, os pequeninos lá do segundo, do primeiro ano, que estão batendo recorde de mais leitura. Então é um trabalho que precisa ser ensinado e fomentado, né, o gosto pela leitura. Então eu utilizo muito da literatura infantil para isso, para permear o meu planejamento. (Rosângela, 2025)

Então, aí a gente foi para o primeiro ano, nos reunimos nas férias em fevereiro, Passamos mais de uma semana juntas planejando o ano de 2025. Que livros literários a gente utilizar como desencadeadores? Que projetos a gente poderia fazer? Dei a ideia da gente fazer o projeto das metamorfose da borboleta, de eles criarem desde a larvinha, do ovinho, da borboleta até a lagarta e depois o casulo, a borboleta, eles vivenciarem essa experiência, enfim. [...] Fizemos um planejamento maravilhoso, fomos na escola, isso nas nossas férias. Montamos as nossas salas de aula, as duas salas de aula exatamente iguais, para eles terem também essa ideia de que o trabalho é único, tudo maravilhoso, até que chegou a reunião do pacto. (Rosângela, 2025)

Porque eu sempre, meus planejamentos sempre eram assim, sabe? "Ah, estou percebendo que os meus alunos não sei o que, daí eu vou trazer jogo tal, mas agora a gente não tem mais tempo para o jogo tal." Então as intervenções estão acontecendo de forma mais espontânea no sentido de "Bah, eu sei que eu tenho que fazer essa pergunta que vai ajudar eles do que essa proposta mais assim, vou levar aquele jogo porque esse jogo trabalha isso e aí disso eu posso puxar aquilo e daquilo outro." (Mariza, 2025)

Trata-se, portanto, de um planejamento que, além de autoral, implica escolhas explícitas. As professoras elucidam que decidem sobre o que ensinar, de onde selecionar as

habilidades, quais materiais mobilizar e o que privilegiar na organização do tempo escolar. Tais decisões articulam-se às suas concepções pessoais e profissionais. Por exemplo, quando indicam a literatura como eixo estruturante das atividades ou quando atribuem centralidade à Língua Portuguesa nos anos iniciais. Do mesmo modo, destacam a priorização de habilidades que extrapolam conteúdos específicos das áreas do conhecimento, como o desenvolvimento de competências de estudo e de pesquisa. Esses elementos que as docentes afirmam priorizar são as escolhas realizadas dentro de sua margem de autonomia no planejamento.

E aí eu tinha a essa tabela que eu enviei onde eu planejava muitas atividades de língua portuguesa. É nítido que eu privilegio a língua portuguesa. Tem cinco períodos. Na segunda era só língua portuguesa, depois era língua portuguesa, na terça, na quinta tinha um pouco de matemática e na sexta também. [...] Daí por isso a minha escolha era privilegiar a língua portuguesa, porque eles na minha concepção, não era uma cobrança do município. O município não cobrava nada nessa época, era bem largado. Aí ele era bem assim, façam o que quiserem. Aí a minha rotina era privilegiar a língua portuguesa e matemática. E aí eu colocava quando dava, quando cumpria as outras áreas do conhecimento. (Eliz, 2025)

E eu considerava mais a BNCC para ciências, história, geografia e desconsiderava ensino religioso. Eu usava o ensino religioso, eu usava a BNCC bastante da educação infantil para justificar esse sócio-emocional, porque a gente tinha que preencher na CórteX (sistema de chamadas), os objetivos do trimestre e tal, mas eu usava muito, era texto acadêmico teórico para basear as habilidades que eu queria desenvolver. Basicamente isso, assim, a BNCC era só para dizer em história e geografia e só usava para esses daí, para os outros componentes curriculares. Pro restante eu achava que não dava. Matemática ainda era um pouquinho melhorzinho porque eles botam contagem, mas é contagem até sem objetos. (Eliz, 2025)

E a verdade assim, não sigo exatamente como está ali na BNCC, porque ali meio que mostra de uma forma cronológica assim, eu não faço exatamente isso, assim, quando eu acho que tem ali algum objetivo, sei lá, de ciências que eu acho interessante puxar mais para frente, porque combina com que a gente está trabalhando no momento, eu faço. Ou se tem alguma coisa de matemática que eu acho que eu não vou conseguir trabalhar ainda, eu paro e primeiro dou conta do que está do que está sendo necessário antes. (Maristela, 2025)

Muitas das coisas eu penso que crio da minha cabeça, as atividades, enfim, eu crio da minha cabeça, diria que sou uma professora muito criativa, inclusive, mas muitas coisas eu acabo também retirando da internet. Assim, acabo me inspirando em propostas de colegas, eu sigo alguns perfis no Instagram de professoras, então algumas coisas eu acabo me apropriando, eu acabo tirando como como ideias, e eu também utilizo daí assim para para planejar em si também a BNCC. E aquilo que eu também lembro, que eu recordo bem da época da faculdade, que é importante, para o segundo ano. (Maristela, 2025)

Esse ano em específico, por exemplo, trabalho com o primeiro, com o quinto como volante e com o segundo ano como referência. No primeiro ano não se decidiu qual área de conhecimento eu ficaria responsável como itinerante. Então fui trabalhando mais assim questões de parceria com o grupo da das

crianças, a vinculação entre eles. E aí fui pelo lado mais lúdico, principalmente, para ajudar as gurias nas questões de compreensão dos alunos, do que é ser aluno, o tempo, as regras. É tudo isso com jogos ali no início. Ensinar as regras do jogo, esperar a sua vez de jogar. Então, não tinha nada específico documental da escola. Ninguém sabia muito o que fazer, então, minha opção, procurando ajudar e observando as necessidades dos dois grupos, optei por isso. No quinto ano, a gente decidiu que eu ficasse com a área de ciências. O documento que veio do currículo priorizado da rede não tinha nada priorizado para o quinto ano, conversei um pouco com a profe que é do sexto, ela me deu algumas orientações do que que ela gostaria que os alunos chegassem lá, nada muito, com nenhum registro, foi mais relato dela mesmo. E aí eu fui pensando nas necessidades, são três grupos diferentes, mas percebi que eles necessitavam então, entender e se enxergar como pesquisadores, de saber que eles poderiam, sim, eles pesquisar e eles relatar o que eles entenderam. Então eu fui buscando toda uma compreensão do que era a ciência, dos passos, aí procurava vídeos, mas que eles se tornassem protagonistas mais do que do conteúdo em si de ciências, mas sim com que eles se enxergassem "ah, eu sou capaz de aprender e eu sou capaz de passar". Então a gente teve lá uma aula de como construir um cartaz, porque as letras tinham que ser grandes, o título, porque aí a gente ia pesquisar. Então, mais do que eu "ah, esse é o cartaz perfeito", eu fui pedir para que eles fossem atrás, porque eu acho que isso falta muito Porque quando a gente está na referência de uma de uma turma, é tanto conteúdo que a gente tem que dar conta que essas coisas do ser aluno, como eu vou me colocar nesse espaço? (Mariza, 2025)

Na época que eu era livre para planejar, que era em 2024, eu vejo ao menos que pouco importava a disputa política. Era eu que mandava, era a minha ideologia. Eu não sei se é ideologia, mas a minha perspectiva teórica de desenvolvimento é que mandava. Eu poderia simplesmente ignorar a BNCC e fazer o que eu bem entendesse. Pouco importa a BNCC. Se eles quiserem, por exemplo, eu trabalhei "sapos" com eles porque eles queriam conhecer todos os sapos do mundo, porque eles descobriam que tinha sapo transparente, tinha sapo cor-de-rosa, tinha sapo com mancha, sem mancha. (Eliz, 2025)

Desse modo, o planejamento docente se configura como resultado de um conjunto de fatores que se entrecruzam (e que já foram discutidos neste capítulo): o contexto da sala de aula e das escolas da rede, os saberes docentes, os processos de avaliação, os documentos curriculares, a margem de autonomia profissional e as políticas educacionais específicas, como o Pacto pela Alfabetização. No capítulo seguinte, abordarei como as próprias concepções de currículo das professoras constituem, também, um desses elementos que repercutem sobre o planejamento.

É lógico que vamos dizer assim, a minha visão é que não só um método, mas vários métodos contemplados para que a gente possa dar conta de um planejamento que contemple todas as especificidades da turma e dos alunos que a gente tem, que eles precisam. A gente tem que planejar para isso. (Maitê)

É pertinente destacar que as entrevistas revelam que a margem de autonomia vem sendo tensionada. A implementação do Pacto pela Alfabetização é apontada por todas as professoras

como um marco de redução de sua liberdade de decisão no planejamento. Segundo relatam, anteriormente o planejamento implicava selecionar conteúdos a partir do currículo prescrito, analisar continuamente a aprendizagem das crianças e definir metodologias e propostas consideradas mais adequadas para atingir os objetivos do ano escolar. Com a chegada do Pacto, o espaço de decisão teria sido significativamente minimizado, uma vez que o programa disponibiliza materiais com cronogramas pré-definidos de atividades e de planejamentos semanais já estruturados.

Acho que a gente vive tempos tenebrosos. Assim a gente vive tempos difíceis, nos quais a gente não tem liberdade. De planejar como tínhamos antes ou de pensar um currículo que se adeque às especificidades de cada escola ou de cada turma ou de cada criança. (Maitê, 2025)

Então estou bem perdida esse ano na questão do planejamento de não estar conseguindo encontrar um caminho de juntar isso. Assim, por vezes eu vejo que as atividades estão acontecendo. E as minhas intervenções não estão sendo planejadas. Não que elas não sejam intencionais, porque daí como eu tenho a coisa de acompanhar de perto cada aluno, então elas estão sendo intencionais, mas elas estão sendo uma palavra. É porque eu sei que tem que fazer a pergunta naquele momento que vai ajudar ele, mas é inconsciente, sim? Não inconsciente, mas tipo espontânea. Não uma coisa, não com um material pensado para aquele momento, um jogo para aquilo. Isso eu estou sentindo falta. (Mariza, 2025)

Claro que a fala que o Pacto te vende é: mas o professor vai ter sua autonomia, o professor vai ter o seu direito de cátedra preservado. Não, mas tu podes trabalhar em iniciação científica. A questão era quando? Em que tempo? (Rosângela, 2025)

Essa minha semana, ela já veio exatamente pronta, inclusive com os minutos cronometrados. Acolhida, cinco minutos, não podia demorar mais do que cinco minutos para acolher as crianças. Livro tal da página tal, né, tanto tempo. Livro tal, mais tanto tempo, livro tal, livro do professor, 45 minutos. Sendo que tem os especializados, então era um documento que sequer respeitava a realidade da rede, ele sequer foi pensado, era um documento padrão, porque a gente sabe que esse Instituto Raiar vende esse pacto para diferentes municípios, então ele era um documento padrão para qualquer município, então não era um estudo feito, pensado, a partir da realidade de Porto Alegre, enfim. (Rosângela, 2025)

E aí com o pacto, eu comecei a ter que parar boa parte disso que eu estava fazendo, assim. Então, faz muito tempo que eu não consigo fazer uma sequência didática novamente. Faz muito tempo que eu não consigo fazer uma sequência de atividades pensando um livro de literatura, por exemplo. (Maristela, 2025)

As docentes descrevem que, antes, dispunham de maior liberdade para decidir quais atividades realizar, em que momento desenvolvê-las, como ensinar e sob qual perspectiva pedagógica. Em contraponto, atualmente vivenciam o progressivo cerceamento dessa liberdade. Inclusive, o uso obrigatório de livros apostilados aparece como um dos principais

fatores desse processo. Conforme relatam, trata-se de um conjunto amplo de materiais que deve ser utilizado de forma simultânea por todas as turmas, desconsiderando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Nesse cenário, a organização do tempo escolar torna-se ainda mais desafiadora e passa a operar como um limite adicional à autonomia docente.

