



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

JAMILE XAVIER DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DE CURRÍCULOS POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SOBRAL/CE**

RECIFE

2025

**SENTIDOS DE CURRÍCULOS POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SOBRAL/CE**

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

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Dra. Viviane de Bona

RECIFE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Oliveira, Jamile Xavier de.

Sentidos de currículos por professores dos anos iniciais de escolas públicas de Sobral-CE / Jamile Xavier de Oliveira. - Recife, 2024.

104f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Viviane de Bona.

Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Currículos; 2. Prática docente; 3. Professores das escolas públicas de Sobral. I. Bona, Viviane de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**SENTIDOS DE CURRÍCULOS POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SOBRAL/CE**

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

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane de Bona (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde Almeida
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Fátima Maria Leite Cruz
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço profunda e imensamente à minha família, sobretudo minha mãe, Francisca Joelma Xavier de Oliveira a quem devo tudo, pelos incentivos pessoais e profissionais e pela inspiração. Agradeço a minha irmã, os meus avós maternos, minhas tias, pelo apoio, amor e compreensão. Agradeço ao meu tio, Francisco Josimar Ricardo Xavier, por me ajudar a perseverar neste caminho dos estudos e da escrita.

Agradeço a meu filho, Eduardo Noah Xavier de Lima, pela parceria ao longo dessa caminhada, que iniciou quando ele ainda estava no meu ventre.

Agradeço a minha orientadora, professora Viviane de Bona pela generosidade e pelos cuidados, conselhos e aprendizados.

Agradeço a Universidade Federal de Pernambuco pela aceitação da pesquisa.

RESUMO

A pesquisa objetivou compreender os sentidos de currículos construídos por professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Sobral/Ceará, frente às prescrições dos documentos curriculares do sistema de ensino deste município. Utilizou entrevista semiestruturada, questionário e documentos oficiais da rede municipal de educação para a composição do corpus de dados que foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Como referenciais teóricos se amparou em autores que discutem acerca das temáticas: Currículo e Prática Docente. Dentre os resultados, verificou-se que os professores entendem que a organização curricular da Educação de Sobral se estrutura a partir dos documentos curriculares. Há, assim, um sentido de currículo como documento prescrito que baliza a política educacional municipal. Contudo, mesmo havendo uma intencionalidade desse currículo prescrito em padronizar as práticas docentes, os professores têm suas formas próprias de construir suas aulas buscando presar pelas diferenças dos estudantes. Eles se preocupam com a vida dos estudantes, com suas realidades fora da escola, fato que demonstra haver um deslocamento de um ensinar somente para dar conta dos conteúdos, para um ensinar para a vida. Esse deslocamento é o que leva a compreender que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa, produzem sentidos de currículo como narrativa de aprendizagem.

Palavras-chave: Currículos, Prática docente, Professores das escolas públicas de Sobral.

ABSTRACT

The research aimed to understand the meanings of curricula constructed by teachers who teach in the Early Years of Elementary Education in municipal public schools in Sobral/Ceará, in light of the prescriptions of the curricular documents of the education system of this municipality. It used semi-structured interviews, questionnaires and official documents of the municipal education network to compose the corpus of data that were analyzed through Content Analysis. As theoretical references, it was supported by authors who discuss the themes: Curriculum and Teaching Practice. Among the results, it was found that teachers understand that the curricular organization of Education in Sobral is structured based on curricular documents. There is, therefore, a sense of curriculum as a prescribed document that guides municipal educational policy. However, even though there is an intentionality of this prescribed curriculum to standardize teaching practices, teachers have their own ways of constructing their classes seeking to value the differences of the students. They care about the lives of students, with their realities outside of school, a fact that demonstrates that there is a position of teaching only to cover the content, of teaching for life. This positioning is what leads us to understand that teachers in the Early Years of Elementary School, subjects of the research, produce meanings of curriculum as a learning narrative

Keywords: Resumes, Teaching practice, Teachers in public schools in Sobral.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização de Sobral na “Região Metropolitana de Sobral”.....	20
Figura 2 - Mapa de Sobral com divisão distrital.....	21

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produto Interno Bruto de municípios cearenses.....	22
Tabela 2 - Escolas com os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.....	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro de orientação das entrevistas com os professores.....	35
Quadro 2 - Elementos de análise da fase de <i>Pré-análise</i>	42
Quadro 3 - Temáticas codificadas na fase <i>Exploração do material</i>	43
Quadro 4 - Categorias da fase <i>Tratamentos dos resultados obtidos e interpretação</i>	44
Quadro 5 - Perfil dos informantes-chave da pesquisa.....	45
Quadro 6 - Produções sobre Currículos.....	49
Quadro 7 - Dissertação com Sobral como <i>locus</i> de pesquisa.....	58
Quadro 8: Sentidos de currículos que refletem a política educacional de Sobral.....	86
Quadro 9: Sentidos de currículos que refletem das práticas docentes dos professores.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESFAPEGE	Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional
FUNDAE	Fundo para o Desenvolvimento e Autonomia da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
SEUMA	Secretaria do Urbanismo e Meio Ambiente
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UMA PESQUISADORA EM CONSTRUÇÃO.....	12
2 PERCURSO DA PESQUISA.....	18
2.1 A cidade de Sobral, a “Princesa do Norte” do Ceará.....	18
2.2 O sistema de ensino público municipal de Sobral.....	23
2.3 Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa.....	32
2.3.1 Instrumentos de construção e análise de dados.....	34
2.3.2 Etapas da pesquisa.....	37
2.4 Perfil dos informantes-chave da pesquisa.....	44
3 APROXIMAÇÕES COM AS TEMÁTICAS DA PESQUISA.....	47
3.1 Processo de elaboração da revisão de literatura.....	47
3.2 Produções sobre Currículos.....	48
3.3 Produções que contemplam Sobral como espaço de pesquisa.....	58
4 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA.....	60
4.1 Os currículos.....	60
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	66
5.1 Os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Sobral.....	66
5.2 As práticas docentes construídas pelos professores.....	71
5.3 A organização curricular da Educação de Sobral sob as lentes dos professores.....	77
5.4 Os sentidos de currículos pelos professores de Sobral.....	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A.....	99
Questionário de participação na pesquisa.....	99
APÊNDICE B.....	102
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	102
ANEXO 1.....	103
Termo de autorização para realização da pesquisa.....	103

1 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UMA PESQUISADORA EM CONSTRUÇÃO

Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. Como cientista social, é preciso controlar esta ação recíproca bastante complexa, apreender o que experienciamos e classificá-lo; somente dessa maneira pode esperar usá-lo para guiar e testar sua reflexão e, nesse processo, moldar a si mesmo como um artesão intelectual.

Charles Wright Mills (2009, p. 23)

São muitas as experiências pelas quais passei ao longo da vida. Assim como Mills (2009), acredito que elas têm potencial de contribuição sobre o que me tornei atualmente, e sobre o que posso futuramente me tornar. Entre o meu passado e o meu presente há todo um percurso construído, no qual contei com apoio de pessoas, momentos e de instituições que tive o prazer de frequentar. Entretanto, reporto aqui as experiências que considero constituir os processos que, de alguma forma, contribuíram para eu iniciar uma carreira acadêmica como pesquisadora. Reconheço que esse início é iminente e sem fim, por isso, entendo que tornar-se pesquisadora é um processo perene, um estar sempre em (re)construção.

Remoto a minha memória quando, ainda adolescente, ajudei uma tia como auxiliar em uma turma de Educação Infantil, em que ela era professora, em uma creche comunitária localizada na periferia de Sobral, cidade do interior do estado do Ceará, onde ainda resido. Essa ajuda tratou-se de uma ação voluntária, que decidi fazer em função de preencher minha rotina diária. Dentre as tarefas desenvolvidas, realizava o preenchimento dos cadernos de atividades das crianças, a confecção de fichas com o nome delas e auxiliava na distribuição de materiais em sala de aula. Obtive entusiasmo nos seis meses de vivência na creche, suficiente para compreender o quão essencial é o professor para o processo de aprendizagem das crianças. Entretanto, precisei deixar de ser voluntária, pois, iniciara os estudos no Ensino Médio, e obter êxito no vestibular passou a ser meu objetivo.

O ingresso no Ensino Superior ocorreu em 2010, no curso de bacharelado em Fisioterapia, no turno matutino de uma instituição de ensino privado. A opção por este curso se deu em virtude dos bons ventos que se mostrava a carreira de fisioterapeuta em Sobral, dado à ampliação dos postos de trabalhos, especialmente na área da Saúde. Contudo, o primeiro ano no curso não foi promissor e eu precisava arcar com os custos de matrícula, o que me levou a

buscar emprego na Educação, outra área que se ampliara em quantidade de vagas de empregos. Mesmo que em Sobral se formassem muitos licenciados, ainda havia carência de professores nas escolas públicas municipais, o que permitia a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) contratar graduandos ou pessoas com nível de Ensino Médio. Esta situação possibilitou eu ser contratada, em 2011, como professora temporária, assumindo a função de “professora de reforço”, como me chamavam no âmbito da escola.

A partir de 2011 o meu desdobramento foi ao encontro das realidades dos muitos sujeitos das classes populares no Brasil: ter que estudar e trabalhar ao mesmo tempo, ou, como era o meu caso, trabalhar para pagar a faculdade. Assim, durante os anos 2011 e 2012, estive professora temporária, lecionando Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no turno vespertino, de uma escola pública municipal, situada no centro de Sobral. Esta escola era conhecida como problemática, devido ao público que atendia, em geral, ser de adolescentes em situação de distorção idade-série, e terem comportamentos entendido como difíceis.

Sentia-me desafiada e motivada em lecionar para esses adolescentes. Acredito que esta motivação foi essencial para que eu construir práticas docentes abordando atividades que possibilitassem a aprendizagem desses estudantes, estando mais próxima de suas realidades, e que eles pudessem compreender que existia um futuro positivo. Dentre as reflexões das vivências na referida escola, pensava sobre como o sistema de ensino público municipal de Sobral olhava aqueles estudantes em situação de vulnerabilidade social e se havia uma preocupação com as suas vidas.

A experiência lecionando nesta escola e o contato com as questões pedagógicas contribuíram para que eu buscasse uma formação inicial na área da Educação. Assim, paralelamente ao curso de Fisioterapia, em 2012, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública estadual, no turno da noite. Continuei meu contrato como professor temporária lecionando em um Centro de Educação Infantil, onde fiquei até 2015, ano que me tornei fisioterapeuta. Dei continuidade aos estudos no curso de Pedagogia e, em 2016, tive meu contrato como professora temporária renovado para lecionar no 5º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal.

Considero que esta experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi um divisor de perspectivas sobre o que eu entendia ser o fazer docente em sala de aula. Vi-me diante de um embate em que, de um lado, situavam-se as estratégias didáticas indicadas pela SEDUC, para que eu colocasse em prática na sala de aula, dentro de um suposto mesmo ritmo de aprendizagem dos estudantes. Do outro lado, estavam as diferenças dos estudantes, que tinham

dificuldades específicas, em níveis variados, e que precisavam ser integradas ao me fazer pedagógico em sala de aula.

Dialogando com alguns colegas professores que lecionavam na mesma série, percebi que havia uma naturalização em suas falas de que as aulas naquelas turmas deveriam ser mais focadas nos “currículos”, pois, tratava-se de uma série foco. Outro fato que me intrigou foi que os professores precisavam seguir à risca as estratégias didáticas indicadas pela SEDUC, sob o argumento de que melhorariam o desempenho dos estudantes nas avaliações externas municipais.

No contexto de 2015, em nível municipal, estava em curso a elaboração dos documentos curriculares de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a) e de Matemática (Sobral, 2016b), que passaram a ser publicizados¹ como “os novos currículos” (Sobral, 2017, p. 1), cujas ideias pedagógicas que os constituíam, precisavam ser colocados em prática nas escolas. Dessa maneira, compreendi que aquela percepção e argumento se davam, talvez, em razão de a SEDUC poder afirmar que as estratégias didáticas indicadas nos referidos documentos curriculares estavam se concretizando de forma exitosa nas escolas.

Ainda que entendido esse interesse da SEDUC, as reflexões sobre as vidas dos estudantes, antes levantadas, se estenderam aos colegas professores e as suas práticas docentes em sala de aula. Dentre os questionamentos, naquele contexto, já me indagava sobre se as práticas docentes que construíamos em sala de aula correspondiam às expectativas dos documentos curriculares municipais, se as prescrições desses documentos enrijeciam tais práticas e, se nós, professores, éramos o foco da política educacional de Sobral ou apenas os resultados de nossas turmas, nas chamadas avaliações externas.

Os documentos curriculares municipais de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a) e de Matemática (Sobral, 2016b), passaram por um alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para, então, serem “utilizados em sala de aula” (Seduc, 2017, p. 1), em meados de 2019. A partir deste referido ano, os materiais didáticos distribuídos nos momentos de Formação em Serviço², os planejamentos pedagógicos nas escolas e todas as ações do âmbito educacional municipal, passaram a seguir e contemplar as indicações de ambos os documentos curriculares, ainda sob o argumento de que seria para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

¹ SEDUC. **IOEB 2017. Sobral conquista 1º lugar do Brasil em oportunidades educacionais.** BlogSpot Seduc. [On-line]. Publicada em 07 dez. 2017. Disponível em: <https://seducsobral.blogspot.com/2017/12/ioeb-2017-sobral-conquista-1-lugar-do.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

² Em Sobral, os docentes que lecionam nas escolas públicas municipais, participam mensalmente dos momentos de Formação em Serviços, que se trata de encontros com fins pedagógicos, socialização de práticas, dentre outros aspectos a serem comentados posteriormente na seção “O sistema de ensino público municipal de Sobral”.

Tomada por essas vivências, em 2019, optei por construir uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso de Pedagogia buscando compreender, a partir das perspectivas de professoras da Educação Infantil, como relacionavam a afetividade e a psicomotricidade das crianças. Na ocasião, ouvi de algumas delas, que trabalhavam em parte com as estratégias didáticas indicadas nas Formação em Serviço e no “novo currículo”, mas que construíam suas próprias aulas buscando estarem mais próximas das realidades de suas turmas. No referido ano, estava em curso a elaboração do Documento Curricular da Educação Infantil (Sobral, 2020a), o que me permitiu entender que as professoras participantes daquela pesquisa se referiam a este documento curricular, quando falavam “novo currículo”.

As falas dessas professoras da Educação Infantil acionaram minhas reflexões a respeito dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, sobre de que maneira construíamos nossas práticas docentes, se aproximadas ou distantes do que propunham os documentos curriculares de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a) e de Matemática (Sobral, 2016b). Nos momentos de planejamentos pedagógicos na escola, na escola em que lecionava, procurei perceber relações entre as falas dos colegas professores, quando enunciavam elaborar suas aulas, e como estas aconteciam.

Essas e outras reflexões foram amadurecendo no meu pensamento, me permitindo estabelecer conexões com contextos mais amplos da sala de aula da escola em que lecionava. Desde então, resolvi tomar notas das minhas vivências na escola, dos momentos de Formação em Serviço que participei, e do que ouvia dos colegas professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos e algumas leituras possibilitadas no curso de Pedagogia ajudaram na percepção de que a empreitada incisiva por parte da SEDUC, para que colocássemos em prática as estratégias didáticas dos documentos curriculares municipais de Sobral, implicava em afirmar um currículo com sentido de grade de conteúdos (Sacristán, 2000).

Entretanto, eu reconhecia que precisava compreender melhor as percepções dos professores sobre suas práticas docentes, bem como os sentidos de currículos por eles construídos, para ter uma dimensão ampla de seus trabalhos em sala de aula. Motivada por tais reflexões, busquei dar continuidade aos meus estudos, em nível de pós-graduação, com o intuito de me construir pesquisadora da área da Educação. O ingresso no Mestrado em Educação aconteceu em 2021, ano que me tornei mãe. O desafio estava posto: ser mãe, trabalhadora, estudante e pesquisadora, em iminente processo de construção, com interesse de apreender o que pensam sobre currículos os professores que atuam na Educação Básica e Pública de Sobral.

As reflexões acerca do fazer docente, do currículo e dos professores da educação sobralense, seguiram aprofundadas ao longo dos estudos no Mestrado em Educação. As

discussões construídas nesses estudos e ao logo das orientações, foram cruciais à elaboração deste estudo aqui apresentado, que tem como eixo orientador a seguinte questão de pesquisa: Quais sentidos de currículos são compartilhados pelos professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Sobral?

A busca por possíveis resposta à questão de pesquisa, se ampara na perspectiva crítica de currículo dos autores Sacristán e Silva, mobilizada enquanto fundamento teórico a partir dos estudos desses autores, para entender a prática docente dos professores e quais os sentidos de currículo, sendo este o objeto de estudo que direciona a pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender os sentidos de currículos construídos pelos professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Sobral, frente às prescrições dos documentos curriculares do sistema de ensino deste município. Especificamente visamos: I) captar os sentidos de currículo enunciados pelos professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Sobral, e II) investigar possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre esses sentidos de currículo e os documentos curriculares da educação pública desse município.

Definida a educação sobralense como contexto do estudo, buscamos produções acadêmicas que a tivessem enquanto espaço de pesquisa. Foram encontradas a tese de Araújo (2020) e as dissertações de Araújo (2016) e Carneiro (2015). Tais autores corroboram a percepção de que a política educacional municipal de Sobral deu base à consolidação do que se configura atualmente a política educacional do estado do Ceará, e que vem influenciando programas educacionais nacionais. Ainda que tenham professores como participantes de suas pesquisas, tais autores tratam da especificidade dos impactos de um programa de premiação de escolas, discutindo indiretamente sobre os currículos produzidos por esses sujeitos.

A dissertação de Xavier (2019), por sua vez, tem a educação pública municipal de Sobral como espaço de pesquisa, especificamente, as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como *lócus* de estudo. Deste autor, constatamos que essa política educacional municipal, pelo menos desde o final dos anos 1990, vem se configurando em uma “cultura da testagem” (Miller, 2014, p. 2046) das crianças em testes padronizados de leitura, escrita e Matemática.

A leitura dessas produções apontou uma necessidade de discussões sobre os sentidos de currículos, na perspectiva dos professores. A partir de minha experiência como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, optamos por focar nos professores deste nível de ensino, como sujeitos participantes da pesquisa. Dessa maneira, acredito que a pesquisa tem potencial de contribuir ao estreitamento das discussões sobre currículo, no contexto do sistema de ensino público municipal de Sobral, além de mostrar como têm sido conduzidas as práticas docentes

dos professores e como eles têm elaborado suas de resistência às prescrições curriculares impostas por esse sistema.

Destacadas estas notas introdutórias, encaminhamos as discussões nas demais partes desta dissertação. No primeiro capítulo, intitulado “Percurso da pesquisa”, situamos o leitor na cidade de Sobral, espaço da pesquisa, e apresentamos os caminhos metodológicos que enveredamos na condução do processo investigativo. Seguimos com o segundo capítulo, denominado “Aproximações com as temáticas da pesquisa”, assim chamado em razão de nele apresentarmos uma revisão de literatura, com resultados de buscas e análises de produções acadêmicas envolvendo as temáticas que abordamos no estudo.

O terceiro capítulo, por sua vez, tem como título “Aportes teóricos da pesquisa”. Nele trazemos alguns dos estudos que discutem sobre Currículos, com foco em destacar aqueles com os quais dialogamos e abordamos como referenciais teóricos. Na sequência, trazemos o quarto capítulo, nomeado “Resultados e Discussões”, no qual apresentamos os resultados conseguidos com o desenvolvimento da pesquisa, e sobre eles tecemos nossas discussões, alinhando com as falas dos professores participantes.

Por fim, elaboramos nossas “Considerações finais”, por meio do resgate dos aspectos teóricos e metodológicos que constituíram o percurso investigativo, frisando os resultados alcançados e buscando destacar algumas reflexões que foram levantadas a partir desses resultados, os quais entendemos ser possíveis pontos de partida para outras pesquisas envolvendo currículos.

2 PERCURSO DA PESQUISA

2.1 A CIDADE DE SOBRAL, A “PRINCESA DO NORTE” DO CEARÁ

A história de Sobral é atravessada por registros e fatos que tensionam algumas assertivas que foram escritas e naturalmente aceitas a respeito de seu “surgimento”, como por exemplo, conforme sinaliza Melo (2013), a de que a sua origem, na Fazenda Caiçara, no início do século XVIII, ocorreu a partir da ocupação exclusivamente de descendentes de portugueses, pessoas de bem, em detrimento da presença de indígenas e bárbaros. Este mesmo autor destaca que a história de uma Sobral como cidade nobre, pacata e distinta, vem sendo narrada, pelo menos desde o início do século XX, em especial, por representantes católicos locais, tidos como os seus “historiadores oficiais” (Melo, 2013, p. 49), dentre os quais, Dom José Tupinambá da Frota e o Cônego Francisco Sadoc de Araújo.

De acordo com Ferreira (1959), a data de 05 de julho de 1773 marca o aniversário do município, pois, nela ocorreu a elevação da Fazenda Caiçara em Vila, passando a denominar-se Vila Distinta e Real de Sobral. O legado do período desse povoado é reconhecido na história municipal, estando, inclusive, o ano 1773, expresso nos emblemas oficiais. Contudo, é no ano de 1841 que ocorre a emancipação política de Sobral e, portanto, seu reconhecimento oficial como cidade que, por alguns meses, levou o nome de Fidelíssima cidade de Januária do Acaraú, sendo, posteriormente, denominada de Sobral.

A respeito do significado do nome Sobral, a leitura de Melo (2013) nos permite compreender a existência de um jogo político que transparece mais a busca de reconhecimento no âmbito da história local, por parte dos sujeitos envolvidos nesse jogo, do que um interesse da tentativa de uma definição do termo. Analisando os estudos de Monsenhor Fortunato Alves Linhares e Dom José Tupinambá da Frota, Melo (2013, p. 48) indica que estes representantes religiosos apontam a origem do nome como sendo “uma homenagem ao Ouvidor João da Costa Carneiro e Sá, autoridade que assinou o termo de levantamento do Pelourinho na povoação da Fazenda Caiçara, e que havia nascido numa cidade de mesmo nome em Portugal”. O referido autor sinaliza a existência de uma versão apresentada pelo Cônego Francisco Sadoc de Araújo, a qual designa que:

[...] “foi a povoação de Sobral da Lagoa, freguesia do Concelho de Óbidos” que deu nome à cidade, sendo isto sim, “a terra natal do sargento-mor Antônio Marques Leitão, pai de Quitéria Marques de Jesus, que foi mulher do capitão Antônio Rodrigues Magalhães, casal proprietário da fazenda Caiçara. (Melo, 2013, p. 48).

Em consulta a página oficial da prefeitura municipal de Sobral encontramos destaques para alguns acontecimentos históricos, nomes de filhos ilustres e de alguns monumentos que constituem a cidade desde seu surgimento, não sendo apresentada qualquer menção ao significado do nome Sobral. No Dicionário Online de Português, encontramos que Sobral designa um substantivo masculino e que significa “Lugar onde abundam sobreiros”. O Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) reconhece que a criação da cidade de Sobral se deu por meio de uma Lei emanada de uma Carta Régia, no século XVIII, e que a sua denominação toponímia é “proveniente da denominação do distrito de Portugal”, sendo o gentílico “sobralense” (Ipece, 2017, p. 5) empregado aos seus habitantes.

Reconhecemos que passados 250 anos de existência de Sobral, a cidade tem logrado êxitos em diversas áreas, o que entendemos ter contribuído para o atual estágio de desenvolvimentos político, social e econômico, em que se encontra. Além disso, reconhecemos que são muitos os momentos históricos e os monumentos que constituem a paisagem de Sobral, assim como são vários os filhos ilustres que construíram sua grandeza. Contudo, adentramos na Sobral contemporânea, em que optamos por tê-la como espaço de nossa pesquisa.

Atualmente, Sobral trata-se de um dos 184 municípios cearenses, sendo uma cidade conhecida localmente como “Princesa do Norte”, dada sua beleza e galhardão excepcional, como brada no seu hino. A referida cidade fica geograficamente localizada na Região Noroeste do estado do Ceará, distante 220 km de Fortaleza, capital do estado. Dados do Ipece (2017) indicam que Sobral fica concentrada na Região de Planejamento denominada de Região Metropolitana de Sobral, conjunto formado com os municípios de Alcântaras, Cariré, Coreaú, Forquilha, Frecheirinha, Graça, Groaíras, Massapê, Meruoca, Moraújo, Mucambo, Pacujá, Pires Ferreira, Reriutaba, Santana do Acaraú, Senador Sá e Varjota, com alguns dos quais faz limite, conforme representado na Figura 1, em que destacamos a localização geográfica de Sobral.

Figura 1 - Localização de Sobral na “Região Metropolitana de Sobral”.



Fonte: Ipece (2019). Disponível em:
http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/pdf/regiao_metropolitana_sobral_2019.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

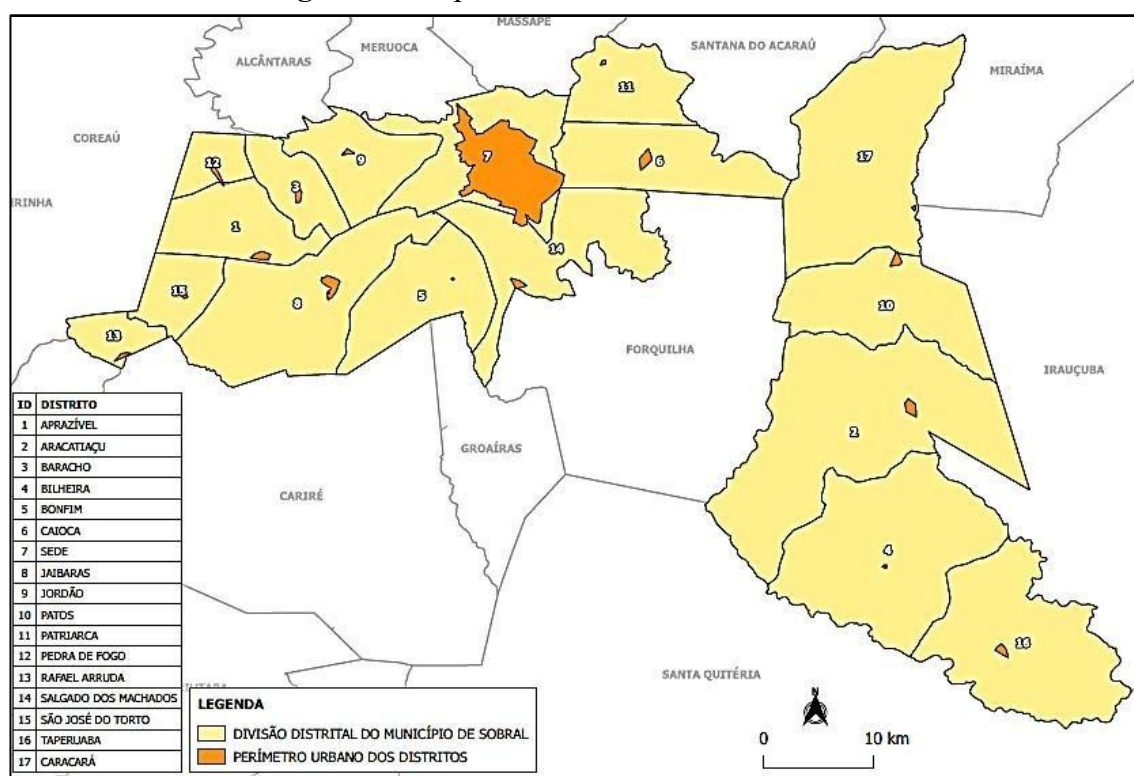
De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo demográfico, realizado em 2010, Sobral apresentou uma população de 188.233 habitantes, dos quais, 91.462 se reconheciam como do sexo masculino, já o que se reconheciam como do sexo feminino representavam a quantidade de 96.771. Em se tratando de etnia, se dividiam etnicamente como: 3.368 de etnia amarela, 53.876 de etnia branca, 178 de etnia indígena, 119.736 de etnia parda, e 11.075 de etnia preta.

