



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

ROGER FREITAS DA COSTA

**DESVENDANDO O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS: A CONCEPÇÃO DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES EM FORTALEZA/CE À LUZ DO DCRC**

MARANGUAPE - CE

2024

ROGER FREITAS DA COSTA

DESVENDANDO O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS: A CONCEPÇÃO DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES EM FORTALEZA/CE À LUZ DO DCRC

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

Área de concentração: Linha 2 – Currículo e Avaliação

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea Moura da Costa Souza

MARANGUAPE - CE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C837d Costa, Roger Freitas da.
Desvendando o currículo dos anos iniciais : A concepção dos professores alfabetizadores em Fortaleza/CE à luz do DCRC / Roger Freitas da Costa. - 2024.
91 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza.
1. Educação. 2. Currículo. 3. DCRC.
-

ROGER FREITAS DA COSTA

DESVENDANDO O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS: A CONCEPÇÃO DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES EM FORTALEZA/CE À LUZ DO DCRC

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

Área de concentração: Linha 2 – Currículo e Avaliação

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea Moura da Costa Souza

Defendido em: ____/____/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Andrea Moura da Costa Souza (Orientadora)
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof Dr. Emanuel Rodrigues Almeida
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof^a Dra Sinara Socorro Duarte Rocha
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a mim mesmo por persistir mesmo diante da escassez de tempo e por jamais ter desistido desse sonho, o que me impulsionou a seguir em frente e concluir a pesquisa.

Aos meus pais, que sempre se dedicaram a proporcionar-me a melhor educação possível e por apoiarem minhas decisões.

Ao meu companheiro, agradeço por estar ao meu lado, oferecendo apoio nos momentos bons e ruins; sua contribuição foi fundamental para a conclusão da pesquisa.

À minha professora orientadora, expresso minha gratidão por guiar-me com leveza e empatia, mesmo diante das dificuldades.

À banca examinadora, que contribuiu imensamente na orientação para a realização deste estudo, expresso meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos, agradeço pelo apoio desde o momento da inscrição no programa de mestrado e por me apoiarem nos momentos difíceis.

Ao Instituto Federal do Ceará e a todos os meus professores, agradeço por serem as pontes entre o conhecimento e eu.

Agradeço ao núcleo gestor da escola pesquisada, especificamente à direção e à coordenação, que permitiram a realização desta pesquisa na unidade escolar e por darem todo o apoio durante todo o processo.

Às professoras participantes que aceitaram participar das entrevistas. Suas participações foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação por ter oferecido o processo seletivo por meio do Observatório de Educação e por permitir a realização da pesquisa, o que possibilitou o avanço do conhecimento no campo educacional.

RESUMO

O currículo, enquanto campo de estudo, passou por diversas transformações até alcançar sua compreensão mais contemporânea. Nas sociedades mais tradicionais do ocidente, a educação era orientada pelas tradições culturais e práticas da época. Com a necessidade de sistematizar o ensino, iniciou-se um processo de estudo sobre o tema nos Estados Unidos, influenciando países europeus e chegando ao Brasil. No entanto, discutir o currículo torna-se complexo, pois na educação contemporânea ele emerge não apenas como conceito, mas como política educacional. Em 2019, foi publicado o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), um documento normativo que orienta a elaboração dos currículos no estado. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções dos professores lotados nas salas do 1º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais do município de Fortaleza/CE em relação ao DCRC. Como objetivos específicos, foi traçado o histórico da construção conceitual do currículo até a elaboração do DCRC, descrever as concepções dos professores do 1º ano dos anos iniciais, identificar se estão alinhadas ao DCRC e elaborar o produto técnico-tecnológico a fim de construir uma conexão entre os conhecimentos adquiridos e a demanda prática dentro da escola. Os referenciais teóricos utilizados incluíram Goodson (1995), Tardif e Gauthier (2010), Sacristán (2000), Silva (2008), Silva (2016) para compreender a construção do currículo como área de estudo e Brasil (1996, 2014, 2017, 2018, 2020), Ceará (2011, 2019), Fortaleza (2021, 2023) para compreender o currículo como política educacional. Esta pesquisa descritiva e qualitativa utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento metodológico na pesquisa de campo. Constatou-se, por meio das falas dos professores de língua portuguesa do 1º ano, que o DCRC influencia suas práticas, mesmo sem um aprofundamento teórico sobre sua natureza. A construção do Produto técnico-tecnológico "Cartilha Pedagógica: Vivenciando o DCRC no contexto da sala de aula" propôs atividades alinhadas às diretrizes do DCRC, visando uma abordagem lúdica para avançar na educação, considerando a criança como sujeito ativo no processo de aquisição do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Currículo. DCRC.

ABSTRACT

The curriculum, as a field of study, has undergone several transformations until reaching its most contemporary understanding. In the more traditional societies of the West, education was guided by cultural traditions and practices of the time. With the need to systematize teaching, a process of study on the subject began in the United States, influencing European countries and reaching Brazil. However, discussing the curriculum becomes complex because in contemporary education it emerges not only as a concept but also as educational policy. In 2019, the Curricular Referential Document of Ceará (DCRC) was published, a normative document that guides the elaboration of curricula in the state. This research aimed to investigate the conceptions of teachers in the 1st year classrooms of the early years of elementary education in the municipality of Fortaleza/CE regarding the DCRC. As specific objectives, the historical construction of the curriculum conceptualization until the elaboration of the DCRC was traced, the conceptions of 1st-year teachers were described, it was identified whether they are aligned with the DCRC, and the technical-technological product was developed to build a connection between the acquired knowledge and the practical demand within the school. The theoretical frameworks used included Goodson (1995), Tardif and Gauthier (2010), Sacristán (2000), Silva (2008), Silva (2016) to understand the construction of the curriculum as an area of study, and Brazil (1996, 2014, 2017, 2018, 2020), Ceará (2011, 2019), Fortaleza (2021, 2023) to understand the curriculum as educational policy. This descriptive and qualitative research used semi-structured interviews as a methodological instrument in the field research. It was found, through the speeches of Portuguese language teachers of the 1st year, that the DCRC influences their practices, even without a theoretical deepening of its nature. The construction of the technical-technological product "Pedagogical Handbook: Experiencing the DCRC in the classroom context" proposed activities aligned with the guidelines of the DCRC, aiming for a playful approach to advance in education, considering the child as an active subject in the process of knowledge acquisition.

Keywords: Education. Curriculum. DCRC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Principais desafios enfrentados pelos professores no alinhamento ao DCRC.....	60
Figura 2 – Relação das competências gerais do DCRC e as metodologias utilizadas pelas professoras.....	68
Figura 3 – As estratégias avaliativas usadas pelas professoras participantes.....	71
Figura 4 – Sugestões das professoras do 1º ano do ensino fundamental – anos iniciais para uma melhor implementação do DCRC na turma.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de funcionários da escola.....	17
Quadro 2 - Comparativo das visões pedagógicas e o currículo	26
Quadro 3 - Quadro Comparativo das concepções de Freire e Saviani..	39
Quadro 4 - Perfil formativo das participantes da pesquisa	49
Quadro 5 - Aspectos citados como influenciadores de permanência e o DCRC	54

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará
EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
GPAGE – Grupo de Pesquisa Avaliação e Gestão Educacional
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMF – Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPGEF – Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação
PMaCH – Professor Maior Carga Horária
PMeCH – Professor Menor Carga Horária
PRU – Professor Regente Único
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SME – Secretaria Municipal de Educação
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	13
2.1 O TIPO DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
2.2 CAMPO DA PESQUISA.....	16
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	19
2.4 PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO - O PRODUTO EDUCACIONAL.....	21
3 O CURRÍCULO	25
3.1 CONCEITOS E CONTEXTOS.....	25
3.2 O CURRÍCULO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	41
3.3 O DOCUMENTO CURRICULAR LOCAL: O DCRC.....	45
3.3.1 Introdução ao Contexto Local	45
3.3.2 Definindo o DCRC	46
4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ	48
4.1 PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	48
4.1.1 O Perfil formativo dos participantes da pesquisa	49
4.1.2 O Perfil profissional das participantes	51
4.2 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ: O DCRC	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	83

1 INTRODUÇÃO

A educação durante a história da humanidade teve um papel fundamental na sociedade, tendo sua importância reconhecida até os tempos atuais. Neste sentido, objetiva a manutenção de uma sociedade, sendo responsável por transmitir conhecimentos, habilidades e valores aos discentes de forma sistematizada, organizada e estruturada (BRASIL, 1996). Nesse contexto, Sacristán (2000) defende a ideia de que o currículo se torna a peça-chave no processo de ensinar e aprender por desempenhar um papel central neste processo, pois aponta quais experiências educativas, atividades e conteúdos devem compor a prática educativa.

O currículo é compreendido como um conjunto de intenções educativas, objetivos, conteúdos, métodos e avaliações que orientam o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017). Ele reflete, segundo Sacristán (2000), as escolhas e valores da sociedade e incorpora aspectos políticos, sociais e pedagógicos. Goodson (1995) já havia destacado que o currículo desempenha um papel importante na transmissão da cultura e na formação da identidade dos indivíduos.

No contexto da educação no Brasil, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece que o currículo deve conter os objetivos educacionais, ou seja, os resultados esperados do processo de ensinar e aprender, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Veiga-Neto (apud. SILVA, 2008, p.26) complementa ao afirmar que “o currículo pode ser definido como “a porção da cultura - em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola”.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular surge a partir da demanda de orientar as aprendizagens essenciais dentro do território brasileiro, fornecendo meios para os Estados, Distrito Federal e Municípios elaborarem seus currículos escolares (BRASIL, 2017).

Tendo em vista que o currículo não pode ser visto como um documento estático e imutável, este deve ser continuamente analisado, revisado e atualizado, a fim de acompanhar as transformações sociais e seus aspectos culturais, tecnológicos e econômicos, objetivando a promoção de uma educação inclusiva que atenda às demandas do contexto escolar e da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017).

A partir das orientações normativas dadas pelo art. 26 da Lei nº 9.394/96, a qual orienta que os currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio devem ser pautados na base nacional comum, respeitando a pluralidade cultural dos Estados, Distrito Federal e Municípios

(BRASIL, 1996), surge o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), o qual tem como premissa “[...] a decisão política dos educadores cearenses sobre a escola democrática, com qualidade social, que precisa ser garantida às crianças, aos adolescentes, aos jovens e adultos do Ceará e de todo o país” (CEARÁ, 2019, p.18).

Diante do exposto, julgo pertinente apresentar um breve relato acerca de minha trajetória pessoal¹, profissional e acadêmica. Embora minha pesquisa não se caracterize como biográfica, essa descrição se mostra essencial para uma compreensão mais clara da minha relação com a temática do currículo, especialmente nas turmas de 1º ano do ensino fundamental - anos iniciais.

Minha trajetória na educação teve início em 2011, quando ingressei no curso de Pedagogia. Durante esse período, fui bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Ceará (UFC) e integrei o grupo de pesquisa em Avaliação em Gestão e Avaliação Educacional (GPAGE). Essa experiência foi fundamental, proporcionando meu envolvimento com a pesquisa acadêmica e aprofundando meus conhecimentos em gestão e avaliação educacional.

Em 2016, após concluir minha graduação, integrei a equipe da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) como professor efetivo nos anos iniciais, lecionando para turmas do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Permaneci nessa escola até o primeiro semestre de 2019. No segundo semestre do mesmo ano, já pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional, assumi a coordenação de uma escola na periferia de Fortaleza, abrangendo desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, do Infantil 4 ao terceiro ano.

Na posição de coordenador pedagógico, além das responsabilidades inerentes à organização e sistematização do trabalho pedagógico da escola, era crucial apresentar documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para orientar não apenas o planejamento das aulas, mas também as práticas pedagógicas em sala de aula, tanto para os professores novos quanto para os já experientes na instituição. Entretanto, esse contato com os documentos sempre suscitava dúvidas e um certo desconforto entre os professores, que os percebiam como instrumentos burocráticos do trabalho docente.

As preocupações e o desconforto expressos pelos professores da escola que eu estava coordenando levaram-me a refletir sobre como poderia tornar suas práticas pedagógicas menos burocráticas, ao mesmo tempo em que estivessem alinhadas às propostas pedagógicas da BNCC. Isso me motivava a buscar atividades mais lúdicas e de fácil realização, além de

¹ A partir deste ponto, passarei a escrever em primeira pessoa, com o objetivo de relatar minha relação pessoal e profissional com o objeto de estudo.

procurar sempre dialogar com os professores sobre a importância de conhecer o documento. Nesse período de coordenação, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) estava em processo de implantação no município, o que aumentou ainda mais as dúvidas sobre o seu propósito e como poderia ser aplicado na prática docente.

Em consonância com as diretrizes do Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância da participação da comunidade escolar, especialmente dos professores, no sucesso da implementação da BNCC nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 2020), a Prefeitura Municipal de Fortaleza realiza anualmente um Curso de Educação Continuada para os servidores em educação. Essa iniciativa busca proporcionar aos professores um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos, visando minimizar suas apreensões, além de fundamentar e aprimorar as práticas escolares em sala de aula. Os encontros ocorrem mensalmente, de forma presencial, e para os anos iniciais, são conduzidos por formadores externos à rede municipal, contratados por meio de licitação pública.

Nos momentos formativos, os professores têm a oportunidade de explorar temas pertinentes à formação, currículo, avaliação e planejamento. Essas sessões contam com o apoio de materiais fornecidos pela editora dos formadores contratados, os quais são posteriormente utilizados pelos professores em suas atividades em sala de aula. Além disso, o propósito desses encontros é apresentar a concepção educacional adotada pelo município de Fortaleza (FORTALEZA, 2023).

Ao longo dessas formações, são empregados recursos fornecidos pela editora contratada, incluindo o livro do aluno, material complementar de atividades, livro da família e cartazes de apoio contendo textos presentes nos livros utilizados. O livro do professor, por sua vez, proporciona sugestões para a execução das atividades, além de apresentar os descritores e habilidades correspondentes da Base Nacional Comum Curricular que são abordados.

Além do curso previamente mencionado, os professores também têm acesso à formação em contexto da escola, integrada ao programa de formação anual. Essa formação ocorre in loco, dentro da própria instituição em que o docente está lotado. Coordenadores e supervisores escolares atuam como mediadores nessas formações, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME). O propósito dessas formações é acompanhar as avaliações internas, visando a uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem dos alunos por parte dos professores (FORTALEZA, 2023).

Desde a publicação da BNCC e, posteriormente, do DCRC, nota-se que poucos desses encontros formativos foram dedicados a um estudo efetivo desses documentos. Embora tenham

sido implementadas algumas ações, como a reorganização dos instrumentos de planejamento de projetos para atender às demandas desses documentos, não se verifica, efetivamente, estudos que contribuam para uma compreensão aprofundada do que são e do que trata cada um desses documentos. Isso pode resultar em uma implementação mecanizada, focada apenas no cumprimento das exigências burocráticas da docência, sem uma reflexão aprofundada sobre o processo em questão (FORTALEZA, 2023).

Por meio do curso de formação, compreende-se como a política educacional se efetiva de fato nas discussões para atuação no contexto escolar da escola pública, de modo que o aparato legal, teórico e formativo é repassado para os professores a fim de se concretizar mediante as práticas cotidianamente.

Apesar da identificação com o referido momento formativo, percebe-se uma carência nas formações continuadas de professores, especialmente no que diz respeito às normatizações do Documento Comum Referencial do Ceará (DCRC). Este documento é utilizado como instrumento norteador do planejamento pedagógico dos professores da rede municipal, refletindo em sua prática. Essa lacuna se configura como uma preocupação atual para as secretarias e escolas que buscam a efetivação do DCRC.

Dessa forma, convém investigar a concepção dos professores lotados nas salas do 1º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais do município de Fortaleza/CE em relação ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: em que medida esse documento reflete diretamente a prática desses educadores em sala de aula?

Para isso, propomos como objetivos específicos: (1) Traçar o histórico da construção conceitual do currículo até a elaboração do DCRC; (2) Descrever as concepções dos professores alfabetizadores de 1º ano dos anos iniciais; (3) identificar se estão alinhadas ao DCRC e (4) elaborar o produto técnico/tecnológico.

2 METODOLOGIA

A ciência, em sua essência, tem como objetivo desvendar a complexidade da realidade social que nos rodeia (GIL, 2008). Para alcançar esse propósito, torna-se necessário traçar, de forma sistemática e racional, os caminhos e os meios utilizados para que o pesquisador obtenha insumos para identificar possíveis erros, auxiliando na tomada de decisões dos cientistas, com o intuito de desvendar novos conhecimentos no campo social (GIL, 2008).