Tu quer saber isso da Rosângela de 2024 ou da Rosângela de 2025?
(Rosângela, 2025)

E aí agora a gente está tentando aliar, tentando dar sentido para uma política, para um planejamento também que não é criado pela gente. Criado por nós, por nós professores, no caso. (Maitê, 2025)

Porque eu sempre, meus planejamentos sempre eram assim, sabe? "Ah, estou percebendo que os meus alunos não sei o que, daí eu vou trazer jogo tal, mas agora a gente não tem mais tempo para o jogo tal." Então as intervenções estão acontecendo de forma mais espontânea no sentido de "Bah, eu sei que eu tenho que fazer essa pergunta que vai ajudar eles do que essa proposta mais assim, vou levar aquele jogo porque esse jogo trabalha isso e aí disso eu posso puxar aquilo e daquilo outro." (Mariza, 2025)

E aí é isso, eu me sinto culpada por estar usando aquele material que eu estou percebendo que não tem significado nenhum para aquelas crianças que ainda não estão alfabetizadas. Então eu ainda estou me sentindo amarrada nisso e não consegui me soltar ainda para pensar para além disso. Porque o meu planejamento eu acabo só tipo... Nessa semana eu tenho que trabalhar as páginas tais, tais, tais para conseguir dar conta do cronograma, que está sendo difícil. E aí eu vejo, tá, mas nisso nós vamos trabalhar a habilidade tal, a habilidade tal. Ah, mas eu tenho aquele jogo tal para trabalhar tipo R, 2Rs, uso do R, por exemplo. Eu podia trazer aquele jogo, mas aonde que eu vou encaixar o jogo na semana. [...] E eu tô mega atrasada no livro de matemática, já deveria estar no segundo livro e não tô. Mas ao mesmo tempo só vai adiantar trabalhar o livro de matemática com quem tá muito bem. E aí eu me sinto culpada de trabalhar com livro de matemática e não trabalhar as habilidades que eu realmente deveria trabalhar com eles. Então assim, o planejamento para esse ano está muito difícil porque eu tenho que fazer uma coisa que não, estou vendo que não é útil para eles. E aí eu não estou conseguindo enxergar para além disso, como fazer isso. (Mariza, 2025)

Isso ocorre porque a quantidade de materiais a serem cumpridos, associada a cronogramas rígidos — que indicam, até mesmo, quais páginas devem ser trabalhadas a cada semana —, reduz significativamente a margem de decisão das professoras. Ou seja, o próprio planejamento das aulas já se apresenta previamente estruturado nos pacotes pedagógicos, deslocando para as docentes, principalmente, a função de execução. Como consequência, resta pouco espaço e tempo para a proposição de outras atividades elaboradas pelas próprias professoras, o que, segundo suas falas, impacta diretamente sua autonomia no planejar e na condução do trabalho pedagógico.

6.2.4. Resposta ao currículo apresentado

As falas das professoras evidenciam que a autonomia docente no planejamento constitui um elemento estruturante de suas concepções sobre o trabalho pedagógico. De modo recorrente, as entrevistadas descrevem o planejamento como um processo autoral, sustentado por saberes construídos ao longo da formação e da experiência profissional. Esse caráter autoral aparece vinculado à possibilidade de selecionar conteúdos, definir metodologias e organizar o ensino a partir das necessidades concretas das turmas. Como explicita Rosângela, sua prática vinha sendo organizada a partir de escolhas pedagógicas próprias, fortemente ancoradas na literatura infantil:

Isso tudo eu fazia até 2024. Sempre permeado pela literatura, a minha tese de doutorado percorreu um pouco sobre a literatura infantil brasileira, então eu tenho uma crença na potência da literatura infantil, e aí sempre trabalhando a partir da literatura infantil para desencadear alguns eixos temáticos principais. (Rosângela, 2025)

Tal excerto demonstra que o planejamento não é compreendido como mera aplicação de orientações externas, mas como produção situada, atravessada por concepções teóricas e epistemológicas das docentes. Entretanto, a implementação do Pacto pela Alfabetização é apontada pelas professoras como um marco de mudança nesse modo de organizar o trabalho. A chegada da política é descrita por elas como um momento de ruptura com práticas anteriormente construídas com maior margem de decisão, como é possível averiguar pelo relato abaixo:

Até que chegou a reunião do pacto. E ali eu arrepiei, né, quando veio o Instituto Raiar, aí eu já puxei na hora o meu celular, Fui para o Instagram, aí eu olhei o material do Instituto Raiar e aí eu segurei o choro. Porque eu vi que aquilo que as professoras estavam batendo palma e aclamando, nada mais era do que uma cartilha, que era uma cartilha repaginada em cores do que a gente tinha na década de 70. (Rosângela, 2025)

A interpretação que as professoras fazem do material o associa a processos de padronização e retorno a modelos considerados superados, produzindo forte reação emocional e profissional. Nesse contexto, aparece nas entrevistas a percepção de uma redução da autonomia e de intensificação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente. As professoras relatam que o planejamento deixou de ser algo sobre o qual podem decidir livremente. O planejamento é, agora, previamente estruturado, acompanhado de cronogramas rígidos e de cobrança sistemática por sua execução.

Então isso é, essa foi a realidade que eu me deparei no início, aí eu tentei negociar com a minha supervisão de bom, num dia eu trabalho o “Agora vou ler”, num dia eu trabalho tal livro, para não ficar essa troca de livros com alunos tão pequenos. que sequer estavam com um caderno de linhas, que sequer manuseavam o seu material, cada um no seu quadradinho, que estavam vindo de uma realidade de educação infantil, quando vinham. E aí a resposta foi não, tu tem que trabalhar os três livros todos os dias. E aí eu ia me enfurecendo, porque eu estava tentando encontrar essa resistência e do tipo “não, nós vamos te cobrar assim”. (Rosângela, 2025)

Tais elementos indicam que, para as docentes, a política não apenas orienta o trabalho, mas redefine as condições de sua realização. Assim, a padronização do ensino na Rede constitui outro eixo fortemente presente nas falas. As professoras problematizam o fato de que todas as turmas passam a seguir o mesmo planejamento, independentemente das especificidades dos alunos. Nas palavras de Maitê,

A gente recebeu um material estruturado da prefeitura de Porto Alegre, nos quais todas as turmas de toda a rede realizam o mesmo planejamento, o que não condiz com a minha prática pedagógica ou com as minhas concepções de entender o que cada aluno sabe, de ter uma adaptação curricular adequada para aqueles alunos que necessitam. (Maitê, 2025)

Nessa perspectiva, a homogeneização do currículo e do planejamento é percebida como incompatível com a realidade que parte do diagnóstico das aprendizagens das turmas. Associada a esse processo, as professoras relatam uma redução do tempo e do espaço para outras áreas do conhecimento e para propostas pedagógicas próprias.

E acabo que tenho feito muito pouco assim de outras coisas para além das atividades do livro, assim, por exemplo, faz muito tempo que eu não consigo planejar nada para geografia, eu não consigo planejar nada para ciências, agora recentemente, a escola toda está mobilizada assim para para projetos de iniciação científica. Então, por exemplo, os meus alunos nós estamos fazendo a temática do segundo ano está sendo em torno de educação financeira, então eles vão fazer uma feirinha, eles vão trazer lanches para vender pros colegas, enfim. (Maristela, 2025)

Dito isso, a gente teve que abandonar um pouco, o tempo ficou um pouco mais escasso, pra gente poder planejar livremente, como a gente planejava com autonomia. (Maitê, 2025)

A reorganização do tempo escolar opera, então, como mecanismo concreto de restrição da autonomia. Apesar desse cenário, as entrevistas também revelam movimentos de adaptação e resistência por parte das docentes. Algumas das professoras tentam se distanciar da imposição de um papel de executoras passivas e narram esforços para articular as exigências do pacto às necessidades reais das crianças, o que é perceptível nos relatos de Maitê e Rosângela:

Eu, particularmente, dando conta de outras demandas que eram importantes da minha turma. Por exemplo, o material do pacto não supõe que as crianças utilizem tesoura, cola. Não, que não supõem não. Não planejam um tempo para isso. Então é o uso do livro didático de escrita e o uso do livro de leitura e é o uso do livro de matemática. E aí recortar e colar, por exemplo, são habilidades que são importantes para as crianças de 6 a 7 anos. Eles precisam aprender. Ou seja, ainda não sabem. Eles precisam dar conta dessas 2 habilidades, por exemplo, então? Tendo isso em vista. Na semana, por exemplo, em que eles tinham que fazer o fonema P, por exemplo, então a gente trabalhava com outras propostas que envolvessem, por exemplo, recorte a colagem, mas dentro daquele fonema daquela semana, para a gente poder então aliar o que estava vindo da prefeitura, o que precisava ser feito, mas também com o que precisava ser feito para as crianças daquela turma em específico. (Maitê, 2025)

E num primeiro momento, eu acho assim, tu deve conhecer a Claudia, a Maitê, né. Eu disse, a gente vai sair. E aí depois a gente pensou, mas é agora mais do que nunca que essas crianças precisam da gente. E foi o que me motivou, sabe? Mais do que nunca, essas crianças precisavam de professoras que encontrassem brechas para transgredir aquilo que estava sendo imposto. Sem comprometer, é claro, a supervisão da escola, enfim, a própria direção e fazer o que era imposto, mas não apenas isso, né? mostrar para as crianças que a alfabetização é mais, tentar trazer esse encantamento para eles, né. E aí por isso que eu resisti, que é isso que eu considero. Da prática pedagógica que eu tinha para a prática pedagógica que no início eu estava sendo obrigada a executar, eu me senti resistência e várias vezes eu tentei desistir, várias vezes eu briguei, várias vezes eu gritei na sala dos professores com a própria supervisão, porque eu tentava, assim, encontrar, porque nos veio um planejamento já pronto. (Rosângela, 2025)

Por fim, as falas evidenciam que a implementação do Pacto é vivida pelas professoras como um processo atravessado por tensões profissionais e afetivas.

Acho que a gente vive tempos tenebrosos. Assim a gente vive tempos difíceis, nos quais a gente não tem liberdade. De planejar como tínhamos antes ou de pensar um currículo que se adeque às especificidades de cada escola ou de cada turma ou de cada criança. (Maitê, 2025)

Em conjunto, os depoimentos indicam que a política produz reconfigurações importantes nas condições de planejamento docente, ao mesmo tempo em que demonstra a agência das professoras na tentativa de ressignificar, na prática, as prescrições que lhes são impostas.