Em que pese às desigualdades sociais, do total de 188.233 habitantes, 166.310 ocupavam residências na zona urbana, enquanto 21.923 residiam na zona rural (Ipece, 2017).

Informações coletadas na plataforma Ipecedata (2022) ³ para a dimensão “pobreza”, da população de Sobral do ano de 2010, do total de habitantes moradores da zona urbana, 15.443 encontravam-se em situação de extrema pobreza, ou seja, vivendo com uma rede *per capita* mensal de até R\$ 89,00. Nesta mesma situação encontravam-se 6.847 habitantes da população da zona rural.

Segundo informações do Ipece (2017), Sobral é banhada pelos rios Acaraú e Coreaú, sendo seu clima tropical quente semiárido e tropical quente semiárido brando. Sua vegetação é do tipo Caatinga Arbustiva Aberta, Floresta Mista Dicotillo-Palmácea, Floresta Caducifólia Espinhosa e Floresta Subcaducifólia Tropical Pluvial. No que tange a sua organização administrativa, a cidade conta com 16 distritos urbanos e sua sede, conforme apresentado na Figura 2, em que destacamos Sobral e seus distritos.

Figura 2 - Mapa de Sobral com divisão distrital.



Fonte: Secretaria do Urbanismo e Meio Ambiente (SEUMA). Disponível em: https://seuma.sobral.ce.gov.br/media/com_download/files/20180831160810.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

³ A plataforma Ipecedata utiliza os dados das bases do Ministério da Cidadania, da Secretaria Especial do Desenvolvimento e do Cadastro Único (CadÚnico), apresentando dados a partir de 2012. Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

A Secretaria de Urbanismo e Meio Ambiente (Seuma), mediante normativas municipais, é a responsável pela organização do espaço territorial de Sobral. Dentre as últimas normativas publicadas, a mais recente trata-se da Lei Complementar nº 60, de 18 de julho de 2018 (Sobral, 2018), que altera as legislações anteriores, mas mantém a organização do território em zonas espaciais, definidas de acordo com a vegetação, o solo, dentre outros aspectos sociais e econômicos.

Essa organização possibilitou a definição de um perímetro urbano nos distritos, mesmo estes estando geograficamente localizados na zona rural de Sobral. Nestes perímetros urbanos, por sua vez, concentram-se parte dos habitantes dos distritos, além de ficarem localizados os prédios públicos, como escolas, unidades básicas de saúde, correios e outros. Sobre a Educação, como comentaremos posteriormente, um dos impactos dessa urbanização de parte dos distritos, está que as escolas, antes consideradas como de zona rural, tornarem-se de zona urbana, para fins de classificação do Ministério da Educação (MEC) e da SEDUC.

No que tange aos aspectos econômicos, Sobral tem ficado, pelo menos desde 2002, entre os cinco municípios cearenses com maior participação no Produto Interno Bruto (PIB) do estado. Desde o referido ano, as duas primeiras posições no *ranking* do PIB cearense têm sido ocupadas, respectivamente, por Fortaleza e Maracanaú, enquanto as demais três posições têm sido revezadas entre Caucaia, Juazeiro do Norte e Sobral, conforme observamos na Tabela 1.

Tabela 1 - Produto Interno Bruto de municípios cearenses.

Município	PIB a preços correntes (R\$)/Ranking estadual			
	2019	2018	2010	2002
Fortaleza	67.412.733 1º lugar	66.381.302 1º lugar	37.001.831 1º lugar	13.413.450 1º lugar
Maracanaú	9.748.585 2º lugar	10.330.813 2º lugar	4.499.790 2º lugar	1.670.133 2º lugar
Caucaia	6.919.758 3º lugar	5.069.517 3º lugar	2.842.606 3º lugar	836.958 4º lugar
Juazeiro do Norte	4.873.357 4º lugar	4.815.935 4º lugar	2.151.335 5º lugar	639.519 5º lugar
Sobral	4.579.749 5º lugar	4.759.755 5º lugar	2.553.785 4º lugar	981.405 3º lugar

Fonte: Ipece (2021, p. 16).

Em uma leitura dos dados da Tabela 1 percebemos, em geral, uma evolução do montante do PIB de Sobral. O fato de a cidade ir perdendo posições no *ranking* ocorre em razão de as demais cidades irem crescendo aceleradamente em seus valores. Reconhecemos que os valores do PIB refletem a soma dos bens, rendas e serviços produzidos pelos habitantes de

determinadas cidades em um período específico, no caso, um ano civil. Sendo a soma dos bens, tais valores indicam igualdade, mas que não é homogênea se fizéssemos uma redistribuição deles àqueles que efetivamente contribuem para seu cálculo, pois, nem todos os habitantes possuem rendas iguais, persistindo, assim, uma desigualdade econômica entre os moradores de Sobral.

Nestas perspectivas, os dados apresentados apontam uma cidade de Sobral economicamente rica, posto sua considerável participação no PIB do estado do Ceará. Todavia, constatamos que Sobral ainda tem parte de sua população em situação de extrema pobreza, o que sinaliza a existência de uma desigual distribuição de renda, bem como desigual acesso aos bens e serviços.

Reconhecemos que tais dados precisam ser atualizados, contudo, não houve outro censo demográfico após 2010, o que nos limita ter uma dimensão geral da situação da população sobralense. Da mesma forma, consideramos que a situação de extrema pobreza da população percebida a partir dos dados desse censo demográfico tenha se acentuado, tendo em vista que, pelo menos desde 2019, as situações de calamidade e exclusão social, econômica e da saúde, escancaradas na pandemia ocasionada pela Covid-19.

2.2 O SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE SOBRAL

Em Sobral, é comum se ouvir falas destacando ideias de que o sistema de ensino público municipal vem se desenvolvendo e passando por mudanças exitosas, pelo menos desde os últimos vinte anos. Tais ideias são apresentadas por agentes políticos, representantes do governo municipal, sendo reforçada entre os professores e publicizadas em espaços midiáticos. Exemplo disso é uma matéria publicada⁴ no site da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil, em que o atual prefeito de cidade destaca: “O processo de mudança [da educação] começou 22 anos atrás. Desde 1997, a educação tem sido nosso principal patrimônio [...]”.

O prefeito fala com propriedade dessa mudança, pois, no espaço desses mais de 22 anos, ele foi um dos secretários municipais de Educação, sendo também um dos responsáveis pela reestruturação educacional que se chamou à época de “nova política municipal de educação” (Inep, 2005, p. 15) de Sobral. De acordo com Xavier (2023), essa reestruturação

⁴ ONU BRASIL. **Sobral (CE) ocupa o primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Onu Brasil [On-line]. Publicada em 03 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/84870-sobral-ce-ocupa-primeiro-lugar-no-%C3%ADndice-de-desenvolvimento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica>. Acesso em: 16 out. 2023.

educacional, foi iniciada em 1997, com influência direta do Instituto Ayrton Senna, e se consolidou em meados dos anos 2000, tendo como prioridade a alfabetização de crianças.

A realidade de altos índices de analfabetismo em Sobral, no final dos anos 1990, e a gravidade da situação do ensino nas escolas públicas municipais contribuíram para que a alfabetização das crianças se tornasse prioridade na educação sobralense. A realidade deste contexto somada aos interesses do Instituto Ayrton Senna, contribuíram para que, em 2001, Sobral fosse contemplada com o “Programa Escola Campeã” (PEC), financiado pelo instituto.

A estratégia do PEC era, com as ferramentas propostas pelo programa, ajudar os prefeitos em início de um novo mandato a organizar a sua rede de ensino de forma planejada, intencional e monitorada, por meio de instrumentos simples de gestão, como estabelecimento de rotinas, controles e processos. Uma das recomendações do programa era que o secretário de Educação tivesse perfil de gestor (e não de professor, como era em Sobral). Por isso, em 1º de janeiro de 2001, Ivo⁵ assumiu a pasta. A chegada do PEC firmou de vez a influência do Instituto Ayrton Senna sobre a política educacional municipal de Sobral, já iniciada com o “Programa Acelera Brasil”, que direcionou as práticas de gestão escolar e alfabetização nas escolas públicas, entre 1997 e 2000. (Becskehazy, 2018b, p. 12).

Com o PEC se materializou a ideia de que era preciso haver um monitoramento e um controle sobre o que acontece nas escolas e nas salas de aulas. Desta maneira, em 2001, foi promulgada a Lei Municipal nº 318, de 12 de setembro de 2001, que instituiu o Fundo para o Desenvolvimento e Autonomia da Escola – FUNDAE (Sobral, 2001), o qual serviu como base legal para que os “instrumentos simples de gestão” (Becskehazy, 2018b, p. 12), indicados pelo Instituto Ayrton Senna, fossem colocados em pauta nas escolas municipais.

Na prática, com o Fundae, estava legalizado um sentido de “escola campeã”, que seria aquela em que os gestores e professores cumprissem com o que dispunha as ideias e metas estabelecidas pelo Instituto Ayrton Senna. Assim, as escolas estavam condicionadas a receber incentivos financeiros para ajudar nos custeios da gestão, entretanto, os gestores escolares deveriam atingir as seguintes metas:

[...] cumprir totalmente o cardápio da merenda escolar nos três turnos da escola; pagar as contas de água/esgoto, energia e telefone sem multas; cumprir todos os prazos de entrega das informações solicitadas pela SME [Secretaria Municipal da Educação]; realizar reuniões de pais e mestres mensalmente e enviar os seus relatórios para a SME; enviar para a SME o relatório de presença de todos os alunos da escola. (Becskehazy, 2018b, p. 17).

⁵ A autora se refere a Ivo Ferreira Gomes, Secretário Municipal de Educação de Sobral, entre 2001 e 2004. Desde 1º de janeiro de 2017, encontram-se como prefeito de Sobral, estando, atualmente, em seu segundo mandato.

A “escola campeã” deveria também alcançar no mínimo 95% do total das crianças alfabetizadas, o mínimo de 85% de permanência dessas crianças na escola, e um valor entre 30% e 40% de correção de distorção idade-série dessas crianças. Para serem contemplados com o título de “professor campeão” e receberem incentivo financeiro, aos docentes que lecionavam em classes regulares de Alfabetização cabia alcançar no mínimo 85% das crianças de suas turmas alfabetizadas, as quais eram avaliadas a partir dos critérios e ideias pedagógicas propostas pelo Instituto Ayrton Senna.

Estendemos, assim, que tais mecanismos tiveram o interesse de controlar a gestão escolar e a gestão da sala de aula, implicando em disputas por resultados e, especialmente, pelos incentivos financeiros. Na ótica de Freitas (2022), essas práticas adotadas na política educacional municipal de Sobral alimentam uma percepção equivocada de que os bons resultados dos estudantes em avaliações refletem uma suposta qualidade do ensino. Para o referido autor, o que vem acontecendo na educação deste município cearense, é a aplicação do “princípio behaviorista do ‘condicionamento operante’, ou seja, faça o que eu quero e eu libero ‘reforço positivo’ para você” (Freitas, 2022, p. 1), neste caso, o incentivo financeiro.

Em se tratando da organização do sistema de ensino público municipal de Sobral, Becskeházy (2018a) o agrupa em duas vertentes, caracterizadas pelas ações construídas em seu âmbito: as ações que possibilitaram a ampliação da quantidade de escolas, chamadas pela autora como *políticas do tipo acesso*, ocorridas entre 1997 e 2000. Já com um significativo aumento da quantidade de crianças permanentes nas escolas, tais políticas foram substituídas pelas *políticas do tipo qualidade*, a partir de 2001, quando os testes de leitura e escrita se projetaram com fins do “monitoramento dos resultados com base em indicadores” (Inep, 2005, p. 18).

De acordo com Xavier (2019), conforme essa experiência de avaliação das crianças estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi obtendo bons resultados, os investimentos e as ideias da então nova política educacional estenderam-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental, na busca de reduzir a distorção idade-série dos estudantes. Este autor aponta que estas experiências e os resultados com elas obtidos vêm, desde então, se consolidando no ensino do sistema municipal de educação de Sobral, o qual tem se tornou uma rede escolar publicizada como uma das que têm melhor qualidade no país, o que lhe rendeu o título de “Capital Nacional da Educação”⁶.

⁶ Tal reconhecimento se deu por meio da aprovação do Projeto de Lei nº 3.700, de 05 de novembro de 2019, que confere ao Município de Sobral, no Estado do Ceará, o título de Capital Nacional da Educação. O referido projeto

Entretanto, frisa Xavier (2019), ser necessária uma leitura crítica sobre esta qualidade empregada à educação sobralense, pois, tal reconhecimento se dá, sobretudo, em razão dos bons resultados dos estudantes em avaliações de larga escala, que organizam o ranqueamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estas avaliações, embora aplicadas em todas as séries dos anos escolares, têm se concentrado em turmas do 2º ano e 5º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e 9º ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta concentração contribuiu para que, entre os gestores, professores e a SEDUC, passassem a classificá-las como séries “foco” das escolas públicas municipais, justamente por serem elas o “alvo” das Avaliações Externas, a nível municipal, do Spaece e do Sapece-Alfa⁷, a nível Estadual, da Prova Brasil, a nível nacional e do PISA, a nível internacional.

Segundo Araújo (2016), estas avaliações externas e de larga escala se caracterizam como testes padronizados, e são incutidos em uma lógica de ranqueamento, implicando aos estudantes, professores e gestores escolares, uma ideia de responsabilização pelos seus resultados. Projeta-se, assim, uma política de responsabilização forte, cuja operacionalização implica a adoção de motivações financeiras, “como é o caso dos programas de premiação por mérito, que concedem bonificação para profissionais da educação brasileira de acordo com os resultados obtidos dos alunos e das escolas em testes padronizados” (Araújo, 2016, p. 18).

As avaliações externas se consolidaram integrantes do sistema de ensino público municipal de Sobral e das práticas dos professores a partir da reestruturação educacional iniciada em 1997 (Inep, 2005). Contudo, conforme sinaliza Araújo (2016), avaliar a Educação com o fim único de mensuração dos resultados em testes de larga escala já era uma prática no estado do Ceará, pelo menos desde o início dos anos 1990, quando da criação do Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Para a referida autora, dentre as suas consequências, “a prova standardizada do Spaece, reorienta o planejamento escolar, define o conteúdo curricular e incide na forma como deve ser o trabalho docente nas escolas premiadas” (Araújo, 2016, p. 96).

Em uma leitura do contexto da educação pública municipal de Sobral, podemos destacar que o acesso das crianças à escola ainda tem sido um de seus focos, tendo vista a

teve como relator, o senador Cid Ferreira Gomes (PDT/CE). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137416>. Acesso em: 10 dez. 2023.

⁷ Spaece significa “Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará”. A extensão Spaece-Alfa, incorpora esse sistema para avaliar as séries das classes do tipo “Alfabetização” de crianças, jovens e adultos. A sigla CCEAE faz referência ao Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar que, segundo Becskeházy (2018a), foi instituído pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, que organizou dados e informações sobre as boas práticas de alfabetização de crianças nas escolas públicas municipais de Sobral, no início dos anos 2000, que originou o então Projeto Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

expansão da quantidade de escolas públicas, dentre estas, as que contemplam o Ensino Fundamental, conforme dadas apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Escolas com os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Ano	Total		Localização Urbana		Localização Rural	
	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
2007	40	24.079	21	15.889	19	8.190
2008	40	25.264	21	16.728	19	8.536
2009	41	24.352	22	16.745	19	7.331
2010	42	24.767	23	16.990	19	7.777
2011	42	24.081	23	16.799	19	7.282
2012	41	23.496	35	22.341	6	1.155
2013	40	23.062	34	21.979	6	1.083
2014	41	23.102	35	22.034	6	1.068
2015	42	21.948	36	20.910	6	1.038
2016	42	21.867	36	20.848	6	1.019
2017	42	21.551	36	20.578	6	973
2018	44	21.408	38	20.516	6	892
2019	46	21.281	39	20.279	7	1.002
2020	49	21.501	42	20.570	7	931

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (LDE), 2022.

Nos dados da Tabela 2 percebemos que quantidade de matrículas oscila e vem reduzindo ao longo da série histórica nas escolas sobralenses. Para melhor detalhamento dessa situação de redução, reconhecemos ser preciso um estudo específico que o tenha como temática e contraste, por exemplo, com o contingente populacional em idade escolar para frequentar o Ensino Fundamental. Não se trata, portanto, do nosso interesse de pesquisa, razão pela qual, não aprofundaremos discussões.

Em relação às escolas, os dados da mesma tabela sinalizam, de uma maneira geral, haver um aumento na quantidade destas. Em uma leitura dos dados por zona geográfica, percebemos que a partir de 2012 o aumento é significativo na zona urbana, em contrapartida, neste mesmo ano, há uma redução da quantidade de escolas da zona rural. Xavier (2019) indica que essa redução das escolas da zona rural se deu em virtude do processo de nucleação iniciado a partir da promulgação da Lei Municipal nº 492, de 6 de janeiro de 2004 (Sobral, 2004), que dispõe sobre a nucleação das escolas municipais dessa área geográfica.

Destaca o citado autor, que algumas das escolas da zona rural de Sobral eram tidas como de pequeno porte, pois, atendiam poucos estudantes, os quais tinham elevados níveis de distorção idade-série e em turmas multisseriadas, estas foram nucleadas às novas escolas de grande porte, construídas ao longo dos tempos nas sedes dos distritos (Xavier, 2019). Dessa

maneira, algumas unidades de ensino continuaram funcionando como escolas, chamadas de escola-pólo, mas classificadas como de zona urbana, enquanto outras perderam suas autonomias administrativa, financeiras e pedagógicas, mas continuaram funcionando como prédio anexo, chamados de extensões destas escolas-pólo.

Assim, a redução da quantidade de escolas na zona rural, relativo ao ano 2012 explicitado na Tabela 2, bem como o aumento de escolas na zona urbana, neste mesmo ano, se dá em virtude de que houve uma reorganização sobre algumas delas, que, de escolas rurais, se tornaram escolas urbanas. Além da redução quantitativa, um dos impactos dessa nucleação das escolas de zona rural pode estar relacionado diretamente aos seus currículos que passaram a ser os mesmos das escolas urbanas, bem como os aspectos pedagógicos e os livros didáticos também passaram a ser reproduzidos delas.

Somada à alfabetização de crianças e ao acesso ao ensino, Calil (2014) aponta que, desde o final dos anos 1990, a preocupação dos gestores da educação de Sobral voltou-se à formação em serviço dos professores. Segundo a referida autora, os encontros de formação em serviço contemplaram primeiramente os professores alfabetizadores que lecionavam nas séries 1º, 2º e 3º anos do nível Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a prioridade da política educacional municipal de então.

Gradativamente e conforme as avaliações externas foram aplicadas nas demais séries, os encontros de Formação em Serviço foram ampliados a todos os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente, aos que lecionavam nos Anos Finais. Nossa experiência como professora do sistema de ensino público municipal de Sobral nos permite ratificar os estudos de Calil (2014) e atualizar as informações relativas a essa Formação em Serviço, sinalizando que ela agora contempla os professores da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e foi estendida aos coordenadores pedagógicos e diretores escolares.

Na perspectiva de Calil (2014), os momentos de Formação em Serviço, os professores socializam suas ideias pedagógicas, trocam experiências com seus pares, o que contribui para uma construção coletiva de saberes. Sob essa linha de pensamento, a autora aponta que nos momentos de formação em serviço,

[...] os professores têm a oportunidade de aprender novas estratégias de ensino enquanto estudam os temas abordados na formação que os capacitam a desenvolver um trabalho mais eficiente nas suas aulas, além de receberem sugestões de rotina para orientar seus trabalhos diários com os conteúdos a serem ensinados. (Calil, 2014, pp. 126-127).

Segundo Xavier (2019), os momentos de Formação em Serviço dos professores têm o acompanhamento pedagógico da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE), e ocorrem mensalmente, em alguns casos, em turnos diferentes dos quais os professores lecionam. Em se tratando do Ensino Fundamental, tais momentos ocorrem no turno diurno, estando os mesmos previamente acordados juntos à SEDUC e às escolas, que ajustam aos horários de aulas dos professores, a fim de que estas não fiquem comprometidas.

Araújo (2016) reforça que os momentos de Formação em Serviço dos professores de Sobral acontecem mensalmente e, paralelamente, ocorrem os planejamentos pedagógicos nas escolas. Dentre outros instrumentos pedagógicos, os momentos de Formação em Serviço e os planejamentos pedagógicos seguem as orientações dos documentos curriculares nacionais, estaduais, municipais, especialmente a matriz curricular de descritores do Spaece, referência para elaboração das avaliações externas municipais e estaduais:

[...] a matriz do Spaece é estudada nas formações mensais, por intermédio dos formadores da Secretaria Municipal de Educação de Sobral (SMES), e nos planejamentos quinzenais das escolas. Os diretores admitem que as escolas nota dez de Sobral seguem as orientações da matriz do Spaece para selecionar o currículo escolar, mas também implementam os ajustes necessários à realidade da escola e às necessidades de aprendizagem das crianças. (Araújo, 2016, p. 95).

Nesse sentido, entendemos haver um direcionamento dos trabalhos pedagógicos nas escolas, influenciados pelos momentos de Formação em Serviço, e referendado pelos diretores, para que os professores elaborem estratégias de ensino que possibilitem os estudantes terem bons resultados nas avaliações externas, especialmente, no Spaece. A leitura de Xavier (2019) nos permite compreender que os momentos de Formação em Serviço de professores são encaminhados com propostas pedagógicas que visam o aperfeiçoamento didático e pedagógico, contudo, seguem um mesmo padrão de organização: um tempo de avisos gerais, seguido de outro tempo, onde os professores se dividem em sala de aulas para estudos específicos, em que eles discutem sobre atividades pedagógicas.

Respeitadas às especificidades de cada nível ou modalidade, se da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA ou AEE, os momentos de Formação em Serviço, ou de “Formação de professores”, como é divulgada nos espaços educativos de Sobral, “pode ser entendida como uma busca pela padronização da prática docente dos professores, em detrimento das diferenças dos estudantes” (Xavier, 2019, p. 113), pois, seu intuito seria, na prática, indicar a elaboração padronizada de atividades com vistas a resolver as avaliações.

Os momentos de Formação em Serviço seriam, dessa maneira, um reforço para a aceitação dos professores sobre a responsabilização forte (Araújo, 2016) dos resultados de avaliações de suas turmas. Para Xavier (2019) algumas intencionalidades de ideias neoliberalistas permeiam o sistema de ensino público municipal de Sobral e são fomentadas nestes momentos de Formação em Serviço e nos planejamentos pedagógicos, uma delas recai sobre os professores. Para o referido autor, no sistema de ensino público municipal de Sobral, deseja-se construir a figura de um professor que seja:

[...] dominante dos conteúdos que, ao mesmo tempo precisa ter a mente clareada em uma “formação humana” onde se pensa uma “pedagogia e metodologia definidas” no “diálogo”, mas que prevalecem as “orientações” em que os formadores ensinam como eles “devem fazer” em suas práticas. (Xavier, 2019, p. 116).

Nestas perspectivas, analisamos haver, no sistema de ensino público municipal de Sobral, uma institucionalização de uma cultura de avaliação que reduz aprendizagem e qualidade da educação a resultados de testes e avaliações padronizados. Assim como, há direcionamentos para que as práticas docentes dos professores sejam padronizadas, que entendemos pouco considerar as diferenças dos e entre os estudantes, e as diferenças que constituem as culturas das comunidades escolares localizadas nas zonas urbana e rural.

Entre as ações que constituem a Educação de Sobral, destacamos a elaboração dos documentos curriculares que atualmente orientam o ensino e os trabalhos pedagógicos nas escolas públicas municipais, que foi encaminhada como uma ação do Plano Municipal de Educação de Sobral (2015-2024). Os encontros de grupos de estudos para a elaboração dos documentos curriculares de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a) e de Matemática (Sobral, 2016b), iniciaram em 2015, e contou com a participação de gestores, professores e técnicos da SEDUC. A organização geral destes documentos contou com a consultoria de técnicas financiadas pelo Instituto Natura, dentre as quais, Paula Louzano e Ilona Becskehazy, conforme constam tais nomes na ficha técnica dos referidos documentos.

Os documentos curriculares de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a) e de Matemática (Sobral, 2016b) foram finalizados em 2016 e, em 2018, foram introduzidos aos trabalhos pedagógicos das escolas que contemplam o Ensino Fundamental. Eles passaram por reformulações entre 2019 e 2020, sendo alinhados às ideias e competências correlatas às apresentadas no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e nas competências da BNCC. Embora sejam descritos como documento curricular, como vimos destacando, algumas falas de gestores educacionais tendem a apresentá-los em espaços midiáticos como

sendo os “currículos” da educação sobralense, como declarou o atual secretário municipal de Educação, em um evento sobre alfabetização⁸:

Sobral não se acomoda com seus indicadores atuais e por isso desenvolveu novos currículos de Língua Portuguesa e Matemática tendo como referência os currículos de países como Canadá e Finlândia e já estamos desenvolvendo um novo currículo de Ciências. E para além das avaliações nacionais aderimos ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Como destacado no excerto acima, em 2019, Sobral, já contava com o desenvolvimento do Documento Curricular Municipal de Ciências que, desde 2017, estava sendo elaborado em formato de grupo de estudos, contando com professores, gestores escolares e técnicos da SEDUC. Dentre outros financiadores da elaboração do referido documento curricular, estava a Fundação Lemann, através projeto FabLearn, do Teacher College, sendo seu apoiador, a Columbia University, por meio do projeto Transformative Learning Technologies Lab (Sobral, 2020). Em uma matéria divulgada no Blog da SEDUC, indica-se que este documento curricular de Ciências foi lançado em 2020 e estava alinhado às normativas curriculares nacionais, como a BNCC, conforme apresentamos no trecho⁹:

Com o objetivo de elevar a qualidade da educação do município para níveis internacionais, o currículo de Ciências do município está alinhado à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e traz as melhores práticas e experiências internacionais para o ensino de Ciências com o uso dos laboratórios FabLearn e a aprendizagem “mão na massa”.