Neste contexto, conforme aponta Minayo (2007), a metodologia engloba três diferentes dimensões interdependentes. A primeira, de aspecto teórico, refere-se diretamente ao método, ou seja, qual enfoque e quais constructos teóricos serão utilizados para conduzir o estudo. A segunda, de ordem instrumental, está associada aos processos operacionais que serão utilizados no estudo, seja na coleta de dados, na análise dos mesmos ou na escolha das técnicas empregadas. Por fim, a terceira e última dimensão está relacionada aos aspectos intrínsecos do pesquisador, como sua criatividade, experiências e habilidades no ato de pesquisar. Com efeito, é fundamental que a metodologia seja dotada de instrumentos coesos, coerentes e minuciosamente elaborados, a fim de direcionar os possíveis confrontos entre teoria e prática (MINAYO, 2007).

Nesta parte da dissertação, foi descrita a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Objetivamos aqui interligar os conhecimentos teóricos estudados com a pesquisa de campo com o intuito de responder à problemática que é: Como o Documento Curricular Referencial do CEARÁ influencia, a partir da concepção dos professores lotados no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no fazer pedagógico dentro de sala de aula das escolas da cidade de Fortaleza/CE.

Neste capítulo, para melhor organização, será estruturado em 5 (cinco) partes, a saber: (1) Abordagem e tipo de pesquisa, (2) Procedimentos de coletas e análise, (3) Campo social da pesquisa, (4) Participantes da pesquisa e (5) Produto técnico/tecnológico.

Na seção (1) e (2), serão apresentados a metodologia escolhida, bem como o procedimento de coleta e análise utilizado para este estudo. Em seguida, na seção (3), serão fornecidas informações sobre o local da pesquisa, explicitando suas características como local, quadro docente e administrativo, número de turmas, bem como o número de alunos atendidos pela instituição.

Na seção (4) e (5), será traçado o perfil dos docentes pesquisados, bem como a apresentação do produto educacional que surgiu a partir dos resultados desta dissertação.

2.1 O TIPO DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de prosseguir com a descrição da metodologia adotada, é de suma importância compreender que o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e descritiva. Por buscar compreender a visão do professor sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará e sua aplicabilidade dentro da sala de aula, ou seja, o enfoque será nos aspectos mais

subjetivos dos pesquisadores como as concepções, valores, crenças e atitudes (MINAYO, 2007). Além disso, buscaremos descrever as características dos professores lotados nas turmas de 1º ano, com maior carga horária, que lecionam o componente curricular de língua portuguesa, a fim de suscitar suas opiniões e atitudes. Este enfoque é característico de uma pesquisa descritiva, o que permitirá uma análise mais detalhada dos aspectos pesquisados.

No campo teórico, foram utilizados diversos constructos teóricos para embasar as discussões aqui suscitadas. Para os debates acerca do currículo como área de estudo, foram considerados Goodson (1995), Sacristán (2000), Silva (2008) e Silva (2016). No contexto de política educacional, serão apresentados os aportes teóricos presentes em Brasil (1996), Brasil (2014), Brasil (2018), Brasil (2020), Ceará (2019) e Fortaleza (2023).

No campo metodológico, serão subsidiados a partir dos aportes teóricos de Minayo (2007), Severino (2007), Gil (2008) e Rizzatti et al. (2020). Tendo em vista o caráter qualitativo e descritivo desta dissertação, será utilizada a entrevista para a coleta de dados. A escolha desta estratégia se dá pela necessidade de levantar dados e informações acerca do comportamento social, bem como captar comportamentos e nuances no tom das respostas (GIL, 2008). A flexibilidade desta técnica permite sua utilização em diversos campos das ciências sociais e sua perfeita aplicabilidade neste estudo.

A entrevista, compreendida como técnica de coleta de dados, apresenta diversas variações em sua estrutura. Visando atender de maneira eficaz aos objetivos propostos, optou-se por uma abordagem semiestruturada na pesquisa, utilizando perguntas tanto fechadas quanto abertas. Essa escolha permite que o sujeito pesquisado discorra sobre o tema de maneira mais livre, mantendo, ao mesmo tempo, uma certa estrutura mediana (MINAYO, 2007).

Após a realização das entrevistas com as professoras, será utilizada a análise de conteúdo para a construção dos dados, a qual é composta por três etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados (BARDIN, 2011).

Na primeira etapa, denominada de pré-análise, serão selecionados os materiais que serão utilizados para análise. Ressalta-se que deste material nada deve ser descartado, sendo que a amostragem obtida deve estar efetivamente alinhada aos objetivos da pesquisa. Logo, os dados obtidos dos conteúdos pesquisados devem passar pelo mesmo processo de obtenção e serem adequados ao contexto da pesquisa. Feito isso, é imprescindível determinar os índices (aspectos da temática) e os indicadores (informações analisadas) (BARDIN, 2011).

Após a conclusão da primeira etapa, daremos início à exploração do material, que consiste em ressignificá-lo a fim de atender às regras formuladas na etapa anterior.

Posteriormente, na terceira etapa, será realizado o tratamento dos resultados, apresentando as inferências e interpretações necessárias para a sua compreensão.

2.2 CAMPO DA PESQUISA

Entende-se que, embora não se busque abordar todas as informações, é de suma importância conhecer o contexto no qual esta pesquisa será aplicada, a fim de obter um entendimento mais amplo deste estudo.

A Escola Rosa Amaro Cavalcante foi construída em 2002 para atender às demandas das famílias carentes da região, onde não existia uma instituição de educação formal disponível para acolher seus filhos. Iniciada pela então primeira-dama Zenaide Magalhães e pelo vereador Sérgio Benevides, a creche Rosa Amaro Cavalcante foi estabelecida em julho de 2002, recebendo essa denominação em homenagem à mãe da primeira-dama.

Inicialmente, a creche atendia a 60 crianças, porém, devido à significativa demanda da comunidade, a Prefeitura Municipal de Fortaleza ampliou suas instalações, resultando na inauguração do Centro de Educação Infantil Rosa Amaro Cavalcante, que se tornou um anexo à Escola Municipal José Aírton Teixeira.

Em 2017, a Escola Conveniada Criança Feliz, localizada no bairro Parque Santana, na região do Mondubim, foi incorporada à escola patrimonial, passando a ser denominada EM Rosa Amaro Cavalcante - Unidade II. Posteriormente, também ocorreu a integração da Creche Municipal Maria Hercília Evangelista Martins. No contexto da nossa entrevista, nossos esforços se concentraram em uma das unidades, a EM Rosa Amaro Cavalcante - Unidade II.

A Escola Municipal Rosa Amaro Cavalcante - Unidade II é considerada uma instituição de pequeno porte, operando atualmente em dois turnos: das 7h às 11h e das 13h às 17h. Seu foco está na educação infantil, especialmente atendendo às crianças da pré-escola (Infantil 4 e 5) e aos anos iniciais (1º e 2º anos). Conforme os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola conta com um total de 225 matrículas, distribuídas em 12 turmas. Cada turma está alocada em salas de aula individuais, totalizando assim 12 salas de aula.

Em relação ao corpo de colaboradores, a Escola Municipal Rosa Amaro Cavalcante - Unidade II possui um quadro composto por 35 (trinta e cinco) profissionais. No que concerne ao corpo docente, este é formado por 19 (dezenove) professores, sendo que 11 (onze) são efetivos e 8 (oito) atuam como substitutos. Dentre os professores efetivos, é importante destacar que 3 (três) encontram-se fora da sala de aula devido a readaptação, estando afastados por

motivos de saúde. Nestes casos, esses profissionais desempenham funções de suporte pedagógico e apoio à gestão dentro da escola.

O núcleo gestor geral da escola é composto pela diretora (1), três coordenadoras pedagógicas e o secretário escolar (1). Ressalta-se que todos os membros são servidores efetivos da rede municipal de Fortaleza, ocupantes de cargos em comissão. No contexto específico desta pesquisa, observa-se a representação direta de apenas uma das coordenadoras pedagógicas e a diretora, esta que alterna sua presença entre a unidade em questão e as demais unidades citadas anteriormente.

No que concerne aos demais colaboradores que compõem o corpo da instituição, registram-se 11 (onze) funcionários lotados na escola. Para fortalecer o seu pleno funcionamento, a equipe conta com profissionais terceirizados, tais como 1 (um) monitor de acesso, 2 (dois) vigias, 2 (duas) manipuladoras de alimentos, 3 (três) zeladores e 3 (três) cuidadoras especializadas na educação especial.

Quadro 1 - Número de funcionários da escola

Categoria	Quantidade
Corpo Docente	19
- Professores Efetivos em sala de aula	8
- Professores Efetivos readaptados	3
- Professores Substitutos	8
Núcleo Gestor	5
- Diretora	1
- Coordenadoras Pedagógicas	3
- Secretário Escolar	1
Terceirizados	11
- Monitores de Acesso	1
- Vigias	2
- Manipuladoras de Alimentos	2
- Zeladores	3
- Cuidadoras da Educação Especial	3
Total	35

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. (2023)

No que tange ao nível de formação dos professores que compõem a instituição, destaca-se que os 19 (dezenove) profissionais possuem nível superior. Entre eles, 18 (dezoito) concluíram ao menos uma especialização *latu sensu*, enquanto 1 (um) encontra-se atualmente com o mestrado em andamento.

No âmbito do núcleo gestor, dos 5 (cinco) membros, todos concluíram uma pós-graduação lato sensu, sendo que 1 (um) deles possui o mestrado já concluído. A Tabela 1 a seguir apresenta de forma detalhada o panorama geral indicativo do mais alto grau de formação dos profissionais da escola:

Tabela 1 - Nível de Formação dos profissionais da escola

Profissionais	Quantidades de Profissionais						
	Ensino médio	Curso Técnico	Nível Superior	Especialização	Mestrado		Doutorado
					Em andamento	Concluído	Concluído
Gestores	-	-	-	4	-	1	-
Professores	-	-	-	18	1	-	-
Monitores de acesso, vigias, zeladores e manipuladores de alimentos.	11	-	-	-	-	-	-

Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição. (2023)

O espaço ocupado pela Escola Municipal Rosa Amaro Cavalcante – Unidade II é de porte médio. A disposição de suas dependências inclui: salas de aula (12), sala da coordenação (01), sala dos professores (01), biblioteca (01), almoxarifado (01), Sala de Recurso Multifuncional (01), despensa (01), cozinha (01), pátio externo descoberto (01), banheiros para adultos (02), banheiros para as crianças (02), não havendo sanitários adaptados para estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Internamente, há 1 (um) bebedouro. A escola também dispõe de acesso à internet e equipamentos para uso em atividades pedagógicas e

administrativas, como telefone, computador, copiadora, televisão, lousa digital, datashow, impressora tanque de tinta, plastificadora e duplicadora (FORTALEZA, 2023).

Em 2021, a Escola Municipal Rosa Amaro Cavalcante – Unidade II alcançou uma nota de 7.3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). Além disso, os dados derivam da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 2022, especificamente em relação aos índices de crianças alfabetizadas até o 2º ano. No ano de 2022, a instituição registrou um total de 203 pontos no SPAECE, indicando que as crianças, ao concluírem o 2º ano, demonstram um nível de alfabetização considerado desejável (FORTALEZA, 2022).

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diante das informações previamente apresentadas sobre o porte da escola escolhida e seu público-alvo, julgamos prudente delimitar o escopo de atuação no qual esta pesquisa foi aplicada. Essa decisão visa garantir a qualidade do processo investigativo. Desta forma, foram estabelecidos os seguintes critérios para a realização desta pesquisa: (1) Todos os professores e professoras entrevistados devem aceitar participar da pesquisa de forma espontânea; (2) Os profissionais selecionados devem estar lotados em sala de aula como professores regentes de maior carga horária, visto que são eles que lecionam o componente de língua portuguesa. (3) Optou-se por entrevistar os professores que atuam nas turmas de 1º ano há, pelo menos, 1 (um) ano na escola, com o objetivo de garantir uma maior fidedignidade dos dados obtidos. Este critério visa assegurar que esses professores já tenham familiaridade com os documentos normativos, como o DCRC e a BNCC, os quais norteiam a prática docente.

Conforme os critérios mencionados anteriormente, foram selecionadas 3 (três) professoras lotadas no 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais nos períodos da manhã e da tarde na EM Rosa Amaro Cavalcante - Unidade II para colaborar com esta investigação. Todas as profissionais têm mais de um ano de atuação como docente na escola, são graduadas em Pedagogia e possuem, no mínimo, 1 (um) ano de experiência como professoras alfabetizadoras nos anos iniciais, variando entre 1 ano a 8 anos de experiência nas turmas citadas. Posto isto, as respostas apresentadas fornecem diversas perspectivas sobre como cada docente observa sua experiência na utilização do Documento Curricular Referencial do Ceará em sua prática pedagógica, bem como os desafios encontrados na aplicação prática.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, especificamente, atingir os objetivos específicos deste estudo, que são: (2) Descrever as concepções dos professores alfabetizadores do 1º ano dos anos iniciais e (3) Identificar se essas concepções estão alinhadas ao DCRC, ressalta-se a importância da escuta atenta sobre os limites e possibilidades quanto à utilização do DCRC dentro do contexto da sala de aula. Uma vez que, para uma efetiva aplicabilidade deste documento, é necessário considerar as concepções e os desafios que esses profissionais enfrentam no cotidiano escolar.

Assim, reforça-se mais uma vez o motivo da entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa, pois, por meio dela, além de atingir o objetivo desta pesquisa, também será identificado o perfil profissional e formativo dos participantes deste estudo, os quais serão apresentados na seção 4.

Antes de prosseguirmos, salientamos que, para a realização deste estudo, tivemos o cuidado de seguir as orientações do comitê de ética e suas diretrizes quanto às etapas para a realização dos protocolos de pesquisa² em campo, com base na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que orienta sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Neste sentido, os resultados obtidos por meio deste estudo foram comunicados aos participantes após a conclusão desta dissertação, juntamente com o assentimento livre e esclarecido, o qual estabelece que todos os participantes devem ser "esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades" (BRASIL, 2012), por meio de reuniões prévias com todos os envolvidos antes de sua participação.

Outro ponto relevante a salientar é quanto aos aspectos éticos da pesquisa. Este estudo obedeceu aos critérios observados na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), os quais visam garantir a proteção e o respeito dos sujeitos pesquisados. Além disso, este estudo traz em seus resultados uma verdadeira relevância social para a formação de professores e para a formulação dos cursos voltados para a formação de docentes.

Neste sentido, esta dissertação obedece aos seguintes critérios:

- (a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

² Entende-se por protocolo de pesquisa, conforme a Resolução 466/2012, o conjunto de documentos que descrevem todos os aspectos importantes da pesquisa. Nele são encontradas informações inerentes à pesquisa, como o perfil e os critérios de participação dos participantes, a qualificação e a instituição à qual os pesquisadores estão vinculados, bem como outras instâncias responsáveis (BRASIL, 2012).

- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária. (BRASIL, 2012, p. 3)

Com base na citação anterior, é imperativo afirmar que ao realizar esta pesquisa, garantimos que os sujeitos pesquisados compreendessem não somente os objetivos, mas também os aspectos relacionados aos procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios, e pudessem consentir livremente em participar ou se retirar da pesquisa, sem sofrer qualquer coerção.

Compreendidos os aspectos que nortearam a realização desse estudo com os sujeitos da pesquisa, na próxima seção, será apresentado o produto técnico/tecnológico. Nela, será exposto o seu conceito, objetivos, estrutura e a quem se destina.

2.4 PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO - O PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE) foi aprovado pela Resolução No 26, de 26 de março de 2018. O programa tem como premissa a formação de professores qualificados, embasados por meio de estudos sobre o currículo, com o objetivo de construir novos conhecimentos e melhorar as práticas educacionais desenvolvidas, contribuindo para a melhoria da educação básica por meio de práticas interdisciplinares e interculturais. Seu enfoque busca potencializar a qualidade da formação de professores e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação no cenário local. Tal concepção é claramente explicitada nos incisos presentes no Art. 1º da resolução no 26/2018.

Constituem-se como objetivos específicos:

- I. Articular diferentes saberes e estudos no desenvolvimento da práxis docente para a Educação Básica;
- II. Fortalecer as perspectivas da docência, considerando o currículo como artefato social e a cultura avaliativa como forma de realimentar os processos formativos da docência;
- III. Articular diferentes saberes e metodologias na criação/condução de práticas interdisciplinares e interculturais;
- IV. Produzir conhecimentos referentes ao ensino e à formação docente que contribuam para o desenvolvimento da Educação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018, p. 1)

Nota-se que, principalmente em seus incisos I e IV, a resolução apresenta como objetivos específicos a preocupação de fomentar estudos e saberes voltados para a produção de conhecimentos que promovam melhorias para o contexto educacional. Nesse sentido, para além da escrita da dissertação como requisito de conclusão de curso, o programa estimula seus participantes a desenvolverem dispositivos que possibilitem, de forma efetiva, sua prática docente, denominados de “produto educacional”.