No subcapítulo anterior, evidenciou-se que as professoras compreendem o currículo principalmente como o nível de *currículo prescrito* (Sacristán, 2020). Entretanto, durante a entrevista os materiais apostilados e o cronograma de planejamento que fazem parte da política de educação da RME/POA intitulada Pacto pela Alfabetização são citados com muita veemência pelas professoras. É importante esclarecer dois significados relevantes desse material do Pacto. Primeiro ele é, atualmente, o *currículo apresentado* (Sacristán, 2020) no que

se refere às turmas de alfabetização. O nível do currículo apresentado está relacionado à “uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste” (Sacristán, 2020, p. 103). Ou seja, o material do Pacto, os livros e cronograma, apresenta às docentes uma tradução do currículo prescrito interpretado por uma instituição externa à escola.

Além disso, o Pacto também é exemplo de um fenômeno descrito por Apple (2002): a compra de materiais “pré-empacotados” pelas redes de ensino. De acordo com o autor, esses materiais incluem “relações de objetivos, todos os conteúdos curriculares e materiais necessários, a especificação das atividades a serem realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes de diagnóstico e de rendimento, em coordenação com o sistema” (Apple, 2002, p. 159). Essa compra, entretanto, não é simplesmente uma mera aquisição de material didático para as escolas, são uma forma de controle técnico dos professores (Apple, 2002). Tal controle, por seu turno, é menos explícito e é embutido na estrutura física do trabalho dos professores (Apple, 2002). No próximo subcapítulo, a situação atual de implementação do Pacto como controle técnico dos professores, isto é, um controle via currículo, é destrinchada a partir das falas das professoras.

6.3. RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE CURRÍCULO E PLANEJAMENTO

A primeira seção deste capítulo apresenta as concepções de currículo expressas pelas professoras entrevistadas, organizando-as em três eixos principais: currículo como organização do conhecimento, como guia para o planejamento docente e como documento prescritivo externo à escola. Tornou-se perceptível que as docentes compreendem o currículo, sobretudo, como um instrumento organizador que define e distribui habilidades, competências e objetivos de aprendizagem por ano escolar, garantindo unidade, progressão e alinhamento entre turmas. Ao mesmo tempo, entendem-no como guia estruturante do planejamento, funcionando simultaneamente como ponto de partida — ao orientar a definição dos objetivos anuais e trimestrais — e como ponto de chegada, ao estabelecer as aprendizagens esperadas ao final do ano letivo. Essa concepção está fortemente vinculada aos documentos oficiais, especialmente a BNCC e o RCG, cuja ausência de um currículo próprio da Rede é percebida como lacuna significativa. Por fim, evidencia-se que as professoras distinguem currículo e planejamento: o primeiro é visto como prescrição externa que define o que ensinar, enquanto o segundo corresponde à organização didática dessas orientações, ainda que envolva escolhas autorais no interior de parâmetros previamente estabelecidos.

O segundo subcapítulo apresenta como as professoras organizam seus processos de planejamento, evidenciando que, embora o currículo funcione como referência central para a definição dos objetivos de aprendizagem, ele não determina de forma direta as decisões pedagógicas. Dessa forma, o planejamento emerge como uma prática situada, atravessada por múltiplos fatores, entre eles o contexto da sala de aula e da escola, os saberes docentes e a margem de autonomia das professoras. As entrevistas mostram que o diagnóstico inicial das turmas, a observação contínua das aprendizagens e a gestão do tempo escolar são elementos estruturantes do planejamento, configurando-o como processo flexível e constantemente readequado. Ao mesmo tempo, o trabalho docente se ancora em um repertório profissional construído pela experiência, pela formação e pelo uso de referenciais teóricos, o que sustenta escolhas autorais sobre conteúdos, metodologias e prioridades. Contudo, esse espaço de decisão é tensionado por condições institucionais e pela introdução de materiais mais prescritivos, os quais tendem a restringir a autonomia, ainda que não eliminem completamente a dimensão interpretativa e criativa do planejamento docente.

Assim, ao longo do capítulo, já foram abordadas algumas das relações que podem ser traçadas entre a maneira como as professoras compreendem o que é o currículo e como elas planejam. Nesta seção, por sua vez, busco aprofundar e explicitar ainda mais tais relações.

Primeiro, pretendo apresentar a forma como a concepção de currículo como um documento prescritivo e organizador corrobora com a maneira que as professoras entendem o próprio planejamento como um âmbito metodológico. Esse entendimento de currículo como *O QUE* do ensino e o planejamento enquanto o *COMO* ensinar repercute na própria margem de autonomia e de decisão das professoras. Também procuro explicitar que o momento específico vivenciado pelas docentes na Rede contribui para uma compreensão mais aprofundada de como essas relações e concepções se articulam às tensões concretas enfrentadas pelas professoras, na medida em que a implementação do Pacto pela Alfabetização redefiniu, de certa forma, o *status quo* das formas pelas quais elas planejam e compreendem currículo e planejamento.

Para dissertar sobre essas relações, apresento as três teses que sintetizam as relações que identifiquei entre as concepções de currículo das professoras e seus planejamentos. Na sequência, cada uma dessas teses é desenvolvida, baseada nas entrevistas, no contexto da rede e na teorização construída.

As professoras entendem que o currículo é O QUE e o planejamento é o COMO ensinar, diferenciando um como conteúdo do outro que é metodológico, e essas concepções restringem a margem de autonomia das professoras.

Como tem sido apreendido, as análises evidenciam que currículo e planejamento aparecem, nas falas das professoras, simultaneamente conectados e separados. Conectados porque, mesmo quando estão definindo o que é currículo, elas associam essa definição à realidade prática do planejamento e, quando falam de como planejam, citam documentos curriculares — que é, basicamente, como entendem o que é um currículo. Tal conexão pode ser averiguada pelos trechos abaixo,

Eu acho que um não vai existir sem outro, o currículo não vai existir sem a gente ter um planejamento. E o planejamento não existiria se não existe o currículo, acho que um está ligado intrinsecamente. (Maitê, 2025)

E se a gente tem ali um currículo dizendo, bom, estes são os objetivos a serem trabalhados este ano, isso se torna muito mais fácil se a gente tem ali no currículo dizendo, bom, no primeiro no primeiro trimestre, do segundo ano, estes são os objetivos a serem trabalhados. (Maristela, 2025)

Então eu consulto o planejamento anual que foi consultado anteriormente. Então, agora eu sigo ele. Não que eu não olhe mais para o RCG e para a

BNCC, mas aí eu começo a me basear no meu documento que já está estruturado em trimestres para planejar aquele trimestre. (Maitê, 2025)

Todavia, como mencionado, ao passo em que a conexão é reconhecida, a distinção entre currículo e planejamento também é. Essa ideia de separação das concepções se expressa em uma lógica quase como “onde um termina, o outro começa”. Pois, enquanto o currículo aparece como uma pré-determinação do que tem que ser trabalhado, o planejamento é compreendido como o espaço de organização dessa prescrição de habilidades e objetivos no cotidiano escolar. Assim, é possível considerar que, em suma, a concepção das professoras do que é o currículo equivale ao nível de currículo que Sacristán (2020) define como currículo prescrito. Afinal, ele é entendido como organização, lista de conteúdos e objetivos já definidos por outros, como pode-se perceber nas falas de Maitê, Maristela e Rosângela,

Então, acho que o currículo é uma forma de organizar, de compreender como se organiza, talvez, a prática educativa. (Maitê, 2025)

Mas pensando todos os professores, isso também ajuda a gente a se organizar, porque às vezes acaba que professores, sei lá, de um terceiro ano trabalham um conteúdo que lá no quarto ano, um professor do quarto ano acha que também é importante trabalhar. (Maristela, 2025)

E aí a gente pegou a BNCC, então separamos aquelas habilidades mais latentes e que a gente achava que eles iam ter condições de estar desenvolvendo no primeiro tri, no segundo tri e no terceiro tri. (Rosângela, 2025)

Nesse sentido, a visão que as professoras têm do currículo como organização está diretamente relacionada com a maneira que elas fazem uso dos documentos curriculares para organizar o ano letivo. Assim, currículo passa a significar o conteúdo e os objetivos pré-estabelecidos, construídos distantes das escolas e das professoras, que precisam ser distribuídos ao longo do tempo escolar.

Em tal movimento, observa-se a configuração da separação entre *concepção* e *execução*, tal qual proposta por Apple (2002). No caso, a *concepção* do currículo, do *que* é ensinado, do *que* é conteúdo do ensino, é feita de forma externa ao trabalho das professoras. Enquanto isso, a *execução* do ensino cabe a elas no planejamento do *como* ensinar. Em resumo, currículo seria o conteúdo definido por outros; planejamento seria a decisão do *como* planejar. Dessa maneira, ainda que reconheçam que currículo e planejamento estão conectados, essa conexão se dá a partir de uma lógica de divisão de tarefas: o “*o quê*” antecede e delimita o “*como*”.

A compreensão proposta por Sacristán (2020) acerca da importância da atividade e do conteúdo do ensino enquanto elementos intrinsecamente interdependentes se faz muito pertinente para essa análise. Pois, ainda que seja comum que atividade e conteúdos sejam

entendidos como distintos, esse dualismo nos impede de compreender o ensino como um todo em sua complexidade (Sacristán, 2020).

A fim de elaborar mais sobre tal aspecto, retomo o relato de Maristela (2025): “Então a BNCC é isso, ela para mim é uma base para eu entender melhor o que fazer com a turma, e quais conteúdos eu tenho que trabalhar.”. Com base nesse exemplo — e na análise das entrevistas de modo amplo —, resalto que o planejamento das professoras pode ser associado ao nível de currículo que Sacristán (2020) define como *currículo modelado* pelas professoras.

Dessa maneira, reitero que se o *currículo prescrito* estabelece objetivos e conteúdos, é no planejamento que esses elementos são modelados na prática em sala de aula. Contudo, ao entenderem o currículo como lista de conteúdos que vem antes do planejamento e ao realizarem este como cronograma de atividades, as docentes acabam por reduzir o planejamento a uma dimensão mais metodológica do que curricular, conceitual ou epistêmica. A ação de planejar torna-se, sobretudo, organizar o tempo escolar. Essa *modelagem* do currículo, portanto, é restringida a uma decisão metodológica ou organizacional e não curricular, por assim dizer.

Uma das consequências dessa relação entre as concepções de currículo e planejamento é a separação entre *o quê* e *o como*. Como os conteúdos e objetivos já estão pré-estabelecidos, elas entendem que precisam pensar apenas no como. O planejamento passa a ser preencher quadrinhos, preencher cronogramas, encaixar atividades em horários. Deixa de ser um plano de ação cuja concepção envolve e move seus saberes docentes e epistemológicos. Os saberes docentes ficam relegados à empiria, à intuição do que fazer em sala de aula, ainda que o planejamento seja, de fato, um momento de decisão consciente da professora e de uso de sua autonomia.