Destacamos que, desde 2018, algumas escolas públicas municipais contam com Laboratórios FabLearn, encaminhando, de modo experimental, as propostas de atividades e práticas docentes do Documento Curricular Municipal de Ciências (Sobral, 2020b). A ideia é que mais alguns destes laboratórios sejam inaugurados nas escolas, de modo que as propostas didáticas presentes no referido documento curricular sejam efetivamente colocadas em prática no sistema municipal de ensino de Sobral. Entretanto, um impasse a esta efetivação, é que tais laboratórios, até então, têm sido estruturados e inaugurados em escolas de Ensino Fundamental

⁸ Evento intitulado **Alfabetização 360°**, promovido pelo Instituto Ayrton Senna, em 2019. Instituto Ayrton Senna. [On-line]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

⁹ SEDUC. **Prefeitura de Sobral lança novo currículo de Ciência na quinta-feira (3)**. Blog SeducSobral [On-line]. Publicada em 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://seducsobral.blogspot.com/2020/11/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

que contemplam o ensino em tempo integral, ficando as demais escolas de fora das práticas experimentais do tipo “mão na massa”.

Paralelo a elaboração dos citados documentos voltados ao Ensino Fundamental, no âmbito da Educação Infantil, em 2019, a SEDUC assinou convênio com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal para elaboração do documento curricular dessa referida etapa de ensino. Desde então, iniciaram-se os grupos de estudos de escrita, leitura e elaboração desse documento curricular, contando com a participação de professores, gestores escolares da Educação Infantil, e de representantes técnicos da SEDUC. Este documento foi “lançado”¹⁰ publicamente em 2020, ano também de sua implementação nas ações das escolas públicas municipais que contemplam Educação Infantil.

Compreendemos, assim, que o sistema de ensino público municipal de Sobral tem uma trajetória em que percebemos uma responsabilização para com os direitos de acesso escolar das crianças sobralenses. Trata-se de um sistema que não ficou estancado em seu tempo, pois, tem buscado melhoras nos aspectos administrativos e pedagógicos dos trabalhos dos professores que nele lecionam e das escolas públicas municipais.

Todavia, é preciso considerar que as reestruturações educacionais em âmbito sobralense, como a expansão da quantidade de escolas, a elaboração dos documentos curriculares, a preocupação com os momentos de Formação em Serviço dos professores, encontram-se em um contexto de políticas educacionais mais amplas, que têm como marco legal a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Partindo dessas reflexões acerca da Educação de Sobral e do contexto de seu sistema municipal de ensino, na sequência, destacamos os aspectos metodológicos que constituíram a pesquisa e, com eles, enfatizar a definição das escolas públicas municipais de ensino de Sobral como espaço de estudo e dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como sujeitos dela participantes.

2.3 ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Moura e Ferreira (2005) sinalizam que o processo de construção de uma pesquisa tem como início as reflexões sobre determinada problemática que, em geral, podem estar relacionadas com as experiências do pesquisador ou da pesquisadora, algumas das quais: “O

¹⁰ SEDUC. **Secretaria da Educação de Sobral lança Documento Curricular da Educação Infantil**. Blog SeducSobral. [On-line]. Disponível em: <https://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/secretaria-da-educacao-de-sobral-lanca-documento-curricular-da-educacao-infantil>. Acesso em: 12 dez. 2023.

que me interessa? O que me instiga? De tudo que venho lendo e estudando, em que eu tenho vontade de me aprofundar e pesquisar” (Moura; Ferreira, 2005, p. 19). Tais reflexões, como as autoras relatam, podem encaminhar um ponto de partida ao ato de pesquisar, por exemplo, quando materializadas em forma de temática a ser estudada ou de questão de pesquisa.

Como destacado em seção anterior, minhas experiências como docente da rede pública municipal de ensino de Sobral, elucidaram as primeiras reflexões acerca das questões curriculares e das práticas construídas pelos professores integrantes dessa rede de ensino. Ao longo dos estudos no Mestrado em Educação, em diálogo com a orientadora, definimos os sentidos currículos como o objeto da pesquisa, e os professores do nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais de Sobral, como os sujeitos dela participantes.

Dessa maneira, desenvolvemos o estudo sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa, posto que, com ele buscamos responder um questionamento particular e trabalhamos com um universo de significados que constituem um fenômeno estudado (Minayo, 2009). Para Lüdke e André (2018), as pesquisas qualitativas desenvolvidas na Educação têm contribuído para o fortalecimento de que os diferentes estudos neste campo tratam de um “fenômeno educacional” específico (Lüdke; André, 2018, p. 6), na medida em que prezam pelo reconhecimento da fluidez dos fatos e do próprio sentido de Educação, no contexto em que são elaboradas. Estas mesmas autoras apontam que um desafio do pesquisador desse campo é exatamente o de captar parte da realidade dinâmica em que sua pesquisa se insere, articulando-a aos seus contextos social e histórico.

Entendemos este desafio como uma indicação de que o desenvolvimento de uma pesquisa, especialmente no campo da Educação, envolve um trabalho complexo. Dentre outros fatores, nela é preciso considerar que os sujeitos que transitam nos espaços educativos, o fazem com motivações diferentes, as formas como ocupam estes espaços representam relações diversas e, assim, há complexidades que precisam ser consideradas em seus contextos.

Diante desse desafio posto com a pesquisa, entendemos que ouvir os professores seria uma estratégia coerente para obtermos algumas possíveis respostas à questão elaborada. Nesse sentido, decidimos ouvi-los por meio da captação de entrevistas (Gil, 2008), cujas falas foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), instrumentos de construção de dados a serem detalhados na seção posterior.

Em linhas gerais, entendemos nosso estudo como inserido no grupo de pesquisas qualitativas em Educação, em razão de que os materiais construídos são resultantes das discussões desenvolvidas a partir das falas e perspectivas de professores. Nestas discussões,

consideramos os aspectos que os constituem enquanto sujeitos, procurando compreendê-los nos meandros do percurso da educação pública municipal de Sobral.

2.3.1 Instrumentos de construção e análise de dados

Definido que seriam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Sobral, os sujeitos participantes da pesquisa, partimos para a definição de quais instrumentos mobilizaríamos para construir os dados com estes sujeitos. Assim, levando em consideração o objetivo pretendido com a pesquisa, optamos por utilizar de entrevistas (Gil, 2008), para captar as falas dos professores.

Adotamos o sentido de entrevista à luz dos estudos de Gil (2008, p. 109), que a destaca como uma estratégia de construção de dados “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação”. Esta obtenção de dados, por sua vez, deve ocorrer a partir de um encontro dialógico entre esses sujeitos, o qual precisa ser conduzido pelo pesquisador, na condição de entrevistador. Analisamos que essa dialogicidade intenciona aproximá-los, com o interesse de que o pesquisador abandone seu papel de mero perguntador, se manifestando enquanto pessoa humana, com opiniões e sentimentos, mostrando-se também interessado em escutar o outro.

Compreendemos que na perspectiva de Gil (2008), em um encontro de entrevista, as perguntas realizadas pelo pesquisador têm a intenção de que o entrevistado o responda diretamente. Contudo, é plenamente aceitável e comum que o sujeito entrevistado direcione suas falas rememorando ideias, fatos e momentos que, em uma primeira leitura, pode divagar do interesse do pesquisador, mas, cabe a este a interpretação, análise daquela fala e do contexto em que a mesma ocorreu. Nos momentos de análises, ele poderá encontrar relações com a questão, ou problemática levantada, podendo elas serem mais próximas ou distantes do interesse da pesquisa.

Em diálogo com o referido autor, no que diz respeito ao direcionamento dos encontros de captação das entrevistas, e tendo em vista o tempo de exequibilidade da pesquisa, optamos por utilizar das entrevistas do tipo semiestruturadas. Para isso, adotamos os estudos de Lüdke e André (2018), que sinalizam as entrevistas semiestruturadas como aquelas cujo encontro de captação se orientam por um roteiro, ou guia de perguntas. Estas autoras orientam que o roteiro ou guia de perguntas, por sua vez, não tem a intenção de enrijecer esse encontro, mas, dar subsídios ao pesquisador, de modo que ele não se perca no diálogo com o entrevistado. Elas indicam ainda que é permitido ao pesquisador fazer as necessárias adaptações das perguntas, no intuito de deixar o encontro amigável, sem desfocar o entrevistado no que foi perguntado.

Com base nas concepções de Gil (2008) e Lüdke e André (2018), elaboramos o roteiro de perguntas destacado no Quadro 1, com a finalidade de encaminhar nosso encontro de captação das entrevistas dos professores participantes da pesquisa. Estas perguntas foram comuns a todos eles, e elaboradas a partir de pontos temáticos discutidos no estudo.

Quadro 1 - Roteiro de orientação das entrevistas com os professores.

Ponto temático	Questionamento
Aspectos da vida do(a) professor(a)	Gostaria que você contasse sobre sua vida, quem é você.
Magistério e ingresso na rede de ensino de Sobral	Como foi sua trajetória até você se tornar professor(a) em Sobral?
Prática docente	Como você constrói as aulas?
Documentos curriculares municipais de Sobral	Como foi participar da elaboração dos documentos curriculares municipais de Sobral?
Currículos	O que você compreende como currículo? Que relação você compreende entre esse sentido de currículo e os documentos curriculares municipais de Sobral?

Fonte: A pesquisadora (2024).

As entrevistas concedidas pelos professores foram vídeo gravadas, no intuito de melhor captarmos as suas expressões e os seus contextos. Elas ocorreram em espaços, datas e horários definidos pelos professores, especificidades estas que respeitamos, tendo em vista tratar-se das disponibilidades de cada um. Frisamos que nos momentos de captação das entrevistas, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa, o qual consta como Apêndice B da dissertação.

Outro instrumento de construção de dados utilizado, tratou-se do Questionário de participação na pesquisa. Ele é composto com questões, algumas objetivas e outras de curtas respostas, a partir das quais traçamos o perfil básico dos professores, dadas as informações por eles cedidas como respostas. A elaboração desse questionário teve como pressuposto teórico o estudo de Ferreira (2014), que informa tratar-se de um instrumento de pesquisa, que pode ter diferentes objetivos, dentre eles, com as informações organizadas, o de descrever as características de uma pessoa ou de determinado grupo, neste caso, o grupo dos professores que se propuseram participar da pesquisa.

Frisamos que o Questionário de participação na pesquisa, que se encontra como Apêndice A na dissertação, foi disponibilizado de forma *on-line*, por meio do aplicativo *WhatsApp*, cujo número para contato foi cedido por cada professor, durante a visita da

pesquisadora nas escolas em quem eles lecionam. A escolha por esse tipo de envio *on-line* se deu, pois, tratava-se da forma mais rápida para entrarmos em contato com eles e que poderíamos coletar as informações organizadas conforme interesse da pesquisa. Dispor das respostas dos professores no questionário foi um critério de definição daqueles que seriam os informantes-chave¹¹ (Bogdan; Biklen, 1994) da pesquisa e entrevistados.

Dessa maneira, no itinerário da pesquisa, mobilizamos o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos de construção de dados e informações. O material transcrito dessas entrevistas trata-se do *corpus*¹² da pesquisa, e foi analisado a partir da Análise de Conteúdo, tendo como suporte teórico os estudos de Bardin (2016, p. 37, destaque da autora) como “*conjunto de técnicas de análise das comunicações*”. A ideia de “conjunto de técnicas”, leva em consideração que, apesar de haver “leques de modelos” (Bardin, 2016, p. 36) de Análise de Conteúdo, cada pesquisador, dados os objetivos pretendidos e os materiais elaborados, podem desenvolver seus movimentos de análises, mas, considerando as etapas que constituem as regras base, quais sejam: *Pré-análise*, *Exploração do material* e *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

Ancorando-nos nas ideias de Bardin (2016), após a transcrição das entrevistas dos professores, seguimos com a *Pré-análise*, que, como a própria nomeação sugere, trata-se da etapa de seleção, organização e leituras iniciais dos materiais do *corpus* da pesquisa, a fim de orientar as etapas posteriores. Na sequência, realizamos a *Exploração do material*, que consiste, segundo Bardin (2016), na leitura aprofundada do *corpus* da pesquisa, orientada pelas ações de codificação e categorização. Concluímos com a etapa *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, cujo interesse coincide com a interpretação das categorias, tratamento dos resultados alcançados e, em nosso caso, elaboração dos textos que constituem os resultados e discussões desta dissertação.

Para fins de melhor compreensão de como mobilizamos os instrumentos de construção de dados e realizamos as suas análises, na seção seguinte apresentamos as etapas do percurso investigativo. Frisamos que estas etapas foram estruturadas com objetivos específicos que dialogam para a construção final do processo de pesquisa, culminando com a elaboração da dissertação. Esclarecemos que algumas delas ocorreram de forma concomitante e complementares entre si, o que não prejudicou o desenvolvimento da pesquisa.

¹¹ Bogdan e Biklen (1994) se referem aos informantes-chave como os representantes dos sujeitos que constituem o universo de participantes de uma pesquisa, os quais precisam ser selecionados mediante critérios que dialoguem de alguma forma com os objetivos da investigação.

¹² De acordo com Bardin (2016, p. 126) *corpus*, “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

2.3.2 Etapas da pesquisa

A **primeira etapa** correspondeu à coleta de documentos oficiais referentes à Educação pública municipal de Sobral e a elaboração de uma revisão de literatura de pesquisas do campo da Educação que tratassem da temática Currículos, e as que tivessem cidade de Sobral como espaço de pesquisa.

Os objetivos com etapa foram o de perceber o processo de construção do sistema de ensino público municipal de Sobral, a partir dos documentos, e captar o que tem sido produzido de estudos sobre currículos, tendo professores como sujeitos participantes e, especificamente, tendo Sobral como espaço pesquisado.

Esta primeira etapa teve início em 17 de agosto de 2021, quando realizamos os primeiros acessos as páginas oficiais de Educação de Sobral, a fim de realizar o levantamento de documentos municipais. Algumas legislações do município em geral e específicas da Educação, foram consultadas nas páginas *on-line* oficiais da SEDUC de Sobral¹³, da Câmara Municipal de Vereadores de Sobral¹⁴ e no Blogspot da SEDUC¹⁵. Reconhecemos que as informações, os dados, e os próprios documentos legais, passam por atualizações. Neste sentido, ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa, fizemos novas buscas desses documentos e realizamos as suas leituras, a fim de estarmos atualizados com eles.

Como parte integrante desta etapa, realizamos também as primeiras consultas de produções acadêmicas, no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES¹⁶, que foram posteriormente refinadas, por meio de uma nova busca. Os procedimentos de organização, seleção e leitura destas produções, são discutidos na seção “Revisão de literatura”, constante no segundo capítulo da dissertação. De forma sintética, contatamos haver, de um modo geral, uma lacuna de produções que contemplassem especificamente os currículos considerando Sobral ou o sistema municipal de ensino deste município, como espaço de pesquisa.

A **segunda etapa** correspondeu ao contato com a SEDUC de Sobral. Os objetivos com ela foram o de coletar dados relacionados às escolas públicas municipais e juntos aos

¹³ SOBRAL. **Secretaria Municipal da Educação**. [On-line]. Disponível em: <https://educacao.sobral.ce.gov.br/>. Último acesso em: 20 jan. 2024.

¹⁴ SOBRAL. **Câmara Municipal de Sobral**. [On-line]. Disponível em: <https://www.camarasobral.ce.gov.br/>. Último acesso: 20 jan. 2024.

¹⁵ Blogspot Seduc. [On-line]. Disponível em: <https://seducsobral.blogspot.com/>. Último acesso: 20 jan. 2024.

¹⁶ CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. [On-line]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Último acesso em: 23 abr. 2023.

professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em paralelo, apresentamos a proposta de pesquisa de Mestrado em Educação ao Secretário Municipal e a equipe de técnicos educacionais que compõem a Célula de Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Esta segunda etapa teve início em 14 de fevereiro de 2022, quando entramos em contato com a SEDUC de Sobral, através de *e-mail* direcionado ao Secretário Municipal da Educação, momento em que nos dispomos a apresentar o projeto de mestrado e pedimos autorização para a coleta de dados. Como respostas desse *e-mail*, recebemos um convite para uma reunião presencial, na SEDUC, que foi realizada no dia 09 de março de 2022.

Na ocasião dessa reunião, esteve presente o Secretário Municipal da Educação, com o qual dialogamos sobre o interesse de pesquisar a Educação de Sobral, especificamente as escolas que contemplam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os professores destas. Apresentadas estas considerações, o secretário mostrou-se solícito, agradeceu o interesse em ter as escolas de Sobral como espaço de pesquisa e providenciou a liberação de acesso aos dados e às escolas, para fins de uma visita.

Esse acesso foi possível mediante o documento Termo de Autorização que, por indicação nossa, consta os nomes de seis escolas públicas com melhores pontuações no IDEB, dentre aquelas do sistema de ensino municipal de Sobral. Esta indicação, por sua vez, à época, estava alinhada aos interesses iniciais da pesquisa, o que foi sendo modificado ao longo de seu desenvolvimento. Frisamos que o Termo de Autorização **consta** como Anexo 1 da dissertação.

No dia 15 de março de 2022, entramos em novo contato com a SEDUC, por *e-mail*, a fim de saber como proceder no acesso aos dados das escolas e dos professores. Em 23 de março de 2022, recebemos uma devolutiva desse *e-mail* e, como resposta, as informações relativas das seis escolas indicadas. No corpo do *e-mail* havia a orientação de que os dados constantes na SEDUC são os mesmos que podem ser consultados em plataformas públicas. Como indicação de consulta, nos foi sugerido a plataforma Inepdata¹⁷, para fins de dados relativos as matrículas e quantidades de escolas; e a plataforma Observatório PNE¹⁸, para fins de consulta das pontuações do IDEB das escolas.

Optamos por organizar os dados quantitativos a partir das informações constantes na plataforma Inepdata. Usamos também dos dados do Laboratório de Dados Educacionais

¹⁷ **Inepdata**. [On-line]. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em: 20 dez. 2023.

¹⁸ Observatório PNE. [On-line]. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/observatorio/>. Último acesso em: 20 dez. 2023

(LDE)¹⁹, por ser esta uma plataforma que dispõe mecanismos de organização de tabelas e informações de número em série histórica. O acesso ao Lde e ao Inepdata subsidiaram a elaboração dos quadros e tabelas apresentados na dissertação, os quais encaminharam o entendimento de como veio se construindo o sistema de ensino público municipal de Sobral.

A organização dos dados relativos às seis escolas e aos professores destas se estendeu entre os meses, abril, maio e junho de 2022. Nesse período, aprofundamos as análises dos dados quantitativos, por meio do cruzamento das informações cedidas pela SEDUC, e novas consultas as plataformas Inepdata e Lde. Concluída e confirmada as informações nas referidas plataformas, seguimos em definir quais as escolas públicas municipais pretendíamos ter como *locus* da pesquisa. Levando em consideração a exequibilidade da pesquisa, decidimos focar nas escolas públicas municipais que contemplam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que ficam localizadas na sede de Sobral.

Dessa maneira, das seis escolas indicadas, e que pretendíamos ter como *locus* da pesquisa, ficamos com três, denominadas aqui de “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”. As informações dessas escolas constaram no material de qualificação do Mestrado, realizada em 16 de novembro de 2022. Nesta ocasião, a banca de qualificação sugeriu contemplarmos, como participantes da pesquisa, professores de outras escolas públicas municipais, de modo que isso possibilitaria uma dimensão refinada do objeto estudado. Reconhecemos a relevância da sugestão e com base nela, adentramos o ano de 2023 dando prosseguimento a terceira etapa.

A **terceira etapa** se encaminhou com a definição das escolas *locus* da pesquisa, os professores dela participantes e a captação das entrevistas com aqueles que, preliminarmente selecionados dentro dos critérios estabelecidos, manifestaram interesse em ceder suas falas de forma vídeo gravada. O objetivo com esta etapa foi o de construir materiais audiovisuais em que os professores discorressem sobre as questões curriculares e as reestruturações educacionais do sistema de ensino público municipal de Sobral.

Essa terceira etapa teve início em 09 de janeiro de 2023. Dispondo dos dados e informações²⁰ das demais escolas localizadas na sede de Sobral e que contemplam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscamos definir outras três como possíveis *locus* da pesquisa. Ao contrário das primeiras, estas três escolas deveriam fazer parte do grupo das que tinham

¹⁹ **Laboratório de Dados Educacionais.** [On-line]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Último acesso em: 20 dez. 2023.

²⁰ Referimo-nos a dados relativos à quantidade de matrículas, classificação da escola, se de zona urbana ou rural, endereço, quantidade de professores, dentre outros, específicos de cada uma.

uma baixa pontuação no IDEB²¹ de 2021, no âmbito da rede pública municipal de ensino de Sobral. Dessa maneira, selecionamos a “Escola D”, a “Escola E” e a “Escola F”.

Durante o mês de fevereiro de 2023, através de *e-mail*, entramos em contato com os diretores das seis escolas, a fim de realizarmos uma visita a elas. Estas visitas, por sua vez, foram realizadas entre a segunda e a terceira semana de março de 2023, momento em que apresentamos o estudo de Mestrado para a equipe de gestores e aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A intenção com elas foi também a de convidar os professores para colaborar conosco, cedendo uma entrevista vídeo gravada.

Na ocasião dessas visitas, nas secretarias das escolas, coletamos a quantidade de professores que nela lecionavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência de apresentação do estudo, coletamos os números telefônicos daqueles professores que se dispuseram a colaborar conosco, esclarecemos que manteríamos contato e explicitamos que a qualquer momento eles poderiam optar pela sua não continuidade na pesquisa.

No dia 20 de março de 2023, através do *WhatsApp*, entramos em contato com os professores, com o interesse de firmar compromisso de colaboração no estudo e aplicarmos o Questionário de participação na pesquisa. Concluímos a coleta de respostas no dia 31 do mesmo mês. Os dados quantitativos iniciais indicavam que, dos 48 professores que lecionavam nas escolas visitadas, 39 responderam ao Questionário de participação na pesquisa.

Diante desse quantitativo de professores, partimos para a definição daqueles que seriam os informantes-chave. Para isso, estabelecemos os seguintes critérios: I) Ter respondido *sim* na questão “Gostaríamos de saber se você tem interesse de participar de nossa pesquisa de Mestrado em Educação, cedendo uma entrevista que seria de forma vídeo gravada”; II) Ter pelo menos cinco anos de experiência lecionando em escolas públicas municipais de Sobral, tempo que consideramos contemplar os contextos em que as escolas públicas municipais e os professores, passaram obrigatoriamente²² a trabalhar os documentos curriculares.

Do universo de 39 professores que responderam ao Questionário de participação na pesquisa, 20 se propuseram ceder uma entrevista vídeo gravada, dos quais, 12 tinham ao menos dez anos de experiência nas escolas públicas municipais de Sobral. Dessa maneira, esses 12 professores seriam os potenciais informantes-chave. Ao longo do mês de abril de 2023, através

²¹ Os resultados do IDEB 2021, podem ser baixados na parte “Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais (Atualizado em 18/09/2020)”, no site oficial do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 09 jan. 2023.

²² Resgatamos que, entre 2019 e 2020, os referidos documentos passaram por uma alinhamento às ideias do Documento Curricular Referencial do Ceará e da Base Nacional Comum Curricular. Ainda em 2020, as escolas públicas municipais de Sobral passaram efetivamente a usá-los em seus trabalhos e orientações pedagógicas.

de *WhatsApp*, entramos em contato com eles, a fim de reiterar o compromisso de participação e marcarmos data e horário para a gravação da entrevista. Contudo, por diferentes motivos, sete professores optaram por não ceder a entrevista, nos levando, ao final, a contar com cinco deles.

Continuamos mantendo contato com esses cinco professores, que se tornaram os informantes-chave da pesquisa, cujos perfis serão apresentados em seção posterior. Propomos algumas datas e horários para gravação das entrevistas, mas, deixamos a cargo deles as definições do que seria mais viável para cada um, de acordo com as suas disponibilidades. Em comum, os professores escolheram realizar a gravação nas respectivas escolas em que trabalham, em diferentes dias e horários.

Assim, conseguimos realizar duas entrevistas no mês de maio de 2023. Por motivos pessoais, três professores remarcaram as datas de encontros de gravação: um deles ocorreu no mês de junho de 2023, e os outros dois, aconteceram em agosto de 2023. No período disponível entre uma gravação e outra, seguimos transcrevendo as entrevistas e realizando uma leitura flutuante²³ (Bardin, 2016) de seus conteúdos, ação esta que entendemos já se configurar como quarta etapa da pesquisa.

A **quarta etapa** contemplou a análise das entrevistas. O objetivo com esta etapa foi o de analisar as entrevistas, culminando com a produção dos resultados e discussões da pesquisa, e com a redação da dissertação de mestrado. Como destacamos, as primeiras leituras das entrevistas ocorreram logo após a transcrição de cada uma, contudo, iniciamos o processo de análise em si, a partir do dia 24 de agosto de 2023.

Frisamos que a análise das entrevistas prescindiu de suas transcrições nos formatos de textos escritos²⁴, ação realizada mediante a escuta e visualização das vídeo gravações. Inicialmente separamos os textos por cada professor e, prezando pelas suas identidades, atribuímos a simbologia alfanumérica “Professor N”, sendo “N” um número definido na sequência em que as entrevistas foram realizadas. Para as docentes autodeclaradas como de gênero feminino, nos referimos como “Professora N”.

Feita essa separação, seguimos as orientações de Bardin (2016), para a Análise de Conteúdo. Dessa maneira, enquanto fase de *Pré-análise*, encaminhamos uma leitura flutuante do conteúdo das entrevistas, inicialmente realizada ao longo do próprio processo de transcrição

²³ A leitura do tipo flutuante trata-se de uma leitura geral dos materiais de uma pesquisa, em que o leitor se deixa “invadir pelas impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 125) e ideias iniciais dos conteúdos desses materiais.

²⁴ Entendemos texto à luz dos estudos de Moraes e Galiazzi (2016, p. 38), que o entendem enquanto “produções linguísticas, referentes a determinados fenômenos e originadas em um determinado tempo e contexto”, podendo ser materiais do tipo escritos, “imagens e outras expressões linguísticas”. Para nosso estudo, especificamos texto como os materiais escritos resultantes das transcrições das entrevistas com os professores.

de cada uma delas. De acordo com Bardin (2016, p. 123), essa fase da Análise de Conteúdo “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Ao concluir a transcrição de todas as entrevistas, procedemos com novas leituras, agora com um olhar focado em captar e compreender as principais palavras e as expressões citadas por cada professor e professora, bem como, relações de proximidade ou distanciamento entre elas. Organizamos os resultados desta fase de *Pré-análise* no Quadro 2.

Quadro 2 - Elementos de análise da fase de *Pré-análise*.

Palavra/expressões das falas dos professores
Eu sou mãe
Graduação
Pós-graduação
Quando entrei na rede de ensino, fui estudar.
Planejamento pedagógico.
De acordo com as necessidades dos alunos.
Conteúdo a ser trabalhado.
Influência do documento curricular.
Mudanças no currículo.
Participação dos professores nos currículos.
Currículo de Sobral.

Fonte: A autora (2024).