Nos mestrados profissionais em ensino, a ênfase está na elaboração de produtos ou processos educativos com aplicabilidade efetiva no contexto real do discente. Esse dispositivo representa o resultado tangível derivado de atividades de pesquisa, podendo adotar diversas formas. Sua construção, oriunda de estudos e pesquisas, requer uma base sólida em constructos teóricos e a utilização de metodologias apropriadas, visando proporcionar soluções específicas para as necessidades do ambiente educacional no qual será implementado (RIZZATTI et al, 2020).

O Produto Educacional (PE) pode se manifestar de duas formas distintas em sua apresentação: como Material Didático ou como Material Didático/Instrucional. Ambas as modalidades de apresentação do PE desempenham um papel fundamental no estímulo de boas práticas docentes, contribuindo assim para a promoção de uma educação de qualidade em diferentes níveis educacionais.

Quanto à sua forma de apresentação, o Produto Educacional (PE) no formato de material didático é caracterizado como um suporte para fins didáticos. Pode ser desenvolvido tanto em formato impresso quanto em audiovisual, ou ainda em novas mídias. Essas modalidades oferecem suporte significativo no processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

Por outro lado, o segundo formato, denominado didático/instrucional, engloba propostas de ensino, roteiros de oficinas, experimentos, sequências didáticas e diversas atividades práticas. Compreende também materiais textuais como guias, mídias educacionais, como vídeos, páginas da internet, jogos educacionais de mesa ou virtuais, entre outros (RIZZATTI et al, 2020).

Com o propósito de alinhar a prática docente aos conhecimentos propostos no componente curricular de Língua Portuguesa do Documento Curricular Referencial do Ceará, será desenvolvido um Produto Educacional (PE) no formato didático/instrucional. Este PE consistirá em uma cartilha que reunirá atividades lúdicas, visando proporcionar uma abordagem

educativa prazerosa para crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita, em conformidade com os pressupostos delineados no documento norteador.

A cartilha intitulada “CARTILHA PEDAGÓGICA: VIVENCIANDO O DCRC NO CONTEXTO DA SALA DE AULA” estará disponível em formatos digital e impresso, facilitando o acesso dos docentes a propostas de atividades organizadas por habilidade. Essa iniciativa visa apoiar e enriquecer a prática pedagógica, fornecendo recursos que promovam efetivamente o desenvolvimento linguístico das crianças, alinhado às diretrizes educacionais estabelecidas (RIZZATTI et al, 2020).

Em sua versão digital, acessível por meio da URL <https://dcrnasaladeaula.my.canva.site/inicio>, o sítio proporciona ao professor uma navegação intuitiva e organizada. Ao acessar, o docente encontrará a página inicial, que se desdobra em quatro abas distintas: apresentação, introdução, DCRC e a língua portuguesa e Habilidades.

Na aba "Apresentação", os usuários terão a oportunidade de compreender a natureza do produto técnico/tecnológico, para quem é destinado e quem são os seus idealizadores. Essa seção fornecerá informações essenciais para contextualizar o propósito e a origem da cartilha, oferecendo uma visão geral do seu conteúdo e objetivo educacional. No campo "Introdução", serão abordados de maneira concisa tópicos relevantes relacionados ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF - UNILAB/IFCE). Além disso, será oferecido um panorama sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará, destacando seus objetivos e a relevância dentro do contexto educacional. Também será explanado o motivo subjacente à criação do Produto Educacional (PE), elucidando os propósitos educativos que motivaram sua concepção.

Na terceira aba, intitulada "DCRC e a Língua Portuguesa", os usuários encontrarão uma breve explanação sobre a relevância da língua portuguesa como idioma e seu papel fundamental no cotidiano como meio de comunicação. Além disso, será fornecida uma descrição de como a língua portuguesa está estruturada no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Essa seção destaca os objetivos específicos da língua portuguesa conforme delineados no DCRC, buscando proporcionar um entendimento mais aprofundado sobre como esses objetivos contribuem para a formação educacional dos estudantes. O intuito é oferecer ao leitor uma visão clara e contextualizada da importância da língua portuguesa no contexto curricular estabelecido pelo referencial estadual.

Na última aba, denominada "Habilidades", os usuários terão acesso a uma lista de habilidades específicas de língua portuguesa propostas para o 1º ano dos anos iniciais. Ao

selecionar a habilidade desejada, o leitor será redirecionado para possíveis sítios externos que disponibilizam vídeos ou orientações escritas relacionadas às atividades que contemplam o objetivo escolhido.

Para reunir atividades alinhadas às habilidades propostas pelo Documento Curricular Referencial do Ceará, foi realizado um minucioso estudo do referido documento. Além disso, foram utilizadas inteligências artificiais como *ChatGPT* e *Gemini* para buscar e elaborar atividades que atendessem aos requisitos e competências estabelecidos pelo DCRC. Neste sentido, foi utilizado o comando “você atuará como um especialista em educação, sugerindo atividades de acordo com as habilidades de língua portuguesa descritas no Documento Curricular Referencial do Ceará. As atividades serão destinadas a crianças de 6 anos que estão no ensino fundamental - anos iniciais, no processo de alfabetização. Por favor, a partir das habilidades descritas por mim, forneça atividades que sejam envolventes e apropriadas para essa faixa etária, abordando aspectos de leitura, escrita e oralidade. As atividades devem ser variadas, incluindo tanto exercícios individuais quanto em grupo, e utilizar recursos lúdicos para manter o interesse das crianças. Certifique-se de que todas as atividades propostas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e pedagógicos definidos pelo documento curricular. Inclua exemplos concretos de atividades, recursos necessários, estratégias para adaptar as atividades a diferentes níveis de desenvolvimento dentro da mesma faixa etária e métodos para avaliar o progresso das crianças em relação às habilidades propostas”.

Essa estratégia foi adotada para proporcionar maior assertividade e velocidade de acesso às atividades específicas, facilitando o direcionamento do professor para recursos prontamente relacionados às habilidades desejadas. Isso contribui para uma experiência mais eficiente e eficaz na implementação das atividades em sala de aula.

No formato físico, composto por 57 (cinquenta e sete) páginas, está estruturado de forma semelhante à versão da web. Sua estrutura é composta pela capa, ficha técnica, Sumário, Apresentação, Introdução, conhecendo o DCRC: Língua Portuguesa, Propostas de Atividades de Língua Portuguesa, que contém as atividades com as habilidades propostas para o 1º ano dos anos iniciais. Cada habilidade é acompanhada de uma atividade, com possível direcionamento para acessar recursos externos, como vídeos relacionados à atividade específica. Em seguida, as Considerações e Referências.

A organização do Produto Educacional, tanto no formato digital quanto físico, se configura como uma ferramenta de grande valia no processo de ensino e aprendizagem. Esta

iniciativa visa não apenas proporcionar momentos singulares no ensino da língua portuguesa, mas também contribuir significativamente para o aprimoramento da prática docente.

Ao estabelecer os dados da metodologia nesta pesquisa, avançamos agora para a fundamentação teórica sobre o currículo, explorando seus marcos legais como política educacional nacional. Este percurso nos conduzirá ao exame mais aprofundado do Documento Curricular Referencial do Ceará, que desempenha um papel crucial na definição dos caminhos educacionais no contexto cearense.

3 O CURRÍCULO

3.1 CONCEITOS E CONTEXTOS

Certamente, antes de nos aprofundarmos nas discussões sobre o conceito e a origem do currículo, é fundamental compreender a perspectiva das sociedades antigas em relação à educação e à organização de seus processos educativos. Nesse contexto, observar como civilizações antigas abordavam a transmissão de conhecimento e os métodos educativos permite uma melhor compreensão da evolução do currículo ao longo da história.

Desde tempos remotos, a educação desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, sendo vista como um meio essencial para a transmissão de valores e conhecimentos relevantes. Importante ressaltar que não é possível estabelecer com precisão quando ou onde a educação teve início, nem atribuir a uma única civilização ou cultura. Pelo contrário, a educação é intrínseca à experiência humana, uma constante que acompanha a jornada do desenvolvimento humano (TARDIF e GAUTHIER, 2010).

No decorrer dos anos, a educação progrediu e assumiu novas perspectivas, tornando-se cada vez mais intrincada e abrangente. Nas sociedades tradicionais, a educação era passada de “pai para filho”, no qual seu objetivo era pautado em perpetuar as tradições da época. Neste sentido, percebe-se que o currículo aqui não foi algo estruturado formalmente, mas moldado pelas práticas e costumes da época.

Em outro contexto, no século V a.C., os sofistas da Grécia antiga tinham como pilar pedagógico outras vertentes em seu ato pedagógico. Embora não houvesse um currículo formal para direcionar as práticas educacionais, a política e a democracia desempenhavam papéis centrais. Nesse contexto, a habilidade retórica era considerada fundamental e uma das competências essenciais a serem cultivadas pela educação da época. Neste sentido, o objetivo

educacional deixa de ser um empreendimento familiar e passa a ser algo prático, organizado, porém, individual. (TARDIF e GAUTHIER, 2010)

Em concomitância às ações sofistas, Sócrates traz uma proposta educacional distinta deles, a qual defende uma educação pautada na dialética (Maiêutica), a qual tem como pilar a reflexão da fala, possibilitando o despertar do senso comum e de possíveis preconceitos da época. A educação socrática traz para a educação a ideia de que a educação não se trata simplesmente da mera transmissão ou imposição de conhecimento, mas que deve acontecer no indivíduo de dentro para fora.

Ainda neste período, os ensinamentos de Platão destacam-se por defender uma educação pautada no desenvolvimento da moralidade, da justiça e da sabedoria. O papel da educação aqui tem como objetivo a racionalização do homem, que por meio de experiências educacionais desenvolve meios de enfrentar a realidade. No quadro abaixo, é possível perceber as diferenças encontradas nas visões educacionais presentes na época.

Quadro 2 - Comparativo das visões pedagógicas e o currículo

Características Educacionais.	PERÍODOS E PENSADORES			
	Sociedades Tradicionais	Grécia Antiga (Século V a.C)	Sócrates	Platão
Visão de educação	Transmissão informal de conhecimento, de "pai para filho".	Ênfase nas práticas políticas e democráticas.	Educação baseada na dialética (Maiêutica) e reflexão da fala.	Desenvolvimento da moralidade, justiça e sabedoria.
Visão de aluno	Passivo na recepção do conhecimento transmitido, papel de aprendiz.	Participativo, desenvolvimento da retórica valorizada, cidadão ativo.	Ativo no próprio aprendizado, questionador, desenvolve senso crítico.	Ativo. Formação do caráter, busca pela sabedoria, participação na sociedade.
Papel do professor	Detentor do conhecimento, papel de guia e transmissor das tradições.	Facilitador do diálogo, estimula a retórica, envolvido nas práticas sociais.	Mediador, utiliza a maiêutica para incentivar reflexão, guia na descoberta.	Orientador moral, guia na formação do caráter, facilitador do conhecimento.
Currículo	Não estruturado formalmente, baseado em práticas culturais e tradições	Ausência de currículo formal, foco na habilidade retórica.	Desafio à transmissão de conhecimento, foco na educação interna.	Educação voltada para a racionalização do homem, experiências educacionais.

Fonte: Tardif e Gauthier (2010)

No contexto histórico da educação abordada, que engloba desde as sociedades tradicionais até a Grécia Antiga, percebe-se uma característica marcante: a ausência de um currículo formalmente estruturado para a educação de cada época. Apesar dos objetivos educacionais serem nítidos e os papéis de alunos e professores estarem bem definidos, o processo educacional não seguia um documento formal que o orientasse.

Ao analisar esses períodos, nota-se que a concepção de currículo era inexistente. No entanto, mesmo nos tempos atuais, ainda pairam dúvidas sobre o que, de fato, constitui e qual é a definição de currículo. Diante desse contexto, surge a questão: afinal, o que é currículo?

A palavra currículo, segundo o dicionário Aurélio de língua portuguesa, deriva do latim “curriculum”, que significa curso ou percurso. Na contemporaneidade, o termo remete a dois significados, sendo eles: 1. conjunto de disciplinas, experiências ou atividades que compõem um determinado curso de formação (inicial ou continuada) voltadas para estudantes; 2. conjunto de informações como escolarização, habilidades e experiências profissionais de uma pessoa utilizado em processos seletivos.

Apesar dos contextos distintos ao longo da história, o significado de currículo, conforme aqui explicitado, tem como principal objetivo a sistematização de informações visando traçar um determinado caminho educativo. Nesse sentido, as definições apresentadas encontram respaldo em Sacristán (2018), que corrobora e complementa tais concepções. Segundo o autor, a construção do currículo é um processo dinâmico que se desenrola por meio da seleção, organização e estruturação dos conhecimentos. No entanto, ele ressalta que essa construção deve levar em consideração fatores socioculturais, históricos e políticos (SACRISTÁN, 2018).

Ao longo da história da educação ocidental, a preocupação em organizar o conhecimento e abordar os aspectos técnicos do ensino remonta a séculos passados. Um exemplo notável é a obra “Didática Magna”, publicada em 1632 pelo tcheco Jan Amos Comenius. Conhecida como “A Grande Arte de Ensinar” no século XVII, a obra foi escrita em latim e defendia uma educação acessível a todos, independentemente de classe social e econômica. Comenius advogava por um conhecimento prático e útil, fundamentado na formação holística do indivíduo.

Conforme apontado por Silva (2016), apesar da preocupação antiga em sistematizar o processo de ensino e aprendizagem, o termo “currículo” emerge a partir da literatura norte-americana, num contexto de intensificação da institucionalização da educação de massas. Esse cenário resulta na “preocupação” em tornar os estudos do currículo um campo profissional

especializado. Esse movimento influenciou países europeus, como Portugal, Espanha, França, e outros países do continente europeu.

No contexto mencionado, em 1918, John Franklin Bobbitt escreveu sua obra que consolidou o currículo como um campo de estudo especializado da época, intitulada "The Curriculum". Seus estudos visavam responder a alguns anseios da época relacionados à educação em massa. Dentre esses anseios, perguntas como "o que ensinar" e "por que ensinar" eram consideradas preocupações para Bobbitt, que buscava respondê-las a fim de definir a finalidade da educação em massa. Tais questionamentos suscitam inquietações no leitor, levando-o a refletir sobre:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes "objetivos" do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências "subjetivas" das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2016, p.22)

No entanto, devido às tendências da época, dentre elas o rápido crescimento econômico e industrial impulsionado pelas demandas militares nos Estados Unidos, Bobbitt tinha uma clara visão de como deveria ser o ensino de massas dentro das escolas. Tendo a administração científica como inspiração para suas ideias, o autor defendia que a instituição escolar deveria funcionar como a lógica fabril. Neste sentido, o sistema educacional deveria ser capaz de estabelecer metas, métodos precisos de alcance e mensuração dos resultados obtidos. Logo, o aluno aqui é visto como um produto do processo defendido por John Franklin Bobbitt.

Anos mais tarde, em 1949, as concepções de Bobbitt foram consolidadas por meio dos escritos de Ralph Tyler, que exerceu grande influência em várias nações, inclusive no Brasil. Tyler dedicou seus estudos em torno do desenvolvimento e à organização curricular, dominando o campo de estudo por muitos anos. Embora reconhecesse as influências sociais e filosóficas na seleção dos objetivos curriculares, tanto Tyler quanto Bobbitt defendiam a necessidade de fundamentos técnicos na construção do currículo. Nesse sentido, Tyler estabeleceu quatro questões essenciais que permearam seus estudos.

O primeiro trata sobre quais os objetivos (metas) que a instituição (escola) espera alcançar de seus alunos, enquanto a segundo suscita a necessidade de se pensar em quais experiências educacionais (métodos) são viáveis e adequadas para atingir os resultados esperados. O foco do terceiro questionamento se dá em como organizar de forma eficiente e eficaz tais experiências e, por fim, como mensurar os resultados a fim de ter a certeza de que os resultados estão sendo obtidos (SILVA, 2016). Em suma, a organização e desenvolvimento do currículo deve ser guiado pelos questionamentos abaixo:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?"
- (SILVA, 2016, p. 25)

No que concerne ao levantamento de objetivos em educação, Tyler defende três fontes fundamentais para a formulação do currículo, que são elas: 1. considerar os saberes dos discentes; 2. estudar o contexto para além da sala de aula. 3. Considerar as sugestões de especialistas de diferentes disciplinas. Em relação ao processo de avaliação para mensurar os resultados alcançados, Tyler advoga por uma abordagem comportamentalista, pois ele reconhece a importância da formulação de objetivos claros que levem a comportamentos explícitos. Essa abordagem ganha destaque durante os anos 60 com o surgimento do tecnicismo. Nos Estados Unidos, em 1962, Robert Mager contribuiu significativamente com a obra intitulada "Preparing Instructional Objectives", que abordava a análise de objetivos que corroborou ainda mais com a ideia de Tyler sobre currículo.