Sobre a ação do planejar, evoco novamente José Libâneo (2013, p. 246), quando o intelectual ressalta que tal ação “não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções políticas-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas”. Todavia, todas as professoras, ao explicarem seus processos de planejamento, remetem à ideia de preencher lacunas com atividades em um cronograma de semana a semana. Inclusive, as entrevistadas usam palavras que explicitam bastante esse aspecto de gestão e organização como *planner*, *planilha* ou *tabela*:

Então eu sou filha da UFRGS, me formei em 2005 e eu mantenho o meu planejamento, inclusive assim as colegas elas dão risada porque eu tenho o meu caderno de planejamento tal qual o meu diário lá da graduação, quando eu me formei na minha época ainda era um ano de estágio, a gente fazia, então a gente acompanhava uma turma. E é aquilo assim do planejamento semanal,

colocar então a hora ouro da aula, o primeiro momento como a hora ouro, então explorar nessa hora ouro as janelinhas para leitura, então atividades que necessitassem mais do foco do coletivo para a professora, então essa exploração da hora ouro da aula, né. Essas atividades permanentes, então de escrever tudo aquilo, então eu imprimo um planner de segunda a sexta e a partir dali eu vou colocando o que que é permanente na minha rotina. Quais são as habilidades que eu preciso trabalhar? (Rosângela, 2025)

Então a minha forma de organizar, eu faço primeiro uma planilha mensal com os dias da semana ali, os períodos que eu trabalho com eles nesse ano. Daí estou tentando encaixar nas segundas o trabalho no laboratório de informática para poder usar aquela tela, para poder usá-la mais como um recurso mesmo, para ter aquele livro de leitura maior, para conseguir trabalhar essa leitura com eles, que não é uma leitura que eu acho que é apenas dos fonemas, das sílabas e da palavra e do texto, sem significado, sem sentido nenhum aquele texto, mas para trabalhar mesmo o processo ali que eles querem. (Mariza, 2025)

E aí a partir disso, fui então daí assim planejando semana após semana, assim, na verdade eu até hoje assim nunca fiz um planejamento nem anual, nem semestral, nem trimestral, nem mensal, assim, é semana após semana. (Maristela, 2025)

E aí eu tinha a essa tabela que eu enviei onde eu planejava muitas atividades de língua portuguesa. É nítido que eu privilegio a língua portuguesa. Tem cinco períodos. Na segunda era só língua portuguesa, depois era língua portuguesa na terça, na quinta tinha um pouco de matemática e na sexta também. (Eliz, 2025)

Esse é o tempo que é destinado ao meu planejamento, eu normalmente faço ele digital numa planilha. Então abro a planilha ali. O primeiro movimento que eu faço é colocar as atividades especializadas, as aulas que eu não estou em sala de aula para já mapear ali naquela planilha os momentos que eu não vou estar em sala de aula. E considero também os tempos de deslocamento para alimentação dessas crianças. (Maitê, 2025)

Se a ação de planejar é apenas escolher habilidades determinadas por outros e definir como ensinar na sala de aula, então a *margem de autonomia* das professoras é menor do que percebem, enquanto seus trabalhos pedagógicos assumem um caráter mais técnico do que intelectual. Pois, ao enxergarem o currículo como organização de conteúdos pré-estabelecidos e o planejamento como preenchimento de quadrinhos, contribuem para a manutenção da separação entre *concepção* e *execução*.

Como já perpassado, Gandin e Cruz (1995), em consonância com como Libâneo (2012), atentam para o perigo de simplificar planejamento como mero preenchimento de “quadrinhos” em planilhas: “se a função do professor é passar um conteúdo pré-estabelecido, então é necessário mais planejamento do que pensar um pouco, antes da aula, sobre o “como” fazer.” (Gandin; Cruz, 1995, p. 16). Ou seja, essa simplificação acaba por desvalidar a própria natureza do planejamento como um processo consciente das professoras. Isto é, se o planejamento é só preencher planilhas a partir de um currículo que é apenas uma prescrição de habilidades, então

qualquer um pode fazê-lo, não há necessidade da especificidade do saber docente. Com um entendimento limitado de planejamento e currículo, elas tornam-se também mais suscetíveis a materiais “à prova de professor” (Apple, 2002), pois sua atuação é compreendida como execução organizada de algo já dado, e não como construção curricular que articula concepção, decisão e ação. Discutirei essa ideia mais adiante no capítulo.

Ainda, quando descrevem como planejam, as professoras evidenciam que levam em conta muitos fatores relacionados à especificidade do trabalho docente: o currículo, a organização do tempo escolar, o perfil das turmas, o contexto das escolas e da rede de ensino, seus próprios saberes docentes. O planejamento é uma ação de autoria da professora que move esses saberes e que acontece dentro de uma margem de autonomia relativa existente nas condições de trabalho. Logo, reitero, elas tomam decisões dentro dessa margem de autonomia.

Contudo, enquanto algumas têm mais clareza do que pretendem de si mesmas como professoras e da construção de conhecimento com os alunos (como é o caso da professora Rosângela), outras têm menos nitidez. Ainda assim, o planejamento, segundo o que descrevem, se reduz a selecionar habilidades dos currículos prescritos e completar planilhas com objetivos e estratégias que se encaixem no tempo disponível em sala de aula. Essa compreensão reforça a ideia de que o currículo pertence ao âmbito da concepção e o planejamento ao âmbito da execução, deslocando a atuação docente para um espaço considerado secundário em relação às decisões curriculares.

Desse modo, é possível compreender que as docentes não apenas entendem que a margem de autonomia que possuem para atuar está restrita ao âmbito do planejamento, como, por consequência, o próprio entendimento do que é planejar acaba sendo simplificado. Afinal, se a professora não se entende como agente do currículo, se não vê suas decisões como decisões curriculares, então compreende sua ação apenas como metodológica. O ato de planejar passa a ser preencher planilhas, organizar o tempo escolar, encaixar conteúdos e habilidades pré-estabelecidos. Delimitar sua atuação ao *como* contribui para uma segunda separação entre concepção e execução no interior do próprio planejamento.

Se o currículo já chega pronto e o planejamento é apenas a organização de sua execução, o trabalho docente se aproxima de uma racionalidade técnica. Ao separar concepção e execução, as professoras são reduzidas à condição de executoras de decisões tomadas em outros níveis. Mesmo quando ainda há espaço de decisão metodológica, o núcleo intelectual do trabalho, a seleção e a disputa de sentidos do conhecimento, é deslocado para fora da escola e da professora. Uma visão processual de currículo, ao contrário, implica em “[...] reconhecer o currículo como algo que configura uma prática e é, por sua vez, configurado no processo de seu

desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo” (Sacristán, 2020, p. 165).

Contudo, paradoxalmente o que as professoras fazem no cotidiano se contradiz a essa redução. Ao selecionar quais habilidades enfatizar, ao (re)organizar sequências, ao articular áreas, elas realizam aquilo que Sacristán (2020) denomina *currículo modelado*: a reconstrução ativa do currículo no interior da prática. Algumas professoras têm mais consciência que outras de que estão “modelando” o currículo, tomando decisões que implicam ir além do *como* ensinar, além da metodologia, além de definir uma atividade que dê conta de um conteúdo ou uma habilidade. Todavia, mesmo aquelas que não reconhecem explicitamente esse movimento como decisão curricular o fazem, mas de forma muito simplificada. Ou seja, a modelagem sempre acontece, mas fica relegada ao *como*.

Essa modelagem é atravessada por uma concepção restrita de currículo e de planejamento. As professoras foram condicionadas “[...] a preencher quadrinhos e a chamar isto de planejamento. Como os quadros não funcionam, o planejamento perdeu o sentido na escola” (Gandin; Cruz, 1995, p. 13).

Ainda, pode-se conceber que a *margem de autonomia* da professora é limitada pelos mesmos aspectos que influenciam seu planejamento: o contexto, seus saberes ou a falta de clareza destes, o currículo prescrito e o currículo apresentado. Todavia, tal margem é limitada, também, pela própria concepção de currículo que não as compreende como agente que toma decisões curriculares. Pois, quando o currículo é entendido apenas como conteúdo previamente definido, a modelagem tende a operar dentro de limites estreitos: altera-se a ordem, ajusta-se ao tempo, adapta-se ao ritmo da turma, mas raramente se questiona o próprio sentido da seleção cultural realizada pelo currículo.

Dessa maneira, compreendo que a margem de autonomia que as professoras têm para modelar o currículo, bem como para planejar, é restringida pelas próprias concepções que limitam o próprio papel das docentes. Quer dizer, se elas não são agentes curriculares, se suas decisões são metodológicas, então a “janela”, a margem que elas enxergam para exercer seu planejamento é também reduzida. Sacristán (2020, p. 174), inclusive ao definir a modelação do currículo, ressalta que as professoras “dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos”.

Essa concepção das professoras que separa a concepção e a execução do ensino, que limita o currículo e o planejamento, as fragiliza diante da “invasão” do Pacto pela Alfabetização.

Como já exposto, é fundamental situar as análises dessa pesquisa no contexto da implementação do Pacto pela Alfabetização, política pública que incide diretamente sobre o cotidiano das professoras entrevistadas. Tal Pacto se trata de um material apostilado que estabelece determinações rígidas acerca de como e com quais livros didáticos as aulas devem ser planejadas. Ao organizar previamente conteúdos, sequências, estratégias e cronogramas, altera de modo significativo a maneira como as professoras planejam suas aulas. Dessa forma, aquilo que antes era descrito como espaço de decisão no âmbito do planejamento passa a ser objeto de regulação mais intensa, afetando a margem de autonomia que as professoras reconheciam como própria.

Inclusive, quando direcionamos o olhar para o contexto atual da política do Pacto pela Alfabetização, torna-se visível como o planejamento das professoras e o currículo são relacionados. Essa política é um exemplo explícito daquilo que Michael Apple (2002) chamou de *controle técnico via currículo*. Se a consequência desse controle via currículo é uma alteração na maneira e na margem de autonomia na qual as professoras planejam, então entendemos nitidamente que o currículo e o planejamento não podem ser compreendidos de forma separados. O currículo e, talvez, principalmente a forma como ele é apresentado às professoras, repercute nos seus respectivos planejamentos.

Com base na insistência de Sacristán (2020) de que o currículo não se realiza automaticamente a partir do texto prescrito; considerando-o sempre reinterpretado dentro de uma margem de autonomia — entendida, reitero, como espaço relativo de decisão nas condições concretas de trabalho —, voltei-me para esse aspecto da análise. Assim, apreendi que, nas entrevistas, essa margem aparece de forma ambígua: as professoras reconhecem que selecionam, organizam, adaptam, mas não associam essas decisões ao campo curricular. Ou seja, apesar de exercida, a margem de autonomia não é plenamente reconhecida como tal. Portanto, ao compreenderem o currículo como algo externo e previamente definido, tendem a concentrar sua atuação no planejamento, concebido enquanto o *como* ensinar.