Especialmente em relação às práticas docentes, percebemos aproximações entre as falas dos professores que indicam construir as aulas a partir dos materiais recebidos nos momentos de Formação em Serviço e os documentos curriculares municipais, citados como “currículo de Sobral” ou “novos currículos”. Outro ponto de aproximação tratou-se de falas relativas aos conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula. Em contrapartida, alguns deles entendem que o ensino no sistema de ensino público municipal de Sobral precisa ser revisto, quanto as propostas pedagógicas indicadas. Em que pese os currículos, compreendemos um comum entendimento por parte dos professores, quando sinalizam que eles precisam “mudar”.

Adensamos essas leituras, focando em estabelecer cruzamentos entre as palavras e expressões mais emergentes nas falas dos professores. Esta ação possibilitou a elaboração das categorias e codificações, por critérios semânticos, e se configurou enquanto a fase *Exploração do material*. De acordo com Bardin (2016,) esta fase contempla a organização do material na etapa anterior, de modo conduzir um trabalho acurado de sistematização de ideias, “consiste

essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131).

Seguindo as orientações da referida autora, extraímos de cada entrevista excertos que trouxessem em seu conteúdo as palavras e expressões selecionados, e os agrupamos por temáticas específicas, considerando seus sentidos semânticos. A escolha em trabalharmos com temática se deu em razão de que alguns desses elementos de análises se repetiam nas falas dos próprios professores, mas, se diferenciavam quanto ao sentido em que estavam apresentadas nestas mesmas falas. Esta organização por temáticas prescindiu também de nossas inferências dos contextos em que algumas palavras e expressões se apresentaram nas falas dos professores. Resumimos essas nossas diferentes maneiras de perceber as temáticas de “Percepções sobre as falas dos professores”, apresentadas resumidamente como coluna de quadros de análises.

Frisamos que codificamos cada grupo de temática com a codificação “TN”, em que “T” significa “Temática” e “N”, representa um numeral usado para diferenciá-las. Finalizamos a fase de *Exploração do material* com as seguintes temáticas apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Temáticas codificadas na fase *Exploração do material*.

Temática	Percepção sobre as falas dos professores
<u>Temática 1 (T1):</u> O estar docente na Educação de Sobral	Relatam o ingresso no magistério, sinalizando as experiências de contextos anteriores.
<u>Temática 2 (T2):</u> Experiências e desafios com a docência	Destacam os desafios de lecionar nas escolas públicas municipais de Sobral.
<u>Temática 3 (T3):</u> Mudanças na Educação de Sobral	Apontam mudanças na Educação de Sobral, tais como, as formas de ingresso de professores da rede de ensino municipal e a chegada dos “novos currículos”.
<u>Temática 4 (T4):</u> Construção das práticas docentes	Explicam como constroem as aulas, apontando a condução de práticas prezando pelas diferenças dos estudantes.
<u>Temática 5 (T5):</u> Currículos	Enunciam preocupações com a vida dos estudantes e defendem que os “currículos de Sobral” precisam mudar.

Fonte: A autora (2024).

Ao final da organização das temáticas, continuamos o processo de análise, agora com a fase *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Dispondo do material organizado, iniciamos a elaboração de novos textos, incluindo nossas percepções iniciais acerca das temáticas, dos entendimentos dos professores em cada uma delas, articulando-as com os referenciais teóricos adotados na pesquisa.

Com este processo de leitura, percebemos aproximações entre as percepções dos professores sobre os desafios de lecionar nas escolas públicas de Sobral, a organização curricular da política educacional municipal, fatos que nos levaram a compreender os sentidos de currículos compartilhados por eles. Além disso, percebemos o entendimento de que as atividades e aulas precisam respeitar as diferenças dos estudantes.

Concluída esta fase, chegamos as categorias de análises discutidas enquanto resultados da pesquisa. Estas categorias foram nomeadas com a seguinte codificação “CN” e que “C” significa “Categoria”, em “N” representa um numeral atribuído para diferenciar cada uma delas, as quais estão apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Categorias da fase *Tratamentos dos resultados obtidos e interpretação*.

Categoria	Percepção sobre as falas dos professores
<u>Categoria 1 (C1):</u> Os professores participantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Sobral	Tratam do percurso formativo dos docentes, suas relações e desafios e estar professores na Educação de Sobral.
<u>Categoria 2 (C2):</u> As práticas docentes	Indicam como constroem as aulas e os aspectos que influenciam sobre suas práticas docentes.
<u>Categoria 3 (C3):</u> A organização curricular da Educação de Sobral sob as lentes dos professores participantes	Sinalizar a participação ou não na elaboração dos documentos curriculares, esclarecendo suas percepções acerca dos currículos e desses documentos.
<u>Categoria 4 (C4):</u> Os sentidos de currículos	Apresentam entendimentos sobre currículos e as suas compreensões de currículo na Educação de Sobral.

Fonte: A autora (2024).

Frisamos que as discussões em torno das categorias organizadas compõem as seções do último capítulo da dissertação, que trata dos resultados da pesquisa. Nelas, nos amparamos aos aportes teóricos adotados em nosso estudo, o que aprendemos com a mobilização dos próprios materiais de pesquisa e com as perspectivas dos professores a respeito das temáticas abordadas. Na seção que segue, apresentamos os perfis dos cinco professores que colaboraram conosco em nosso estudo sendo os informantes-chave.

2.4 PERFIL DOS INFORMANTES-CHAVE DA PESQUISA

Nesta seção, resgatamos que os primeiros encontros com os professores ocorreram durante as visitas às escolas em que eles lecionam. Estes encontros foram essenciais para

mantermos aproximações com eles e dialogarmos sobre algumas dúvidas que deles vieram, a respeito das entrevistas e de como poderiam contribuir com a pesquisa.

Em geral, os professores se mostraram interessados em integrarem a pesquisa. Percebemos isso quando, dentre outras falas, informaram: “A gente sempre recebe visitas de pesquisadores, e a gente gosta de falar, de expor nossas ideias”, assim como, “A escola é sempre bem-vista principalmente nós professores, que gostamos de falar sobre as experiências em sala de aula”. Entretanto, por motivações pessoais, contamos com cinco deles como informantes-chave da pesquisa, os quais têm seus perfis apresentado no Quadro 5.

Ainda que os cinco professores tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o Questionário de participação na pesquisa, optamos por prezar pelas suas identidades. Assim, nos referirmos a eles pela codificação “PN”, em que “P” significa “Professor(a)” e “N” representa um numeral atribuído para diferenciá-los.

Quadro 5 - Perfil dos informantes-chave da pesquisa.

Professor(a)	Idade	Escolaridade	Tempo que leciona	Escola em que leciona	Vínculo com a SEDUC
P1	35 anos	Licenciada em Pedagogia, em Administração e em Letras Português; Especialista em Neuropsicologia.	12 anos	Escola “A”	Contrato temporário
P2	31 anos	Licenciada em Pedagogia	14 anos	Escola “A”	Efetiva
P3	25 anos	Licenciada em Letras Português	5 anos	Escola “A” e Escola “F”	Contrato temporário
P4	29 anos	Licenciado Física; Graduando em Licenciatura em Matemática	5 anos	Escola “A”	Contrato temporário
P5	34 anos	Licenciada em Pedagogia; Especialista em Ensino de matemática	15 anos	Escola “E”	Efetiva

Fonte: A autora (2024).

A partir das informações do Quadro 5, compreendemos que os integrantes da pesquisa são, em sua maioria, professoras, sendo estas a quantidade de três. Todas elas possuem curso superior, sendo a professora P1, graduada em Pedagogia, Administração e Letras Português. As

professoras P2 e P5, graduadas em Pedagogia, e a professora P3, em Letras Português. Com exceção da professora P3, as demais professoras têm mais de dez anos de experiência de magistério. Os seus vínculos com a SEDUC também se diferenciam, sendo P1 e P3, professoras em regime de contrato temporário. Já P2 e P5, são professoras efetivas.

Quanto ao professor P4, este possui ensino superior, sendo graduado em Física e, encontra-se cursando Matemática. Em sua entrevista, P4 frisou que, embora seu contrato como professor temporário com a SEDUC seja para lecionar no Ensino Fundamental Anos Finais, devido a carência da escola de professores de Matemática, ele foi remanejado para lecionar esta disciplina no quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

As professoras P1, P2 e o professor P4, lecionam apenas na Escola “A”, nos turnos manhã e tarde. Como comentamos em seção anterior, esta escola possui bons índices de resultados no IDEB, inclusive, no último, o IDEB 2021. A professora P3, por sua vez, leciona no turno da manhã na Escola “A”, e no turno da tarde, na Escola “E”. A professora P5 leciona nos turnos manhã e tarde, na Escola “F”. Estas duas escolas, “E” e “F” são as que possuem índices mais baixos no IDEB, em relação as demais escolas públicas municipais de Sobral.

Percebemos que as docentes possuem formação inicial que garantem o exercício do magistério. Conquanto, para o exercício do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a exceção se dá para a professora P3 e o professor P4, que possuem graduação em cursos específicos. As suas estadas nesse nível de ensino, como eles citaram nas entrevistas, ocorre em razão das necessidades pedagógicas das escolas em que lecionam.

Os professores que mantêm contrato temporário podem trabalhar em mais de uma escola, como é o caso da professora P3, ou ficarem apenas em uma, caso é o caso da professora P1 e do professor P4. De todo modo, a eles é possibilitado o direito de ampliação de carga horária na própria rede municipal de ensino, mediante as necessidades das escolas e processo seletivo em edital específico para ampliação.

Reiteramos que o tempo de experiência desses professores na rede municipal de ensino de Sobral, é um fator essencial para nossa pesquisa, em razão de comunga com o processo de elaboração dos documentos curriculares municipais, iniciado em 2015, bem como, a inclusão destes documentos nos trabalhos pedagógicos das escolas, iniciado em 2020.

3 APROXIMAÇÕES COM AS TEMÁTICAS DA PESQUISA

3.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA

Como destacamos em seção anterior, a primeira etapa da pesquisa contemplou o levantamento de documentos sobre a Educação Sobralense e a elaboração de uma revisão de literatura, que entendemos tratar-se “de uma busca sistemática de produções, a fim de mapear o que se tem pesquisado na área” (Moura; Ferreira, 2005, p. 36). Dessa maneira, nos interessou o contato com produções em nível de mestrado acadêmico, que tomassem a Educação de Sobral como *locus* de pesquisa ou que discutissem acerca de currículos a partir das perspectivas de professores.

Seguimos as orientações de Moura e Ferreira (2005), para quem uma revisão de literatura deve ser seletiva e sistemática, mobilizada com critérios capazes de, ao final, possibilitar ao pesquisador ter uma dimensão refinada do material coletado. Por esse viés, optamos por buscar produções publicadas entre 2015 e 2022, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, um dos portais de divulgação das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação no Brasil. A definição desse período se deu, pois, foi em 2015 que teve início, em Sobral, a elaboração dos documentos curriculares de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a) e de Matemática (Sobral, 2016b), que passaram a orientar os trabalhos pedagógicos nas escolas públicas municipais. Já 2022, tratou-se do ano em que nos encontrávamos no contexto dessa primeira fase da revisão de literatura.

Nesta primeira fase, realizamos as buscas, utilizando, para isso, as palavras-chave “Currículos” e “Sobral”, separadamente. Quanto ao tipo de produção, limitamos as dissertações de mestrados acadêmicos. Usamos os filtros de Ciências Humanas, como a Grande Área de Concentração, e Educação, para as áreas de Conhecimento, Avaliação, Concentração e Programa. Os filtros Autor, Orientador, Banca, Instituição e Biblioteca, foram considerados em sua totalidade. Ao todo, encontramos 3898 dissertações.

Em uma leitura flutuante (Bardin, 2016) dos títulos dessas produções, percebemos que várias delas apresentavam temáticas diferentes das que nos interessava encontrar, o que nos levou a excluí-las. Diante disso, adentramos em um processo de seleção daquelas que se aproximavam da nossa pesquisa, através de uma segunda leitura, agora, dos seus resumos, a

partir da qual ratificamos se as discussões nelas desenvolvidas traziam menções aos currículos ou Sobral.

Ao fim desse processo de leitura dos resumos, organizamos as produções em grupos específicos, criados de acordo com cada termo buscado e com nossas percepções quanto as discussões nelas desenvolvidas. Por fim, fizemos leituras na íntegra dos conteúdos das produções resultantes de pesquisas envolvendo, inicialmente, escolas públicas municipais e as perspectivas de professores quantos aos sentidos de currículos.

Concluímos essa fase de buscas e análises das dissertações em junho de 2022. Como resultados, nos deparamos com uma lacuna de pesquisa de mestrado em Educação, que tivessem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais de Sobral, como *locus* de pesquisa. Apresentamos esses resultados na qualificação de mestrado. Por ocasião das sugestões da banca, adentramos em um novo processo de buscas de produções, o qual denominados de segunda fase de revisão de literatura.

Com as produções restantes, seguimos o mesmo processo análise: leitura dos títulos, seguida da leitura dos resumos, a fim de conhecer as discussões nelas desenvolvidas.

Finalizamos o processo de elaboração da revisão de literatura em agosto de 2023. Em nossa dissertação, optamos por organizar os resultados das buscas da primeira e da segunda fase juntos, bem como, sobre eles tecemos nossas considerações.

Como parte integrante da revisão de leitura, as próximas partes deste capítulo contemplam as seções “Produções sobre Currículos” e aquelas que contemplam Sobral como *locus* de estudo, encontram-se na seção “Produções com Sobral enquanto espaço de pesquisa”.

3.2 PRODUÇÕES SOBRE CURRÍCULOS

Sobre a temática “Currículos” encontramos um total de 1350 dissertações, oriundas de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e estados brasileiros. Destas, 352 apresentaram o termo “currículos”, “currículo”, ou outras derivações, tais como, “curricular”, “componente curricular”, “documento curricular”, em seus títulos, o que nos possibilitou separá-las para uma leitura dos seus resumos. Esta leitura, por sua vez, foi encaminhada com o intuito de captarmos quais produções discutiam os sentidos de currículos a partir das perspectivas de professores que lecionam em diferentes níveis de ensino em instituições públicas.

Concluído o processo de leitura dos resumos, organizamos as dissertações encontradas nos seguintes grupos:

a) Currículos e escola: contempla 185 produções que discutem sobre os documentos curriculares em geral ou de disciplinas específicas, tendo as escolas como espaços de pesquisa, mas não apresenta professores e/ou estudantes como sujeitos de pesquisa;

b) Currículos e formação: contempla 52 produções que tratam dos currículos de cursos técnicos, graduação ou pós-graduação, a partir da análise de grandes curriculares ou ementas de componentes curriculares específicos;

c) Documentos curriculares nos diferentes níveis de ensino: formado por 61 produções que tratam da influência de documentos curriculares relacionando-os com as práticas de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, a partir de relatos escritos ou falas de estudantes;

d) Currículos e gestão educacional: agrupamos 53 produções que trazem o ponto de vistas de gestores educacionais de organizações não governamentais ou espaços de educação não formal, para discutir sobre currículos e educação de uma maneira geral;

e) Produção de sentidos de currículos: contempla 4 produções que traz discussões sobre sentidos de currículos a partir de falas de professores de diferentes níveis de ensino;

f) Produção sobre educação e atravessamentos de currículos: formado por 995 produções que discutem sobre educação de uma geral, mas não diretamente sobre currículos ou envolvendo professores.

Realizamos a leitura na íntegra das pesquisas que formam o grupo “e) Produção de sentidos de currículos”, em razão de que elas se aproximam, em alguns aspectos, com a nossa, pois, contemplam professores como sujeitos participantes da investigação e discutem sobre currículos a partir das perspectivas destes, os quais foram ouvidos em entrevistas semiestruturadas. Durante essa leitura, prosseguimos com nossas anotações, algumas das principais estão destacadas na coluna “Anotações” dos quadros que constituem estas seções da revisão de literatura, como no Quadro 6, em que trazemos informações gerais das dissertações que tratam da produção de sentidos de currículos.

Quadro 6 - Produções sobre Currículos.

Autor	Título	Ano	IES	Anotações
Lima, E. E.	Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina	2015	UFSC	Professores; Entrevistas; Observações; Sentidos de currículos; Documentos curriculares; Escolas

				públicas.
Secco, D.	Professores formadores: discursos que produzem currículo e a conduta docente	2018	UFPEL	Professores; Entrevistas; Sentidos de currículos; Formação
Untem, H. R.	Currículo escolar: possibilidades interculturais	2021	UCDB	Professores; Entrevistas; Currículos; Avaliação; Escolas de baixo IDEB.
David, J. S.	Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina	2023	FURG	Professores; Entrevistas; Política curricular; Referencial curricular.

Fonte: A autora (2024).

A pesquisa desenvolvida por Lima (2015, p. 25), tem como objetivo, “analisar aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina”. Para isso, a autora tem como *locus* de estudo, uma escola pública municipal que contempla as iniciativas implantadas pelo projeto estadual catarinense denominado “Escola Pública Integrada – EPI”, vigente desde 2003.

Lima (2015) se refere a mudança curricular como os movimentos pelos quais os sistemas de ensino municipais de Santa Catarina passaram, desde a implantação do EPI. Tais movimentos ocorreram tanto nos aspectos de elaboração de diferentes documentos curriculares prescritivos, quanto nas mudanças de sentidos de currículos expressados em discursos de agente públicos, gestores educacionais e nas práticas docentes.

Esse ponto do estudo, que trata da mudança curricular, de certa forma, nos permite estabelecer algumas relações com a reestruturação curricular que passou a Educação de Sobral, como a elaboração de normativas com fins de organizar o sistema municipal de ensino (Sobral 1997), e a elaboração dos diferentes documentos curriculares Municipais, como o de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a), de Matemática (Sobral, 2016b), de Ciências (Sobral, 2020a). Assim, frisamos que a produção de Lima (2015) contribuiu para articulássemos algumas falas dos professores com os contextos da Educação de Sobral.

Lima (2015) assume um posicionamento crítico frente a ideia de Educação integral projetada na Educação catarinense, pois, a entende como reduzida à permanência dos estudantes na escola, não apresentado uma concepção clara de que tipo de sujeitos pretende formar. A

autora aponta defender que, para ser integral, uma Educação precisa, antes, considerar os sujeitos em suas totalidades, seus estar no mundo. Ademais, em se tratando de ensino, as escolas municipais catarinenses precisariam colocar em prática atividades diversas, contemplando as diferentes artes.

Esta percepção leva a autora a mobilizar um sentido de currículo alinhado em uma perspectiva crítica, o qual ela também corrobora, enquanto professora que é. Dessa maneira, quanto aos sentidos de currículos, ela é enfática ao afirmar e defender que precisa ser para além dos documentos. Precisa, antes, contemplar os aspectos sociais, culturais e políticos que constituem os sujeitos e as comunidades. Ela esclarece que:

A pesquisa assume o currículo como um movimento/artefato que compreende todo o pensar/fazer escolar, seja do ponto de vista pedagógico epistemológico ou político. Há concordância com Sacristán (2000) ao esclarecer que o currículo não é um conceito, mas uma construção social e cultural definida pelo momento histórico de uma determinada época. Expressa a função socializadora e cultural de determinada instituição, reagrupando em torno de si uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre elas a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares a qual chama-se de ensino. (Lima, 2015, p. 24).

Corroboramos com Lima (2015) quanto ao entendimento que traz de os sentidos de currículos serem construções sociais e, mais que isso, culturais e políticas. Entendemos que essas construções são intencionais de determinados grupos sociais de determinadas épocas, e têm o interesse de projetar os seus valores como únicos e válidos.

Esse entendimento de Lima (2015), nos leva a entender que, no caso de Sobral, pelo menos desde 1997, o governo municipal tem sido representado por lideranças de um mesmo grupo político, alguns dos quais, com diferentes graus de parentesco entre si, chamados de “empreendedores de políticas públicas” (Becskehazy, 2018, p. 342). De maneira análoga também tem ocorrido nas diferentes pastas desse governo, dentre elas, a Secretaria Municipal da Educação.

As ideias dessas lideranças políticas de Sobral se projetaram em nível de governo estadual, no Ceará, e, especialmente quanto à Educação, contribuiu para uma coalização de projetos políticos e educacionais, com a intenção de enrijecer as práticas dos professores para dar conta dos conteúdos e dos resultados das avaliações em larga escala (Araújo, 2020). Como destacamos em seção anterior, essa intenção ainda prevalece no sistema público municipal de ensino de Sobral, nos levando a entender que o sentido de currículo construído social e

culturalmente nesse âmbito, em nível de política educacional, é o de documento prescritivo (Sacristán, 2000).

Quanto a abordagem metodológica, Lima (2015) fundamenta seu estudo como uma pesquisa qualitativa, tendo em vista mobilizar observações diretas sistemáticas, realizadas em uma escola, além de entrevistas semiestruturadas, captadas com professores desta unidade de ensino. O uso das entrevistas semiestruturadas, no referido estudo, partiu do interesse da autora em aprofundar as discussões sobre currículos à luz desses sujeitos, captando aspectos do contexto de mudança curricular na educação catarinense.

As ideias executadas pela autora, quanto às entrevistas semiestruturadas, dialogam com as que executamos no desenvolvimento de nossa pesquisa, quais sejam: elaborar um roteiro prévio de questionamentos, deixar os sujeitos à vontade quanto a escolha do local, data e horário das entrevistas, seguir transcrevendo e analisando o material. Em diálogo com Lima (2015), concordamos que mobilizar as entrevistas como instrumentos de construção de dados, permite “conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam a respeito dos fatos, compreender a conduta de alguém por meio dos seus sentimentos e anseios delas” (Lima, 2015, p. 36).

A pesquisa de Secco (2018, p. 11) teve o objetivo de “investigar como o currículo e a formação de professores de Física têm sido imaginados, falados e produzidos pelos professores formadores do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas-Visconde da Graça”. A autora tem como referência os estudos foucaultianos na condução de sua pesquisa, especialmente por entender que os discursos se trata de uma construção produtiva naquilo que enuncia os sujeitos, percepção que se alinhava ao seu entendimento sobre os currículos serem produzidos a partir de sentidos enunciados pelos professores.

Sob essa linha de pensamento, Secco (2018, p. 12) explicita, “entendo que os discursos dos professores são ao mesmo tempo produzidos e produtores do currículo e da conduta docente; inseridos num espaço onde há negociações constantes no esforço de legitimar determinadas verdades”. Em nossa percepção, tal posicionamento destaca os professores como sujeitos que precisam estar no centro das discussões sobre currículos, posição que a autora os coloca em seu estudo, trazendo-os como sujeitos participantes com suas vozes ouvidas e dadas às devidas importâncias.

Em se tratando dos currículos, Secco (2018) tem como referências autores ligados à corrente de pensamento pós-estruturalistas, como Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Mara Corazza que, sob sua leitura, entendem que os currículos incentivam os sujeitos a certos modos

de agir. A autora esclarece seu posicionamento sobre currículos como uma tecnologia de poder e um espaço produtivo, em que:

Como uma tecnologia de poder, o currículo prioriza algumas coisas e renega e barra outras. Como um espaço produtivo, o currículo define papéis, autoriza e desautoriza determinadas representações de mundo, hierarquiza saberes, valoriza certos sujeitos, temas e suas formas de vida e exclui outros tantos. (Secco, 2018, p. 25).

Analizamos que entre a tecnologia de poder e o espaço produtivo (Secco, 2018) se encontram os professores que, sendo sujeitos em constante construção, inclusive de suas práticas docentes, podem encaminhá-las como movimentos de resistências às regulações impostas pelos documentos curriculares e os currículos enquanto lista de conteúdos que interessam em engessá-las. Assim, a percepção da autora sobre discursos e sujeitos se alinhava ao entendimento de que os currículos são produzidos e produzem os sujeitos, podendo ser compreendidos por meio de suas enunciações, de suas palavras faladas.

O estudo de Secco (2018) se constitui de pesquisa qualitativa, organizada em fase exploratória, trabalho de campo e tratamento do material empírico. Como instrumentos de construção de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, entendidas como eventos complexos nos quais se forjam relações de poder em uma via de mão-dupla, por parte do entrevistador e do entrevistado,

[...] se por um lado quem analisa exerce o poder sobre o que é analisado, por outro não está livre de seus efeitos. Por esse motivo, as entrevistas estão imersas em um jogo de negociação, disputas e estratégias, em que os discursos passam a ser produzidos e negociados pelos envolvidos. (Secco, 2018, p. 37).

Autora encaminhou a captação das entrevistas por meio de um roteiro previamente elaborado, composto de questões listadas, seguindo os interesses da pesquisa, as quais foram executadas em sequências diferentes para cada professor, sendo mesmo um roteiro flexível. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores que são apresentados por Secco (2018) como professores formadores, pois, lecionam em um curso de licenciatura, ou seja, formam outros futuros professores.

Ao analisar as falas desses professores, Secco (2018) sinaliza, como resultados, as diferentes enunciações de currículos, que variam do sentido de lista de conteúdos, mas, também como produção enunciativa dos sujeitos e de suas práticas docentes, entretanto, prevalece uma

associação dos currículos como reduzidos às matrizes curriculares, conforme ela destaca nas seguintes passagens dos professores integrantes de sua pesquisa:

Compartilhando o mesmo entendimento, P5 [professor cinco] também relaciona o currículo com a matriz curricular. Ao associar o currículo com a matriz curricular, o professor pontua que o currículo não pode ser algo **aberto**, com cada professor fazendo o que bem entender, visto que existe uma orientação que organiza a disposição dos conteúdos. (Secco, 2018, p. 95, grifo da autora).

Nos discursos de P3 [professor três] aparecem traços marcantes do currículo como aquilo que fazemos sobre ele, como algo que vai sendo substancialmente transformado e que difere dos discursos originais. Contudo, parece que ele acredita na atuação do professor como algo que brota do interior de cada um, como se cada professor fosse o senhor autônomo de suas ideias, quando efetivamente fecha a porta da sala de aula. (Secco, 2018, p. 98).

Compreendemos, assim, que os resultados de Secco (2018) reforça a existência de tensões acerca dos significados de currículos (Silva, 2016), as influências dos documentos curriculares sobre os sentidos de currículos e seus impactos sobre as práticas dos professores. Decerto que o entendimento de Educação defendido no contexto do sistema de ensino por ela estudado intensifica os pontos de tensões.

A pesquisa de Untem (2021, p. 25) tem como objetivo “analisar a compreensão dos professores sobre o processo curricular na escola e suas possibilidades interculturais”. Este autor tem como *locus* de pesquisa uma escola pública do estado do Mato Grosso do Sul, escolhida por ele em razão de ter uma baixa pontuação nas provas de larga escola nacionais, que a classifica como estando “entre as dez que possuem o menor IDEB da cidade” (Untem, 2021, p. 16).

O referido autor não explicita as motivações para a definição dessa escola com baixo IDEB, mas, esclarece que a pesquisa está englobada em uma outra, maior, que discute sobre avaliação em larga escala e os currículos relacionados às questões étnico-raciais e a decolonialidade. Esta característica da produção nos permite estabelecer aproximações com o nosso estudo, no sentido de que, como sujeitos informantes-chave, temos professores que lecionam em escolas com pontuações que as classificam como de alto ou de baixo IDEB, em comparação com as demais escolas que compõem a rede municipal de ensino de Sobral.