Em resumo, o modelo proposto por Bobbitt e Tyler concebia a escola como um instrumento de "reprodução social", onde a instituição deveria se adaptar às ordens sociais existentes. Nesse contexto, o currículo defendido focava exclusivamente na prescrição da melhor forma de organizar o conhecimento escolar para atender a essa demanda. Sua abordagem era essencialmente técnica. No entanto, com o surgimento das perspectivas críticas do currículo, tornou-se evidente que a organização curricular transcende uma dimensão meramente tecnocrática (SILVA, 2008).

Nessa perspectiva, a escola estaria fortemente influenciada pela teoria de sistemas. Na abordagem sistêmica, destaca-se a interrelação entre o ambiente e a organização, que realizam "trocas de energias". A renovação dessas energias na escola/organização provém do contexto

externo, possibilitando à instituição entrar em estado de equilíbrio. Em contrapartida, a instituição oferece ao meio externo serviços e bens necessários à sua existência. Silva (2016) complementa esse pensamento ao afirmar que:

Para a teoria de sistemas, há uma preocupação com os fatores externos e com as inter-relações entre fatores internos e externos de uma organização, pois são essas inter-relações que permitem que a organização se sustente e seja eficiente. Toma por imprescindível a especificação minuciosa dos diferentes papéis a serem ocupados, o que faz com que todos os envolvidos sejam pormenorizadamente controlados.

Como destacado pela autora, a teoria dos sistemas direciona a atenção para os elementos externos, considerando, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas vigentes, e as interações entre os fatores internos e externos das instituições. Dentro dessa perspectiva, é defendido que o sucesso está diretamente relacionado a essas inter-relações, sendo o ponto central o foco no controle dos agentes envolvidos e na estratificação dos diversos papéis a serem desempenhados.

No Brasil, sob a forte influência da ditadura militar, essa abordagem tecnocrática ganhou força e ficou conhecida como "tecnicista", imprimindo uma abordagem altamente racional às práticas pedagógicas, seguindo os pressupostos da teoria de sistemas. Nesse período, a educação brasileira caracterizava-se pelo forte apelo à racionalidade e valorização da técnica nos processos pedagógicos, em detrimento da formação humana. Com a marcante influência das perspectivas de currículo de Tyler e da avaliação de Benjamin Bloom, o processo pedagógico nas escolas da época era fortemente instrumentalizado, priorizando a dimensão técnica com defesa da neutralidade pedagógica (SILVA, 2008).

Nessa perspectiva tecnocrática, o planejamento do professor e os processos de avaliação são fortemente objetivos. No planejamento, era necessário delinear o objetivo geral da matéria a ser ensinada, para, em seguida, definir os objetivos específicos, juntamente com os conteúdos, métodos, recursos e os processos de avaliação, todos delineados de forma objetiva e com tempos predefinidos. Quanto aos processos avaliativos, estes deveriam ser, assim como o processo de planejamento, bastante objetivos e igualmente executados. Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom³ muito contribuiu para esse pensamento, inspirando a construção de

³ Benjamin Samuel Bloom foi um pedagogo e psicólogo norte-americano, nascido em 21 de fevereiro de 1913. Ele ficou conhecido por sua obra "Taxonomia dos Objetivos Educacionais", na qual classificou os objetivos de aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

instrumentos de avaliação que buscavam a fidedignidade dos processos, bem como sua aplicação, análise e controle dos resultados. Em suma, a avaliação aqui supervalorizava os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, ou seja, sua finalidade era obter dados para identificar em que medida os processos de ensino provocavam mudanças comportamentais nos alunos e, quando necessário, realizar ajustes entre as condições de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2008)

Em contraponto às ideias defendidas por Bobbitt, emerge uma vertente que concorre com os ideais por ele pregados: as ideias progressistas. Liderado por John Dewey, esse movimento propunha que a organização e o planejamento curricular deveriam levar em consideração os desejos e as vivências das crianças e dos jovens estudantes. No contexto das visões de currículo, tanto os modelos mais tecnocráticos, que se baseiam na racionalidade para resolver problemas sociais, como defendido por Bobbitt e Tyler, quanto os modelos progressistas que surgiram no início do século XX nos Estados Unidos, apesar de suas diferenças ideológicas, representavam, de certa forma, uma resposta crítica ao modelo clássico de currículo humanista que dominava a educação secundária desde sua institucionalização.

Tanto os modelos tecnocráticos quanto os progressistas compartilhavam um ponto de interseção ao criticar o modelo humanista. O modelo de Bobbitt e Tyler enfatizava a alegada abstração e inutilidade do currículo humanista, argumentando que ele cultivava conhecimentos pouco aplicáveis à vida moderna e ao desenvolvimento do aluno para o mundo do trabalho. Por outro lado, o modelo progressista, centrado na criança, criticava o currículo clássico pelo afastamento dos interesses e experiências do aluno, concentrando-se nas matérias clássicas e desconsiderando a psicologia infantil. (SILVA, 2016)

Em resumo, as ideias advogadas por Bobbitt propõem um currículo organizado por conhecimentos que atendam às demandas do mercado vigente, alinhando a estrutura escolar a modelos industriais ou comerciais. Assim, fica evidente que a educação e suas instituições deveriam adotar como princípio a administração científica defendida por Taylor. Nesse contexto, tanto o sistema educacional quanto a indústria deveriam estabelecer objetivos claros, acompanhados por métodos precisos de mensuração dos resultados para identificar possíveis desvios e garantir que esses objetivos sejam efetivamente alcançados (SILVA, 2016).

Em contraposição a esse modelo, as ideias progressistas argumentam que o currículo deve levar em consideração a vivência e os saberes, colocando o aluno no centro do processo de construção curricular. Nesse enfoque, as abordagens industriais são deixadas de lado para dar lugar, como advogado por Dewey, à construção da democracia (SILVA, 2008). Assim como

os preceitos defendidos por John Dewey, as teorias críticas do currículo desconfiam da neutralidade advogada pelas teorias mais tecnocráticas, que tinham em seu escopo uma certa necessidade de aceitação, ajuste e adaptação, sempre com um modelo de referência para adaptar os processos de ensino. Seu surgimento se dá em oposição às teorias mais clássicas, promovendo questionamentos, desconfianças e buscando transformações. Nesse contexto, não cabe mais a hipervalorização das técnicas na elaboração ou organização do currículo, mas sim o desenvolvimento de meios para compreender o que o currículo realmente faz (SILVA, 2016).

Para uma compreensão mais aprofundada das questões abordadas pelas teorias críticas, é crucial destacar o pensamento marxista em relação à educação e seu contexto. Segundo os pressupostos que sustentam essa abordagem, a sociedade capitalista necessita de mecanismos que reforcem e assegurem os meios para a perpetuação do capitalismo em nossa sociedade, seja por meio do convencimento, da assimilação de ideologias ou da repressão. Nesse sentido, o pensamento marxista instiga reflexões sobre a conexão entre a educação e a economia. Para Marx, as instituições escolares reproduzem o modelo econômico não por meio de conteúdos explícitos, mas ao espelharem as relações de trabalho em um contexto mercadológico, no qual as classes menos favorecidas aprendem a se subordinar. Nessa perspectiva, o currículo, fortemente influenciado pelo capitalismo, contribui para a manutenção da desigualdade social. (SILVA, 2016).

Apesar de liderar a crítica à escola capitalista, o pensamento marxista não foi o único a criticar esse modelo de educação. Na França, os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também realizaram críticas centradas no modelo educacional voltado para a reprodução. Ao contrário de Marx, ambos acreditavam que os processos educativos eram diretamente influenciados pela reprodução da cultura dominante e não diretamente pelos fatores econômicos vigentes. Nesse contexto, a economia é apresentada metaforicamente por meio do conceito de capital cultural. Neste aspecto, a escola e o currículo estão fundamentados na cultura dominante, o que reproduz e possibilita a manutenção da estratificação social ao se expressar na linguagem e no código cultural predominante. Silva (2016) corrobora com esse pensamento ao endossar a ideia de conservação das classes sociais por meio dos currículos, que valorizam a cultura dominante, ao afirmar que:

[...] ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e

jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. (SILVA, 2016, p. 35)

Percebe-se, nesse trecho, que a autora destaca a existência de um "código cultural dominante" no currículo. No entanto, esse código é intrínseco e familiar apenas para as crianças e jovens das famílias mais abastadas, que já estão imersas nele desde o nascimento, tornando a aquisição desse conhecimento algo natural e confortável. O oposto ocorre nas classes menos favorecidas. Por outro lado, as crianças e jovens dessas classes enfrentam dificuldades para compreender e dar sentido ao código dominante presente nos currículos escolares, destacando a disparidade no processo de aprendizagem, dependendo da situação socioeconômica.

O que é inicialmente interpretado como uma crítica à cultura dominante, a ideia dos sociólogos não se resume a condenar essa cultura. O que Bourdieu e Passeron propõem é uma pedagogia racional que viabilize uma educação mais igualitária para todos, independentemente de suas condições socioeconômicas. Em outras palavras, propõem um currículo que "reproduza", nas instituições escolares, as mesmas condições que as da classe dominante têm em seu ambiente familiar (SILVA, 2016).

A crítica aos currículos tradicionais e as influências do pensamento marxista contribuíram para um movimento considerado como neomarxista, liderado principalmente pelos pensamentos de Michael Apple (SILVA, 2016). Apesar de não centralizar suas ideias em questionar o conhecimento escolar e seus currículos, Apple parte dos elementos centrais do marxismo. Ele acredita que, nas sociedades capitalistas, a dominação está relacionada aos que detêm os meios de produção sobre os trabalhadores.

Sobre o currículo, Michael Apple o compreende como altamente influenciado pelas estruturas econômicas e sociais, contrapondo a ideia de neutralidade e imparcialidade do processo pedagógico. Neste aspecto,

[...] Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais. O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. (SILVA, 2016, p. 34)

Como destacado por Silva (2016), Michael Apple enxerga o currículo não apenas como um conjunto isolado e organizado de conhecimentos, mas o compreende como organizado e

altamente influenciado pelas estruturas mais amplas do contexto social, tornando-se intrinsecamente ligado às dinâmicas econômicas e sociais mais abrangentes.

Neste sentido, sua vertente de pensamento entra em confronto com as defendidas por Tyler e seu modelo de currículo, que é dotado de imparcialidade e organizado a partir de valores supostamente consensuais da sociedade. A escola aqui relaciona-se diretamente com a estrutura da sociedade capitalista por repassar aos estudantes o que é relevante para o mundo do trabalho.

Em suma, o currículo, segundo as concepções de Apple, não é isento de interesses e valores, sejam eles econômicos ou políticos. Por compreender dessa forma, suscita o questionamento do porquê certos conhecimentos são validados enquanto outros são vistos como ilegítimos. Nos modelos tradicionais do currículo, os conhecimentos postos são inquestionáveis, e qualquer movimento contrário limita-se a questionar o que é verdadeiro ou falso, o que é válido ou não, ignorando esferas políticas, econômicas e sociais. Logo, compreender por que certos conhecimentos são escolhidos em detrimento de outros por meio de uma análise crítica torna-se fundamental para a vertente neomarxista de Apple.

Como observado, diversos movimentos surgiram em resposta ao modelo tecnocrático defendido por Bobbitt e Tyler. No entanto, essas reações originaram-se de campos não diretamente considerados pedagógicos ou educacionais, como no caso das ideias sociológicas de Bourdieu e filosóficas de Marx. Paralelamente, nos Estados Unidos e no Canadá, surgiram críticas às ideologias conservadoras do currículo que advinham do próprio campo da educação. Nesse contexto, os reconceptualistas surgiram, liderados por William Pinar em 1973 na I Conferência sobre Currículo.

Como o próprio nome sugere, o movimento reconceptualista percebe que a compreensão tradicional do currículo, que valoriza os aspectos técnicos e quantitativos em detrimento do qualitativo, não se alinhava às teorias sociais predominantes e originadas na Europa, como a fenomenologia, hermenêutica, marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Estas teorias criticam e questionam categorias de aprendizagem, objetivos, avaliação e mensuração dos resultados. Tomemos, por exemplo, a fenomenologia e a hermenêutica, que defendem que tais categorias não refletem a forma como as pessoas compreendem o mundo e suas experiências vividas, rejeitando seus significados subjetivos dados às suas experiências no que tange às suas vivências pedagógicas e curriculares. Logo, essas categorias deveriam ser postas em questionamento, pois somente assim seria possível chegar ao que de fato é a educação e o currículo (SILVA, 2016).

Por outro lado, o enfoque da visão contemporânea de pensadores como Gramsci e da Escola de Frankfurt tem como ênfase a crítica do currículo existente tecnocrata. Nessa linha de pensamento, visa-se compreender e refletir sobre o papel das estruturas políticas e econômicas na reprodução cultural e social, utilizando as instituições escolares e seus currículos como meios. Em outras palavras, seu foco é examinar como as escolas, juntamente com a organização curricular, desempenham um papel na manutenção e reprodução das estruturas sociais e econômicas dominantes. Nessa vertente, destacam-se as relações entre poder, economia e educação, visando compreender como a escola e o currículo podem contribuir para a reprodução ou transformação do contexto social vigente (SILVA, 2016).

Tendo os pontos de divergências e convergências destacados anteriormente, o movimento reconceptualista inicialmente buscava unificar as ideias e concepções fenomenológicas com as vertentes marxistas. No entanto, essas não foram bem aceitas pelos adeptos do movimento devido à excessiva subjetividade, o que o tornava pouco político. Assim, o movimento de conceptualização ficou delimitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas. Nesse contexto, é relevante explorar de que maneira essas ideias influenciaram o movimento conceptualista.

Em termos epistemológicos, destaca-se que a ideia fenomenológica representa a vertente mais radical das perspectivas críticas, marcando um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional do currículo. Portanto, essa abordagem é a que menos reconhece o currículo estruturado em disciplinas e matérias convencionais.

A investigação fenomenológica tem como objetivo central questionar o senso comum e as interpretações superficiais sobre as experiências vivenciadas. Nessa abordagem, não busca a substituição por conceitos abstratos, concentrando-se na experiência vivida pelo sujeito, no que é conhecido como o "mundo da vida". Logo, essa vertente se volta para as experiências individuais do indivíduo em determinado contexto, considerando a dimensão temporal e as mudanças ao longo do tempo. Em suma, ela é caracterizada como profundamente pessoal, subjetiva e idiossincrática, reconhecendo as singularidades do sujeito, valorizando suas vivências e suas interpretações sobre tal. Ao invés de buscar conceitos gerais, valoriza a diversidade das experiências humanas em suas vidas particulares. (SILVA, 2016).

Na teorização do currículo, a fenomenologia tem sido combinada com outras duas vertentes de investigação: a hermenêutica e a autobiografia. No que diz respeito à hermenêutica, conforme defendida por Gadamer, destaca-se a diversidade interpretativa das coisas. Essa

abordagem questiona a existência de um significado único e determinado, promovendo a aceitação de diversas interpretações.

A abordagem autobiográfica, associada à vertente fenomenológica, é defendida por pensadores como William Pinar. Essa combinação visa compreender os princípios formativos do currículo, explorando como nossas subjetividades são construídas ao longo da vida. Pinar argumenta que o currículo deve ser dinâmico, ultrapassando os limites da escola e acompanhando os indivíduos ao longo de suas vidas. Essa perspectiva permite uma autorreflexão profunda, favorecendo transformações internas e promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmo. Além disso, ela facilita uma integração mais significativa entre a vida pessoal, profissional e intelectual, conectando esses aspectos ao conhecimento escolar.

3.1.1 Entrelaçando Fios: Política Cultural e a Pedagogia do Oprimido

Embora tenha iniciado de forma mais tardia em comparação com as ideias de Michael Apple, as contribuições de Henry Giroux foram de suma importância para o delineamento de uma teorização crítica do currículo, influenciando também movimentos futuros contrários aos currículos tradicionais. Ainda que suas concepções estivessem conectadas ao campo curricular e pedagógico, sua linha de pensamento muitas vezes evidenciava preocupações mais culturais do que, de fato, educacionais.

Influenciado e utilizando os conceitos da Escola de Frankfurt, suas ideias eram opostas à racionalidade técnica, além do positivismo dominante nos currículos. Nesse sentido, buscava uma abordagem mais crítica e cultural. Para Giroux, as perspectivas dominantes sobre o currículo, que supervalorizam a racionalidade burocrática e a eficiência, desconsideravam aspectos importantes como o caráter sociopolítico, ético e histórico da sociedade, cerceando, assim, o conhecimento (SILVA, 2016).

Embora manifestasse certa afinidade com a perspectiva marxista, Giroux, assim como Apple, discordava do enfoque rigidamente direcionado à economia nos mecanismos de dominação, e rejeitava o peso excessivo atribuído por Bourdieu e Passeron aos processos de dominação e à cultura dominante. Inicialmente, concentrou seus estudos na busca por alternativas que superassem o que considerava possíveis falhas ou omissões nas teorias mencionadas. Além disso, demonstrava críticas às vertentes fenomenológicas e aquelas fundamentadas em modelos interpretativos de teorização social.