É precisamente nesse ponto que a implementação do Pacto tensiona as professoras e o seu planejar. Em um primeiro nível, a separação entre concepção e execução já estava naturalizada pelas docentes: o currículo é concebido por outros e elas o executam. O Pacto, por

seu turno, aprofunda essa separação ao incidir também sobre o planejamento — não apenas *o quê*, mas também o *como* passa a ser definido externamente. É precisamente dessa forma que o *controle via currículo* (Apple, 2002) se concretiza. Com a introdução dos materiais apostilados, acentua-se a separação entre conceber e executar. O planejamento, que era percebido como espaço próprio das professoras, torna-se objeto de regulação, conforme é possível observar a partir dos relatos de Maitê,

Mas da gente poder então se adequar e entender o que é que estava chegando e de que forma a gente poderia então aliar as propostas que o pacto nos traz com o planejamento que a gente acredita ser pertinente pra aquela turma. (Maitê, 2025)

E aí agora a gente está tentando aliar, tentando dar sentido para uma política, para um planejamento também que não é criado pela gente. Criado por nós, por nós professores, no caso. (Maitê, 2025)

O material apostilado, ao apresentar o planejamento pré-determinado e um cronograma rígido, é vivido e interpretado pelas docentes como uma “invasão”, justamente por reduzir drasticamente a margem de autonomia que as professoras reconheciam para si. A intensidade das reações das professoras ao currículo prescrito e ao currículo apresentado evidencia que a percepção de invasão está diretamente ligada à concepção que possuem sobre o que lhes cabe no trabalho docente.

Até que chegou a reunião do pacto. E ali eu arrepiei, né, quando veio o Instituto Raiar, aí eu já puxei na hora o meu celular. Fui para o Instagram, aí eu olhei o material do Instituto Raiar e aí eu segurei o choro. Porque eu vi que aquilo que as professoras estavam batendo palma e aclamando, nada mais era do que uma cartilha, que era uma cartilha repaginada em cores do que a gente tinha na década de 70. (Rosângela, 2025)

Num primeiro momento. Vou falar de mim, não de todas as minhas colegas. Num primeiro momento, se formou uma resistência muito grande, de negar, de tentar ir contra, de tentar não fazer. Vou mandar tudo de tema de casa, por exemplo. E aos poucos, foi-se conversando, e vou dizer que foi orientado pela equipe diretiva, que também está no processo de apropriação do material que a gente então pudesse negar, porque não tinha como a gente negar ou ir contra uma política de governo que estava sendo instaurada ali, mas da gente poder então se adequar e entender o que é que estava chegando e de que forma a gente poderia então aliar as propostas que o pacto nos traz com o planejamento que a gente acredita ser pertinente pra aquela turma. (Maitê, 2025)

É isso, assim estamos num momento complicado da rede nos quais muitas pessoas não enxergam o quão prejudicial isso pode ser na formação dos nossos alunos e na formação dos nossos sujeitos, do quanto a gente só preencher folha e todo mundo fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo. É prejudicial para uma construção de um sujeito crítico, reflexivo e que se imponha. Porque é isso também que a gente faz, a gente precisa ensinar os nossos alunos a serem críticos, a serem reflexivos. (Maitê, 2025)

O *currículo prescrito*, por sua vez, não era percebido como invasivo. Essas reações intensas das professoras ao Pacto pela Alfabetização demonstram, sobretudo, que as professoras o rejeitam para além de ser uma forma de controle de seu trabalho, mas também porque se chocam com as suas próprias concepções e preferências de planejamento. Quando fica explícito a perspectiva teórica que baseia o Pacto, com a qual as professoras no geral discordam, a “neutralidade” aparente (Apple, 2000) do currículo torna-se visível e escancarado. O mesmo não acontecia com os documentos curriculares como a BNCC ou RCG, principalmente porque as professoras percebiam que com eles tinham alguma margem de “manobra” ao planejar.

Os documentos curriculares, definidos por Sacristán (2020) como nível de *currículo prescrito*, ainda que externos e não produzidos por elas, eram entendidos como guias. Desse modo, tal currículo prescrito definia *o que*, mas deixava margem para a decisão sobre a seleção, a ordem, o momento do ano, as articulações entre áreas. Por ser entendido pelas professoras como uma prescrição estática e construída distante da escola, elas compreendiam que os documentos curriculares permitiam manipulação e modelagem.

Já o currículo apresentado (Sacristán, 2020), materializado no Pacto pela Alfabetização, obstrui essa margem. Dessa maneira, o que antes era guia transforma-se em controle da prática. Aqui está a segunda divisão entre a *concepção* e a *execução*, pois com o Pacto, o planejamento também é concebido por terceiros — no caso, por uma instituição externa à escola, que não configura-se como um órgão público e elabora o material apostilado. Enquanto isso, as professoras recebem um cronograma de planejamentos que especifica as páginas e até o que elas devem dizer às crianças, ficando, portanto, relegadas ao papel da execução do planejamento. Nas palavras das entrevistadas,

Essa minha semana (de aulas), ela já veio exatamente pronta, inclusive com os minutos cronometrados. Acolhida, cinco minutos, não podia demorar mais do que cinco minutos para acolher as crianças. Livro tal da página tal, tanto tempo. Livro tal, mais tanto tempo, livro tal, livro do professor, 45 minutos. Sendo que tem os especializados, então era um documento que sequer respeitava a realidade da rede, ele sequer foi pensado, era um documento padrão, porque a gente sabe que esse Instituto Raiar vende esse pacto para diferentes municípios, então ele era um documento padrão para qualquer município, então não era um estudo feito, pensado, a partir da realidade de Porto Alegre, enfim. (Rosângela, 2025)

Os livros do Pacto, sim, os do Pacto nós temos que usar, mas tem várias problemáticas assim relacionadas. Por quê? Porque o pacto, assim que iniciou o ano letivo, a gente recebeu uma planilha para ser seguida, na verdade, a gente tem um planejamento feito pela SMED, feito pelo Pacto pelo organizadores do Pacto, enfim, com relação ao uso desses materiais. Então, inclusive, os próprios livros, os próprios materiais, tem ali, semana um, semana dois, semana três. E aí a gente era para estar utilizando, fazendo esses

capítulos, essas semanas de acordo com a o planejamento do Pacto. (Maristela, 2025)

Até assim, a orientação que tinham nos passado é que a gente utilizasse tanto o livro de português quanto o de matemática, cada um deles uma hora por dia. Só que assim, a manhã tem 4 horas apenas, dessas horas tem que pensar que eles lancham na escola, eles têm o lanche de casa, eles têm o lanche do colégio, que eles fazem momentos diferentes, o recreio mais o almoço. Então assim, mais aqueles assim momento de chegada, é puramente momento de organização. Primeiro período inteiro ele é um momento só de organização que eles copiam o roteiro das coisas que a gente vai fazer, que eles já copiam ali, deixam no caderno bonitinho lá, qual vai ser o tema. Então assim, não tem nem condições de eu utilizar os dois livros por dia e eu sempre acabo utilizando um ou outro. (Maristela, 2025)

Na HAFE a gente tem uma vez por mês uma formação do pacto que a gente participa de duas horas, alguns meses foi um pouquinho mais, mas quando ela é online, ela é de duas horas. Uma formação onde a gente praticamente não tem debate, ela tem exatamente como é o pacto, a instrução tu aplica. Então, a formadora faz a fala, se a gente quiser, a gente pergunta no chat e a resposta vem no chat. Se tu tem uma crítica, não importa se ela é construtiva, se ela é embasada, ela fica ali perdida, ninguém vai te responder, ninguém vai propor um debate. Tá, então é uma formação, é uma instrumentalização, eu diria para o material, não é uma formação porque não tem reflexão, então é instrumentalização para uso do material. (Rosângela, 2025)

Definitivamente, tal movimento pode ser compreendido como intensificação do *controle via currículo*, nos termos de Apple (2002). Se antes a separação entre concepção e execução operava no nível do currículo prescrito, agora ela se aprofunda no interior do planejamento. Configura-se um processo de *desqualificação* (Apple, 2002), na medida em que os saberes específicos e as decisões das docentes são substituídos pelo material estruturado; e de *requalificação* (Apple, 2002), que parte do pressuposto de que a professora necessita de roteiros detalhados e redefine seu papel como executor técnico de um planejamento concebido por outros.

Por outro lado, a fala das professoras evidencia que esse controle via currículo apresentado não passa despercebido. Elas demonstram descontentamento com a implementação da política, tanto por ela se chocar com suas concepções e posições epistemológicas, quanto por redefinir seu planejamento de forma regulada pelo próprio material.

Ademais, conforme elucida Apple (2002), quando o *controle técnico* não produz adesão suficiente, recorre-se ao *controle simples*, explícito por meio de pressão de supervisores e consequências administrativas aos professores e às professoras que demonstrarem quaisquer resistências. No que concerne à relação das entrevistadas e à política atual de alfabetização, tal recorrência pode ser percebida por meio de relatos como os de Rosângela e Maristela, dispostos abaixo:

A gente fazia os questionamentos e as respostas eram, se vocês não quiserem, se apresentem na SMED. (Rosângela, 2025)

Então, a supervisão entrando na sala, querendo ver se a gente estava trabalhando, perguntando para os alunos "Vocês já trabalharam com esse livrinho hoje?" (Rosângela, 2025)

Então, assim, é uma “pseudo” cobrança assim, né, onde tu via que a supervisão também estava com medo, de perder cargo, enfim, de sofrer retaliação, de ter que sair da escola e ir para uma outra escola, que poderia acontecer, né? Como tem acontecido em algumas escolas da rede das pessoas simplesmente do dia para a noite não trabalha mais aqui, porque a direção pediu para trocar. Então a gente tá vivendo também esse processo que deixa todo mundo um pouco receoso, né, com medo, enfim. (Rosângela, 2025)

Inclusive, mês passado, até antes ali da do recesso, a gente ficou sabendo, inclusive que a nossa supervisora da alfabetização, tem uma equipe de supervisores lá na escola, eu basicamente acabo trabalhando mais assim com duas, mas tem uma específica que ela é a responsável pela alfabetização, ela tem que fazer mensalmente um relatório que ela manda para SMED. E nesse relatório tem uma planilha que ela tem que alimentar, conforme o nosso uso em sala. (Maristela, 2025)

Contudo, é interessante ressaltar que a separação entre concepção e execução nunca se realiza plenamente no trabalho docente. Mesmo diante do currículo apresentado no Pacto, o qual é extremamente regulador da prática, as professoras continuam julgando, interpretando e decidindo. Elas buscam brechas, adaptam atividades, (re)organizam tempos e mantêm eixos estruturantes que consideram essenciais para sua prática. Essas brechas são encontradas com mais facilidade por aquelas que, de alguma forma, se reconhecem como agentes modeladoras do currículo, ou seja, pelas professoras que demonstram maior consciência de que estão “modelando” o currículo, tomando decisões que vão além do *como* ensinar. Ao se empoderarem de seus saberes docentes, resistem a esse material “*à prova de professor*” (Apple, 2002) e tensionam o processo de requalificação que as reduziria a executoras.