Quanto aos aspectos teóricos sobre currículos, Untem (2021) se ancora nos estudos de Antônio Flávio Moreira, para informar que, na pesquisa, parte do entendimento que o currículo se trata de um termo polissêmico, cujos sentidos variam de acordo com as diferentes sociedades

e espaços-tempo sociais. Nessa linha de pensamento, trabalha com o termo *currículo escolar*, entendendo-o enquanto ações e experiências construídas nos espaços de ensino, envolvendo os sujeitos que nele transitam:

O conceito de currículo escolar é polissêmico; todavia, nesta pesquisa, nossa concepção vai ao encontro da perspectiva do que afirma Moreira (2001): Concebo currículo como todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. Nesta perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo. (Untem, 2021, p. 29).

Partindo dessa percepção de currículo, Untem (2021) argumenta a relevância de trazer os professores como sujeitos participantes da pesquisa, entendendo que estes, a partir de suas falas, são produtores de sentidos de currículo e agentes de produção do currículo escolar. O referido autor assume a teoria crítica como abordagem de discussão do currículo escolar, assumindo também a perspectiva intercultural, em contraposição a colonialidade do poder.

Nossa opção teórica, no caso desta pesquisa, conforme já estamos desenvolvendo ao longo da reflexão apresentada, é pela teoria crítica do currículo, sobretudo pelo seu desdobramento e articulação com a concepção intercultural crítica que denuncia as marcas da colonialidade no currículo escolar, bem como as possibilidades de decolonialidade. (Untem, 2021, p. 38).

Untem (2021, p. 25) destaca que seu estudo se trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa em Educação, posto que “ênfatiza aspectos relacionados às concepções, percepções, sentimentos, entre outros, dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa”. Como instrumento de construção de dados, o autor mobiliza entrevistas semiestruturadas com seis professores, sob o argumento de que, com elas, pôde compreender em profundidade as percepções e as maneiras como os sujeitos significam a realidade.

Por essa via, Untem (2021) sinaliza que, a partir da escuta dos professores, é possível entender suas estratégias de resistências às prescrições curriculares impostas pelos sistemas de ensino, e as suas táticas de construção de práticas docentes próprias, prezando mais pela vida dos estudantes do que pela mera aplicação dos conteúdos curriculares. Como destaca o referido autor, “a análise aponta que a compreensão de currículo escolar dos professores oscila entre seguir os documentos curriculares oficiais e a possibilidade de transgredi-los, para articular o currículo escolar com a vida dos estudantes” (Untem, 2021, p. 8).

Os sentidos de currículos enunciados pelos professores são atravessados pela interculturalidade, posto que estes, ao narrarem como constroem suas práticas docentes, é possível compreender um respeito à diversidade étnico-racial, as questões de gênero e as diferenças dos e entre os estudantes:

[...] os professores demonstram o reconhecimento das diversidades na sala de aula e as compreendem como possibilidades de ruptura com o processo de homogeneização predominante no currículo oficial, mostrando atuações que se aproximam de um currículo intercultural crítico, ou seja, as diferenças culturais são compreendidas como forma de enriquecer o processo curricular, e não como motivos para hierarquizações e discriminações. (Untem, 2021, p. 8).

Frisamos que a leitura de Unem (2021) contribuiu à ampliação de nossas perspectivas quanto a entender os currículos a partir das falas dos professores. A organização das temáticas e das categorias analisadas em nosso estudo, por exemplo, partiram de algumas ideias e das estratégicas por ele usadas na Análise de Conteúdo, o qual também tem como referência os estudos de Laurence Bardin.

A dissertação de David (2023, p. 16) tem como objetivo, “analisar os impactos do DOCTRG no trabalho de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas do município de Rio Grande”. A sigla DOCTRG significa Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino, o qual ao autor analisa tecendo considerações em aproximações com as falas de três professoras participantes da pesquisa.

A referida autora aponta que o estudo elaborado procura problematizar como a política curricular municipal de Rio Grande chega até as professoras e de que maneiras pode transformar o trabalho docente. Dessa maneira, “interessa entender como as professoras relacionam-se com tal política e de que forma lhe dão sentidos e significados” (David, 2023, p. 16). Integram a pesquisa três professoras com realidades profissionais distintas: uma que atua em escola do campo, outra em uma escola urbana localizada na periferia de Rio Grande, e outra, leciona em uma escola urbana localizada no centro da cidade, fato este que contribuiu à uma compreensão ampliada do objeto de pesquisa.

David (2023) compreende currículo como uma construção social e cultural, resultante dos interesses de determinados grupos de sujeito que tentam impor seus valores sociais e morais como únicos verdadeiros. Ao mesmo tempo, sendo uma construção, sinaliza que os sentidos projetados sobre os currículos variam também em relação às compreensões dos sujeitos. Em se tratando dos professores, estes seriam os agentes das mudanças dos currículos, no sentido que,

em meio às suas realidades pedagógicas, elaboram práticas que podem se distanciar, por exemplo, do interesse de padronização de seus fazeres profissionais, intencionado pela política educacional municipal de Rio Grande.

A partir dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva, David (2023) destaca que é importante saber que há diferentes entendimentos de currículos, e estes são resultados de seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Além disso, os currículos trata-se de

[...] um processo que elege o que pode e o que não pode, o que deve e o que não deve, o que vale e o que não vale, como constitutivo de conhecimento oficial. Esse processo de seleção é um elemento chave na construção de um currículo, que pode ser influenciada por vários fatores, como as crenças e valores culturais, as necessidades do mercado de trabalho, as políticas governamentais, entre outros. (David, 2023, p. 46).

Corroboramos com esse ponto de vista de David (2023) quando sinaliza a concepção de que o currículo se projeta enquanto uma prática de seleção daquilo que seria válido como conhecimento oficial. No caso da política educacional municipal de Sobral, como comentamos, o currículo tem sido apresentado como documento prescritivo daquilo que os professores devem fazer em sala de aula, como devem ensinar os conteúdos nele apresentados, e como avaliar os estudantes. Neste aspecto de avaliar, por sua vez, não se considera as especificidades dos estudantes, reduzindo avaliação à aplicação de testes padronizados (Araújo, 2020), com o interesse de ranquear as escolas como as que têm uma suposta qualidade no ensino, e outras que teria menor qualidade. Assim, em Sobral, os documentos prescritivos, midiaticizados como “novos currículos”, além de selecionar o que deve estar nas escolas, interessa classificá-las.

O estudo de David (2023) aproxima-se ao nosso quanto aos aspectos metodológicos, pois, ela utiliza de entrevistas semiestruturadas como instrumentos de construção de dados, as quais foram captadas com as professoras. Os motivos que levaram a autora definir este instrumento dialogam também com nossas escolhas, pois, assim como ela, entendemos que as entrevistas possibilitam “delimitar um foco para a pesquisa sem restringir possibilidades de acesso a informações relevantes, visto que as perguntas podem ser ampliadas e reconfiguradas de acordo com os dados fornecidos pelas entrevistadas” (David, 2013, p. 35).

Além de entrevistas, a autora analisa alguns documentos da Educação pública municipal de Rio Grande, trançando discussões com as falas das professoras. Para isso, usa da técnica de Análise de Conteúdo, se ancorando também nos estudos de Laurence Bardin. O uso desses instrumentos e viés de análise adotada no estudo, o levam a David (2023) caracterizá-lo como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Em linhas gerais, as leituras das teses de Lima (2015), Secco (2018), Untem (2021) e David (2023) reiteram que os significados em torno dos currículos, bem como os sentidos a que eles são empregados, são específicos nos espaços e tempos em que são elaborados. Além disso, reforçam que cada maneira de entender os currículos se configura enquanto impacto nas políticas educacionais, respingando sobre o fazer pedagógico dos professores.

Frisamos que, ao tomar as falas dos professores como ponto central de suas análises, Lima (2015), Secco (2018), Untem (2021) e David (2023) trazem uma perspectiva de discussões que valorizam os valorizam como agentes produtores de currículos nos diferentes espaços de ensino público em que lecionam. Entendemos que esta valorização é um caminho ao reconhecimento dos cotidianos das salas como espaços para compreendermos os currículos para além dos documentos prescritivos e das grades de conteúdo.

3.3 PRODUÇÕES QUE CONTEMPLAM SOBRAL COMO ESPAÇO DE PESQUISA

Com o termo “Sobral”, encontramos o total de 22 dissertações, defendidas em programas de pós-graduação de diferentes regiões brasileiras. Realizadas as leituras das mesmas, encontramos dois tipos de apresentações do referido termo, o que nos possibilitou organizá-las nos seguintes grupos:

a) Sobral como sobrenome: engloba o total de 21 produções em que a palavra “Sobral” aparece como sobrenomes dos autores ou de um dos membros da banca avaliadora;

b) Sobral como *locus* de pesquisa: contempla 1 produção que traz a cidade de Sobral como *locus* de pesquisa.

Tendo em vista que nosso intuito foi o de encontrar produções que tiveram Sobral como *locus* de pesquisa, buscamos mais informações sobre a dissertação apresentada no grupo “b) Sobral como *locus* de pesquisa” e realizamos sua leitura na íntegra. Tais informações foram organizadas no Quadro 8.

Quadro 7 - Dissertação com Sobral como *locus* de pesquisa.

Autor	Título	Ano	IES	Anotações
Xavier, F. J. R.	A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA da zona rural de Sobral	2019	UFF	Foco na EJA; Professores; Estudantes; Práticas pedagógicas

Fonte: A autora (2024).

A dissertação de Xavier (2019) tem como foco a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela foi construída a partir de uma pesquisa que objetivou compreender as influências das práticas docentes matemáticas elaboradas por professores da modalidade EJA sobre as permanências dos estudantes em uma escola pública municipal da zona rural de Sobral. O referido autor aponta que as estudantes da EJA apresentam saberes matemáticos que são construídos em suas vivências enquanto mulheres que desenvolvem trabalhos a partir da palha da carnaubeira, planta nativa do Nordeste brasileiro. As professoras, por sua vez, constroem suas aulas de Matemáticas influenciadas pelos diálogos com os estudantes, os materiais cedidos nos encontros de formação de professores e pelos documentos curriculares municipais.

Xavier (2019) destaca que, pelo menos desde os anos 2000, as prioridades da educação pública municipal de Sobral têm sido a alfabetização de crianças, a formação continuada de professores e um ensino voltado às avaliações em larga escala, a partir das quais são mensurados os resultados do IDEB. Ele sinaliza que tais prioridades têm encaminhado uma pouca valorização EJA implicando, entre outros aspectos, em uma redução da quantidade de turmas e uma consequente evasão dos estudantes em Sobral.

Ao trazer as falas de professores de Sobral para o centro de suas discussões, o estudo de Xavier (2019) nos encaminha a percepção de que tais sujeitos representam currículos com sentidos próprios às suas realidades e condições docentes. Destacamos, assim, que a contribuição de nosso estudo se dá por trazer aspectos relacionados à educação pública municipal de Sobral e tecer discussões sobre currículos a partir das perspectivas de professores.

Ao finalizar a leitura da referida dissertação, constatamos haver uma reduzida quantidade de pesquisas que optaram por discutir a educação pública municipal de Sobral, tendo as falas de professores como perspectiva. Esta realidade contribuiu para que pudéssemos encaminhar nosso estudo articulando discussões sobre os sentidos de currículos pelos professores dos Anos Iniciais das escolas públicas do referido município.

Ao concluir as leituras das produções contempladas nesta revisão de literatura, obtivemos como resultados a existência de uma escassa quantidade de produções acadêmicas, em nível de mestrado em educação, que optassem por discutir diretamente sobre sentidos de currículos a partir das perspectivas de professores. Xavier (2019) traz uma escola inserida educação de Sobral como *lócus* de pesquisa, entretanto, tem como foco os professores da modalidade EJA, direcionando as análises à disciplina Matemática. Com isso, reafirmamos a justificativa de contemplar os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Sobral como sujeitos de pesquisa, discutindo os sentidos de currículos.

Destacadas estas primeiras aproximações com as temáticas abordadas na pesquisa, bem como, com produções acadêmicas que as contempla, no capítulo que segue, frisamos os referenciais teóricos adotados de Currículos.

4 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

4.1 OS CURRÍCULOS

As discussões sobre o currículo são latentes no campo educacional, dentre as quais, as que envolvem as influências que ele exerce sobre determinados sentidos de Educação e suas relações com os conhecimentos escolares. Alguns estudiosos que o abordam como foco de estudos (Silva, 2016; Sacristán, 2013), indicam que o currículo tem sido apresentado sob diferentes interpretações, que variam entre as normativas reguladoras do ensino, os documentos que orientam as questões pedagógicas das escolas, os materiais didáticos utilizados pelos docentes, dentre outras.

Discutindo sobre a pergunta “Afinal, o que é currículo?”, Freitas e Craveiro (2018, p. 15) sinaliza tratar-se de um questionamento aparentemente simples, entretanto, fazendo um recorte apenas do termo “currículo”, tais autores destacam ser uma palavra polissêmica, cuja interpretação sempre envolve concepções prévias, assim como interpretações provenientes de experiências, leituras e envolvimento em discussões sobre o tema.

Freitas e Craveiro (2018) argumentam que algumas possíveis respostas para a referida pergunta podem ser dadas, mas, nenhuma pode ser tomada como de uma definição absolutamente fechada, pois, cada sociedade, em seus respectivos contextos de espaços-tempo, teve a sua tradição curricular que defende sua própria definição de currículo, chegando mesmo a empregá-la como verdadeira. Tais autores sinalizam que as tradições curriculares moldadas nos diferentes contextos sociais, se projetam como práticas discursivas, sendo constituídas por relações de poder, de significação, que refletem os sentidos que os currículos tomam nestas mesmas sociedades.

Sob essa linha de pensamento, Lopes e Macedo (2011) destacam o entendimento de currículo, assumido por determinados grupos, são elaborados na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Isso nos encaminha ao entendimento de que a elaboração do termo currículo, bem como os significados que lhes são empregados, são construções sociais passíveis de

modificações, de acordo com as culturas, os modos de vidas e as interações espaços-tempo das sociedades em que foram pensados, e os modos de os sujeitos viverem socialmente.

Corroboramos com as referidas autoras que o currículo, assim como as suas definições, desde a sua primeira menção²⁵, veio passando por processos de reestruturações, que é próprio da construção da linguagem e das palavras, e mudanças de significados, que se alteram de acordo com as modificações das estruturas sociais. Nesse caminho, dialogamos com a percepção de currículos, no plural, resultantes de práticas discursivas que são construídas, e se reconstróem nos espaços-tempo das sociedades, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos que ocupam e transitam nos espaços educativos.

Diante desses entendimentos, compreendemos que os diferentes sujeitos que constituem os espaços educativos produzem currículos com sentidos que lhes são próprios, que se relacionam aos aspectos de suas culturas, conhecimentos, posicionamentos políticos e ideológicos. Por serem sujeitos constituídos de subjetividades e, no caso de professores e estudantes, ocuparem diferentes posições hierárquicas nestes espaços, os sentidos de currículos assumem também as suas especificidades

Respeitar as culturas e as formas que os professores se constituem docentes, reitera tomarmos nossas discussões a partir da perspectiva que currículo se trata de uma construção social, discursiva e de poder, que vai sendo construído pelas sociedades. Dessa maneira, ampliamos nossa perspectiva para entendê-lo como artefato, cuja construção se dá especialmente no âmbito dos aspectos culturais que, por sua vez, influencia na constituição dos sujeitos. Tal entendimento nos leva dialogar com os estudos de Silva (2016), que destaca o currículo como uma construção social enfatizada a partir do papel dos discursos que se delineiam no próprio processo de construção. O referido autor aponta, entretanto, que,

Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (Silva, 2016, p. 135).

Essa percepção de Silva (2016) reforça nosso ponto de vista de que os currículos podem assumir diversos de sentidos e significações. Tomar esses sentidos à luz dos professores das escolas públicas municipais de Sobral, é trazer à tona que eles são potenciais produtores de

²⁵ As autoras se baseiam nos estudos de David Hamilton para informar “que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 20).

currículos, frente a um sistema de ensino que se limita ao entendimento de currículo como grade de conteúdo (Xavier, 2019). Neste sentido, nos dá margem também para compreendermos as suas práticas docentes e estratégias didáticas elaboradas por entre estas prescrições.

Silva (1996) sinaliza que o conceito de construção social precisa ser ampliado, ao nos referirmos aos currículos. A proposta do autor é sair da ideia que a toma como “um amálgama de conhecimentos ‘científicos’, de crenças, de expectativas, de visões sociais” (Silva, 1996, p. 79), passando a compreendê-la no que tange a sociedade, mas também a especificidade dos sujeitos, indivíduos que expressam, interagem nos espaços educativos, produzindo currículos.

Entendemos que a legitimação do que é do campo social para o campo educacional pode ser uma estratégia que “tanto reforça a eficácia de sua legitimidade para o público em geral quanto abre a possibilidade de impô-la ao público escolar específico”, como nos informa Silva (1996, p. 79). Sobre este social que se faz construção, reconhecemos haver disputas de poderes, de questões políticas e culturais, nas quais também se encontram a frente professores e estudantes, como sujeitos de resistências. A participação destes sujeitos em uma construção curricular possibilita reflexões acerca de suas subjetividades e dos sentidos de currículos.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (Silva, 2016. p. 15).

Analisamos que as subjetividades dos sujeitos é uma aspectos que precisa ser mais bem compreendido e levado em consideração quando trata-se dos currículos. Os modos como os professores constroem suas estratégias didáticas, as práticas docentes com que executam suas aulas, bem como as suas ideologias, são elementos que, em nossa leitura, endossam as suas subjetividades. Dessa maneira, dialogamos com Silva (2016) que os currículos estão centralmente naquilo que somos.

Entretanto, no campo educacional, ainda nos deparamos com uma naturalização de que os currículos são os documentos curriculares, e que aos professores cabe o papel de meros executores das prescrições expressas nestes documentos. Esse entendimento reduzido sobre quem é o professor e quais as suas ações, acabam refletindo, entre outros discursos, na mística de que o controle do currículo reside no governo central, nas burocracias educacionais e na comunidade universitária. Sacristán (2013) sinaliza que essa ideias sobre os currículos e os

professores estão entranhadas no imaginário social desde que a educação foi institucionalizada, pois, os discursos oficiais e socialmente aceitos são os que tendem a limitá-la à escolarização.

Por sua vez, a escolarização, da forma como se apresenta nos sistemas nacionais, é uma invenção relativamente recente, que remonta ao século XVI, cuja tradição é europeia e basicamente idealizada em instituições de concepções religiosas, que gerenciaram seus ensinamentos por meio da organização curricular *Ratio Studiorum*. Para Sacristán (2013), neste período, surgem as ideias iniciais de currículos com bases fixadas no poder de diferenciação do que seria ensinado aos sujeitos, o que dependia do extrato social em que estes se situavam.

A partir da invenção da escolarização, se intensifica a relação de poder associado à organização do que deve ensinado nos espaços educativos, realidade perpetuada ainda nos tempos atuais, como percebemos na seguinte passagem de Arroyo (2007, p. 19):

O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, sequência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizam-nos como profissionais ou limitam-nos e escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Seremos fiéis ao currículo, às competências que prioriza, às precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que estão organizados no currículo.

A relação de poder configurada ser compreendida, na citação acima, quando professores tendem a seguir sem questionamentos, por exemplo, as ideias de competências e a engrenagem que passar a orientar seu trabalho didático. Analisamos que ao seguir cegamente ao que propõem os documentos prescritivos, o professor projeta em si e na sua prática, uma relação de cumplicidade, para o dar conta do que é proposto nos documentos curriculares, especialmente os conteúdos referentes às disciplinas.

Como resultado como custo dessa cumplicidade, está a aceitação de uma relação de poder que advém das instituições e dos elaboradores desses documentos, encaminhando os professores a uma marginalização nos discursos sobre escolarização e construção de currículos. Assim, para os professores continuarem existindo imersos no processo de dar conta das prescrições curriculares, um melhor caminho para passar despercebido, as suas estratégias de diagnosticar, criar e facilitar oportunidades de aprendizagem personalizadas deve basicamente permanecer implícitas, sem registro.

Nestas circunstâncias, a relação de cumplicidade sucumbe aos professores a uma situação de marginalização que não os permite confrontar diretamente o que lhe é proposto nas prescrições dos documentos curriculares. Possíveis fissuras nessa relação podem ser

encaminhadas por meio de suas práticas, mas, como indicam Crick (2019), estas precisam passar despercebidas nos registros oficiais, devendo ser algo implícito. Analisamos que essas fissuras podem ser expressas pelos professores quando, por exemplo, estes discorrem de que maneiras constroem suas práticas docentes e elaboram suas aulas.

Reconhecemos que a ação de ensinar não é neutra, pois, os professores, sendo sujeitos constituídos de subjetividades, buscam, em suas práticas, estarem mais próximos das ideologias que defendem. Dessa maneira, as possíveis fissuras entre as relações de cumplicidade captadas em suas falas precisam ser compreendidas no contexto de suas histórias, na compreensão de como estes sujeitos, em suas individualidades, vieram se construindo professores. Nesse sentido, Arroyo (2006) aponta ser necessário trazer as narrativas dos professores para o centro das discussões sobre currículos, ação esta que possibilita sua valorização e seu reconhecimento enquanto sujeitos que se reconstroem por dentro das reestruturações curriculares e educacionais.

Para Cole (2019), ao escutar os professores, um pesquisador pode captar os conhecimentos profissionais, suas histórias e, assim, compreender a partir de que pontos eles produzem os sentidos para os currículos construídos em suas práticas. A autora destaca os professores como sujeitos que têm suas vidas moldadas por fatores internos e externos ao ambiente escolar, constituídos por “eventos, experiências, tanto do passado quanto do presente, que acontecem em casa, na escola e na esfera social mais ampla” (Cole, 2019, p. 148). Sob esse viés de compreensão, para eles, aos conhecimentos profissionais estão inseridos os saberes que os professores trazem de suas experiências de vida e aqueles conhecimentos construídos ao longo de seus percursos no magistério, formando, assim, um processo contínuo de aprendizagens.

Em diálogo com esses autores, compreendemos que ouvir os professores, os modos como expressam e se expressam na captação de suas entrevistas, pode resgatar uma gama de conhecimentos de grande importância que lidam com as realidades micropolíticas e contextuais da vida escolar e, complementamos, da vida do próprio professor, enquanto sujeito estando no mundo. Assim, enfatizamos nossas perspectivas de que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Sobral, quando discorrem sobre as suas vidas, as construções das aulas, indicam fissuras com as prescrições propostas nos documentos curriculares de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a) e de Matemática (Sobral, 2016b).

Soma-se a isso, o fato de que eles integram um grupo com ideias, características comuns, e que, enquanto coletivo, têm as suas concepções de currículos. Assim como, individualmente também têm as suas perspectivas, certamente elaboradas sob a influência dos

sentidos de currículos defendido pela política educacional municipal de Sobral. Entretanto, por possuírem conhecimentos que lhes são próprios, especialmente, os que balizam o sistema público de ensino desse município e, com isso, produzem currículos com sentidos próprios às suas realidades, bem como às de suas turmas e aos seus contextos socioculturais.

Amparados nos estudos desses autores, procuramos destacar as falas dos professores de Sobral inscritas aos percursos históricos e contextuais em que essa modalidade foi sendo construída na educação pública desse município. Reconhecemos que as prescrições curriculares é algo presente nos espaços educativos, existentes neles de forma concreta, seja por meio de documentos, que se manifestam nas orientações pedagógicas das escolas, de materiais didáticos, que encaminham as conduções das aulas, dentre outras formas. Nesse sentido, enfatizamos que ao trazer as falas e os professores para nossas discussões não significa a exclusão da existência das prescrições curriculares, pelo contrário, buscamos questionar as suas validações trazendo o ponto de vista daqueles que, em seus cotidianos, as vivenciam e as reconstroem.

No contexto de nossa pesquisa, compreendemos a existência do poder regulador das prescrições curriculares do sistema de ensino público municipal de Sobral, contudo, acreditamos que as fissuras elaboradas nas práticas docentes dos professores, podem colocar em xeque, questionando esse poder. Tomar as falas desses professores como centro de nossas discussões encaminha também ao desvelamento de quais currículo foram apagados com essas prescrições, e qual lugar os professores e os estudantes ocupam na educação sobralense.

Dessa maneira, entendemos que analisar currículos a partir das falas dos sujeitos que transitam nos espaços educativos lança luz sobre as diversas práticas neles elaboradas, inclusive, para entender as maneiras como elas funcionam e se articulam. Conforme viemos destacando, compreendemos que a ação de ouvir os professores precisa ser considerada nos meandros dos processos em que eles foram se construindo na Educação, assim como dos processos históricos e contextuais os quais passaram e encontram-se inseridos.

Compreendemos, assim, que ao trazer as falas dos professores participantes da pesquisa, acerca dos sentidos de currículos, como eixo orientador de nossa pesquisa, construímos um estudo que possibilita compreender outra perspectiva da política educacional de Sobral, descrita a partir daqueles que vivem, resistem e reconstroem suas práticas docentes em meio a reestruturações educacionais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SOBRAL

Nesta seção retomamos a apresentação das/o professoras sujeitas e sujeito da pesquisa, agora a partir de informações por elas destacadas em suas entrevistas. Na primeira entrevista, realizada com a professora P1 mostrou-se disponível para dialogarmos e informou que desejaria fazer uma leitura da transcrição de suas falas, fato este que concordamos e nos prontificamos a enviar antes de realizarmos as análises.

Abrimos o encontro da entrevista pedindo a professora P1 que se apresentasse e discorresse sobre sua trajetória como professora. A mesma cedeu a seguinte narrativa:

Eu me chamo Professora P1, sou de Sobral, sou mãe, sou mãe dona de casa, filha, sou pedagoga, formada em Pedagogia, tenho uma pós-graduação em neuropsicologia e estou concluindo uma especialização em gestão escolar. Sou graduada também em Administração e estou concluindo minha graduação de Letras. A minha trajetória como professora é bem interessante, por que foi uma pessoa trabalhava aqui nesta escola que me levou para a Educação. Eu fui convidada para trabalhar na área administrativa, isso há uns doze anos, no distrito de Caioca. Lá, trabalhando na parte administrativa, fui informada que tinha os alunos que estavam precisando de um auxílio na leitura, aí me perguntaram se eu não queria tentar dar esse auxílio, mas como professora. Eu sempre gostei de ensinar, daí eu aceitei e nisso eu fiquei sendo professora auxiliar. Eu saí da área administrativa e fiquei com o apoio dos meninos do primeiro ano do Ensino Fundamental, na época. E depois eu continuei, né? Mesmo só com a graduação em Administração, porque na época eu não tinha Pedagogia ainda. Mas, aí logo após, no mesmo ano dessa experiência, a prefeitura passou a exigir os cursos de licenciatura de Pedagogia para ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E eu não tinha né? Então foi quando eu me afastei da rede de ensino e fui estudar Pedagogia. Aí depois de uns três ou quatro anos eu voltei para a rede pública municipal, mas antes de voltar para o município, eu tive experiência em um colégio particular. Eu voltei para a rede pública em 2017, antes eu fiquei só na rede particular. (Professora P1).