Assim, ao procurar alternativas às ideias mencionadas, Giroux, ancorado no conceito de "resistência", fundamenta sua teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo. Nesse contexto, introduz o conceito de "Pedagogia da possibilidade". Sua concepção está relacionada à ideia de que o currículo escolar não se limita à dominação e controle. Portanto, ele defende um espaço para a resistência e oposição ao que é imposto. Nesse sentido, Silva (2016) destaca que a construção de um currículo politizado e crítico demanda uma participação ativa de alunos e professores no processo de resistência aos arranjos sociais dominantes.

Posto isso, a abordagem crítica curricular de Henry Giroux se sustenta em três conceitos fundamentais: Esfera Pública, Intelectual e Voz. Com base nessa perspectiva, o estudioso argumenta que a escola e o currículo devem proporcionar aos estudantes oportunidades democráticas de discussão, permitindo sua participação e instigando questionamentos sobre o contexto social e o senso comum presente nele. O professor, nesse contexto, é concebido como agente intelectual de transformação dessa tomada de consciência por parte dos alunos, enfatizando a importância de uma escuta ativa e a valorização dos pensamentos e anseios dos estudantes, que devem ser acolhidos e considerados pelos docentes.

Em termos gerais, Giroux advoga por uma pedagogia e currículo que estejam imersos nas políticas culturais, intrinsecamente ligados à construção de significados e valores presentes na sociedade. Ao refutar uma visão simplista que considera o currículo como neutro, tendo como único propósito a transmissão de fatos e conhecimentos, o estudioso acredita que o currículo não apenas reflete, mas também participa ativamente da construção cultural, definindo quais conhecimentos e valores são considerados relevantes para serem ensinados.

As discussões em torno das teorias do currículo também influenciaram estudiosos brasileiros sobre suas concepções de educação e currículo. Logo, é imperativo falar das concepções de educação de Paulo Freire e sua influência no contexto da educação em território nacional.

Embora não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre currículo, Paulo Freire abordou questões relacionadas em sua obra intitulada "Pedagogia do Oprimido". Seu pensamento sobre as teorias curriculares se distanciou e se distancia dos aspectos fundamentais daquelas defendidas em outrora que iriam compor as teorias educacionais críticas como as de Althusser, Bourdieu e Passeron. Diferentemente das teorizações defendidas por esses estudiosos, as perspectivas pedagógicas de Freire se inclinam muito mais para os preceitos filosóficos do que sociológicos ou pela economia política (SILVA, 2016).

Paulo Freire emerge como precursor de uma pedagogia que poderia ser caracterizada como pós-colonialista, exercendo uma influência posterior nos Estudos Culturais relativos às estruturas curriculares. Dentro dessa perspectiva sobre o currículo, torna-se crucial ressaltar as relações de dominação presentes no contexto social. Silva (2016, p.62) reforça essa ideia ao destacar

A perspectiva de Freire era, já em Pedagogia do oprimido, claramente pós-colonialista, sobretudo em sua insistência no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominante na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados, esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter (SILVA, 2016, p. 62).

Como evidenciado na citação anterior, Freire explora a ideia da divisão social entre os grupos dominantes e os dominados. Nesse sentido, o pensador destaca que essa relação de poder não é causada apenas por fatores econômicos, mas também envolve questões relacionadas ao poder, controle e influência cultural. A crítica aqui se concentra na visão dos grupos dominantes que, frequentemente, não conseguem compreender completamente as implicações e impactos dos processos de dominação, pois não os experimentam diretamente.

No que tange ao currículo, Freire introduz o conceito de "Educação Bancária", que concebe o processo de ensino e aprendizagem como um ato de depósito. Nessa abordagem, o professor desempenha um papel ativo ao repassar os conhecimentos considerados válidos para o aluno, que é, por sua vez, passivo nesse processo, limitando-se a receber esses conhecimentos sem questioná-los.

Diante desse cenário, Paulo Freire propõe o que ele denomina de "educação problematizadora" como alternativa ao currículo bancário. Com influência dos preceitos fenomenológicos, essa concepção defende que o conhecimento está intrinsecamente ligado à consciência. Nesse contexto, Freire enfatiza que os conteúdos presentes no currículo não podem ser organizados e impostos no processo de ensino, mas sim organizados e integrados aos conhecimentos que os alunos já possuem.

As ideias de Paulo Freire trouxeram uma nova perspectiva para o currículo e a educação no Brasil, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que era o foco central de seu trabalho. Contudo, no início dos anos 80, pensadores como Dermeval Saviani adotaram uma visão cética em relação aos preceitos propostos por Freire, propondo o que conhecemos como "pedagogia histórico-crítica" ou "pedagogia crítico-social dos conteúdos" (SILVA, 2016).

Saviani, em contraponto às ideias de Freire, defendia uma clara separação entre os processos educativos e a política. Para ele, a educação torna-se política somente quando permite que as classes dominadas se apropriem do conhecimento considerado patrimônio da humanidade, não se limitando apenas aos grupos sociais mais abastados (SILVA, 2016). Assim, sua crítica era direcionada tanto às pedagogias liberais e tecnicistas quanto à perspectiva libertadora defendida por Paulo Freire. Para Saviani, é necessário compreender as distinções entre política e práticas educacionais e currículo para entender suas especificidades.

Para uma melhor compreensão dos pressupostos defendidos por Freire e Saviani, o quadro abaixo destaca pontos importantes já estudados nesta seção sobre as concepções de ambos os pensadores, incluindo categorias como suas perspectivas epistemológicas, currículo, educação e o método educacional.

Quadro 3 - Quadro Comparativo das concepções de Freire e Saviani

Aspectos de estudo	Educadores e Teóricos brasileiros	
	Paulo Freire	Dermeval Saviani
Perspectiva Epistemológica	Pós-colonialista, destaca a perspectiva privilegiada dos grupos dominantes no processo de dominação. Conhecimento como Consciência.	Ênfase na transmissão dos conhecimentos universais considerados patrimônio da humanidade.
Curriculo	Propõe uma "educação problematizadora", integrando conhecimentos à realidade dos alunos.	Defende a "pedagogia histórico-crítica", buscando a apropriação crítica do conhecimento.
Relação Educação e Política	Enfatiza a libertação e a conscientização, buscando a transformação social. Destaca a apropriação do conhecimento como meio de emancipação das classes dominadas.	Enfatiza a libertação e a conscientização, buscando a transformação social. Destaca a apropriação do conhecimento como meio de emancipação das classes dominadas.
Método Educacional	Diálogo e problematização, considerando a experiência dos educandos.	Apropriação crítica do conhecimento, enfocando uma relação dialética entre teoria e prática.

Fonte: Silva (2016)

Conforme destacado no quadro comparativa do pensamento de Freire e Saviani, observa-se que, enquanto o primeiro enfatiza no processo educativo uma participação ativa, a conscientização do aprendiz e a transformação deste, Saviani direciona sua crítica tanto às

pedagogias mais liberais quanto à perspectiva libertadora de Freire. Para ele, a igualdade só é promovida a partir da aquisição do conhecimento, e, a partir desse ponto, tem-se a base para a emancipação.

3.1.2 O Currículo Oculto e o Multiculturalismo

Embora não constitua propriamente uma teoria sobre o currículo, a noção de "Currículo Oculto" está presente em várias iniciativas críticas acerca do currículo. Com o passar do tempo, essa ideia tornou-se popular, sendo utilizada praticamente em todas as perspectivas críticas do currículo. Isso ocorreu porque essas perspectivas enfatizam a importância de confrontar esses elementos implícitos na busca por uma educação emancipadora (SILVA, 2016).

Nesse contexto, o termo "currículo oculto" refere-se a elementos claramente incorporados no currículo oficial de uma instituição educacional, porém que contribuem de maneira não explícita para a aprendizagem social. Esses elementos frequentemente envolvem atitudes, comportamentos, valores e orientações que são transmitidos aos alunos, embora de maneira não declarada. Assim, compreende-se que o currículo oculto é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2016, p.63).

Na perspectiva crítica do currículo, o currículo oculto é interpretado como um meio de perpetuar estruturas sociais consideradas injustas e antidemocráticas. Sua propagação ocorre por meio das relações dos alunos com os diversos atores que compõem a escola, como professores, gestão escolar e outros alunos (SILVA, 2016). Ao invés de ensinar explicitamente determinados valores, o currículo oculto os transmite de maneira mais sutil, influenciando as atitudes dos alunos em relação ao conformismo, obediência e individualismo. Entretanto, com a ascensão do neoliberalismo, as dimensões capitalistas tornaram-se cada vez mais explícitas no currículo, resultando na diminuição da relevância das concepções de currículo oculto.

Na perspectiva pós-culturalista, destaca-se o multiculturalismo, uma abordagem cuja origem se encontra nos países dominantes do hemisfério norte. A natureza do multiculturalismo é controversa, pois permite interpretações ambíguas. Por um lado, representa os grupos étnicos e raciais que foram historicamente dominados, buscando o reconhecimento e a representação de suas manifestações culturais na cultura nacional. Por outro lado, essa perspectiva também pode ser compreendida como uma tentativa da classe dominante de lidar com esses grupos

étnicos, considerando-os potencialmente como um problema nacional. Dessa forma, percebe-se que o multiculturalismo e as dinâmicas de poder são interligados. (SILVA, 2016)

Devido ao seu enfoque, o multiculturalismo, influenciado pela perspectiva pós-estruturalista, tem sido alvo de críticas devido à sua ênfase teórica nos processos de produção das diferenças, sem tradução efetiva em elementos práticos. Nesse contexto, Silva (2016) salienta que as diferenças não podem ser meramente respeitadas ou toleradas; é fundamental considerar também as relações de poder.

Um currículo com enfoque multicultural vai além do ensino de respeitar e tolerar; ele propõe uma educação que analisa os processos que resultam nas diferenças, as quais surgem a partir da desigualdade social. Na perspectiva multicultural do currículo, a diferença não é apenas respeitada ou tolerada; ela é constantemente analisada e questionada quanto às suas origens. Além disso, uma abordagem ideal do multiculturalismo reconhece que a igualdade não pode ser alcançada por meio da hegemonia curricular, ideia defendida nas concepções progressistas do passado (SILVA, 2016).

3.2 O CURRÍCULO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Antes de aprofundarmos neste capítulo, é imprescindível compreender o conceito de política educacional. Dada a complexidade inerente à definição desse termo, para os propósitos deste estudo, entenderemos as políticas educacionais como um conjunto de ações, diretrizes e medidas que orientam e regulam os processos educacionais em um país ou em uma região específica. Dessarte, essas políticas representam a expressão do poder do Estado, seja por meio de documentos oficiais ou discursos, com o intuito de promover seus interesses, embora, em algumas ocasiões, esses interesses possam ser apresentados como voltados para o benefício da sociedade (STREMEL; MAINARDES, 2018).

Para compreender a interrelação entre as esferas federal, estadual e municipal no âmbito da política educacional, é fundamental examinar a Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/96. A Constituição Federal estabelece a instituição de um regime de colaboração entre essas esferas para abordar as questões educacionais. Por sua vez, a Lei 9394/96 reforça essa colaboração, determinando que União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizem os sistemas de ensino. Essas legislações delineiam a estrutura da governança educacional no Brasil (BRASIL, 1996).

Desde a sua promulgação em 5 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil já evidenciava uma preocupação específica em relação ao que ensinar e ao que os estudantes deveriam aprender. Em seu artigo 210, a CF/88 destaca a importância do estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando assegurar uma formação básica comum em todo o território brasileiro, com o intuito de preservar os valores culturais e artísticos de cada região do país (BRASIL, 1988).

Para além da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) explana, em seu artigo 9º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime colaborativo, serão responsáveis por estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessa forma, tais diretrizes orientarão os currículos e os conteúdos mínimos propostos por essas instâncias, levando em consideração a cultura local e suas especificidades (BRASIL, 1996).

Nesse contexto no qual fomenta a necessidade de organização do ensino em todo território brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel significativo no panorama dos estudos sobre o currículo como política educacional. Definida como um documento que visa promover a equidade na educação brasileira, a BNCC tem como objetivo assegurar os conteúdos mínimos para uma formação básica comum, bem como na expressiva melhora da qualidade e diversidade dos povos, respeitando a pluralidade cultural e as especificidades de todos os discentes. (BRASIL, 1996) Tais objetivos são endossados pelo Ministério da Educação (MEC) ao definir o que é a BNCC e seus objetivos para a educação. Ele destaca que a referida base

“[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar” (BRASIL, 2017, p.7)

Vale mencionar a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE). Com vigência até o ano de 2024 (10 anos a partir de sua publicação), este tem como premissa o cumprimento do art. 214 da Constituição Federal. No plano, destacam-se 20 (vinte) metas que visam à melhoria da educação básica (BRASIL, 2014). Além desse objetivo, o plano elenca estratégias para a obtenção dos resultados, sendo que quatro delas fazem alusão à construção de uma Base Nacional Comum Curricular, presentes nas metas 2, 3, 7 e 15.

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; (BRASIL, 2014, p.4)

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio. (BRASIL, 2014, p.4)

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, p. 7)

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; (BRASIL, 2014, p.13)

Publicado em dezembro de 2017 por meio da resolução CNE/CP nº 02/2017, o documento determina e orienta sua implantação de forma compulsória ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica. Assim, a BNCC se configura como um instrumento que, conforme o Ministério da Educação (MEC), representa uma descrição sistemática e progressiva das aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória na educação básica (MEC, 2017).

Neste cenário, a estruturação da Base Nacional Comum Curricular, alinhada às diretrizes do Plano Nacional da Educação (PNE), assume o papel fundamental de assegurar a concretização dos direitos de aprendizagem dos alunos por meio de padrões predefinidos, ou competências. Essas competências são conceituadas como um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, capacitando os discentes a aplicarem, de maneira prática, os conhecimentos adquiridos na solução de desafios complexos. Esse enfoque não apenas possibilita os estudantes a exercerem plenamente sua cidadania, mas também os prepara para atender às exigências do mundo do trabalho (MEC, 2018).

Em suma, a Base Nacional Comum Curricular, conforme ressaltado pelo Ministério da Educação, vai além de garantir apenas o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Seu propósito abrange a promoção da equidade no panorama educacional brasileiro, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa (MEC, 2017). Sua natureza normativa a consolida como parte integrante da política nacional da educação básica, abordando diretamente ou indiretamente diversas áreas, como a formação de professores, os processos avaliativos, a

infraestrutura, a criação e a organização dos conteúdos educacionais. Essa abrangência é evidente quando o documento declara que

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (MEC, 2007, p.8)

Conforme evidenciado no documento mencionado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integra a política nacional da educação, alicerçada em marcos legais que definem os princípios e diretrizes para a educação brasileira. Esses marcos incluem a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A importância da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 25 de junho de 2014. Esse documento visa atender ao disposto no art. 214 da Constituição Federal de 1988, o qual propõe a articulação sistemática de metas, objetivos e diretrizes para garantir o desenvolvimento e a manutenção do ensino nos diversos níveis da educação básica, de forma colaborativa entre as esferas federais, estaduais e municipais (BRASIL, 1988).

Com uma vigência de 10 (dez) anos, o Plano Nacional de Educação é composto por dez diretrizes diretamente relacionadas à Base Nacional Comum Curricular. Ambos os documentos têm como objetivo garantir uma educação de qualidade, equitativa e orientada para a formação integral dos estudantes. As diretrizes do PNE, nesse contexto, são orientações fundamentais que norteiam a implementação de políticas educacionais no país.

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos(as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p.1)

Em resumo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa proporcionar ao educando meios para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas do seu cotidiano. Embora tenha como objetivo principal a sistematização das aprendizagens e a superação da fragmentação curricular, é importante destacar que, por si só, não será a solução para o fim da desigualdade presente na Educação Básica Brasileira. No entanto, representa uma iniciativa de suma importância, pois provocará mudanças não apenas nos currículos escolares, mas também influenciará na formação inicial e continuada dos professores, nos materiais didáticos e nas avaliações, sejam elas internas ou externas (BRASIL, 2017).

3.3 O DOCUMENTO CURRICULAR LOCAL: O DCRC

3.3.1 Introdução ao Contexto Local

Antes de adentrarmos na discussão sobre a definição e os objetivos do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), é crucial compreender o percurso e as iniciativas realizadas no estado do Ceará que culminaram na elaboração deste documento.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, o estado do Ceará foi palco de diversas discussões sobre o futuro do currículo educacional. Essas deliberações resultaram no desenvolvimento dos Referenciais Curriculares Básicos (RCB), um processo que envolveu a colaboração de professores da educação básica, técnicos da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

A elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos (RCB) baseou-se na proposta curricular vigente, o que permitiu a estruturação do sistema educacional cearense em quatro ciclos, conforme respaldado pelo Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/97). O primeiro ciclo, com duração de três anos, direcionava-se ao processo de alfabetização e era voltado para crianças com idades entre 6, 7 e 8 anos. Nos ciclos subsequentes, a visão construtivista do processo de ensino e aprendizagem foi adotada, sendo cada ciclo composto por dois anos (CEARÁ, 2019).