E num primeiro momento, eu acho assim, tu deveras conhecer a Claudia, a Maitê, né. Eu disse, a gente vai sair. E aí depois a gente pensou, mas é agora mais do que nunca que essas crianças precisam da gente. E foi o que me motivou, sabe? Mais do que nunca, essas crianças precisavam de professoras que encontrassem brechas para transgredir aquilo que estava sendo imposto. Sem comprometer, é claro, a supervisão da escola, enfim, a própria direção e fazer o que era imposto, mas não apenas isso, né? mostrar para as crianças que a alfabetização é mais, tentar trazer esse encantamento para eles, né. E aí por isso que eu resisti, que é isso que eu considero. Da prática pedagógica que eu tinha para a prática pedagógica que no início eu estava sendo obrigada a executar, eu me senti resistência e várias vezes eu tentei desistir, várias vezes eu briguei, várias vezes eu gritei na sala dos professores com a própria supervisão, porque eu tentava, assim, encontrar, porque nos veio um planejamento já pronto. (Rosângela, 2025)

A gente não é só um meras executadoras como um robozinho que vai fazer o que mandou. Eu sinto que hoje em dia está bem mais engessado, porque parece que eles... parece não, eles privatizaram a nossa prática justificando que está alinhado com o currículo nacional, com essa com essas habilidades, com essas competências ou com a antiga PNA, mesmo sendo revogada, e que isso vai solucionar a alfabetização do país. (Eliz, 2025)

As diferenças entre as professoras tornam-se particularmente reveladoras. Maristela, com concepções menos sofisticadas e pouca consciência do seu papel, apresenta maior dificuldade de resistir ao material implementado. Maitê, com tempo de trabalho semelhante, demonstra maior clareza acerca do modo como planeja e do que pretende construir com suas turmas, movimentando-se de forma distinta frente ao material. Maristela busca encontrar formas de executar o planejamento pronto dos apostilados e, mesmo assim, não consegue, porque mesmo tentando gerenciar o tempo disponível, não dá conta de alcançar o cronograma do Pacto que não acompanha a realidade da sua escola. Maitê, por outro lado, tenta gerenciar o tempo para realizar as tarefas do Pacto o mais rápido possível, de modo que ela possa se dedicar ao trabalho com habilidades e atividades que considere mais interessantes com a turma, tendo como estratégia aliar seu próprio planejamento com o plano pré-determinado e os livros apostilados. De acordo com cada uma,

E acabo que tenho feito muito pouco assim de outras coisas para além das atividades do livro, assim, por exemplo, faz muito tempo que eu não consigo planejar nada para geografia, eu não consigo planejar nada para ciências. (Maristela, 2025)

E já os demais, bom, eu sigo não utilizando. Sigo não fazendo de acordo com o cronograma dado pelo SMED, porque não cabe, eles não refizeram o cronograma para a realidade da nossa escola, então eu não sigo o cronograma, mas eu estou utilizando o livro praticamente todos os dias, eu normalmente assim mando o livro de tema para casa, e aí no dia seguinte a gente corrige o tema. E aí assim essa é a forma como eu estou utilizando esses livros. Na verdade, cada professor está fazendo do seu jeito assim, é normalmente como eu faço assim, a grande maioria das atividades, aquele livro eu mando de tema e aí no dia seguinte a gente corrige ele. Às vezes eu ainda complemento com mais algumas atividades. Depois que a gente fizer a correção do tema, a gente ainda vai fazer mais uma página ou duas, e aí assim eu seleciono ali também às vezes as atividades que eu vou fazer, as que eu não vou fazer, porque nem tudo do livro eu faço também, porque particularmente eu não gosto desse material, eu não acho ele bom, acho que ele dá uma ajuda assim, principalmente para alunos que necessitam de uma instrução fônica muito maior. (Maristela, 2025)

Eu, particularmente, estou dando conta de outras demandas que eram importantes da minha turma. Por exemplo, o material do pacto não supõe que as crianças utilizem tesoura, cola. Não, que não supõem. Não planejam um tempo para isso. Então é o uso do livro didático de escrita e o uso do livro de leitura e é o uso do livro de matemática. E aí recortar e colar, por exemplo, são habilidades que são importantes para as crianças de 6 a 7 anos. Eles

precisam aprender. Ou seja, ainda não sabem. Eles precisam dar conta dessas 2 habilidades, por exemplo. Tendo isso em vista. Na semana, por exemplo, em que eles tinham que fazer o fonema P, por exemplo, então a gente trabalhava com outras propostas que envolvessem, por exemplo, recorte a colagem, mas dentro daquele fonema daquela semana, para a gente poder então aliar o que estava vindo da prefeitura, o que precisava ser feito, mas também com o que precisava ser feito para as crianças daquela turma em específico. (Maitê, 2025)

Eu, particularmente, fazia todo o material do pacto de uma vez só. É bem feio de falar. Todo o material do pacto de uma vez só. Livrava a semana para dar conta[...] do que precisava ser feito e poder dar tempo de fazer outras coisas que eu gostaria de fazer. E aos poucos eu fui orientada, então para fazer um pouco por dia, que era a orientação que vinha da prefeitura. Então, fazendo um pouco por dia, leva muito tempo pegar o livro, abrir o livro na página certa, fazer aquela atividade, fechar o livro, guardar o livro. Então, assim, quando a gente fazia tudo ao mesmo tempo, era mais rápido, mas não era mais nada além de preencher para fazer. Não tinha tanto sentido. E aí agora a gente está tentando aliar, tentando dar sentido para uma política, para um planejamento também que não é criado pela gente. Criado por nós, por nós professores, no caso. (Maitê, 2025)

Também se observa uma diferença entre Mariza e Rosângela, ambas com tempo de docência superior a 15 anos. Enquanto uma se mostra “perdida” diante da realidade da sala de aula e do material que não compreende como aplicar de forma significativa, a outra — que reconhece a literatura como pilar principal de seu trabalho — encontra estratégias para lidar com o material sem abdicar de seu foco. Rosângela parece possuir uma concepção mais elaborada de currículo, o que lhe permite resistir e propor com maior consistência. Ela, inclusive, reconhece que a maneira como as professoras entendem o currículo também abre espaço para que uma política como a do Pacto invada as escolas e faça “morada”.

Então estou bem perdida esse ano na questão do planejamento de não estar conseguindo encontrar um caminho de juntar isso. [...] Com principalmente nesse ano que está sendo bem difícil para mim a questão do planejamento, porque eu tenho muita dificuldade de conseguir organizar essa coisa que para mim não é significativa. Esse material didático está não tem nenhum tema ali que se que tu consiga trazer como significativo. Pra te conseguir tornar significativo... um exemplo essa semana era um texto sobre Mariana vai à feira, aí as frutas que ela escolheu, não vou lembrar, mas era jaboticaba, acerola, então várias frutas que eles não conheciam. Como que eu vou tornar esse conhecimento significativo para eles, né? "Ah, que frutas vocês conhecem? Será que é só isso?" A gente não tem tempo para isso[...] Então a gente acaba perdendo no tempo de qualidade significativa para os alunos, tendo que cumprir esse monte de tarefas dadas por esse material [...] Então, eu estou com muita dificuldade esse ano de integrar aquele material didático com o que eu acredito, assim, a forma de trabalhar. Então tá muito difícil planejar esse ano. [...] E aí eu me sinto culpada de trabalhar com livro de matemática e não trabalhar as habilidades que eu realmente deveria trabalhar com eles. Então assim, o planejamento para esse ano está muito difícil porque eu tenho

que fazer uma coisa que não, estou vendo que não é útil para eles. E aí eu não estou conseguindo enxergar para além disso, como fazer isso. (Mariza, 2025)

Todavia, a nossa escola sempre preservou, assim, um período ou dois por semana de planejamento entre as paralelas, para que a gente pudesse estar alinhando esse trabalho, né? Então a gente tem, a gente mantém, claro, é da rede, tu sabe, mantém quando todos os especializados vão, né? E no meu caso, como sou só eu e ela, é um pouquinho mais fácil, porque são só duas. E a gente acaba se falando por telefone e planejando fora do horário, fora do espaço escolar, que é quando a gente consegue mais, com mais tranquilidade. A gente planeja juntas, a gente tem um planejamento único que agora mescla o pacto e também os nossos planejamentos à parte, assim, o que a gente vai trabalhar para além do pacto. E aí a gente taca-lhe literatura infantil, é o que a gente tem utilizado de estratégia. [...] Sempre permeado pela literatura, a minha tese de doutorado percorreu um pouco sobre a literatura infantil brasileira, então eu tenho uma crença na potência da literatura infantil, e aí sempre trabalhando a partir da literatura infantil para desencadear alguns eixos temáticos principais. [...] Então eu utilizo muito da literatura infantil para isso, para permear o meu planejamento. (Rosângela, 2025)

O currículo, ele é a alma da escola. Ele é aquilo que deveria ser de domínio público. E eu me preocupo muito, assim, quando a gente chega numa escola, essa era a minha preocupação como gestora, né? E chega uma professora nova e diz assim: "Ah, eu gostaria de saber o que eu tenho que trabalhar no ano tal" e tu não tem o que mostrar para ela. Isso me entristece muito, ou então quando uma professora é questionada "tu sabe o que que o primeiro ano trabalha?" e ela diz "não, eu não sei quais são as habilidades e as competências que o primeiro ano desenvolve". Ou no caso, a minha escola tem educação infantil, então a gente desconhece isso. E para mim isso é muito triste, porque o currículo ele deveria ser o fio condutor, ele é o fio que vai tecer os múltiplos bordados que a escola deseja dentro da sua realidade sociocultural, socioeducacional, socioeconômica. Existem infinitas possibilidades de bordados, mas o fio é sempre o mesmo, que é o currículo. E infelizmente as pessoas desconhecem, elas pegam lá só o pedacinho do seu fio que lhe compete e elas trabalham a trama só com aquele pedacinho, aqueles cinco centímetros que lhe compete naquele ano. E aí tu não tem ligação. E aí é isso que me parece, a gente anda bordando, tecendo com retalhos de fios de currículo e não com um novelo, e não com uma coisa assim que é contínua. São retalhos que a gente vai fazendo as tessituras que são muito individuais. E elas podem, inclusive, ser extremamente individuais a ponto de ser distintas de uma professora para outra que trabalha no mesmo ano ciclo. Então, é isso, assim, me dói muito e eu vejo que a realidade, ela não é só da minha escola, ela é de toda a rede, assim, o professor ainda pega os seus 5 centímetros de fio, fecha a porta e faz a sua tessitura. E aí a gente dá margem para uma política tão uniforme, tão quadrada, tão amarrada como essa que veio do pacto, entrar e fazer morada. (Rosângela, 2025)

Eliz, por seu turno, encontra uma outra forma de enfrentar a implementação do Pacto pela Alfabetização: ela se recusa a aplicar o material apostilado e, portanto, se retira das turmas de alfabetização.