Os fatos apresentados pela professora P1 sinalizam que sua entrada na rede pública municipal de ensino de Sobral aconteceu por meio de um “convite” de uma pessoa que era sua conhecida, para assumir cargo em função administrativa em uma escola do distrito de Caioca, na zona rural da cidade, há uns 12 anos. Destacamos que, pelo menos até 2016, antes da atual gestão municipal, ser “convidado” para trabalhar nas escolas públicas municipais era algo corriqueiro, especialmente em cargos administrativos como auxiliar de secretaria ou para serviços gerais.

Contudo, para ser contratada no cargo de magistérios, precisava a pessoa dispor de curso de formação de professores, licenciatura ou pedagogia, além de passar pelo crivo de contratação do setor de recursos humanos da SEDUC. A necessidade pedagógica da escola do distrito por professores para exercerem a função de professora auxiliar fez com que P1 adentrasse no magistério, ainda que tivesse a formação acadêmica em Administração.

Como P1 destaca, depois de um tempo teve que sair dessa função de professora auxiliar, em razão de que “a prefeitura passou a exigir os cursos de licenciatura de Pedagogia para ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Frisamos que essa exigência da SEDUC procede desde o final dos anos 1990, quando da promulgação da LDB/1996 (Brasil, 1996), e quando passou a ter os primeiros concursos para magistério (Inep, 2005). Tal exigência passou a ser rigorosamente praticada a partir de 2016, ano em que o contrato de professores temporários, inclusive para a função de auxiliar, passou a ser regido por processos seletivos.

Analizamos que o gosto pelo magistério levou a professora P1 a cursar Pedagogia, possivelmente, sendo encaminhada também pela cobrança das legislações vigentes e os próprios processos seletivos, em que, para concorrer a uma vaga como professora, ela precisava dispor de uma formação pedagógica. As falas da professora P1 denotam a morosidade da política educacional municipal de Sobral em acompanhar as legislações educacionais especialmente na realidade das escolas públicas da zona rural, onde sujeitos sem formação pedagógica assumiam cargos de magistério, mesmo como professor auxiliar com contrato temporário.

Iniciar no magistério com contrato temporário também foi a realidade da professora P2. Em nosso primeiro encontro, esta destacou estar há um tempo ensinando nas escolas públicas municipais de Sobral e que iniciou no magistério como professora temporária, em que “a gente só entregava currículo nas escolas e era chamada para ensinar”. Na ocasião do encontro com a professora P2 pedimos a ela que se apresentasse e falasse sobre sua trajetória no magistério.

Eu me chamo P2, mas na escola todos me conhecem por Fulano. Sou professora do município já há quatorze anos, desde 2009. Eu sou de Sobral mesmo, sou formada em Pedagogia e geralmente todos esses anos de profissão eu atuei no quinto ano. Bom, em relação à minha formação, eu iniciei o curso de Letras, eu fiz até o quinto período porque eu tinha...Como é que diz? Eu tinha uma admiração pelo meu professor de Língua Portuguesa. Então eu achava que queria aquilo para mim, só que eu não tenho muita habilidade para lidar com os alunos maiores, dos Anos Finais do Ensino Fundamental. E aí foi quando eu já professora, resolvi ir para a Pedagogia. Eu me encantei com as crianças. Trabalhei como professora temporária e depois fiz concursos, passei, e comecei a fazer parte dessa política pública de Educação de Sobral. (Professora P2).

A fala da professora P2 sinaliza que seu percurso de formação foi influenciado pela admiração que ela tinha de seu professor de Língua Portuguesa, o que a fez iniciar o curso de Letras. No caso das escolas públicas municipais de Sobral, esta formação a possibilitaria lecionar apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Contudo, a professora reconhece não ter “muita habilidade para lidar com os alunos maiores”, e já dispondo de experiência na referida etapa de ensino, resolveu estudar Pedagogia.

Em se tratando da experiência no magistério, a professora P2 esclarece estar desde 2009 lecionando nas escolas públicas municipais de Sobral. Nesse período de quatorze anos, seus vínculos com a SEDUC foram de professora de contrato temporário, passando posteriormente à professora com vínculo efetivo. A formação em Pedagogia lhe permitiu lecionar para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sujeitos que ele informa ter se encantado.

Diante das falas das professoras P1 e P2, notamos que a migração de cursos de graduação é uma ação importante na tomada de suas decisões pessoais e profissionais. Partimos da premissa que essa migração se deu por motivações intrínsecas e pessoais, mas se ligam aos fatores profissionais, e mesmo às oportunidades de empregos em cargos públicos na Educação de Sobral. A opção das professoras em seguir pela área da licenciatura tem influências afetivas, seja em relação à admiração por um professor ou mesmo de gostar de lecionar para crianças. Além disso, entendemos que as experiências em sala de aula, na lida com as crianças, as encaminham a buscar uma formação pedagógica.

A entrevista com a professora P3 ocorreu na própria escola em que ela leciona. Com ela, dialogamos também sobre sua formação e os percursos no magistério, momento em que ela nos deu a seguinte narrativa:

Boa tarde. Gostaria de agradecer o convite para participar da pesquisa, dizer que é um prazer estar falando um pouco sobre a minha vida e as minhas experiências. Eu sou a professora P3, nasci em Fortaleza e me criei aqui em Sobral. Sou professora faz uns quatro anos, digo, vai fazer cinco já, agora em setembro. Eu me formei na época da pandemia, em 2020, no primeiro semestre, e eu iniciei os trabalhos aqui nesta escola, ano passado. No primeiro semestre eu fui professora auxiliar, aí depois entrei como professora mesmo, mas, temporária. Quanto à minha formação, eu me formei em Letras Português pela UVA²⁶ e fiz a escola primária, que é o Ensino Fundamental 1 e as demais etapas, no Colégio Sant’Ana, que é uma escola ainda particular daqui mesmo de Sobral. Os meus contatos com a escola pública mais foi ensinando mesmo. E foi assim, eu sempre gostei muito de ensinar, de trabalhar com Literatura, com português. Eu dava reforços em casa e aí esses reforços depois eu expandi para trabalhar em alguns cursinhos particulares aqui em Sobral. Fui conseguindo algumas aulas de substituição de professores em outras instituições e aí,

²⁶ UVA significa Universidade Estadual Vale do Acaraú, cuja sede fica em Sobral.

quando eu terminei a faculdade, eu fiz a seleção da prefeitura e não consegui passar porque não tinha experiência comprovada. Porque antes de trabalhar para a prefeitura eu trabalhava mais era dando aula particular em casa, vez por outra, em algumas escolas. Depois consegui passar na seleção e estou atualmente professora temporária, auxiliando no quinto ano, devido a necessidade dos estudantes dessa turma. (Professora P3).

Compreendemos que o percurso que levou P3 a tornar-se professora nas escolas públicas municipais de Sobral pouco se diferencia das demais docentes participantes da pesquisa, tendo ela vínculo como temporária com a SEDUC. Há a especificidade de que ela iniciou como professora de reforço de Língua Portuguesa, em sua própria casa, depois foi conseguindo espaço em instituições de ensino, chegando mesmo a lecionar em cursinhos particulares.

Destacamos que a professora P3 é formada em Letras Português, especialidade que, de acordo com a legislação educacional, a permite lecionar a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Seu contrato é como professora temporária para lecionar em turmas da referida etapa de ensino, contudo, devido a necessidade dos estudantes, ela auxilia as professoras do quinto ano no ensino de Língua Portuguesa.

A função de auxiliar no ensino do quinto ano é também percebida na narrativa do professor P4. Na entrevista com este buscamos compreender seu percurso no magistério e, para isso, pedimos que ele se apresentasse.

Eu sou o professor P4, professor de matemática do quinto ano. Mas, eu não atuo somente no quinto ano. Eu sou contratado para ensinar no fundamental II, aí, quando a gestão da escola vê a necessidade de alguma outra turma, ela pede para a gente ir, por exemplo, para o quarto ano, ou outra série. Depende da série e da necessidade, mas na própria escola. Bom, eu sou formado em licenciatura em Física, pelo IFCE ²⁷. Atuo diretamente na matemática, física, em qualquer série. Do quinto ano acima, estou atuando. Eu cheguei na Educação pública municipal de Sobral há uns três anos, mas eu creio que seja só uma temporada nessa área, pois, eu pretendo seguir outros caminhos. (Professor P4).

O professor P4 “chegou” na Educação pública municipal de Sobral na condição de professor de contrato temporário, por meio de processo seletivo. Destacamos que em razão das necessidades das escolas públicas municipais, para as vagas de matemática, os processos seletivos têm contemplado pessoas formadas em licenciatura em Física, como é o caso do referido professor. Contudo, em seu formulário, o professor P4 indicou estar cursando graduação em licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

²⁷ IFCE significa Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, que conta com um *campus* em Sobral.

Como ele sinaliza, sua contratação na escola é para lecionar nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas “quando a gestão da escola vê a necessidade de alguma outra turma, ela pede para a gente ir”. Analisamos que o professor P4 se refere à necessidade pedagógica, no caso, no auxílio dos estudantes com o ensino de matemática, o que nos indica uma situação de rotatividade, mas dentro da própria escola.

Entendemos que ele é professor do tipo auxiliar. No sistema de ensino público municipal de Sobral, este tipo de contrato de professor se caracteriza por não ter uma turma específica, mas, sim, precisa estar disponível para auxiliar em todas as séries de uma etapa de ensino, no caso do professor P4, a partir do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O professor P4 aponta que está há três anos como professor na Educação de Sobral, entretanto, entende este período como uma “temporada”, pois, pretende seguir outros caminhos, talvez não ligados ao magistério.

Encontramos a professora P5 na sua própria casa. Iniciamos nosso diálogo pedindo para que ela se apresentasse, momento em que ela cedeu a seguinte fala:

É... Quem eu sou? A gente é a definição de muitas coisas na vida. Porque todo mundo que passa pela gente fica um pouco e a gente vai se espelhando também. Eu sou uma pessoa bem feliz com a vida, bem de boa. Vim de uma família muito humilde, já conquistei meu espaço e estou conquistando vários sonhos, realizando vários sonhos. Que antes pra mim era sonho e agora tá se tornando realidade porque já foram conquistas e muito de boa com a vida. Eu comecei muito jovem na educação de Sobral, eu comecei com dezoito anos. E por que que despertou isso em mim. Eu participei sempre de projetos sociais e eu sou fruto disso. Até hoje e aí foi uma transformação na minha vida e eu queria contribuir de alguma forma também. De início eu escolhi o curso de Pedagogia não pra ser professora em si. Mas trabalhar mais na parte social, de movimentos sociais. Dessas questões e aí eu me deparei que era uma oportunidade que surgiu e aí eu comecei a trabalhar na escola. A escola até hoje que eu leciono e que eu também já estudei. E eu comecei logo com a matrícula institucional, não estava, nem tinha nem um ano ainda de pedagogia nem nada, isto é, estava estudando. E aí foi uma abordagem que surgiu e eu agarrei e fui e gostei porque o espaço da escola também é uma maneira de transformar vidas. Porque lógico é uma maneira formal. Porque é o espaço formal, mas também é um spa de transformação. E lá eu pude perceber o tanto de pessoas que eu poderia atingir. Né e foi gratificante porque foi a escola que eu já estudei. E eu voltei lá, retornei como professora e até hoje eu nunca trabalhei em lugar nenhum como professora. Só lá e daí em diante a minha experiência só foi evoluindo eu fui me apaixonando tanto pela profissão. Quanto pelo que eu estava fazendo e já está com quinze anos aí quando foi em dois mil e doze eu fiz o concurso estava no último ano de pedagogia e consegui me efetivar na escola mesmo. Surgiu a vaga e eu consegui me efetivar e foi de lá pra cá até hoje eu tenho conquistado muitas coisas positivas né profissional quanto com os meus alunos também. (Professora P5).

Percebemos, em geral, que os professores sujeitos da pesquisa dispõem de formação acadêmica que lhes permitem atuar no magistério. Os seus vínculos com a SEDUC se diferenciam, contudo, os modos como adentraram na Educação pública municipal de Sobral

foram por meio de contratos temporários. Percebemos que a migração para os cursos de licenciatura foi uma estratégia para continuarem lecionando, sendo mesmo esta migração também influenciada pelas suas experiências em sala de aula com crianças.

Analizamos haver um direcionamento da gestão da escola em que eles lecionam, para que as dificuldades ou, como relatam os professores, “as necessidades” dos estudantes do quinto ano sejam sanadas. Pelas suas falas, percebemos existir um esforço para que aos professores P1, P2, P3, P4 e P5, concentrem seus ensinamentos na referida série, ainda que P3 e P4 sejam contratados e tenham formação acadêmica específica para lecionar a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta percepção nos leva a discorrer sobre como os professores elaboram suas aulas e desenvolvem suas práticas docentes.

5.2 AS PRÁTICAS DOCENTES CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES

Nesta seção empregamos destaque a algumas falas dos professores a partir das quais compreendemos como elaboram suas aulas nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo, assim, suas práticas docentes. Destacamos que entendemos práticas docentes como ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nos espaços educativos, com fins de possibilitar aos estudantes uma aprendizagem (Xavier, 2019).

Na perspectiva de Franco (2016), tais práticas para serem docentes precisam ocorrer nos espaços educativos, pois, têm nos currículos seus principais referenciais para contribuir com as aprendizagens dos estudantes. Esta autora sinaliza que os entendimentos dos professores sobre os currículos precisam ser levados em consideração no desenvolvimento de suas práticas docentes, e nos estudos sobre estas, posto não haver dissociação entre ambos.

Sob estas perspectivas, interessou-nos ouvir dos professores como constroem suas aulas, diante disso perguntamos: “Como você constrói suas aulas?”. A professora P1 nos deu a seguinte narrativa:

A gente trabalha assim nós temos um planejamento semanal. E como é que é construído essas aulas? Bom, é de acordo com a necessidade dos nossos alunos. A gente tem um conteúdo a ser aplicado, porém, a gente vai viabilizar mais a questão do que os meninos estão precisando, então é de acordo com a necessidade deles ali, a fragilidade deles, a gente vai estruturando toda uma aula focada naquela fragilidade. (Professora P1).

No excerto acima destacamos as expressões “a necessidade dos alunos” e “a gente tem um conteúdo a ser aplicado”. Analisamos que tanto essa “necessidade” quanto o “conteúdo” se complementam nas práticas docentes da professora P1. Em nosso ponto de vista, entendemos

que ela, na medida do possível, procura articular o que é proposto de conteúdos no planejamento semanal às realidades dos estudantes.

Sob a ótica de Sacristán (2000) esta articulação é entendida como relação de cumplicidade, entre a prática da professora e as orientações pedagógicas que lhes são propostas, muitas vezes, com viés de enrijecimento de suas ações em sala de aula. Contudo, quando a professora P1 informa, “porém, a gente vai viabilizar mais a questão do que os meninos estão precisando”, entendemos que ela tem os estudantes e as necessidades destes, como centro de suas ações e, por conta própria, faz suas adaptações em sala de aula, nos encaminhando a percepção de que ela contorna determinadas orientações pedagógicas.

O “conteúdo” também é expresso na fala da professora P2. Além disso, percebemos que a organização curricular que orienta as ações pedagógicas da escola também influencia, de certa forma, a construção de suas aulas. Estas percepções partem da seguinte narrativa da professora P2 à pergunta “Como você constrói suas aulas?”:

A gente tem o currículo, a matriz curricular do conteúdo que os meninos têm que aprender durante o ano. A gente divide em todo semestre. E aí a gente faz uma avaliação diagnóstica na primeira semana de ano, para ver o nível dos alunos. E eu sempre início com as habilidades básicas da matemática, no caso, que eu leciono matemática, eu dou as habilidades básicas, as operações. E aí a gente constrói jogos, constrói aulas lúdicas, tudo que possa fazer com que eles vivenciem no concreto a realidade da matemática, a partir disso, a gente vai evoluindo nos conteúdos, com o passar do tempo, se os meninos vão acompanhando ou não. (Professora P2).

O excerto acima nos possibilita entender que a professora P2 direciona suas ações de ensino para as aprendizagens dos estudantes. Em geral, ela parece ter os níveis de conhecimentos dos estudantes como base de suas práticas docentes e do que deve ser feito em sala de aula, tendo como eixo de elaboração de suas aulas a “matriz curricular” denominada em sua fala como “currículo”.

As orientações pedagógicas propostas na referida “matriz curricular” é o que leva a professora P2 a organizar, selecionar e dividir “em todo o semestre” os conteúdos e “o que os meninos têm que aprender durante o ano”. Compreendemos que a percepção da professora em dividir os conteúdos está associada aos conhecimentos que os estudantes podem estar aprendendo com ao longo do semestre e mesmo do ano letivo. Esta associação liga-se à ideia de linearidade apresentada nos documentos curriculares municipais de Sobral, em relação a como devem ser apresentados os conteúdos de matemática: iniciando pelos conteúdos aparentemente mais simples até aqueles que precisam de mais conhecimentos dos estudantes.

A proposta de avaliação diagnóstica no início do ano letivo é uma prática comum nas escolas de Sobral, com a qual corroboramos, no sentido de que, enquanto professores, precisamos conhecer quais os conhecimentos que os estudantes dispõem. Todavia, Araújo (2016, p. 106) aponta que esse diagnóstico inicial tem um viés excludente, pois, visa “identificar o nível da turma e das crianças individualmente, para, em seguida, direcionar atividades que envolvam conteúdos e habilidades que serão aferidas nas avaliações externas”.

A prática docente da professora P2 denota um entendimento de que a matemática, para ser ensinada ou aprendida, precisa ser apresentada como um *continuum* de conhecimentos. Daí porque, em suas aulas, a partir do que os estudantes “vão acompanhando ou não”, ela segue ou não “evoluindo nos conteúdos”, isto é, apresentando novos conteúdos a eles. Segundo Giraldo (2021), este entendimento reforça, uma visão colonizadora da matemática como ciência do rigor e da hierarquização de conhecimentos, e que emprega uma ideia de importância de uns saberes em relação a outros.

Entretanto, este entendimento de linearidade sobre a matemática é o apresentado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e nos Documento Curricular Municipal de Matemática (Sobral, 2016b), quando indicam a ideia de progressão dos conteúdos documentos. Tais documentos são os que orientam o ensino nas escolas públicas municipais de Sobral. Conquanto, a prática docente da professora reitera uma percepção com a qual corroboramos, qual seja, que o ensino de matemática para crianças precisa contemplar a ludicidade, e estar articulado com uma vivência “no concreto” dos conteúdos que, segundo ela, eles “têm que aprender durante o ano”.

Entendemos como tênue a linha de interesse entre *o que* os estudantes “têm” que aprender, de acordo com qualquer matriz curricular, e *o que* e *o como* de fato eles aprendem em suas vivências em sala de aula. Na perspectiva de Arroyo (2013) esta linha tênue denota as lutas pela autonomia pedagógica que os professores têm se debatido, sobretudo, diante das tentativas de algumas práticas de avaliações em gerenciar suas ações em sala de aula. O referido autor aponta que as práticas de avaliações têm encaminhado uma redução do sentido de currículo a matriz ou grade dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Analisamos que esta redução do sentido de currículo se mostra na narrativa da professora P2, quando sinaliza que “tem o currículo”, referindo-se à “matriz curricular”, como instrumento de orientação de construção de suas aulas.

Com a mesma pergunta “Como você constrói suas aulas?”, a professora P3 nos deu a seguinte resposta:

Assim, a gente tem a questão do planejamento pedagógico, que é tudo certinho, uma vez por semana. Mas é limitado. A gente não se deixa influenciar só por causa disso, do tempo de planejamento, e muito da construção da aula vem mesmo é em casa. Porque a gente tem uma ideia, alguma coisa, quando a gente vê alguma tendência... eu sempre pego algo que tá na tendência e tento trazer para os meninos. É... por exemplo, a estética da Netflix, aquela estética do *layout*. Eu construí recentemente um *slide* com aquela estética, como se fosse... como se eles estivessem assistindo um filme. Então, toda essa construção requer muito tempo. Pesquisar imagens, tudo mais, e aí a maioria disso a gente faz em casa ou quando a gente está com essas janelas vagas para estudos aqui na escola. Assim, a gente faz aqui, mas sempre tem alguma coisa para levar para casa e buscar o máximo possível de ideias novas, porque quando eu era estudante, a gente ficava nessa fadiga das aulas tradicionais, colorir, atividade no caderno e tudo mais. Então, para a construção das minhas aulas eu tenho que sempre buscar uma tendência do momento para poder trazer para os alunos, senão eles não se interessam. (Professora P3).

Da narrativa da professora P3 destacamos o “planejamento pedagógico” e as “tendências do momento”. São expressões que entendemos denotar os instrumentos que se articulam e influenciam a construção de sua prática docente.

Analisamos que para a professora P3 o planejamento pedagógico é limitado, em razão do pouco tempo destinado aos estudos dos professores, em comparação ao tempo gasto, por exemplo, na elaboração das próprias aulas. Todavia, como ela mesma sinaliza, “não se deixa influenciar só por causa disso, do tempo do planejamento”, pois, “a construção da aula vem mesmo é de casa”.

Estas expressões dizem muito sobre o que tem sido e como tem sido o momento de planejamento pedagógico dos professores das escolas públicas municipais de Sobral. Pela fala de P3, eles têm sido espaços de elaboração das aulas e, possivelmente, de discussões pedagógicas sobre quais conteúdos devem ser nelas trabalhados. Talvez em razão das burocracias diversas, que demandam do tempo dos professores, o momento de planejamento pedagógico não dá tempo de a professora P3 elaborar as aulas, tendo ela que aproveitar “das janelas vagas para estudos” e até mesmo levar trabalho para casa.

Entendemos que a professora P3 se refere ao fato de que, em sua casa ela dispõe de mais tempo para elaborar suas aulas, bem como, tem acesso a outros instrumentos que lhe ajudam a pensar e elaborar aulas com “ideias novas”. Como exemplo de inovação, a professora P3 cita o uso do *layout* da Netflix na construção de *slides* de apresentações, com o interesse de captar a atenção dos estudantes, reproduzindo uma ideia de apresentação fílmica. Esta inovação seria para ela algo que está entre as “tendências do momento”, e apresentar uma aula sob esta tendência seria possibilitar aos estudantes fugirem da “fadiga das aulas tradicionais”.

Compreendemos que, articulada à intenção de apresentar uma aula inovadora, P3 não foge à uma intencionalidade pedagógica, qual seja, de que os estudantes se interessem pela aula

e as discussões nela levantadas. Analisamos, assim, que a referida professora elabora estratégias de ensino próprias, com a finalidade de contribuir às aprendizagens dos estudantes, além do que, a construção de suas práticas docentes tem como referência esses sujeitos.

As “dificuldades” dos estudantes são centrais na prática docente do professor P4, ainda que este informe não preparar planos de aulas. Respondendo à pergunta “Como você constrói suas aulas?”, este professor nos deu a seguinte narrativa:

Bom, as minhas aulas, precisamente no quinto ano, eu sigo o plano das professoras titulares. Eu não sou professor titular da turma, aí elas fazem o plano e a gente segue a rotina. É a nossa atuação para quem é professor de apoio ou auxiliar, trabalhamos mais diretamente com aqueles alunos que têm uma dificuldade. Por exemplo, tem um grupo de dez alunos que têm dificuldade, aí a gente trabalha no particular com eles, para gente tentar fazer com que esses alunos acompanhem o restante da turma, os que estão intermediários passem para adequado. Mas eu não preparo plano de aula não. (Professor P4).

Em sua fala, o professor P4 reitera a característica e os limites empregados aos professores auxiliares com contrato temporário nas escolas públicas municipais de Sobral. Em seu caso, como ele fica à disposição das necessidades pedagógicas da escola e, com isso, acaba não elaborando diretamente planos de aulas, mas, coloca em prática as propostas idealizadas pelas professoras regentes das turmas, que ele denomina “professoras titulares”.

Destacamos que o professor P4 participa de todos os momentos da escola, inclusive dos planejamentos pedagógicos junto com as professoras regentes e com a coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante nosso primeiro encontro com os professores, percebemos que ele participa das discussões sobre as aulas, os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes que têm dificuldades, destacando, inclusive como tem desenvolvido suas aulas com estes estudantes.

O exemplo dado pelo professor P4 do “um grupo de dez alunos” se refere aqueles que ele acompanha no ensino de matemática. Eles são oriundos das turmas de quinto ano da escola, e formam uma turma de estudantes de nível “intermediário” os quais, contando com o auxílio do ensino do referido professor, espera-se que eles passem para um nível “adequado”. Frisamos que a definição desses níveis se relaciona às quantidades de acertos dos estudantes nas avaliações externas municipais. E são assim denominados para classificar os estudantes em uma escala de níveis de conhecimentos como “muito crítico”, “crítico”, “intermediário” ou “adequado”. Segundo Araújo (2020), no Ceará, tais nomenclaturas têm sido usadas para tipificar a qualidade da Educação no âmbito dos municípios, como esses mesmos níveis,

reduzindo, assim, o sentido de qualidade às porcentagens de acertos nos testes avaliativos (Araújo, 2020).

Conforme a narrativa da do professor P4, entendemos que nas escolas públicas municipais de Sobral, cabe também aos professores auxiliares, a responsabilidade pelas aprendizagens dos estudantes. Frisamos que os professores auxiliares, como é o caso do professor P4, integram o quadro de docentes da rede pública municipal, participam das ações pedagógicas, dos momentos de formação em serviço, e têm todos os direitos trabalhistas respeitados. Contudo, sua função, a depender da necessidade da escola, pode ser rotativa, dando apoio em mais de uma turma ou a grupos de estudantes. Nas falas da professora P3 e do professor P4, apresentadas anteriormente, percebemos que na escola em que lecionam, há um direcionamento para que eles ensinem especialmente no quinto ano, série cujos estudantes participam das avaliações externas.

Analizamos que as professoras P1, P2 e P3, elaboram suas aulas influenciadas pelos direcionamentos dos planejamentos pedagógicos e os conteúdos apresentados na “matriz curricular”, no caso do Ensino Fundamental, os documentos curriculares municipais de Sobral, de Matemática (Sobral, 2016b) e o de Língua Portuguesa (Sobral, 2016a). Entretanto, suas práticas docentes se dão de formas variadas e não necessariamente seguem um enrijecimento curricular (Xavier, 2019) apresentado nas ações impostas nos referidos documentos. Exemplos disso é a professora P2, que disse utilizar de estratégias lúdicas para o ensino de matemática, e a professora P3, que usou da “tendência do momento” para apresentar uma aula baseada nas ideias da estética da Netflix.

Em geral, compreendemos que, mesmo havendo uma intencionalidade de padronização das suas práticas docentes em relação trabalhar os conteúdos das disciplinas escolares, os professores têm suas formas próprias de construir suas aulas. Em nossa leitura, eles priorizam por estratégias didáticas com vistas a contribuir para as aprendizagens dos estudantes, assim como, em sanar as dificuldades destes.

Esta percepção nos encaminha ao entendimento de que estes professores produzem currículos com sentidos mais próximos às realidades de suas turmas e das necessidades pedagógicas da escola. Estes sentidos de currículos em parte se distanciam das imposições dos documentos curriculares municipais. Na seção a seguir discutimos a respeito das percepções dos professores sobre estes documentos bem como sobre a organização curricular da Educação pública municipal de Sobral.