Em 2011, como parte do eixo da Educação Infantil do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)⁴ em parceria com a Universidade Federal do Ceará, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação do Ceará (UNDIME-CE) e do Fórum Municipal da Educação Infantil foi disponibilizado nos municípios cearenses as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”. Este tinha como finalidade orientar os currículos para a educação infantil e sua proposta pedagógica. Segundo o documento, o currículo é definido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (CEARÁ, 2011, p.111).

Em 2012, visando atender à necessidade de se realizar uma transição satisfatória entre educação infantil e ensino fundamental, foram elaborados dois documentos norteadores, os quais denominados de “Proposta Curricular de Língua Portuguesa” e a “Proposta Curricular de Matemática” para os estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Tendo como referência os DCN’s, os documentos orientavam as instituições escolares na construção de suas propostas pedagógicas, a fim de garantir as aprendizagens dos discentes.

3.3.2 Definindo o DCRC

Desde a sua publicação, muitas indagações foram levantadas sobre o que é o DCRC e quais são seus objetivos. Uma das questões levantadas pelos profissionais da educação é sobre o que realmente ele é. O Documento Curricular Referencial do Ceará, apesar de seu nome, não é de fato um currículo. Em outras palavras, é um documento normativo que visa reconhecer a pluralidade do estado do Ceará, reunindo competências e habilidades que devem ser fomentadas pelo professor em seus alunos por meio de objetos de conhecimento que os alunos precisam desenvolver em seu processo de formação dentro da escola.

Neste sentido, o DCRC representa um importante marco na história da educação no Ceará e é considerado um guia fundamental para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do estado. O documento busca estabelecer as diretrizes, metas e objetivos para a educação cearense, tendo como base a realidade socioeconômica e cultural da região.

⁴ O programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) teve sua origem com a promulgação da lei No 14.026 em 17 de dezembro de 2007. Seu principal objetivo era proporcionar as condições necessárias para que os estudantes cearenses cheguem até o 5º ano com a idade apropriada ao seu nível escolar, bem como o desenvolvimento adequado de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Estruturado a partir da BNCC, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi publicado em 2019 como resultado de um processo coletivo que envolveu a participação ativa de diversos atores, como municípios, gestores, professores e demais profissionais da educação. Para a sua aprovação, tal documento foi submetido a uma consulta pública e avaliado por docentes e especialistas de diferentes áreas do conhecimento.

O DCRC transcende a sua mera natureza orientadora e se revela como um instrumento essencial para direcionar as instituições de ensino cearenses na construção de currículos mais dinâmicos, prazerosos e ricos, nos quais possam proporcionar aos discentes momentos significativos no processo de ensinar e aprender. Seu propósito primordial é garantir que todas as crianças e adolescentes do estado tenham acesso às aprendizagens essenciais e imprescindíveis em seus processos educacionais, assegurando, assim, que alcancem o desenvolvimento de suas aprendizagens na idade certa. Ao fazer isso, o documento reafirma o compromisso com a construção de um Ceará mais justo, equânime e igualitário (CEARÁ, 2019).

Tal incumbência é explicitada no próprio documento quando reafirma sua preocupação em aperfeiçoar com o processo de ensino- aprendizagem das crianças e jovens cearenses, assim

Nesse sentido, o DCRC objetiva garantir, aos estudantes e às estudantes, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns — de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Pretendemos, através das orientações aqui apresentadas, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino. (CEARÁ, 2019, p.19)

Com o objetivo de promover uma sociedade mais humana, justa, democrática, solidária e inclusiva, o DCRC é norteado por 9 (nove) princípios orientadores. O primeiro desses princípios busca orientar a construção de uma proposta pedagógica alinhada aos valores éticos, políticos e estéticos, visando o cumprimento dos direitos da criança, adolescentes, jovens e adultos.

Nesse sentido, propõe-se que as instituições escolares adotem uma abordagem orientada por uma ética de respeito e igualdade, não discriminando com base em gênero, idade, religião, orientação sexual ou quaisquer outras formas de preconceito. A escola é instigada a promover o protagonismo dos alunos, respeitando suas diferentes culturas, saberes e potencialidades. Além disso, deve criar um ambiente democrático, no qual a fala e a escuta dos atores escolares sejam valorizados. A promoção de um espaço que estimule a criatividade e a partilha de ideias, abrangendo múltiplas linguagens como científicas, tecnológicas, gráficas e artísticas. (CEARÁ,

2019) Em outras palavras, a escola deve proporcionar um espaço respeitoso aos direitos e individualidades dos alunos, também estimular a colaboração, a expressão, criatividade e diálogo entre todos os que a compõem.

O segundo princípio aborda a equidade na educação, sendo este o ponto central do próprio DCRC. Segundo o documento, esse princípio visa oportunizar o ingresso e a permanência dos alunos na escola de maneira igualitária. Nesse sentido, o Documento Referencial do Ceará estabelece conhecimentos e habilidades, por meio dos objetos de conhecimento, que devem ser adquiridos pelos estudantes em cada etapa de ensino. Para viabilizar esse processo, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitam que os alunos aprendam, independentemente do seu contexto. (CEARÁ, 2019)

O terceiro princípio orientador destaca a importância da inclusão no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Para efetivar a inclusão, é essencial promover um processo participativo e em constante evolução, estabelecendo objetivos comuns para todos os envolvidos (CEARÁ, 2019). Para criar um ambiente inclusivo, são necessárias mudanças tanto no espaço físico da instituição quanto nas atitudes e abordagens em relação aos alunos, bem como nos processos didático-pedagógicos. A abordagem preconizada pela educação inclusiva propõe um aprendizado colaborativo, no qual as diferenças não representam obstáculos no processo de ensino e aprendizagem, criando um espaço onde todos possam aprender de maneira conjunta.

4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

Nesta seção, adentramos na parte da pesquisa em que exploraremos os sujeitos pesquisados. Aqui, descreveremos o perfil profissional e formativo dos professores participantes deste estudo, suas percepções quanto à utilização e implementação do DCRC dentro do contexto da sala de aula e, por último, mas não menos importante, realizaremos as análises e discussões dos dados encontrados, em conjunto com os participantes da pesquisa.

4.1 PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com base nas experiências profissionais e de pesquisa adquiridas ao longo dos anos, afirmamos, primeiramente, que defendemos uma educação na qual as experiências e saberes

dos professores precisam ser valorizados, sem negligenciar a necessidade de um referencial teórico que a sustente.

Neste sentido, com o objetivo de compreender a concepção dos professores que atuam nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais sobre como o Documento Curricular Referencial do Ceará reflete em sua prática, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 03 professoras. Essa abordagem visa levantar suas concepções sobre o documento, proporcionando ainda a oportunidade de conhecer melhor o perfil profissional e formativo dos docentes participantes deste estudo.

4.1.1 O Perfil formativo dos participantes da pesquisa

No que diz respeito à formação inicial das professoras participantes da pesquisa, todas cursaram uma graduação entre os anos de 2001 e 2009. Duas delas concluíram seus cursos na Universidade Estadual do Ceará (UECE), enquanto uma optou por realizar seus estudos na Universidade Vale do Acaraú (UVA). Nenhum dos profissionais possui outra graduação ou habilitação.

Ao concluírem o curso de graduação, todas as professoras participaram de cursos de pós-graduação lato sensu entre os períodos de 2006 a 2023. Estes cursos abrangem especializações em Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Educação Infantil, Gestão Escolar, Neuropsicopedagogia, Planejamento Educacional, e Psicopedagogia Clínica e Institucional, sendo realizados em instituições privadas, nomeadamente na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC), Faculdade do Vale Elvira Dayrell (FAVED), Faculdade Plus (FP), Maciço de Baturité (FMB), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Para uma melhor compreensão e detalhamento dos dados apresentados, detalhamos as informações no quadro abaixo.

Quadro 4 - Perfil formativo das participantes da pesquisa

Participante	Instituição	Formação (inicial e continuada)
Professora A (PA)	Pública e Privada	Licenciatura em Pedagogia - UECE (2009) e especialista em Psicopedagogia - FMB (2017) e Alfabetização e Letramento - FP (2023)
Professora B (PB)	Pública e Privada	Licenciatura plena em Formação de Professores em áreas específicas do 1º ao 8º ano - UECE (2001) e especialista em Planejamento Educacional - UNIVERSO (2006)
Professora C (PC)	Pública e Privada	Licenciatura Plena em Pedagogia - UVA (2004) e especialista em Gestão Escolar - FALC (2012), Educação Especial e Infantil - FAVED (2019), Psicopedagogia Institucional e Clínica - FMB (2020), Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica - FMB (2023)

Fonte: Da pesquisa (2024)

Com base nas informações acima, percebeu-se que as professoras A (PA) e C (PC) possuem mais de uma especialização, realizadas em 2017 e 2012, respectivamente. Essas especializações foram concluídas oito anos após o término de suas graduações. Após essas iniciativas, as professoras PA e PC continuaram seus aperfeiçoamentos e recentemente concluíram uma especialização em Letramento e Psicopedagogia Institucional e Clínica, respectivamente. Além disso, um fato curioso é que, apesar de todas atuarem no primeiro ano, somente uma cursou Pedagogia, enquanto as demais possuem graduação especial.

Um fator que chamou a atenção foi o fato de a professora B ter sua última formação a nível de especialização em 2006. Em resposta, a professora B relatou que chegou a iniciar, no ano de 2017, uma especialização em docência na educação infantil e ensino fundamental. No entanto, devido às altas demandas do trabalho e pessoais, não chegou a concluí-lo, faltando uma disciplina e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Além dos dados mencionados, ao realizar o levantamento dos dados formativos, foi evidenciado que as professoras participantes da pesquisa não possuem curso de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado. Contudo, ao serem questionadas sobre o possível interesse em ingressar em um programa *stricto sensu*, as docentes manifestaram um grande desejo de ingressar no mestrado.

Ao serem indagadas sobre os motivos de ainda não terem cursado, apontaram a alta demanda do cotidiano, advinda do trabalho e da vida pessoal, como principal obstáculo.

Segundo elas, o trabalho em sala de aula demanda muita dedicação de tempo. Além disso, os afazeres domésticos, como cuidar da casa, filhos e esposo, também foram citados como possíveis dificuldades para ingressar em um programa de pós-graduação, grupo de estudos, entre outros.

Outro fator que chamou a atenção foi que, para além dos fatores citados, as docentes relataram haver pouco incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) para liberar os profissionais para estudo, o que pode ser resultado de desconhecimento quanto às diretrizes que regem o processo de afastamento. Além disso, mencionaram a baixa oferta de cursos de mestrado e doutorado voltados para os professores. Apesar de reconhecerem que com o programa Observatório da Educação (Lei nº 11.207/2021⁵) essa realidade vem mudando, os profissionais acreditam que a oferta ainda não atende à alta demanda da rede municipal.

No que diz respeito à formação continuada, além dos cursos de pós-graduação, sejam eles *latu sensu* ou *stricto sensu*, as professoras informaram que, apesar de participarem dos encontros formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), nenhuma delas fez algum curso voltado para conhecer mais sobre a BNCC ou, especificamente, o DCRC.

Em suma, é imperativo discutir sobre o perfil formativo dos professores presentes na pesquisa, pois, conforme destaca o Brasil (2017), a formação do professor torna-se um dos desafios para uma efetiva implementação do DCRC de forma prática. Isso ocorre porque os cursos de licenciatura ainda visam produzir profissionais com foco em "dar aulas", "transmitir conhecimentos" e ser o "ator principal" do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2017, p.62). Neste sentido, no DCRC é destacada a necessidade deste de articularem os objetos de conhecimento, ou seja, os conteúdos de cada disciplina e a didática.

4.1.2 O Perfil profissional das participantes

Em relação ao perfil profissional das entrevistadas na pesquisa, as respostas fornecidas evidenciaram que as professoras são experientes na educação, atuando especificamente como docentes na educação básica, independentemente de estarem em instituições públicas ou privadas. Os períodos de atuação variam de 8 a 20 anos de experiência. Todas as entrevistadas

⁵ A Lei Ordinária nº 11.207, de 17 de dezembro de 2021, teve por finalidade a criação do Programa Observatório da Educação, destinado aos servidores efetivos do grupo magistério de Fortaleza. Seu propósito é oferecer formação continuada a nível de pós-graduação *stricto sensu*. No âmbito desse programa, os professores contemplados atuarão como auxiliares de pesquisa, coordenados por professores vinculados aos programas de pós-graduação associados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

já trabalharam tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental dos anos iniciais e finais.

Quanto ao tempo em que as professoras estão lotadas na escola desta pesquisa, as entrevistas mostraram uma grande diferença no período de permanência das docentes. A Professora A informou que atua na instituição desde 2016, ou seja, há 8 anos, desde quando ingressou na prefeitura por meio de concurso público. Desde então, até o ano de 2023, sempre atuou nas turmas de 1º ano. Ao ser questionada sobre o tempo de permanência na escola, a Professora B é a profissional com mais tempo na instituição. Ela atua como professora desde o ano de 1998, mas leciona nas turmas de primeiros anos do ensino fundamental – anos iniciais há 8 anos. Por fim, a terceira professora, a Professora C, é a docente com menos tempo na instituição. Ela informou que possui 20 anos de experiência como professora, já tendo trabalhado nas turmas da Educação Infantil e nos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ingressou recentemente na escola como professora, há exatos 1 ano e 6 meses.

Ainda sobre os aspectos de permanência das entrevistadas como professoras na escola, as participantes, em entrevista, relataram motivos semelhantes para optarem pela escola, bem como razões pertinentes para justificar sua permanência. A Professora A, antes de se tornar professora efetiva da rede, já tinha trabalhado na escola. Assim, achou ser uma boa escolha continuar na instituição por já conhecer sua estrutura e os demais colegas de trabalho, bem como da escola ser próxima a sua residência.

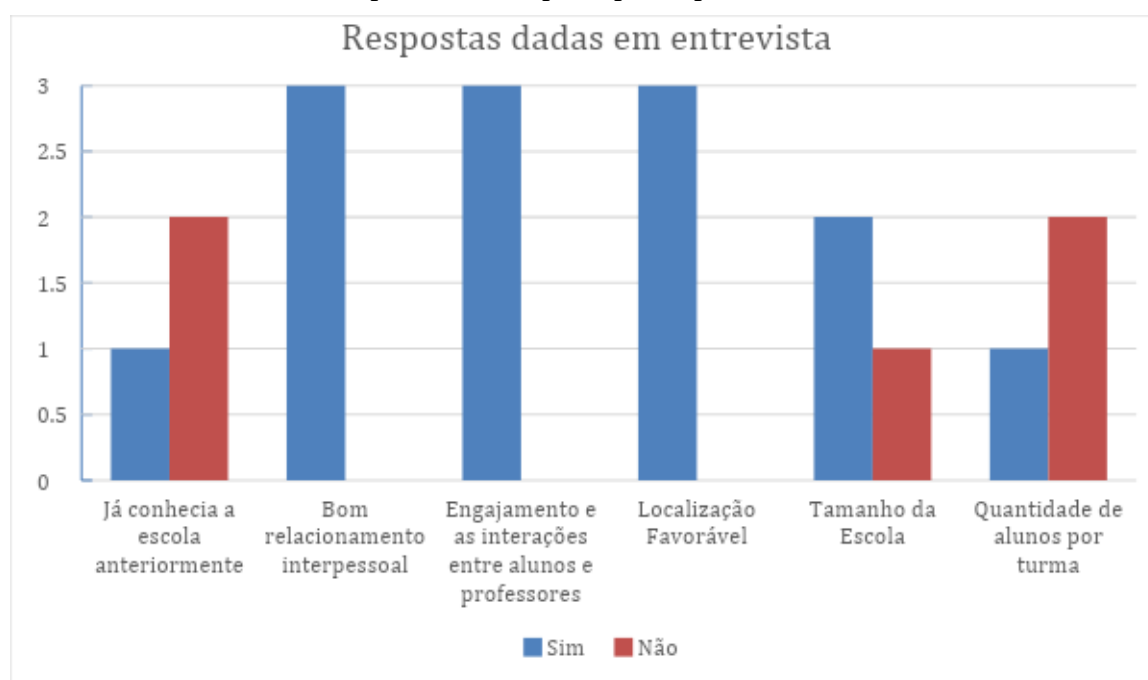
Outros pontos que justificaram sua escolha de lotação incluem o fato da escola ser de pequeno porte, o que ela julga ter facilitado sua adaptação no ambiente de trabalho, bem como o bom relacionamento com os alunos, com a gestão e os demais colegas de trabalho. A Professora B relatou que atua como professora na escola desde 2004, mas começou a lecionar nas turmas de 1º ano do ensino fundamental anos iniciais somente em 2015. Destacou que um dos aspectos que mais aprecia na escola é o engajamento e as interações entre professores e o núcleo gestor. Além disso, mencionou que a localização da escola no bairro Mondubim é de fácil acesso, com transporte público próximo à escola, situada nas proximidades da Avenida Godofredo Maciel e da Rua Wenefrido Melo, uma continuação da Avenida Presidente Costa e Silva.