Mas agora, por exemplo, com o pacto da alfabetização, e aí eu trabalhei pouquíssimo tempo com pacto. Porque eu saí do 1º ano. O pacto da alfabetização, ele não te deixa (fazer o que tu quer). É por isso que eu falei

que a padronização dos currículos é uma maneira primeira que eles padronizam lá em cima, o currículo, e depois eles dão, eles privatizam isso de certa forma, e depois eles conseguem controlar o docente na base. (Eliz, 2025)

Essas diferenças confirmam que a solidez da concepção de currículo impacta decisivamente o planejamento e a capacidade de enfrentamento das políticas de controle do trabalho docente. Quando a professora compreende currículo apenas como lista de conteúdos e planejamento como mera organização metodológica, abre-se espaço para que materiais apostilados se apresentem como facilitadores do trabalho.

E ao mesmo tempo, o que tu tem? Professoras que vêm de ensinos à distância, de AES, que sequer fazem um estágio presencial longo, e que chegam numa sala de aula e não estão preparadas. E porque que essas professoras chegam numa sala de aula? Porque tu não tem mais um concurso, tu tem professores contratados, então para mim parece até um plano maquiavélico, tu abre mão, começa pagando um salário que não é mais o melhor salário do Brasil, como a gente teve por um tempo, Então, tu dá essa queda no salário, tu para o concurso, tu contrata. Começam a entrar professoras com formações muito distintas e, principalmente, à distância. E isso é fato. E aí, são professoras que veem o pacto e dizem que bom, por dois motivos, sou contratada, não posso dizer que não vou fazer, porque senão vão terminar o meu contrato. Também não sei muito bem como alfabetizar, me sinto desafiada, então eu abraço esse material. [...]E aí ficou muito fácil de colocar o pacto como uma realidade da nossa rede, sem tanta resistência assim das professoras. (Rosângela, 2025)

Então, é mais ou menos assim que o livro, esses livros, o pacto em si tem influenciado, assim, um ponto, diria assim, que é positivo do do livro é que ele até dá uma organizada melhor assim com relação a aos conteúdos assim. Porque como na minha escola não tem um currículo. (Maristela, 2025)

Se planejar é apenas selecionar habilidades e preencher planilhas, a substituição do planejamento autoral por um planejamento pré-formatado não altera substancialmente a concepção do trabalho docente. A própria ideia de planejamento já foi esvaziada a tal ponto que sua substituição parece possível.

Por outro lado, quando a professora não separa rigidamente conteúdo e metodologia, quando entende currículo como processo de seleção cultural e reconhece a inseparabilidade entre *o quê* e *como*, o planejamento não pode ser reduzido a preenchimento de quadrinhos (Gandin; Cruz, 1995). Ele é ato de autoria que mobiliza saberes epistemológicos, pedagógicos e contextuais. Nesse caso, o Pacto não apenas altera procedimentos, ele incide sobre o núcleo intelectual do trabalho docente. Para quem já restringia sua atuação ao *como*, o Pacto retira o único espaço de autonomia reconhecido por elas. Para quem já se concebia como agente modelador de currículo, o desafio é reforçar seu papel intelectual, buscar brechas e sustentar um currículo e um planejamento negociado tanto em seu conteúdo quanto em sua forma. A concepção de currículo, portanto, não é elemento periférico: ela constitui fator decisivo na

forma como o planejamento é vivido e na maneira como as professoras enfrentam, ou não, as políticas de *desqualificação* e *requalificação* do trabalho docente.

O contexto e o histórico da RME/POA viabilizam a existência de políticas de alfabetização, como o Pacto pela Alfabetização, e a constituição das concepções de currículo e de planejamento das professoras.

Por fim, importa ressaltar que a discussão desenvolvida neste capítulo evidencia processos de construção de sentidos que não se produzem no vácuo. O currículo e a própria educação devem ser entendidos como “produto de forças sociais conflitantes” (Apple, 1989a, p. 55), e, portanto, como elucida Sacristán (2020), é atravessado pelo conflito de interesses da própria sociedade na qual está inserido. Isto é, o currículo não pode ser entendido de forma deslocada de seu contexto.

Nesse sentido, as políticas de alfabetização implementadas pela Rede estão longe de serem neutras, assim como as concepções das professoras não se constituem exclusivamente a partir de suas trajetórias formativas ou experiências individuais. Ainda que a formação, o contexto das escolas e a experiência profissional sejam dimensões relevantes nas decisões docentes, o próprio modo de organização da Rede configura condições materiais e simbólicas que incidem diretamente sobre tais concepções.

Essas concepções, como lembra Goodson (2018, p. 42), que podem ser entendidas “como ‘tradicionais’ e ‘pressupostas’ versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito”. Elementos como a escassez de propostas de formação continuada, a diminuição de espaços institucionais de decisão coletiva e a organização do tempo escolar operam como decisões estruturantes que contribuem para a produção de uma concepção mais restrita de currículo, frequentemente dissociada do planejamento. Dessa maneira, conforma-se um terreno favorável para a aceitação de políticas como o Pacto pela Alfabetização.

À luz das contribuições de Sacristán (2020) e Apple (2002), torna-se possível compreender tanto o movimento das políticas curriculares quanto as mediações realizadas pelas professoras no processo de sua atuação. As entrevistas indicam que a forma como as docentes compreendem sua condição de sujeito do currículo está profundamente relacionada à concepção

de currículo que mobilizam. Contudo, essa concepção não pode ser interpretada como atributo meramente individual ou como simples derivação da formação inicial. Ao contrário, as transformações implementadas na RME/POA fornecem as condições para o estabelecimento dessas concepções das professoras. Vale lembrar que “dada sua relevância na formação dos sujeitos e sua subjetividade o currículo é alvo de disputas, uma vez que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (Santos; Moreira; Gandin, 2018, p. 762).

A trajetória da RME/POA evidencia que as concepções docentes sobre currículo e planejamento não podem ser compreendidas como produções estritamente individuais. As transformações institucionais ocorridas desde o enfraquecimento da Escola Cidadã, e aprofundadas pelas gestões mais recentes, alteraram de modo significativo as condições objetivas de exercício da docência. Nesse cenário, a redução de espaços de trabalho coletivo, o enfraquecimento de políticas de formação continuada de rede e a crescente centralização das decisões curriculares na SMED constituem elementos estruturantes que incidem diretamente sobre a forma como as professoras entendem e realizam o planejamento. Assim, as concepções que emergem nas entrevistas devem ser lidas à luz desse contexto de transformações na rede.

Particularmente na gestão atual, observa-se a consolidação de uma racionalidade orientada por resultados, metas e padronizações, materializada em iniciativas como o plano *Porto da Educação*, a intensificação das avaliações externas, a bonificação por desempenho e a ampliação de parcerias público-privadas, como o Pacto pela Alfabetização. Tais mudanças operam não apenas como instrumentos técnicos, mas como mecanismos que redefinem o papel da professora. Ao deslocar para fora da escola a definição de materiais, currículo e planejamento, essas políticas tendem a estreitar o espaço de autonomia das professoras para elaboração de planejamento próprio, produzindo um ambiente no qual este se aproxima de uma lógica de execução.

É nesse quadro que ganha força o argumento de que a fragmentação das concepções de currículo observada entre as docentes não decorre de entendimentos individuais, mas de condições institucionais específicas.

Ainda assim, as entrevistas revelam nuances importantes que impedem leituras homogêneas. Professoras que demonstram uma compreensão mais elaborada de currículo, reconhecendo a dimensão de seleção cultural implicada no ensino sem separar concepção da execução, evidenciam maior capacidade de exercer, de modo consciente, suas margens de autonomia. Nesses casos, o currículo modelado adquire maior densidade e intencionalidade, indicando que, mesmo em um contexto de crescente padronização e controle, persistem

movimentos de mediação, negociação e produção docente que complexificam a implementação das políticas curriculares na RME/POA.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central compreender quais são as concepções de currículo das professoras dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e como essas concepções se relacionam com o planejamento de aula. Partindo do problema de pesquisa, “Como as concepções de currículo das professoras se relacionam com o seu planejamento?”, o estudo buscou mapear tais concepções, investigar como as docentes realizam o planejamento e levantar possíveis relações entre estes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, orientada pela Análise Relacional (Apple, 2006), que permitiu situar as concepções das professoras em contexto mais amplo de relações. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras alfabetizadoras da Rede, e a análise foi realizada a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006), que possibilitou a identificação de temas recorrentes nas falas das participantes.

A análise das entrevistas evidenciou, em primeiro lugar, que as professoras mobilizam algumas ideias de currículo que se aproximam. Destaca-se a compreensão do currículo como organização do conhecimento, perspectiva na qual ele aparece associado à seleção e à ordenação dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Nessa leitura, o currículo cumpre uma função estruturante do trabalho pedagógico, orientando a distribuição temporal dos objetivos e oferecendo um eixo de organização do ensino. Outra compreensão recorrente identifica o currículo como guia para a professora. Nesse entendimento, os documentos curriculares são mobilizados como referências para o planejamento, funcionando como orientadores do trabalho docente. Contudo, as entrevistas mostram que esse caráter de guia não elimina a *modelagem do currículo* (Sacristán, 2020) realizada pelas professoras. Pelo contrário, o currículo é constantemente reinterpretado, selecionado e reorganizado no processo de planejamento, o que evidencia a centralidade da ação docente na concretização do ensino. As falas também indicam a presença de uma concepção de currículo como algo externo à escola. As docentes apontam que as definições curriculares são produzidas fora do espaço escolar, especialmente por meio de documentos oficiais como a BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho e materiais estruturados.

No que se refere ao planejamento, a análise mostrou que ele é fortemente ancorado no contexto de sala de aula e da escola. As professoras enfatizam a importância de conhecer o perfil das turmas, os interesses dos alunos, o tempo escolar disponível e as condições concretas de trabalho. O planejamento aparece, portanto, como um processo situado, que se constrói na articulação entre prescrições curriculares e realidades locais. Outro eixo central diz respeito aos

saberes docentes. A experiência profissional, a avaliação contínua das aprendizagens, a formação e os referenciais teóricos aparecem como elementos que sustentam as decisões das professoras no planejamento. As entrevistas sugerem que professoras com maior repertório profissional mobilizam com mais frequência estratégias de adaptação, complementação e tensionamento das propostas curriculares, o que indica a persistência de ações de autoria docente.

Entretanto, a autonomia no planejamento emerge como um tema atravessado por tensões. As professoras se reconhecem como sujeitos ativos na organização do ensino, mas também relatam limites impostos por políticas e materiais da rede. Nesse ponto, o Pacto pela Alfabetização aparece como elemento particularmente significativo. Seu material apostilado, percebido como mais rígido e prescritivo, incide diretamente sobre o modo como as docentes organizam o planejamento, produzindo a sensação de cerceamento da liberdade pedagógica.

A análise das relações e tensões entre currículo e planejamento evidencia um movimento complexo. De um lado, há um avanço de políticas de padronização curricular e de materiais estruturados que tendem a estreitar a margem de autonomia docente. De outro, persiste a capacidade das professoras de modelar o currículo a partir de seus saberes, experiências e leituras do contexto. O planejamento aparece, assim, como um espaço de modelagem do currículo no qual se materializam disputas entre prescrição e autoria, controle e autonomia.