5.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE SOBRAL SOB AS LENTES DOS PROFESSORES

A organização curricular da Educação pública municipal de Sobral se enquadra às mudanças curriculares ocorridas no Brasil, pelo menos desde 1996, após a promulgação da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nesse contexto, o município encaminhou algumas mudanças, dentre elas, passou a organizar os concursos públicos para magistério direcionando os professores para lecionarem de acordo com suas formações acadêmicas específicas (Inep, 2005).

A organização curricular pode ser compreendida no âmbito das ações da própria política educacional municipal que, segundo Becskehazy (2018a) pode ser vista a partir das seguintes percepções: de 1997 a 2001, as preocupações de Educação de Sobral foi possibilitar o acesso e a permanência das crianças na escola, bem como alfabetizá-las até completarem sete anos de idade, supostamente entendida como idade certa para a alfabetização. Nesse período a uma organização curricular passa a separar crianças estudantes de turmas multisseriadas, em sala seriadas, compostas por crianças em fase de alfabetização ou crianças não sabem ler.

A segunda percepção, de acordo com Becskehazy (2018a), por ser dada a partir de 2002, em que a preocupação da Educação de Sobral passou a ser a qualidade do ensino, agora das crianças alfabetizadas. A organização curricular passou a orientar a própria organização das escolas, que passam a ser definidas como: “Escolas da Primeira Infância” contemplando os Centros de Educação Infantil, “Escolas das crianças”, contemplando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; “Escolas dos Adolescentes”, contemplando os Anos Finais do Ensino Fundamental, e “Escolas da Noite”, com foco na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse percurso de preocupação com a qualidade do ensino, em 2014, iniciaram-se a elaboração dos primeiros documentos curriculares de Matemática (Sobral, 2016b) e Língua Portuguesa (Sobral, 2016a), que passariam a balizar as ideias da Educação de Sobral. Como destacamos em seção anterior, a organização geral destes documentos contou com a consultoria de técnicas financiadas pelo Instituto Natura, dentre as quais, Ilona Becskehazy, que formou grupos de trabalhos com professores, gestores escolas e técnicos da SEDUC.

Essa organização curricular engendrada pelos tipos de escolas e os documentos curriculares, perduram até os dias atuais. Entendemos que, de alguma forma, ela influencia diretamente nos trabalhos pedagógicos dos professores e das escolas públicas municipais de Sobral. Além disso, analisamos que essa organização curricular, orienta um sentido de currículo

enquanto grade de conteúdos (Sacristán, 2000), os quais, como narrou uma das professoras, tem que dividir a quantidade de conteúdo no ano letivo e os estudantes têm que aprender.

Encaminhados por esses pressupostos, alinhavamos nossas discussões em torno das práticas docentes dos professores, procurando saber deles suas compreensões a respeito das influências dos documentos curriculares sobre suas ações de sala de aula. Assim, dando continuidade à entrevista com a professora P1, construímos com ela o seguinte diálogo:

Pesquisadora: - E como você tem percebido a influência dos documentos curriculares de Sobral, nas suas práticas em sala de aula?

Professora P1: - Posso falar do meu lado, né, do Português. Enfim, eu não vejo que tenha muita influência não. Bem sincera, poderia mudar mais um pouco. Focar mais num lado ali. Porque hoje, aqui, o currículo do município é muito conteudista né? É muito conteudista. Poderia focar mais no outro lado.

Pesquisadora: - Esse outro lado que você diz, é o quê?

Professora P1: - Eu digo mais a área do...da vivência do aluno, do aprendizado, do aprendizado do aluno. Não só encher de conteúdos, né? Só conteúdos, só conteúdo, mais a parte do conhecimento mesmo.

Pesquisadora: - E você participou da elaboração do documento curricular?

Professora P1: - Não.

Importante frisar que a professora P1 informou que passou um tempo afastada das escolas públicas municipais de Sobral, ocasião que ela buscou estudar Pedagogia e esteve lecionando em escolas privadas. Possivelmente esse tempo correspondeu ao período de elaboração dos documentos curriculares municipais e, por isso, ela não participou de sua elaboração, mas vem vivenciando suas experiências inserida nas ideias desse documento.

Na narrativa da professora P1, percebemos que ela é direta em expressar sua percepção de que “o currículo do município é muito conteudista”. Em uma primeira análise, percebemos que ela reproduz uma fala que reduz currículo ao documento curricular. Este tipo de reprodução e redução, em Sobral, é comum entre os professores, especialmente, em razão de ser dessa maneira que os próprios agentes políticos, como o prefeito e o secretário municipal de educação, têm noticiado os documentos curriculares em diferentes mídias²⁸.

De fato, não podemos considerar que essa midiaticização é gratuita. Pelo contrário, entendemos haver um interesse desses agentes políticos em produzir um discurso sobre que a política educacional municipal de Sobral vem seguindo as normativas curriculares nacionais, construindo seus “currículos” antes mesmo de outros municípios. Há, assim, o uso da

²⁸SOBRAL. “Educação de Sobral é destaque em evento do Instituto Ayrton Senna em São Paulo”. Notícia divulgada na página oficial da prefeitura de Sobral. Disponível em: <https://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/educacao-de-sobral-e-destaque-em-evento-do-instituto-ayrton-senna-em-sao-paulo>. Acesso em: 10 de março de 2023.

autoridade desses agentes na fabricação do objeto currículo (Silva, 2001), contudo, reduzindo-o a um documento. Dentre os reflexos dessa fabricação discursiva, temos que os professores captaram a ideia de que currículo e o documento curricular são a mesma coisa.

Da referida fala da professora P1, destacamos as expressões “conteudista”, “vivência do aluno” e “aprendizado do aluno”. Em nossa leitura, elas denotam diferentes entendimentos da professora. O aspecto “conteudista” é como a professora P1 entende o documento curricular de Sobral, talvez em razão de que o seu ensino deve ser direcionado mais às aprendizagens dos estudantes dos conteúdos das disciplinas escolares, do que às suas vivências. Um aspecto conteudista pode ser percebido na concepção de “altas expectativas” proposta no documento curricular municipal, quando aponta que objetivo do ensino é “priorizar o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático como base para garantir o alcance das altas expectativas de todas as disciplinas” (Sobral, 2016b, p. 7).

Essas “altas expectativas”, por sua vez, também são direcionadas ao empenho que se espera dos professores, os recursos humanos, e têm relação direta e unicamente ao desempenho acadêmico dos estudantes.

Em Sobral há uma percepção consolidada de que os recursos materiais e humanos com que o Município atualmente conta podem levar os alunos sobralenses a expandir de maneira substancial seus leques de possibilidades pessoais e profissionais no futuro. É uma premissa da administração local, compartilhada pela Rede Municipal, de que é perfeitamente possível aumentar ainda mais as já **altas expectativas em relação às possibilidades acadêmicas dos alunos**, mesmo reconhecendo que alcançá-las com excelência e equidade constitua um desafio substancial em inúmeras frentes. (Sobral, 2016b, p. 7, destaque no documento).

Outro ponto trata-se de que no entendimento da professora P1, um currículo precisa priorizar mais a “vivência do aluno” e o “aprendizado do aluno”. Articulamos aproximações destas expressões ao que ela se referiu anteriormente como “necessidades dos nossos alunos”, quando nos informou que elabora suas aulas a partir do “conteúdo a ser aplicado”, porém, em sua prática docente, preza pelo respeito das necessidades e das fragilidades dos estudantes.

A noção de elemento “norteador” ou orientador dos trabalhos pedagógicos dos professores, é indicada pela professora P2, ao se referir sobre os documentos curriculares municipais de Sobral. Com ela construímos o seguinte diálogo, dando continuidade às explicações sobre como constrói suas aulas:

Pesquisadora: - E como você tem percebido a influência dos documentos curriculares de Sobral, nas suas práticas em sala de aula?

Professora P2: - É norteador, né? Porque a gente sabe exatamente o que fazer, como fazer, o que o menino, o que a criança tem que aprender, em qual período. E aí tudo isso então, no trabalho da gente, fica mais fácil de seguir, de planejar. Essas coisas...

Pesquisadora: - E você participou da elaboração do documento curricular?

Professora P2: - Não.

Da fala acima destacamos as expressões “o que fazer”, “como fazer” e “em qual período”. Analisamos que elas reiteram a ideia de divisão e organização dos conteúdos que precisam ser ensinados aos estudantes, dentro de um determinado tempo pedagógico. Trata-se de aspectos a partir dos quais a professora P2 constrói suas aulas e desenvolve suas práticas docentes.

Ao sinalizar como “norteador” do que ela deve fazer em sala de aula, a professora P1 emprega uma narrativa que camufla os interesses de regulação do currículo como documento curricular, e mesmo, como texto. Tais interesses se projetam exatamente no seu “que fazer” e no seu “como fazer”, enquanto prática docente. E entendemos que é vinculado à projeção de regulação desses saberes e fazeres, que se encontra o poder de enrijecimento que o documento curricular das escolas públicas municipais de Sobral tem sobre as práticas dos professores.

Na ótica de Silva (2001), os entendimentos diferentes de currículos são construídos por entre relações de poder. Especialmente o currículo como texto, que adentra os espaços educativos de maneiras específicas e expressamente visíveis pelos professores, como por meio dos materiais didáticos ou das orientações pedagógicas, este poder é de regulação de suas práticas docentes. Sendo estas práticas ações que dão forma e se formam a partir de currículos, sendo mesmo, práticas de significação. Assim, corroboramos com Silva (2001, p. 24), quando destaca que “as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo”.

Partindo desse pressuposto, é compreensível a imersão da professora P1 na lógica de que os documentos curriculares da Educação pública municipal de Sobral são os currículos. Ademais, que eles servem para “nortear” suas ações em sala de aula, inclusive, facilitando seu trabalho pedagógico, pois, com eles “fica mais fácil de seguir, de planejar”, como ela narrou. Como destacamos, esse entendimento sobre currículos tem sido midiaticizado pelos agentes políticos municipais de Sobral, encaminhados pelo interesse de reafirmar entre os professores uma naturalização da cultura de avaliação (Inep, 2005) dos estudantes.

A relação entre currículo e avaliação pode ser percebida na narrativa do professor P4. Prosseguindo nas explicações sobre como executa as aulas no quinto ano, aproveitamos para

encaminhar a entrevista com ele a fim de sabermos sua percepção acerca dos documentos curriculares municipais de Sobral. Assim, construímos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: - E como você tem percebido a influência dos documentos curriculares de Sobral, nas suas práticas em sala de aula?

Professor P4: - Bom, para ser sincero, a Matemática e Português são as disciplinas que eles mais utilizam, né? Por exemplo, agora há pouco tempo que eles estão vendo Geografia, Educação física, Religião, Ciências e História. Mas foco central da Educação de Sobral é a Matemática e o Português. O foco central é esse das avaliações.

Pesquisadora: - Como foi acompanhar o processo de elaboração do documento curricular de Sobral?

Professor P4: Do PPP? (referindo-se ao Projeto Político Pedagógico da escola);

Pesquisadora: - Do documento curricular.

Professor P4: - Ah, tá! Não, não, a gente não teve um acesso assim não, só na vivência mesmo para fazer as aulas.

Da narrativa acima empregamos destaque as expressões “Matemática e Português”, “disciplinas que eles mais utilizam” e “foco central das avaliações”. Entendemos elas como articuladas à percepção que o professor P4 tem a respeito dos documentos curriculares municipais, como instrumento que tem a intencionalidade de direcionar as práticas dos professores para o ensino de disciplinas que serão foco nas avaliações externas. Além disso, entendemos ser expressões que reforçam o tipo de organização curricular projetado na política educacional municipal de Sobral, qual seja, com foco nas “altas expectativas” dos estudantes às possibilidades acadêmicas (Sobral, 2016b).

Araújo (2016) aponta que as estratégias didáticas construídas pelos professores das escolas públicas municipais de Sobral são direcionadas ao exercício repetitivo de aplicação e avaliação de conteúdos direcionados para as diferentes avaliações externas das quais os estudantes participam. Nesse sentido, o foco na “Matemática e Português”, sinalizado pelo professor P4, é algo que faz parte da cultura avaliativa empregada na política educacional municipal. As ações e o que acontece nas salas de aula seguem “a ritualística da aplicação/fiscalização da avaliação interna”, sendo mesmo, “um ensaio para o que irá acontecer oficialmente nas avaliações externas municipais, estaduais e nacionais” (Araújo, 2016, p. 109).

Entendemos que essa ritualística, ou seja, os modos como acontecem, em geral, as aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se enquadram em um sentido de currículo com viés conteudista e “norteador” das práticas docentes dos professores. Dessa maneira, é compreensível que tais professores, em suas falas, associem os currículos aos documentos curriculares. Além disso, a fala do professor P4 traz à tona as avaliações e a disciplinas

escolares, que entendemos ser elementos que projetam nos currículos o poder de diferenciar e segregar os sujeitos que ocupam os espaços educativos, além de hierarquizá-los.

Não obstante, corroboramos com Arroyo (2013) quando frisa que, cada vez mais, a Educação tem sido reduzida ao ensino, mais especificamente, ao que é ensinado de conteúdos nas escolas. Em suma, a exclusão social se reifica nos espaços educativos, especialmente por meio das avaliações que acabam sendo equivocadamente definidas como os currículos. Para o referido autor,

[...] as avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para a avaliação reforça hierarquia de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes. (Arroyo, 2013, p. 35).

A hierarquia de conhecimentos, sinalizada por Arroyo (2013), pode ser percebida na fala do Professor P4, quando cita a centralidade no ensino de Matemática e de Português, em detrimento das demais disciplinas. Segundo o referido professor, “agora há pouco tempo que eles [os estudantes] estão vendo Geografia, Educação física, Religião, Ciências e História. Mas o foco central da Educação de Sobral é a Matemática e o Português”. Captamos que, assim como a professora P1 e a professora P2, o professor P4 não acompanhou a elaboração dos documentos curriculares da Educação de Sobral, mas, os experienciam “só na vivência mesmo para fazer as aulas”.

A noção de que o currículo é algo ao qual os professores precisam se “adequar” é narrado pela professora P3. Com esta, estabelecemos o seguinte diálogo, em que compreendemos suas percepções sobre os documentos curriculares:

Pesquisadora: - E como você tem percebido a influência dos documentos curriculares de Sobral, nas suas práticas em sala de aula?

Professora P3: - É forte, porque a gente tem que se adequar né? É uma regra mesmo e influenciam muito, desde o material até as estratégias, porque o currículo, por ele ser novo, por ele estar em uma constante transformação, ele sempre traz alguns elementos que a gente tem que incorporar. Um exemplo disso são os materiais da Liceu, por exemplo, que a gente tem que trazer, colocar para os alunos, para eles terem o contato com aquilo. E a gente tem um segundo exemplo, que é a questão socioemocional. As competências socioemocionais, elas entraram recentemente no currículo, mas elas influenciam fortemente dentro do tempo pedagógico, da didática, da aula em si, da aprendizagem dos meninos, que a gente não deve mais pensar num conteúdo só, nas regras, na limitação, assim, do tema. A gente tem que

pensar em quê aquele conteúdo pode contribuir para algo além... Além da prova, basicamente.

Pesquisadora: - E como que foi acompanhar o processo de elaboração do currículo de Sobral?

Professora P3: - Assim, acompanhar, acompanhar de fato, não é uma coisa que eu posso me apropriar. Mas eu vejo que ainda estão aplicando, pelo menos desde a pandemia²⁹. Eu fiz vários cursos que a prefeitura tem ofertado, e esses cursos deixam é... deixa o professor um pouco mais perto do que está ali, presente no currículo ou, por exemplo, como eles estão fazendo agora com a questão da educação cem por cento integral. Então eles estão o tempo inteiro pedindo opinião, pedindo a participação dos professores nas formações em serviço, nessas palestras. Como até com aqueles formulários do Google, que eles mandam pra gente deixar nossa opinião. Então, assim, a participação é subjetiva, mas não deixa de ser uma participação, né? E eu, na minha opinião, eu acho que tem sido inovador, porque pouquíssimas esferas e municípios vem fazendo isso, né? E é algo complexo, mas que não deixe de ser tangível. É um objetivo a longo prazo, mas dá para chegar lá a passos curtos.

Da narrativa da professora P3 frisamos as expressões “É forte, porque a gente tem que se adequar né?”, “influenciam muito”, “os materiais da Liceu” e as “competências socioemocionais”. São expressões que reiteram as percepções dos demais professores sobre que, no âmbito da política educacional municipal de Sobral, os documentos curriculares seriam os próprios currículos. Reitera, inclusive, o poder que esses sentidos e tipos de currículos têm de enrijecer e padronizar as práticas docentes dos professores.

“É forte” a influência dos documentos curriculares sobre as práticas da professora P3. Como esta sinaliza, essa influência ocorre de diferentes maneiras, “desde o material até as estratégias” didáticas que, conforme Araújo (2016) aponta, em geral, encaminham as aulas estarem imersas em uma preparação para as avaliações. Na narrativa da Professora P3, os documentos curriculares se estruturam como uma normativa que os professores têm que seguir e se “adequar”, uma espécie de “regra mesmo” da política educacional municipal de Sobral.

Analisamos que essa adequação ocorre nos trabalhos pedagógicos dos professores, em que eles têm que incorporar alguns elementos e materiais didáticos propostos na política educacional municipal de Sobral. A professora P3 destaca “os materiais da Liceu³⁰”, que são apostilas do tipo caderno de atividades, com questões relacionadas aos conteúdos apresentados na matriz curricular, que eles devem seguir nas aulas durante o ano letivo.

²⁹ A professora se refere à pandemia da Covid-19.

³⁰ A professora se refere à Lyceum Consultoria Educacional, que desde os anos 2000 é responsável pelos materiais pedagógicos distribuídos nos momentos de formação em serviço, que os professores da rede pública municipal de Sobral participam mensalmente.

Segundo Araújo (2016), o material da Lyceum aborda conteúdos voltados às provas do SPAECE, cujos resultados organizam o ranqueamento do IDEB nos municípios do Ceará. Trata-se de um material que é complementar aos livros didáticos. Por estar voltado ao SPAECE, ele é bem-quisto entre os professores, integrando os materiais didáticos distribuídos nos momentos de formação em serviço, pelo menos, desde o final dos anos 2000, sendo reconhecido como “um recurso didático satisfatório que vem atendendo às necessidades das escolas, principalmente no tocante ao preparo para as avaliações externas” (Araújo, 2016, p. 107).

Outro elemento sinalizado pela professora P3 trata-se das “competências socioemocionais”, que estão ligadas diretamente às estratégias didáticas e a construção das aulas dos professores. Tais competências socioemocionais têm integrado à política educacional municipal, pelo menos desde 2017, contando com o apoio do Instituto Ayrton Senna, no mesmo período em que as ideias dos documentos curriculares municipais passaram de fato a serem trabalhadas nas escolas. Na publicação da matéria “Instituto Ayrton Senna ministra formação em competências socioemocionais para educadores de Sobral”, no Blogspot da SEDUC ³¹ (Sobral, 2021), podemos ler a seguinte passagem sobre as competências socioemocionais:

Desde 2017, a Prefeitura de Sobral conta com a parceria do Instituto Ayrton Senna para desenvolver o trabalho com as competências socioemocionais nas escolas da Rede Municipal de Ensino. O objetivo é a formação integral do estudante com foco no aprendizado dos conteúdos e no emocional deles. As competências socioemocionais se referem à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar bem com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos, resolver problemas, gerir emoções e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. (Sobral, 2021, p. 1).

Conforme mencionado no trecho acima, o interesse de apresentar as competências socioemocionais aos professores, é de que eles as incorporem, de alguma forma, em suas aulas, promovendo uma suposta “formação integral dos estudantes”. Tais competências têm sido incorporadas às ideias da política educacional municipal de Sobral, sendo mais um elemento que “entraram recentemente no currículo”, como narrou a professora P3, que os professores devem seguir dando conta em suas práticas curriculares, articuladas aos conteúdos e sem perder de vista as avaliações, como ela bem destacou: “A gente tem que pensar em quê aquele conteúdo pode contribuir para algo além... Além da prova, basicamente”.

³¹ Blogspot SEDUC. **Instituto Ayrton Senna ministra formação em competências socioemocionais para educadores de Sobral.** [On-line]. 2021. Disponível em: <https://sobral.ce.gov.br/informes/relevantes/instituto-ayrton-senna-ministra-formacao-em-competencias-socioemocionais-para-educadores-de-sobral>. Acesso em: 12 jul. 2023.

A professora P3 não acompanhou “de fato” à elaboração dos documentos curriculares, mas vem acompanhando as suas constantes transformações, pois, é algo “que ainda estão aplicando” nas escolas. Analisamos que ela se refere às mudanças que passaram tais documentos, desde a sua conclusão, em 2016, como a inclusão das competências socioemocionais, o alinhamento às habilidades e competências da BNCC (Brasil, 2018) e do DCRC (Ceará, 2019).

Ainda sobre as práticas em sala de aula, com a professora P5, construímos o diálogo:

Pesquisadora: - E como você tem percebido a influência dos documentos curriculares de Sobral, nas suas práticas em sala de aula?

Professora P5: - Então a maneira mais organizada. E Sobral é comparada ao Brasil. A Educação, a gente sabe que deu uma evoluída bem grande. Então a se a gente não pode se deter a base nacional, o recorte habilidades do SAEB, que são os descritores. Que é que antigamente eram chamados de descritores, e hoje a gente chama de habilidades. Tem as habilidades novas né, que a gente vai começar a dar ênfase no próximo ano. Mas assim, o currículo trouxe mais organização e um foco maior e a questão da progressão também das crianças de cada ano. Então assim, Sobral só teve a ganhar e a gente também, porque hoje a gente sabe pra onde olhar. A gente tem o instrumento pra olhar pra ele e dizer que é nosso que se refere a nossa realidade, na realidade de Sobral. Então a gente não podia mais se deter só a base. Não que não seja importante, porque o currículo de Sobral é baseado também na base, assim como nos descritores, porque os descritores é um recorte dessa da base, né e aí a gente tem algo que é que é nosso que foi criado, construído com a gente mesmo, em sala de aula, com pesquisa. Com o currículo de outros.

Compreendemos que os professores associam os documentos curriculares aos currículos, possivelmente influenciados pelos discursos dos agentes políticos municipais de Sobral que assim empregaram essa associação, em diferentes tipos de mídias. Suas falas nos levam a entender que a organização curricular da Educação de Sobral se estrutura a partir dos documentos curriculares, de materiais didáticos distribuídos na formação em serviço e da ideia da aplicação das competências socioemocionais.

Tais elementos influenciam fortemente as práticas docentes dos professores que, ainda assim, se interessam em construir aulas focando “na vivência do aluno” e “no aprendizado do aluno”, como citou a professora P2. Aulas que são elaboradas com estratégias pedagógicas próprias, ancoradas nas tendências do momento, ou mesmo com os já conhecidos e bastante discutidos, jogos didáticos. É a relevância dada a essas estratégias pedagógicas próprias, que nos levam compreender que tais professores são sujeitos que produzem seus currículos, como sinaliza Silva (2016), currículos com significações alinhavadas os seus aspectos socioculturais.

5.4 OS SENTIDOS DE CURRÍCULOS PELOS PROFESSORES DE SOBRAL

Entendemos sentidos de currículos como os resultados das práticas de significação (Silva, 2016) atribuídas pelos professores para o que seja currículo. No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, essa significação inclui aspectos que dizem respeito à política educacional municipal de Sobral e às suas práticas docentes.

Como destacamos, as percepções dos professores sobre o que seja currículo derivam, em parte, dos discursos mediados pelos agentes políticos envolvidos na educação sobralense. Mas eles também compreendem a projeção de tais discursos sobre seus fazeres pedagógicos e, mesmo diante dos interesses de padronização da política educacional, elaboram suas práticas docentes com especificidades próprias e têm pontos de vistas sobre currículos.

Assim, compreendemos que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Sobral, sujeitos participantes da pesquisa, produzem sentidos de currículos que lhes são próprios, os quais estão ligados aos seus fazeres pedagógicos em sala de aula, em especial, ao respeito às necessidades dos estudantes.

Neste ponto de nossas discussões destacamos, inicialmente, no Quadro 8, partes das falas dos professores, em que compreendemos os sentidos de currículos que refletem a política educacional municipal de Sobral.

Quadro 8: Sentidos de currículos que refletem a política educacional de Sobral.

Sujeito	Narrativa dos professores
Professora P1	Porque hoje, aqui, o currículo do município é muito conteudista né? É muito conteudista. Poderia focar mais no outro lado.
Professora P2	A gente tem o currículo, a matriz curricular do conteúdo que os meninos têm que aprender durante o ano. A gente sabe exatamente o que fazer, como fazer, o que o menino, o que a criança tem que aprender, em qual período. E aí tudo isso então, no trabalho da gente, fica mais fácil de seguir, de planejar.
Professora P3	É uma regra mesmo e influenciam muito, desde o material até as estratégias, porque o currículo, por ele ser novo, por ele estar em uma constante transformação, ele sempre traz alguns elementos que a gente tem que incorporar.
Professor P4	Agora há pouco tempo que eles estão vendo Geografia, Educação física, Religião, Ciências e História. Mas foco central da Educação de Sobral é a Matemática e o Português. O foco central é esse das avaliações.
Professora P5	Mas assim, o currículo trouxe mais organização e um foco maior e a questão da progressão também das crianças de cada ano. A gente tem o instrumento pra olhar pra ele e dizer que é nosso que se refere a nossa realidade, na realidade de Sobral.

Fonte: Autoria própria (2024).

“Conteúdo”, “regra”, “avaliações” e “mais organização”, são algumas palavras que, empregadas nos contextos das falas acima, nos levam a entender um sentido de currículo enquanto documento prescrito. Para Sacristán (2000), o currículo prescrito trata-se dos documentos elaborados por especialistas da educação, os quais, mobilizados pelos interesses das políticas educacionais, contemplaria as ideias dos governos de diferentes níveis.

No caso de Sobral, esse currículo como documento prescrito, é entendido como “matriz curricular”, a que se refere a professora P2, e trata-se dos documentos curriculares municipais de Língua Portuguesa e de Matemática. Estas áreas de conhecimentos são mencionadas pelo professor P4, quando diz, “o foco central da Educação de Sobral é a Matemática e o Português”, nos levando a entender que há um direcionamento de disciplinarização desse currículo prescritivo, como foco nessas disciplinas alvo de avaliações.

Ainda sob a perspectiva de Sacristán (2000), entendemos que a esse sentido de currículo como documento prescritivo interessa poder padronizar os ensinamentos e as práticas docentes, dando a ideia de organização e sequenciamento dos conteúdos. Como narra a professora P5, “o currículo trouxe mais organização” para o seu fazer pedagógico em sala de aula, servindo-lhe de “instrumento” que os professores devem se referenciar.

Em diálogo com Petrucci-Rosa (2022), concordamos com a percepção de que o interesse por uma padronização, configurada no sentido de prescrição das ações a serem desenvolvidas em sala de aula, projeta-se no interesse de engessar os professores em um determinado modelo de aula. O que pode ser percebido com a fala da professora P2, ao sinalizar que, “a gente sabe exatamente o que fazer, como fazer”. Possivelmente essa sequenciação de ações indicada nessa matriz, conduz às “avaliações”, como narrou o professor P4.