A professora também ressaltou que o fato de a escola ser de pequeno porte e as turmas não serem muito numerosas possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz no processo de alfabetização e letramento das crianças. Quando questionada sobre os aspectos que influenciaram sua escolha e permanência na instituição escolar, a Professora C informou que o

principal motivo é o deslocamento até sua residência. Segundo a entrevistada, ela mora a cinco minutos de distância da escola, o que permite conciliar melhor a vida profissional e a familiar. Não menos importante, conforme a Professora C, o bom relacionamento com os demais professores e a gestão escolar são fatores que influenciam sua decisão de permanecer e gostar da escola.

A seguir, consideramos relevante, a fim de uma compreensão mais aprofundada dos dados fornecidos pelas professoras, a apresentação do gráfico abaixo. Ele objetiva destacar e evidenciar as percepções delineadas pelas participantes, evidenciando as percepções das participantes, facilitando a compreensão destas por meio de análise visual permitindo comparar as informações fornecidas.

Gráfico 1 – Resumo das respostas dadas pelas participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Discutir sobre o tempo de experiência profissional e os aspectos que influenciam a permanência no ambiente de trabalho, especificamente na escola que é o foco desta pesquisa, é de suma importância para compreender o perfil do profissional que atua na instituição. Para além disso, o Documento Curricular Referencial do Ceará defende que não apenas os alunos, mas também os professores devem desenvolver, em seu ambiente de trabalho, um sentimento de pertencimento, resultando em um espaço de partilha e interações. Portanto,

[...] precisamos, constantemente, que, em especial, estudantes e professores se sintam confortáveis e se apropriem do sentimento de pertença. Constituindo espaço de convivências, o ambiente escolar em sua concretude torna-se pleno de signos, símbolos e marcas que educam, cuja produção e partilha é eminentemente pedagógica. Na escola, onde a vida deve fluir com ampla perspectiva de objetivos a serem alcançados, a sala de aula, se configura como um espaço socialmente instituído e historicamente construído. Ela não é apenas um espaço físico, mas um lugar de interações onde experiências são compartilhadas e as pessoas aprendem a aprender, aprendem a fazer, aprendem a conviver, aprendem a ser, tornam-se humanas. (CEARÁ, 2019, p. 46)

A partir da citação acima, pode-se perceber a importância de alunos e professores se sentirem confortáveis dentro do ambiente escolar, resultando em um sentimento de pertencimento que está diretamente ligado a uma conexão emocional e social com o ambiente da escola. Isso possibilita a promoção de um sentimento de inclusão e aceitação. Neste sentido, não apenas as conexões emocionais fazem parte desse processo, mas também a estrutura física da escola deve ser levada em conta no que tange ao processo educativo, visto que a escola é descrita como um espaço de função educativa.

No quadro comparativo a seguir, serão descritos os fatores destacados pelas professoras como elementos que influenciam sua permanência na escola e a escolha de atuação, relacionando-os com as ideias apresentadas no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Quadro 5 - Aspectos citados como influenciadores de permanência e o DCRC

Aspectos de permanência	O que diz o DCRC	Foi mencionado em entrevista?		
		Professora A	Professora B	Professora C
Tempo de atuação	Sentimento de Pertencimento: Tempo é fator importante para pertencimento.	8 anos	19 anos	1 ano e 6 meses
Já conhecia a escola anteriormente		Sim	Não	Não
Bom relacionamento com Professores, Gestão Escolar e Alunos	Espaço de Convivência	Sim	Sim	Sim
	Fatores sociais e relacionamentos			
Engajamento e as interações entre alunos e professores	Sala de aula como espaço historicamente construído	Sim	Sim	Sim

	para interações, aprendizado e humanização.			
Localização Favorável	Espaço escolar como local de convivência, repleto de signos e símbolos pedagógicos.	Sim	Sim	Sim
Tamanho da Escola		Sim	Sim	Não
Quantidade de alunos por turma		Não	Sim	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro comparativo apresentado anteriormente reflete os principais aspectos discutidos pelas professoras A, B e C em relação à sua perspectiva sobre os fatores que as influenciam a permanecer na escola. Suas respostas concentram-se no tempo de atuação na instituição, nas razões que as levaram a permanecer até o momento atual, nos relacionamentos com colegas, alunos e na gestão escolar, assim como nos aspectos valorizados na instituição escolar.

Ao alinhar as respostas das participantes coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, observa-se uma certa convergência com os elementos mencionados no Documento Curricular Referencial do Ceará. O DCRC destaca a importância do sentimento de pertencimento, considerando a sala de aula como um espaço socialmente instituído e historicamente construído.

Nesse mesmo contexto, fatores como proximidade residencial, bom relacionamento com colegas e gestão, juntamente com o engajamento e interações no contexto escolar entre os diversos atores, são elementos comuns destacados. Percebe-se que as professoras valorizam ambientes acolhedores, o que está em consonância com os princípios defendidos pelo DCRC. Este documento ressalta o caráter pedagógico do ambiente escolar, concebendo-o não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também de convivência.

A seguir, exploraremos as percepções dos professores lotados nas turmas de 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, que participaram desta pesquisa, em relação ao Documento Curricular Referencial do Ceará. Investigaremos se eles já realizaram algum curso específico sobre o DCRC ou que tenha incorporado o documento em sua estrutura curricular. Além disso, examinaremos em que medida acreditam que o DCRC pode influenciar em sua prática docente nesta etapa de ensino.

4.2 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ: O DCRC

Agora que temos um entendimento mais aprofundado sobre o perfil formativo e acadêmico das participantes envolvidas na pesquisa, vamos adentrar na última seção do nosso estudo, que busca identificar as concepções das professoras em relação ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Este segundo momento tem como objetivo compreender a natureza da relação estabelecida entre as práticas dos professores lotados no 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais e os princípios delineados no DCRC. Dessa forma, pretendemos, por meio das respostas fornecidas pelas entrevistadas, alcançar os objetivos iniciais estabelecidos, que consistem em descrever as concepções dos professores alfabetizadores lotados nas turmas de 1º ano do ensino fundamental – anos iniciais e identificar se essas concepções estão alinhadas ao documento normativo, o DCRC.

Iniciamos a sessão intitulada "Práticas pedagógicas e o DCRC", conforme previsto em nosso roteiro. Durante toda a entrevista, buscamos formular perguntas claras e objetivas, direcionando-as de maneira que as participantes pudessem compreender claramente o propósito de cada uma, evitando possíveis desvios. Partimos da premissa de que o processo de elaboração e formulação das perguntas é tão significativo quanto as próprias respostas, uma vez que delas derivam os insights necessários para atender aos objetivos da pesquisa. Assim, a qualidade das perguntas está intrinsecamente relacionada à sua construção. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011)

No primeiro questionamento, "Como você compreende o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais?", todos os participantes da pesquisa expressaram uma visão comum sobre o DCRC. Apesar de apresentar certas ramificações conceituais, destacaram sua importância como um instrumento pedagógico que orienta o currículo, serve de base para o planejamento pedagógico e atua como guia no processo de ensino e aprendizagem.

A professora A, ao ser questionada, descreveu o DCRC como um documento que contribui significativamente para o planejamento pedagógico do professor, fornecendo orientações sobre as habilidades e competências específicas do 1º ano. O entendimento dela é evidenciado em sua resposta abaixo.

“Na minha visão, o DCRC serve para contribuir e orientar a gente no nosso planejamento e nos orienta no que deve ser ensinado em cada série. Quanto ao 1º ano,

trabalhamos em cima de habilidades e competências dessa faixa etária.” (Professora A, 8 anos de experiência no 1º ano)

A professora B apresenta uma perspectiva diferente sobre o que é e qual é a função do Documento Curricular Referencial do Ceará. Para ela, o documento representa uma tentativa de adaptação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao contexto cearense, buscando atender às especificidades locais. Ela compreende que, por ser um documento normativo, sua finalidade inclui orientar na construção dos currículos escolares.

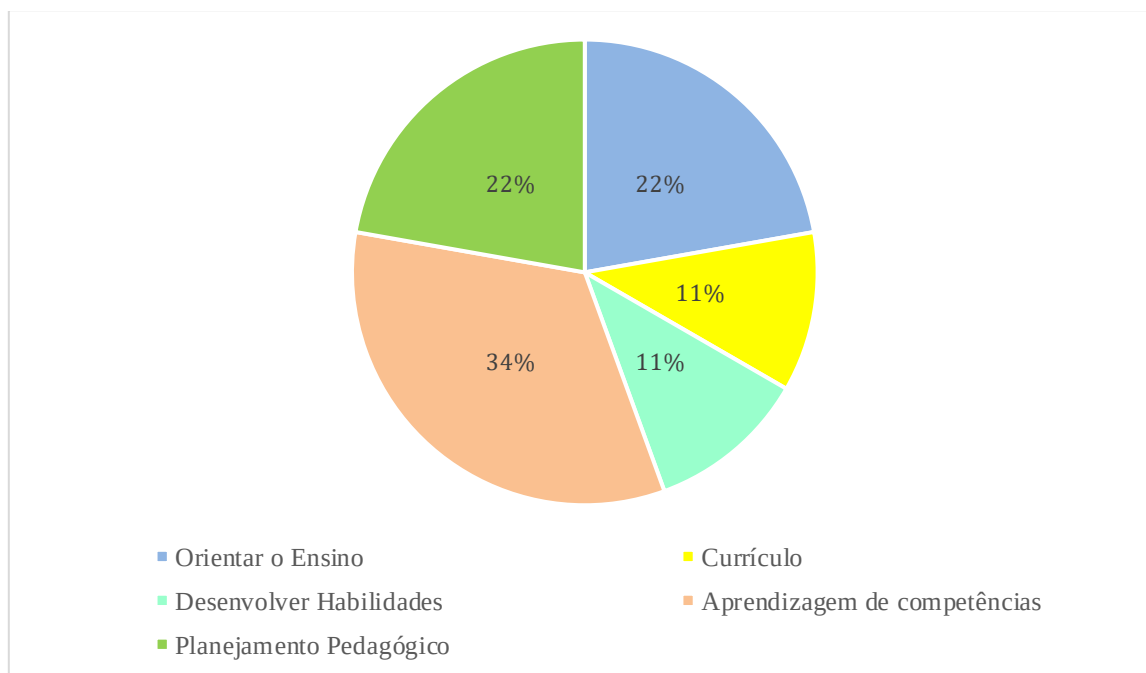
“Pelas leituras que já fiz sobre o documento, eu sei que é um documento normativo assim como a BNCC só que voltado para o nosso estado. Se não me engano, ele tem como intuito orientar os currículos das escolas visando melhorar a qualidade do ensino”. (Professora B, 19 anos de experiência no 1º ano)

A professora C, ao ser questionada sobre sua concepção do Documento Curricular Referencial do Ceará, visualiza o documento como um instrumento fundamental para assegurar uma educação de qualidade, bem como os direitos de aprendizagem das crianças. Destaca a importância do DCRC como orientador do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando competências e habilidades que devem ser ensinadas. Nesse sentido, ela acredita que o documento está intrinsecamente relacionado com a prática do professor.

“Eu acho que o DCRC É um documento que tem como objetivo garantir a qualidade da educação nas escolas e os direitos de aprendizagem dos alunos. “Pra” mim, ele orienta os processos de ensino e aprendizagem e nos orienta quanto as competências e habilidades a serem ensinadas”. (Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência no 1º ano)

Embora compartilhem uma compreensão geral sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará, cada professora enfatiza aspectos específicos de sua utilização. Enquanto as professoras A e C destacam sua função orientadora no planejamento e ensino, a professora B foi a única a mencionar o documento como um instrumento que visa orientar a construção dos currículos das instituições. O gráfico abaixo apresenta os termos-chave utilizados por cada professora para conceituar o DCRC e sua aplicação.

Gráfico 2 – Termos mais utilizados pelas professoras ao conceituar o que é DCRC



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise do gráfico revela que três termos essenciais se destacam nas definições fornecidas pelas professoras em relação ao DCRC: "Aprendizagem de competências", "Orientar o ensino" e "Orientar o planejamento pedagógico". Essas expressões refletem a percepção das professoras sobre o propósito fundamental do DCRC, evidenciando que o documento não apenas reconhece a diversidade presente no estado do Ceará, mas também atua como um guia orientador para a prática docente na formação dos alunos. Esses termos-chave indicam a ênfase dada pelas professoras ao papel do DCRC na promoção de uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, alinhada com as demandas específicas do contexto local.

[...] reconhecer a imensa e plural diversidade do Ceará. Reúne habilidades e competências que permitem ao professor desenvolver, nos alunos, capacidades para participar das práticas sociais diversas, porque ele disponibiliza um conjunto de objetos de conhecimentos de que necessita o estudante em seu processo de formação humano e escolar". (CEARÁ, 2019)

Ainda sobre os termos-chave, visando aprofundar a conceituação sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará, julgamos imperativo buscar dentro do documento os termos presentes nas falas das professoras, objetivando entender em que grau esses termos também aparecem no documento e se são fatores de impacto na construção das definições dadas pelas

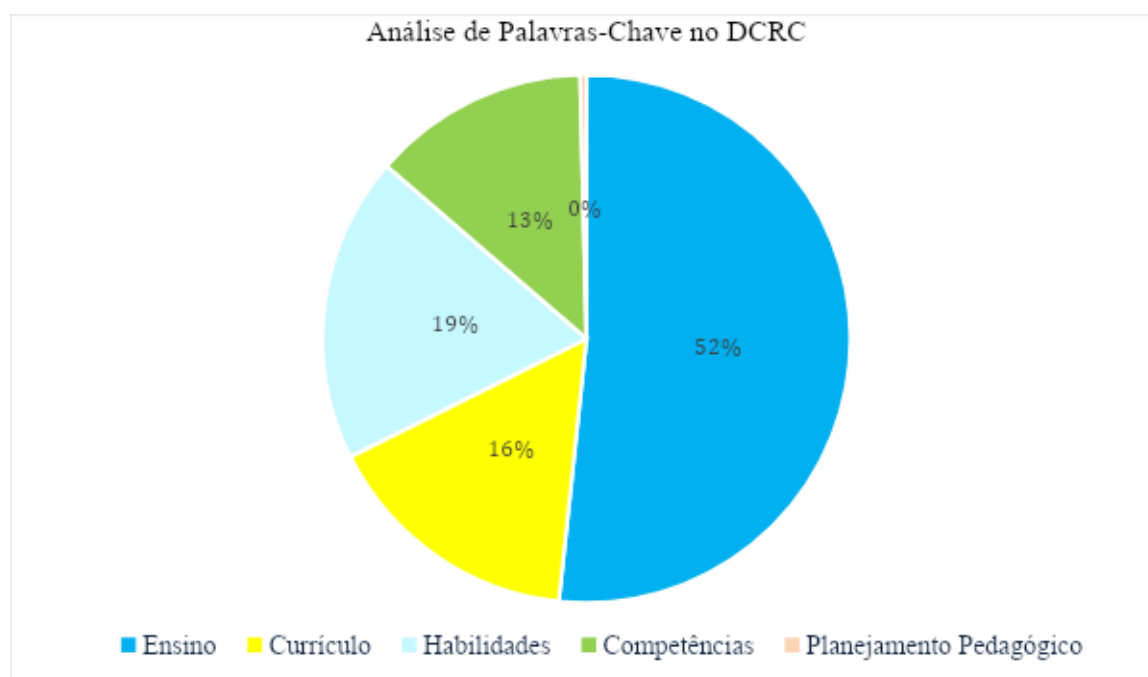
professoras. Nesse contexto, foram utilizados para esse mapeamento e estudo os termos “Ensino”, “Currículo”, “Habilidades”, “Competências” e “Planejamento pedagógico”.

Primeiramente, buscamos o termo “Ensino” no Documento Curricular Referencial do Ceará, dado sua presença expressiva nas definições dadas pelas professoras sobre o documento. Ao pesquisar o termo no DCRC, encontramos 688 resultados para "ensino", sendo que 147 desses remetem ao termo "Ensino Fundamental". Considerando que o termo “ensino” buscado refere-se à prática docente, excluimos os resultados relacionados à modalidade de ensino, resultando em um total de 541 ocorrências de palavras sobre práticas de ensino.