Essa dissertação defende três teses que de forma associada buscam explicitar relações e tensões entre as concepções de currículo das professoras e o planejamento. Primeiro, defende-se que *as professoras entendem que o currículo é O QUE e o planejamento é o COMO ensinar, diferenciando um como conteúdo do outro que é metodológico, e essas concepções restringem a margem de autonomia das professoras*. As análises mostram que currículo e planejamento aparecem para as professoras como conectados e separados: conectados porque o currículo orienta o planejamento e este mobiliza documentos curriculares; separados porque há uma divisão entre o que é definido previamente e o que é organizado na prática. O currículo é compreendido como organização de conteúdos e objetivos definidos por outros, enquanto o planejamento é visto como execução dessa prescrição. Assim, configura-se a separação entre concepção e execução, na qual o conteúdo é externo e o como ensinar cabe às professoras. Embora as professoras mobilizem saberes e tomem decisões, essas decisões são compreendidas como metodológicas, e não curriculares. Com isso, a margem de autonomia se restringe, e o trabalho docente assume um caráter mais técnico, aproximando-se da execução de orientações externas. Entretanto, na prática, as professoras realizam a modelagem do currículo ao selecionar, organizar e adaptar conteúdos. Essa modelagem ocorre mesmo quando não é

reconhecida como decisão curricular, ficando limitada a um entendimento de como ensinar. Assim, há uma contradição entre a concepção restrita de currículo e a complexidade das práticas docentes, que evidenciam decisões que vão além da metodologia.

Defende-se, então que *essa concepção das professoras que separa a concepção e a execução do ensino, que limita o currículo e o planejamento, as fragiliza diante da “invasão” do Pacto pela Alfabetização*. O Pacto intensifica o controle via currículo ao definir não apenas o que ensinar, mas também o como, por meio de materiais apostilados e cronogramas rígidos. O planejamento, antes percebido como espaço de decisão, passa a ser regulado externamente, reduzindo a margem de autonomia. As professoras interpretam essa política como uma “invasão”, pois ela incide sobre o único espaço que reconheciam como próprio. Enquanto o currículo prescrito era percebido como guia, o currículo apresentado pelo Pacto restringe a possibilidade de modelagem. Ainda assim, as docentes continuam interpretando e adaptando o material, buscando brechas para articular o que é imposto com o que consideram necessário para suas turmas.

As diferenças entre as professoras evidenciam que a forma como compreendem o currículo impactam a maneira como enfrentam essa política. Professoras com concepções mais restritas tendem a aderir ou ter dificuldade de resistir, enquanto aquelas que reconhecem suas decisões como curriculares, compreendo currículo e planejamento de forma mais relacionada, mobilizam estratégias para manter sua atuação. Assim, a concepção de currículo constitui elemento decisivo na forma como o planejamento é vivido e na capacidade de enfrentamento das políticas de controle do trabalho docente.

Por fim, defende-se que *o contexto e o histórico da RME/POA viabilizam a existência de políticas de alfabetização, como o Pacto pela Alfabetização, e a constituição das concepções de currículo e de planejamento das professoras*. As transformações na RME/POA, como a redução de espaços coletivos, a centralização das decisões e a intensificação de políticas de padronização, configuram condições que favorecem concepções mais restritas de currículo e planejamento. Nesse cenário, políticas como o Pacto pela Alfabetização encontram terreno favorável para sua implementação.

Assim, as concepções das professoras não são produções individuais, mas resultam de condições institucionais e históricas. Ainda assim, as práticas docentes revelam mediações, negociações e decisões que complexificam a implementação das políticas, evidenciando que, mesmo em contextos de controle, o currículo continua sendo modelado pelas professoras na prática.

Em síntese, a dissertação evidencia que as concepções de currículo das professoras da RME/POA estão diretamente implicadas em seus modos de planejar, mas essa relação não é linear nem homogênea. O currículo é simultaneamente referência, imposição e objeto de interpretação; o planejamento, por sua vez, é um processo autoral, porém tensionado por políticas e materiais externos. Ao situar essas dinâmicas no contexto recente da Rede, o estudo contribui para compreender como mudanças nas políticas curriculares repercutem no cotidiano do trabalho docente. Como desdobramento, aponta-se a importância de investigações futuras que aprofundem a análise sobre as condições institucionais que ampliam ou restringem a autonomia das professoras, bem como sobre os efeitos dessas políticas na organização do ensino e nas experiências escolares dos estudantes.

ENTREVISTAS

ELIZ. Entrevista concedida à Fernanda Garcia Pereira. Online, Porto Alegre. 26 de agosto de 2025.

MAITÉ. . Entrevista concedida à Fernanda Garcia Pereira. Presencial, Porto Alegre. 01 de outubro de 2025.

MARISTELA. Entrevista concedida à Fernanda Garcia Pereira. Online, Porto Alegre. 03 de setembro de 2025.

MARIZA. Entrevista concedida à Fernanda Garcia Pereira. Presencial, Porto Alegre. 03 de outubro de 2025.

ROSÂNGELA. Entrevista concedida à Fernanda Garcia Pereira. Online, Porto Alegre. 23 de outubro de 2025.

REFERÊNCIAS

- ABESS. **O que é o programa Incluir+POA?**. Site Oficial da Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social (ABESS), s. d. Disponível em: <https://abess.org.br/o-que-e-o-programa-incluirpoa/>. Acesso em 24 fev. 2024
- APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, vol. 14, n. 2. Porto Alegre, jul./dez. 1989a. p. 46-57
- APPLE, Michael. Reprodução, Contestação e Currículo. In: APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989b. p. 19-54
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-78
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- AGUIAR, Filipe Ribas de; SANTOS, Graziella Souza dos. Reorientações gerencialistas das políticas educacionais: Impactos na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Políticas Educativas**, vol. 12, n. 1. Porto Alegre, 2018. p. 73-92
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research In Psychology**, vol. 3, n. 2. Philadelphia, jan. 2006. p. 77-101
- CUNHA, João Flores da. Aprovada a criação do Programa Alfabetiza+POA. **Plenário**. Site Oficial da Câmara Municipal de Porto Alegre, 14 abr. 2025. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/aprovada-a-criacao-do-programa-alfabetiza-poa>. Acesso em 24 fev. 2026
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; MAGALHÃES, Amanda Chiaradia. A concepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Respeito de Currículo Escolar. **Educação em Revista**, vol.17, n. 2. Marília, jul./dez. 2016. p. 59-72
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre, 1995
- GERHARDT, Tatiana Engel; et. al. A construção da pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [orgs.]. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2018
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO Brasil, 2003
- HOFFMEISTER, Sarah. Porto Alegre tem currículo próprio para o Ensino Fundamental pela primeira vez. **Secretaria Municipal de Educação**. Site Oficial da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 19 dez. 2025. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/porto-alegre-tem-curriculo-proprio-para-o-ensino-fundamental-pela-primeira-vez>. Acesso em 24 fev. 2026

LACERDA, Caroline Cortês; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, vol. 45. São Paulo, 2019

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** (2 ed.). São Paulo: Cortez, 2013. p. 245-273

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MORAES, Orlando. Professores da rede municipal participam de formação para qualificar alfabetização de alunos. **Secretaria Municipal de Educação**. Site Oficial da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 26 fev. 2025. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/professores-da-rede-municipal-participam-de-formacao-para-qualificar-alfabetizacao-de>. Acesso em 24 fev. 2026

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: Análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017

PACKER, Abel Laerte et al. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da Informação**, vol. 27, n. 2. Brasília, maio/ago. 1998. p. 109-121

PASCOAL, Leonardo. Artigo: Alfabetizar é transformar o futuro. **Secretaria Municipal de Educação**. Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 20 maio 2025. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/artigo-alfabetizar-e-transformar-o-futuro>. Acesso em: 24 fev. 2026

PASCOAL, Leonardo. Artigo: Porto da Educação: compromisso com todos. **Secretaria Municipal de Educação**. Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/artigo-porto-da-educacao-compromisso-com-todos>. Acesso em 24 fev. 2026

PEREIRA, Fernanda Garcia. **Concepções de Estudantes de Pedagogia Acerca do Currículo Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021

PRESTES, Felipe. Melo anuncia projeto para a educação que inclui PPPs e mudanças no plano de carreira. **Sul 21**. 18 fev. 2025. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2025/02/melo-anuncia-projeto-para-a-educacao-que-inclui-ppps-e-mudancas-no-plano-de-carreira/>. Acesso em 24 fev. 2026

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. In: RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática**. Santa Maria: Pallotti, 2000, p.13-32

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2020

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto**

Alegre: Recontextualização no espaço da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luis Armando. Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais: Um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista e-Curriculum**, vol. 11, n. 2. São Paulo, 2013. p. 393-408

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações curriculares:** uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Desafios do trabalho escolar na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 18, n. 3. Porto Alegre, set./dez. 2018. p. 760-784

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Rede municipal de ensino de porto alegre: resistências e lutas por justiça social e curricular. **Revista e-Curriculum**, vol. 18, n. 2. São Paulo, abr./jun. 2020. p. 866-888

SANTOS, Rodrigo Souza dos. **Sobreviver é resistir:** Vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020

SCHMIDT, Marjorie. Melo anuncia Leonardo Pascoal como secretário municipal de Educação em 2025. In: **Gabinete do Prefeito**. Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 18 nov. 2024. Disponível em: <<https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/melo-anuncia-leonardo-pascoal-como-secretario-municipal-de-educacao-em-2025>>. Acesso em 24 fev. 2026

SILVEIRA, Cristina; SOUSA, Francisco. Concepções de professores sobre currículo e cultura. **Transmutare**, vol. 3, n. 1. Curitiba, jan./jun. 2018. p. 4-18

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012

ANEXOS**ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para sua participação na pesquisa com objetivo de investigar e analisar as concepções de currículo e planejamento das professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), realizada pela pesquisadora Fernanda Garcia Pereira como parte de seu curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação do professor Dr. Luís Armando Gandin.

A pesquisa será realizada através do envio de planejamentos de aulas de autoria das professoras e de entrevistas individuais mediadas pela pesquisadora. As entrevistas poderão ser realizadas de forma presencial ou virtual através de aplicativos de videoconferência. As entrevistas serão gravadas apenas para uso da pesquisadora. Os documentos de planejamento enviados pelas professoras serão apresentados na pesquisa, mas as professoras, suas turmas e escolas não serão identificadas.

Os dados e resultados coletados nas entrevistas estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha a ser publicado. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não continuar mais ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo. As gravações das entrevistas não serão divulgadas em momento algum. Os participantes que desejarem, poderão solicitar acesso às gravações.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido e aceito participar da pesquisa acima descrita, assim como autorizo a realização de gravações dos momentos de entrevista e a utilização destas para os fins propostos no projeto.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.
Contato da pesquisadora: fearciapereira@gmail.com