Ao narrar que “é uma regra mesmo e influenciam muito, desde o material até as estratégias”, a professora P3 reforça nosso ponto de vista acerca de que, na política educacional municipal de Sobral, os sentidos de currículos são reduzidos à prescrição do que deve ser feito em sala de aula pelos professores. De acordo com Xavier (2023), essa prescrição tem sido, pelo menos desde os anos 2000, o eixo de condução da educação sobralense, cujo interesse se mostra em alcançar pontuação elevada nas avaliações que constituem IDEB. Para conseguir tal pontuação, o discurso dos agentes políticos é que todas as escolas públicas municipais devem seguir as normativas curriculares, os descritores e habilidades nelas propostas.

Além disso, a referida fala da professora P3 traz à tona discussões sobre de que maneiras a ideia de padronização é introjetada nas escolas, obtendo “licença para controlar a potencial liberdade dos professores em sala de aula” (Cole, 2019, p. 96). No caso, é por meio

dos materiais didáticos que, por sua vez, podem influenciar ou não nas estratégias didáticas dos professores e na produção de seus sentidos de currículos.

Dentre os materiais didáticos que chegam nas escolas públicas municipais de Sobral, estão as apostilas da consultoria Lyceum, citadas anteriormente pela professora P3, e que, segundo, Araújo (2020), são baseadas nos descritores presentes nos testes de avaliação externa. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estes materiais são bem-vistos pela gestão das escolas e por alguns professores. Mas também são entendidos como conteudistas. As narrativas dos professores sinalizam a materialização das influências dessas apostilas. Entretanto, captamos que eles têm suas formas próprias de conduzir suas práticas docentes, nos indicando um movimento de contraconduta (Silva, 2022) à padronização da política educacional municipal de Sobral.

No Quadro 9 trazemos os sentidos de currículos que refletem das práticas docentes e do que os professores sujeitos da pesquisa compreendem ser o currículo.

Quadro 9: Sentidos de currículos que refletem das práticas docentes dos professores.

Sujeito	Narrativa dos professores
Professora P1	A gente tem um conteúdo a ser aplicado, porém, a gente vai viabilizar mais a questão do que os meninos estão precisando, então é de acordo com a necessidade deles ali, a fragilidade deles, a gente vai estruturando toda uma aula focada naquela fragilidade. Eu digo mais a área da vivência do aluno, do aprendizado, do aprendizado do aluno. Não só encher de conteúdos. Só conteúdos, só conteúdo, mais a parte do conhecimento mesmo.
Professora P2	E aí a gente constrói jogos, constrói aulas lúdicas, tudo que possa fazer com que eles vivenciem no concreto a realidade da matemática. É fato que a gente precisa se preocupar com a vida dos alunos, como eles aprendem interfere na vida fora da escola.
Professora P3	Eu acho que a gente precisa pensar nas necessidades dos alunos. O que cada criança precisa aprender. Eu penso dessa forma quando vou elaborar as aulas, o quê de dificuldade dos alunos eu preciso sanar. Às vezes não bate com o tem no currículo, mas eu tenho que respeitar o conhecimento prévio dos alunos, as vivências deles.
Professor P4	Eu acredito que deveria olhar para um sentido mais humanitário dos meninos. Eles sofrem muito com a aquela pressão ali, das avaliações. Acredito que eles poderiam criar coisas mais diversificadas, científicas, que chamassem atenção dele.
Professora P5	Porque na sala de aula você tem aluno de todo tipo, é heterogêneo. Então você tem que atender a todos. Então eu penso que a gente precisa rever sempre nossas ideias, pensar na inclusão dos alunos. Procurar respeitar as dificuldades deles, as diferenças, as vivências e as experiências deles. O currículo tem que ser assim também.

Fonte: Autoria própria (2024).

Do quadro acima destacamos as palavras “vivência”, “conhecimento”, “experiência” e “inclusão”, as quais, nas falas dos professores, referem-se aos estudantes e às “necessidades” de cada um deles. As narrativas apresentadas no quadro nos permitem compreender que os professores prezam pelo respeito das diferenças, as experiências dos estudantes e o desenvolvimento de seus conhecimentos, em detrimento da ideia de as aulas serem apenas para “encher de conteúdos”, como narrou a professora P3.

Destacamos que essas vivências é um ponto frisado nas falas dos professores, com um tom de preocupação de que em suas práticas docentes eles precisam partir das realidades dos estudantes e dos “conhecimentos prévios” que eles têm. Essa preocupação se mostra também “com a vida dos alunos”, como sinaliza a professora P2, e com o como eles mobilizarão os conhecimentos dos conteúdos escolares em suas vidas fora da escola.

Ao falar que o currículo e suas práticas precisam considerar um “sentido mais humanitário dos meninos”, entendemos que o professor P4 tem uma preocupação com a vida dos estudantes na própria escola, com a questão da saúde deles, pois, segundo este professor, os estudantes “sofrem muito com a aquela pressão ali, das avaliações”. Analisamos que o sentido da “pressão” citada pelo professor P4, diz respeito ao excesso de conteúdos ou mesmo aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, com fins de eles se saírem bem nas avaliações.

Em nossa leitura, essa “pressão” em relação às avaliações também recai sobre os professores que, no entendimento da política educacional municipal, precisam ser conteudistas (Xavier, 2023) e organizados sob estratégias pedagógicas padronizadas. Entretanto, como narrou a professora P3, suas práticas docentes, bem como a de seus colegas, “às vezes não bate com o tem no currículo”, isto é, com as ideias impostas nos documentos curriculares municipais. Esta fala nos leva a ratificar o entendimento de que os professores sujeitos de nossa pesquisa, têm as suas próprias estratégias pedagógicas, nas quais eles prezam por “respeitar o conhecimento prévio dos alunos, as vivências deles”, como prossegue a professora P3.

Contemplar a vida dos estudantes e seus conhecimentos prévios, são percepções que nos levam a entender que os professores sujeitos da pesquisa produzem sentidos de currículos enquanto narrativa de aprendizagem (Petrucchi-Rosa, 2022). A aprendizagem é aqui entendida à luz dos estudos de Biesta (2017), como ligada aos diferentes saberes, às experiências de vida e as diferentes formas de os sujeitos aprenderem nos seus percursos de estar no mundo. Trata-se de um sentido de aprendizagem para além do aprender os saberes escolares, contemplando os seus aspectos sociohistóricos, as vivências, os modos como se socializam e se humanizam.

Dessa maneira, o currículo como narrativa de aprendizagem, na perspectiva de Petrucci-Rosa (2022) diz respeito à nossa formação enquanto sujeito, ao que aprendemos com

nossos processos e experiências de vida. Trata-se da aprendizagem ao longo de nossas vidas. Logo, ele se contrapõe ao interesse de alcançar a excelência acadêmica, apresentado na política educacional municipal de Sobral, e em seus documentos curriculares. Embora os professores transpareçam trabalhar com os conteúdos escolares, reconheçam a influência dos documentos curriculares municipais sobre suas práticas, eles entendem as diferenças dos estudantes como ponto central de suas estratégias pedagógicas.

A fala do professor P5 sintetiza o sentido de currículo como narrativa de aprendizagem, na medida em que reconhece que os professores precisam estar sempre mudando as suas ideias, suas práticas, pensando, sobretudo, “na inclusão dos alunos”. Como ela narrou: “Então eu penso que a gente precisa rever sempre nossas ideias, pensar na inclusão dos alunos. Procurar respeitar as dificuldades deles, as diferenças, as vivências e as experiências deles”.

O fato de os professores se preocuparem com a vida dos estudantes, com suas realidades fora da escola, nos encaminha entender haver, em suas práticas docentes, um deslocamento de um ensinar somente para dar conta dos conteúdos, para um ensinar para a vida. Esse deslocamento é o que nos leva a compreender que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sujeitos de nossa pesquisa, produzem sentidos de currículo como narrativa de aprendizagem (Petrucchi-Rosa, 2022).

Tal sentido, por sua vez, se distancia da mera prescrição indicada nos documentos curriculares municipais de Sobral, dos materiais didáticos e das apostilas, cedidos pela secretaria municipal de educação, para eles utilizem na elaboração de suas aulas. Analisamos, assim, que os professores produzem sentidos de currículos por entre as fissuras da política educacional municipal de Sobral, a quem interessa a padronização, a disciplinarização e o ensino voltado para os estudantes obterem boa pontuação nas avaliações externas.

Em diálogo com os professores sujeitos de nossa pesquisa, reconhecemos que o currículo não se limita à prescrição prévia do que deve ser praticado nas escolas, tampouco, que se trata de normativas organizadas como lista de conteúdos e descritores. O currículo precisa contemplar a vida dos estudantes, as especificidades que cada um tem, bem como, as diferenças deles e entre eles. É preciso contemplar o lado mais humanitário dos estudantes e, complementamos, o lado mais humanitário dos próprios professores.

Compreendemos, que apesar do interesse da política educacional municipal de Sobral para que os professores trabalhem das mesmas formas, ensinem os mesmos conteúdos aos estudantes, ainda assim, eles elaboram suas próprias práticas docentes. As falas dos professores colocam em xeque esse interesse e os mostram como produtores de sentidos de currículos como narrativas de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhamos nossas considerações finais para o entendimento de que ao discorrerem sobre suas práticas docentes, os professores enunciam um sentido de currículo com viés conteudista e “norteador”. Dessa maneira, é compreensível que tais professores, em suas falas, associem os currículos aos documentos curriculares municipais de Sobral.

Essa equivocada associação, por sua vez, se reverbera e se aproxima aos discursos midiáticos dos agentes políticos envolvidos na educação municipal de Sobral. Em algumas publicações de noticiários é comum o uso da expressão “novo currículo” (Rede Juntos, 2025, p. 1) relacionando-a aos documentos curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática ou do Ciências. Em nossa percepção, esta relação está ligada ao interesse da política educacional em mediatizar as ações da secretaria de educação e, sobretudo, imprimir nos professores e gestores que tais documentos são realmente os próprios currículos.

Ao ouvir os professores, compreendemos que em suas práticas e nas vivências em sala de aula, eles fazem uso desses documentos curriculares, para ter, como narrou a professora P5, uma “organização” do que vai ser trabalhado ao longo do ano letivo. Essa ideia de organização leva os professores reconhecerem a relevância de tais documentos, mas, sem esquecer que estes mesmos documentos são conteudistas e tem a intenção de padronizar as aprendizagens dos estudantes em responder as avaliações externas.

Assim, o currículo se apresenta como algo pronto e direcionado à prática docente desses professores, o qual visa mostrá-la como de forma fragmentada, por conteúdo, ao longo dos períodos vigentes em sala de aula. A seguinte fala da professora P2 expressa bem esse sentido de currículo: “A gente sabe exatamente o que fazer, como fazer, o que o menino, o que a criança tem que aprender, em qual período”.

Na análise das falas dos professores, compreendemos que o sentido de currículo pelo viés da política educacional municipal de Sobral é o currículo enquanto documento prescrito. Esta prescrição tem sido incorporada nos planejamentos e execução das aulas, e mostrou-se nas falas de todos os professores sujeitos de nossa pesquisa, que se volta à formatação daquilo que eles deem fazer em sala de aula.

No caso de Sobral, os interesses são, como já apontamos, para que os professores deem as mesmas aulas, com os mesmos conteúdos, das mesmas formas, para estudantes diferentes e de turmas diferentes. Para a referida autora, essa formatação do tipo padronizada, reforça a figura do professor como o transmissor de conteúdos, e emprega à educação como produto a ser vendido, ao invés de uma política pública. Por entre esse currículo prescritivo,

entendemos haver a ideia de mercantilização da educação, cujo conceito de qualidade se preceitua “sob a lógica dos parâmetros financeiros que dispõem de medidas indicadoras, classificadoras, comparativas e hierarquizantes, próprias do campo da mercadoria” (Lima; Peterle, 2021, p. 6).

Como viemos destacando, o discurso midiático dos agentes políticos é de que a educação sobralense é uma das melhores, senão, a melhor do Brasil. Essa ideia tem sido vendida e foi “comprada” pelo atual Ministério da Educação, com o interesse de sobralizar a educação brasileira. Trata-se de uma mercantilização que não concordamos, pois, entendemos que a educação não se limita ao ensino, tampouco, que os índices avaliativos são capazes de definir a qualidade do ensino.

A escuta dos professores participantes de nossa pesquisa nos permitiu compreender que eles também não coadunam com a ideia de que os índices avaliativos mostram a qualidade do ensino ou da educação sobralense. Que é preciso compreender o ensino para além dos conteúdos, compreendendo “a vivência do aluno, do aprendizado, do aprendizado do aluno. Não só encher de conteúdos. Só conteúdos, só conteúdo, mais a parte do conhecimento mesmo”, como narrou a professora P1.

Diante disso, analisamos existir, por entre as práticas docentes dos professores participantes da pesquisa, um movimento de resistência ao que é proposto como orientações nos documentos curriculares municipais de Sobral. Eles visam a aprendizagem de qualidade dos estudantes, prezam pelo respeito das especificidades de cada, bem como, pelo que eles farão com os conhecimentos escolares em suas vidas fora da escola. Há, assim, uma contraconduta dos professores, diante das quais eles produzem sentidos para os seus próprios currículos.

Estes sentidos se encaminham em compreender os currículos como narrativas de aprendizagens, o qual considera os aspectos socioculturais e os saberes que os estudantes trazem de suas vidas para a escola. Essa aprendizagem contempla os conteúdos das disciplinas escolares, mas preza, sobretudo, pela vida, pelas diferenças e as vivências dos estudantes.

O que fica de nossa pesquisa é que, mesmo a política educacional municipal de Sobral, tendo o interesse de padronizar as práticas dos professores para o dar conta dos conteúdos que cairão nas avaliações externas, eles têm as duas formas próprias de construir suas aulas. Estas formas contemplam as especificidades dos estudantes, as dificuldades que cada um tem e preza pela inclusão de todos em sala de aula. Os resultados apresentados colocam em xeque o poder padronizador dos documentos curriculares sobre as práticas docentes.

Dentre as contribuições da pesquisa, entendemos que com ela mostramos a potencialidade dos professores na produção de sentidos de currículos e em construir currículos

com sentidos próprios às suas especificidades, bem como das suas turmas. Ao trazer Sobral e as escolas com diferentes níveis de índices educacionais, como espaço de pesquisa, contribuímos para colocar em xeque a suposta qualidade midiaticizada da educação sobralense.

Reconhecemos que é preciso aprofundar essa discussão por outras perspectivas de estudos, tais como, análise história da política educacional, seus impactos nos trabalhos da gestão escolar e as percepções da comunidade sobre essa educação. Entendemos que nossa pesquisa tem um foco específico voltado aos sentidos de currículos. Entretanto, as falas dos professores também descortinam os interesses dos momentos de formação em serviço em padronizar suas práticas docentes, os impactos dos materiais didáticos específicos trabalhados em nível municipal sobre essas práticas e os impactos dos discursos midiaticizados da educação sobralense nas perspectivas de gestão escolar e de sala de aula, nas escolas municipais.

A escuta dos professores me levou a compreender a política educacional municipal de Sobral por dentro das histórias daqueles que a fazem no chão da escola. Senti-me representada em muitas das falas aqui apresentadas, como as relativas à pressão pelos resultados nas avaliações, ao fato de os professores precisarem dar conta dos conteúdos e dos materiais didáticos que, de certa maneira, são impostos pela política educacional municipal.

Senti-me contemplada quando eles sinalizam construir suas práticas docentes a partir das realidades dos estudantes, em detrimento da padronização. Era assim que eu também fazia, quando fui professora temporária de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e precisei encaminhar meu olhar pedagógico para sanar as dificuldades dos estudantes. Contudo, naquele contexto não me dava conta do quanto nossas práticas docentes podem se alinhar às ideias propostas nas políticas educacionais. E, da mesma maneira, de que elas podem não se alinhar a essas políticas educacionais, nos levando a ter uma conduta mais humana, mais flexível com as realidades dos estudantes.

Ao concluir esta pesquisa compreendi com mais profundidade o quanto nós, professores, temos potenciais de se reinventar em meio às pressões das políticas educacionais e dos currículos prescritivos. Nossas práticas docentes são enriquecedoras e os modos como as executamos em sala de aula dizem muito sobre nossos processos de formação e nossas percepções políticas. Precisamos estar atentos aos interesses das prescrições curriculares e potencializando os professores como produtores de sentidos de currículos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. H. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental do Estado do Ceará**. 2020. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano 2009**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC, 2006.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo. Edições 70. 2016

BECSKEHÁZY, I. **Institucionalização do direito à educação de qualidade: o caso de Sobral, CE**, 2018. 442f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018a.

BECSKÉHAZY, I. Sobressaltos ou fortuna: as idas e vindas para tentar tirar a educação da idade das cavernas em uma terra desolada. In: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (org.). **Políticas educacionais no Brasil**: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições SM, 2018b, p. 204-228.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciência da Educação).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. MEC: Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Casa Civil. Brasília, 1996.

CALIL, A. M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**, 2014. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARNEIRO, D. R. F. Políticas de incentivo à escola melhoram a proficiência no Ensino Fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez. 2015. 41 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Ceará, 2015.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Secretária da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: DCRC_2019_OFICIAL.pdf (seduc.ce.gov.br). Acesso em: 31 abr. 2023.

COLE, A. L. Explorando o conhecimento profissional dos professores: construindo identidade e comunidade. In: GOODSON, I. F. (org.). **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Calado Carvalho. Revisão de 319 tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora Unicamp, 2019, p. 143-176.

CRICK, R. D. Currículo como narrativa: contos dos filhos dos colonizados. In: GOODSON, I. F. (org.). **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Calado Carvalho. Revisão de tradução: Maria Inês Petrucci Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora Unicamp, 2019, p. 91-116.

DAVID, J. F. Trabalho docente e política curricular: a construção da política de centralização curricular de Rio Grande, 2023. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande, 2023.

FERREIRA, J. P. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. v. 16. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 97, p. 534-551, set./ dez. 2016.

FREITAS, A. V.; CRAVEIRO, C. B. Concepções de currículos. In: FREITAS, A. V. (org.). **Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

FREITAS, L. C. **Efeito Sobral se generaliza**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. [On-line]. Publicado em 21 de novembro de 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/11/21/efeito-sobral-se-generaliza/>. Acesso em: 12. jun. 2023.

FREITAS, L. C. **MEC: “sobralizando” a educação brasileira**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. [On-line]. Publicado em 4 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDO, V. A. Alargando sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em Matemática? **RIPEM**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1-8, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – IPECE. **Perfil do Município – Sobral**. Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado do Ceará – SEPLAG. Fortaleza. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – IPECE. **Produto Interno Bruto Municipal**. Análise do PIB dos municípios cearenses - 2019. Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado do Ceará – SEPLAG. Fortaleza. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Prêmio inovaçãoem gestão educacional 2006**: experiências selecionadas. Brasília, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3eq6pPQ>. Acesso em 23 de mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Vencendo os desafios da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/Ce. Brasília, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação). Disponível em: <https://bit.ly/2U0LMct>. Acesso em: 25 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. IDEB – Resultados e Metas. [On-line]. 2022. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1665967>. Acesso em 01 mar. 2022.

LIMA, E. E. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**, 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MELO, F. D. **Os intelectuais da Academia Sobralense de Estudos e Letras - ASEL – e a invenção da cidade letrada (1943 – 1973)**, 2013. 432 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Seleção e introdução de Cesó de Castro. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica de Cesó Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043 - 2063, 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed., Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EdiUERJ, 2005.

PELLEGATTI, T. C. A. **Componentes curriculares de educação especial nos currículos de licenciatura da UFAC**: representações de professores, 2019, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

LIMA, M.; PETERLE, T. G. S. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e20/ 1–22, 2021

PETRUCCI-ROSA, M. I. Currículo como narrativa: cruzando fronteiras para uma educação decolonizada. In: GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 226-250.

REDE JUNTOS. O exemplo de Sobral (CE): Como tornar a Educação Pública uma prioridade eficiente? **Notícia. Rede Juntos**: conhecimentos para governos. Divulgada em 30 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://redejuntos.org.br/o-exemplo-de-sobral-ce-como-tornar-a-educacao-publica-uma-prioridade-eficiente/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SECCO, D. **Professores formadores**: discursos que produzem o currículo e a conduta docente, 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL - SEDUC. **Currículo IDEIA (Invenção, Descoberta, Investigação e Aprendizado) de Ciências**. Ensino Fundamental. Sobral, 2020b.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL - SEDUC. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sobral – Língua Portuguesa**. Sobral, 2016a.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL - SEDUC. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sobral – Matemática**. Sobral, 2016b.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL - SEDUC. **Documento Curricular Municipal da Educação Infantil**. Sobral, 2020a.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL - SEDUC. **Novos currículos de Língua Portuguesa e Matemática serão utilizados em sala de aula em 2018**. [On-line]. 2017. Disponível em: <http://seducsobral.blogspot.com/2017/12/novos-curriculos-de-lingua-portuguesa-e.html>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SILVA, M. A. Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes. **RIPEM**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 9-28, 2022.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 20016.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRAL. **Lei Complementar nº 60, de 18 de julho de 2018. Altera o título II da Lei Complementar nº 006, de 01 de fevereiro de 2000, que dispõe sobre o uso e ocupação do solo da cidade de Sobral, os anexos II e IV desta Lei, que determina a planta oficial de parcelamento e ocupação do solo e as atividades especiais, respectivamente, e o anexo III da Lei Complementar nº 33, de 15 de dezembro de 2010, que define os indicadores urbanos de ocupação do solo e dá outras providências.** Câmara Municipal, Sobral, 2018.

SOBRAL. Lei nº 318, de 12 de setembro de 2001. **Institui o Fundo para o Desenvolvimento e Autonomia da Escola – FUNDAE na forma que indica e dá outras providências.** Câmara de Vereadores. Sobral, 2001. Disponível em: https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO318200120010912001pdf25062015095549.pdf. Acesso em: 12 set. 2023

SOBRAL. Lei nº 492, de 06 de janeiro 2004. **Dispõe sobre a Nucleação das Escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.** Câmara Municipal. Sobral. 2004. Disponível em: [LO4922004200401060001pdf22062015085728.pdf](https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO4922004200401060001pdf22062015085728.pdf) (camarasobral.ce.gov.br). Acesso em: 11 jan. 2023.

UNTEM, H. R. **Currículo escolar**: possibilidades interculturais. Campo Grande, 2021, 103p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

XAVIER, F. J. R. **A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes na zona rural de Sobral**, 2019. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Olá professor(a)!

Espero que você esteja bem e com saúde.

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “Sentidos de currículos compartilhadas por professores dos Anos Iniciais das Escolas Públicas Municipais de Sobral, Ceará”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE).

O aceite de participação se dá a partir de suas respostas neste questionário.

Esclarecemos que as informações/dados coletados no Questionário de Pesquisa serão mantidas em sigilo.

Ficamos gratos pela sua colaboração!

Atenciosamente,

Jamile Xavier de Oliveira (Mestranda) e Viviane de Bona (Orientadora).

1 DADOS GERAIS

1.1. Qual o seu nome?

1.2. Qual a sua data de nascimento?

1.3. Você se considera de que qual cor/raça?

Branco(a) ()

Pardo(a) ()

Amarelo(a) ()

Indígena ()

Negro(a) ()

Nenhuma ()

Outro(a): _____

1.4. Você se considera de qual gênero?

Masculino ()

Feminino ()

Outro(a): _____

2 ESCOLARIZAÇÃO

2.1. Qual a área de sua graduação?

2.2. Você possui curso de pós-graduação *lato sensu* do tipo especialização?

Sim ()

Não ()

2.3. Se sim, qual o nome ou área desse curso de especialização?

2.4. Você possui curso de pós-graduação *strictu sensu* do tipo mestrado?

Sim ()

Não ()

2.5. Se sim, qual o nome ou área desse curso de mestrado?

2.6. Você possui curso de pós-graduação *strictu sensu* do tipo doutorado?

Sim ()

Não ()

2.7. Se sim, qual o nome ou área desse curso de doutorado?

3 EXPERIÊNCIA

3.1. Há quanto tempo você leciona?

3.2. Há quanto tempo você leciona nas escolas públicas municipais de Sobral?

3.3. Há quanto tempo você leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

3.4. Qual o seu tipo de vínculo com a SEDUC de Sobral?

Professor(a) efetivo ()

Professor(a) temporário ()

3.5. Atualmente você leciona em qual escola?

3.6. Você tem experiências em outras redes de ensino? Se sim, especifique onde.

4 PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

4.1. Você concorda em ceder as informações de suas respostas para nossa pesquisa de Mestrado em Educação?

Sim ()

Não ()

4.2. Gostaríamos de saber se você tem interesse de participar de nossa pesquisa de Mestrado em Educação, cedendo uma entrevista que seria grava em forma de vídeo.

Sim ()

Não ()

4.3. Gostaríamos de saber se podemos entrar em contato com você para conversamos sobre a entrevista que vai compor nossa pesquisa de Mestrado em Educação.

Sim ()

Não ()

4.4. Você está ciente de que leu as informações constantes neste formulário. Agradecemos a sua participação.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 nacionalidade _____, _____ anos de idade, estado civil
 _____, profissão _____, morador do endereço
 _____, estou
 sendo convidado(a) para participar do estudo intitulado “ Sentidos de currículos compartilhados por professores pedagogos dos Anos Iniciais das Escolas Públicas Municipais de Sobral, Ceará” e se justifica pela sua contribuição em discutir os sentido de currículos construídos a partir de narrativas de professores dos anos iniciais das escolas públicas municipais de Sobral, Ceará. Os pesquisadores envolvidos são, Jamile Xavier de Oliveira e Viviane de Bona, ambos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A minha participação no referido estudo será no sentido de ceder entrevistas individuais e coletivas, que serão gravadas nos formatos de áudio e vídeo. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informada de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer tipo de prejuízo. É garantido a mim o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientada quanto ao teor e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar e ceder os direitos de imagem, som e vídeo aos pesquisadores responsáveis e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGEdu-UFPE), estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Secretaria do PPGEdu-UFPE (81) 21268000 ou mandar e-mail para faleconosco@ufpe.br.

Sobral, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

AUTORIZO a Sra. **JAMILE XAVIER DE OLIVEIRA**, aluna matriculada no Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), matrícula nº 20201037951, inscrita no CPF nº 044.900.908-34, a realizar PESQUISA, sob a orientação da Prof. Dra. Viviane de Bona, nas Escolas Emílio Sendim, Antônio Custódio, José Ermírio de Moraes, Araújo Chaves, ETI Maria Dorilene, Trajano de Medeiros e Padre Osvaldo Chaves, intitulada **“Relações entre os currículos representados por professores pedagogos e as prescrições dos “currículos escolares” de Sobral”**, no período de 60 (sessenta) dias, a contar da presente data.

A pesquisadora se responsabilizará para que todas as informações obtidas neste estudo sejam mantidas em sigilo, comprometendo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa.

Sobral (CE), 14 de março de 2022.


FRANCISCO HERBERT LIMA VASCONCELOS
Secretário da Educação de Sobral