A segunda palavra pesquisada foi “Currículo”. Ao investigar o termo, o documento retornou um total de 167 resultados. Já a palavra “Habilidades” está presente no documento 172 vezes, enquanto a palavra "Competência" aparece 179 vezes. Por fim, o termo “Planejamento pedagógico” apresentou menor frequência em comparação com os outros termos pesquisados. Ao pesquisar o termo “Planejamento” de forma isolada, obtivemos 171 resultados, mas ao restringir a busca ao planejamento pedagógico específico do contexto da sala de aula, o número caiu para apenas 4 resultados.

Abaixo no gráfico 3 trazemos uma síntese do percentual de vezes que os termos acima aparecem no documento para uma melhor compreensão dos dados apresentados.

Gráfico 3 – Análise e mapeamento da composição palavras-chaves do DCRC



Fonte: Ceará (2019)

A partir dos gráficos apresentados, observamos alguns pontos de destaque. Enquanto nas falas das professoras, os termos mais presentes ao definir o DCRC são “Orientar o planejamento pedagógico” (34%), “Aprendizagem de competências” (22%) e “Orientar o ensino” (22%), ao realizar uma busca no próprio documento, o panorama muda ligeiramente. Os termos mais presentes são Ensino (52%), Habilidades (19%) e Currículo (16%).

Um ponto relevante a destacar é a quase inexistência do termo “Planejamento Pedagógico”, ocupando uma parcela praticamente nula em nosso gráfico. Isso pode ser atribuído à prática do planejamento pedagógico, uma atividade inerente ao ensino, justificando sua quase ausência no documento. Segundo Libânio (1992), o planejamento do professor não deve ser visto como uma mera prática burocrática de preenchimento de formulários. Antes de tudo, é uma ação consciente e sistemática que envolve antecipação e previsão das ações docentes (ensino).

Depois de explorar as concepções das participantes sobre o DCRC, avançamos para a segunda pergunta de nossa pesquisa: “Quais são os principais desafios que você enfrenta ao alinhar suas práticas pedagógicas às diretrizes do DCRC?” A Professora A identificou diversos desafios, desde a falta de formação específica até as diferenças individuais de aprendizagem entre as crianças. Ela destacou a carência de formação continuada específica como o maior obstáculo para alinhar sua prática aos preceitos do Documento Curricular Referencial do Ceará. A professora ressaltou que todo o conhecimento que adquiriu sobre o documento foi por meio de pesquisa própria, uma vez que o tema não é abordado nas formações oferecidas.

“São vários os desafios, né? Mas acredito que um dos maiores desafios que eu encontro hoje é a falta de formação continuada específica para atuar de acordo com o DCRC e também a falta de recursos pedagógicos como materiais concretos para realizar atividades mais lúdicas para a aplicação do DCRC” (Professora A, 8 anos de experiência no 1º ano)

Outro desafio destacado pela Professora A é a carência de recursos pedagógicos, como a falta de materiais concretos que possam viabilizar atividades mais práticas para atingir os objetivos propostos pelo DCRC de maneira lúdica. Além disso, ela resalta a dificuldade enfrentada ao lidar com a discrepância nas aprendizagens entre as crianças e a velocidade com que absorvem o conteúdo, o que torna necessário um ajuste constante em sua abordagem pedagógica.

“Acho que um grande desafio que encontro na minha prática para atingir os objetivos do DCRC é atuando com crianças tão diferentes umas das outras, que desenvolvem as habilidades de maneiras distintas e em tempos diferentes.” (Professora A, 8 anos de experiência no 1º ano)

No contexto da professora B, a ausência de uma formação específica para uma atuação pedagógica alinhada aos princípios e orientações do Documento Curricular Referencial do Ceará representa um desafio significativo em sua prática. Assim como a Professora A, ela adquiriu seu conhecimento sobre o documento por iniciativa própria, uma vez que o tema não é abordado nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Vale ressaltar o desafio enfrentado na elaboração do planejamento pedagógico.

Em sua narrativa, a Professora B critica o instrumento utilizado pelo município para criar o plano de aula, considerando-o excessivamente burocrático e perdendo a essência de pensar em ações sistêmicas com foco na aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 1992). Diante do alto grau burocrático do atual modelo de plano, o tempo dedicado à pesquisa de atividades lúdicas alinhadas com o DCRC frequentemente se reduzia. Em resumo, o planejamento muitas vezes se limita ao preenchimento de formulários, em detrimento da verdadeira pesquisa e elaboração de estratégias pedagógicas.

“Acho que meu maior desafio é tentar integrar as atividades em sala de aula sem ter formações específicas sobre como alinhar com as diretrizes do DCRC. Além disso, sempre enfrento dificuldades ao preencher o instrumental de planejamento, que é bastante burocrático, muitas vezes não tenho para pesquisar as melhores metodologias a serem aplicadas em sala de aula” (Professora B, 19 anos de experiência no 1º ano)

A Professora C, em sua narrativa, também ressalta a carência de formação específica para os professores atuarem de acordo com as diretrizes do DCRC. Alinhando-se à percepção da Professora A, a Professora C destaca como um dos desafios em sua prática docente, em relação ao alinhamento ao Documento Curricular Referencial do Ceará, a escassez de materiais e recursos didáticos que permitam ir além do simples uso do livro didático.

“Desde que iniciamos a usar o DCRC, tenho enfrentado algumas dificuldades que acredito serem comuns as outras professoras professores também. Por exemplo, a falta de formação específica sobre o DCRC tem sido um desafio real. Sinto que poderia oferecer aulas mais alinhada com as diretrizes do DCRC.” (Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência no 1º ano)

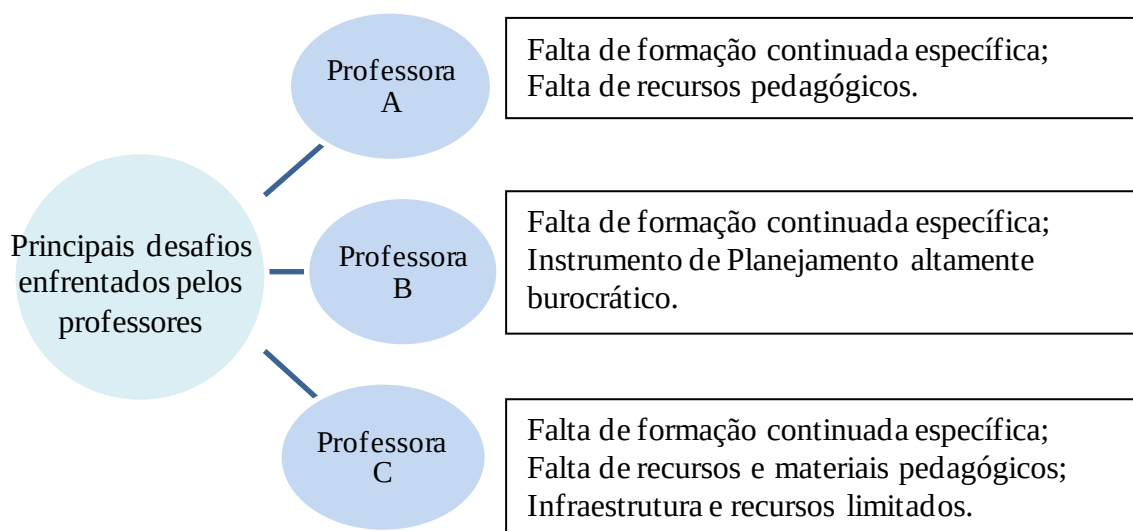
“Outro ponto que acho que impacta diretamente no meu trabalho na sala de aula com as crianças é a carência de materiais e recursos didáticos específicos. As vezes preciso improvisar pela falta de acesso a esses recursos essenciais. E isso, além de limitar, dificulta o processo de ensino, mas também limita a variedade de atividades que posso fazer com as crianças”. (Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência no 1º ano)

Juntamente com os recursos limitados, ela identifica como fator restritivo em sua prática docente a infraestrutura da escola, que não proporciona a realização de atividades fora da sala de aula devido à falta de, por exemplo, um pátio coberto para desenvolver atividades externas.

“Além disso, a infraestrutura e os recursos limitados na escola têm dificultado a implementação das atividades propostas. Sem o suporte adequado, é difícil proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizado realmente enriquecedor”.
(Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência no 1º ano)

Diante do exposto nos depoimentos fornecidos pelas professoras, o esquema apresentado a seguir tem como propósito estruturar e organizar sistematicamente as respostas concedidas por essas profissionais. A intenção é aprofundar a compreensão acerca das dificuldades enfrentadas pelas professoras que participaram ativamente da pesquisa. Este procedimento visa não apenas consolidar as informações apresentadas por cada docente, mas também promover uma análise mais abrangente e aprofundada das complexidades e desafios que permeiam o contexto educacional em que essas profissionais atuam

Figura 1 – Principais desafios enfrentados pelos professores no alinhamento ao DCRC



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados, evidencia-se que, segundo os relatos das professoras, os principais desafios enfrentados em suas práticas, em relação ao alinhamento do ensino às diretrizes do DCRC, são predominantemente a carência de formação continuada específica,

seguida pela falta de materiais, recursos pedagógicos e infraestrutura adequada para a realização de atividades, e, por fim, a burocratização do planejamento pedagógico.

É notável que, nas três falas, as professoras destacaram a ausência de formação continuada específica para desenvolver um trabalho alinhado aos objetivos propostos pelo Documento Curricular Referencial do Ceará. O próprio documento ressalta a importância dessa formação, considerando as lacunas presentes nos cursos de formação inicial, sejam elas ideológicas ou metodológicas. Destaca-se, então, a necessidade crucial da oferta e realização de formação continuada para os professores, principalmente no contexto escolar. Nessa perspectiva, a presença ativa da coordenação pedagógica nesse processo é vital, atuando como formadora desses docentes, instigando reflexões sobre a prática do professor e promovendo sua ressignificação (CEARÁ, 2019).

Entretanto, ao enfatizar a mencionada necessidade, deparamo-nos com outra dificuldade enfrentada pelos professores: a concentração em atividades administrativas e burocráticas. Pensar em um planejamento pedagógico com elevado grau burocrático tem repercussões diretas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é crucial compreender que o docente necessita de tempo adequado para realizar uma abordagem reflexiva e crítica na elaboração do planejamento pedagógico, composto pelos subprocessos de elaboração e interação (VASCONCELOS, 2009).

No primeiro momento, a elaboração representa a fase inicial da criação do plano, envolvendo os processos mentais iniciais. Aqui, o professor deve considerar diversos aspectos, como o contexto em que o ensino ocorrerá, sua finalidade e o plano de ação. Posteriormente, avançamos para a segunda etapa do planejamento, que consiste na realização interativa. Nesse estágio, o professor deve encarar o plano como algo dinâmico e contínuo, suscetível a mudanças durante sua implementação prática, em função de situações imprevistas que possam surgir no processo de ensino e aprendizagem. Em resumo, essa etapa destaca a necessidade de flexibilizar e adaptar o planejamento para atender às diferentes situações que podem emergir (VASCONCELOS, 2009).

Ao adentrarmos na terceira pergunta do nosso bloco de questionamentos, visamos a descrição das metodologias pedagógicas empregadas para o ensino da alfabetização no 1º ano e a relação dessas abordagens com as propostas do DCRC. Neste momento, convidamos as professoras a compartilharem as técnicas metodológicas utilizadas em suas turmas de 1º ano, seguido de uma análise sobre como essas práticas estão alinhadas ao preconizado pelo Documento Curricular Referencial do Ceará.

Iniciamos nossa entrevista com a Professora A, que demonstrou notável segurança ao responder à questão. Ao ser indagada sobre as metodologias aplicadas em sala de aula, a Professora A destacou seu exemplo ao ministrar o componente de Língua Portuguesa. Ela enfatizou a importância desse componente no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais.

No seu relato, a Professora A mencionou que suas aulas geralmente têm início com a exposição de um texto gerador. A partir desse texto, é realizada a leitura, destacando seus gêneros e características. Além disso, são feitas leituras compartilhadas na turma, com o objetivo de envolver todos os alunos na aula, independentemente de terem adquirido ou não a habilidade de codificar palavras. A docente também informou que utiliza atividades com o apoio do alfabeto móvel, abordando a formação de sílabas, palavras e frases. Dessa forma, a Professora A acredita proporcionar uma participação mais ativa dos alunos no processo de aquisição de conhecimento.

“Geralmente, começo minhas aulas com a exposição e leitura de um texto gerador, onde destaco o gênero e as características dele. Depois, faço rodas de conversar para incentivar uma participação ativa dos alunos. Durante a leitura compartilhada, geralmente, foco naqueles que já tem certa habilidade de leitura e, para atender a necessidade dos que tem mais dificuldades, aplico atividades mais direcionadas usando o alfabeto móvel na construção de sílabas e palavras. Acredito que dessa forma eu esteja atendendo as diretrizes do DCRC. Já faz parte da nossa rotina a leitura no início das nossas aulas”. (Professora A, 8 anos de experiência no 1º ano)

Ao responder à mesma pergunta, a professora B destacou que sua prática está alinhada aos princípios propostos pelo Documento Curricular Referencial do Ceará, pois segue o material didático proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME), especialmente o livro didático, e implementa as atividades propostas para cada bimestre. Além do uso do livro didático, ela enfatiza a realização de atividades de leitura com textos de diversos gêneros e componentes curriculares, seja de forma individual ou coletiva. Além disso, incorpora atividades lúdicas, como o uso de alfabeto móvel e jogos de leitura, incluindo o jogo das memórias, ciranda de leitura, contação de histórias e bingo de letras. A professora também mencionou o uso de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas turmas de 1º ano do ensino fundamental, acreditando estar alinhada com as diretrizes do DCRC.

“Na minha turma, tento conduzir as aulas com base no material didático que é disponibilizado pela prefeitura. Além disso, sempre busco desenvolver atividades mais lúdicas como jogos da memória, bingo de letras, de formação de palavras e contação de histórias e rodas de leitura. Também gosto bastante de usar o alfabeto

móvel porque é uma estratégia que vejo bastante resultado. Além dessas estratégias, também utilizo nas turmas de 1º ano os livros do PNLD. Como esses materiais são elaborados de forma alinhada a BNCC, acredito que minha prática está “dentro” do que se espera pelo DCRC”. (Professora B, 19 anos de experiência nas turmas de 1º ano).

A professora C, ao ser questionada sobre as metodologias utilizadas em sala de aula e sua relação com as diretrizes do DCRC, inicialmente desviou um pouco da pergunta. Ela destacou que busca inspiração para seu trabalho nos princípios construtivistas e embasa sua prática nos preceitos defendidos por Paulo Freire, visando respeitar e acolher os conhecimentos que as crianças já possuem e inseri-los dentro do contexto da sala de aula. Além disso, a professora informou que, nas atividades alfabetizadoras, utiliza o método fonético, abordando da menor unidade (letra) para a maior (palavra).

“Bom, eu sempre busco inspiração na abordagem construtivista para desenvolver o meu trabalho. Também me inspiro muito nos ensinamentos de Paulo Freire e sempre tento respeitar os conhecimentos dos alunos da minha turminha e utilizá-los em sala. Nas atividades de alfabetização e letramento, eu prefiro usar o método fonético, trabalhando primeiro as letrinhas até chegar nas palavras”. (Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência nas turmas de 1º ano)

Após a resposta inicial, a professora C foi solicitada a fornecer exemplos práticos de atividades realizadas em sala de aula que representassem sua abordagem pedagógica. Após um breve momento de reflexão, ela compartilhou que, na turma de 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, realiza atividades semelhantes às outras professoras da escola, pois geralmente planejam juntas. A professora C mencionou que costuma realizar em suas aulas a leitura do alfabeto, bingo de letras, ciranda de leitura e atividades de construção de sílabas e palavras por meio do alfabeto móvel, apesar das dificuldades em seu manuseio, uma vez que o material é de papel e a sala dispõe apenas de ventiladores.

“[...] o que geralmente faço em sala é o mesmo que as “meninas” também fazem porque nós gostamos de ter o nosso momento de planejamento de forma coletiva. Então, a gente troca muitas dicas e informações uma com as outras. Assim, o que eu faço muito em sala de aula é a exposição e leitura do alfabeto, cirandas de leitura no qual os alunos levam um livrinho pra casa e no dia seguinte fazem a releitura do livro lido, bingo de letras, lista de palavras e gosto de usar o alfabeto móvel, apesar da dificuldade “pra” usar em sala” (Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência nas turmas de 1º ano)

A professora ressaltou que a dificuldade em empregar a última estratégia ocorre devido à necessidade de desligar os ventiladores sempre que o material precisa ser utilizado em sala de

aula. Isso resulta em um aumento da temperatura na sala, levando a uma maior falta de atenção das crianças devido ao calor, além de reduzir os momentos dedicados ao uso do material.

“A maior dificuldade “pra” usar o alfabeto móvel é o calor da sala. Porque quando nós vamos usar o alfabeto móvel, a gente precisa desligar os ventiladores o que torna a sala mais quente, as crianças ficam mais agitadas o que acaba diminuindo a concentração delas e fazendo esse momento, que é tão rico, mais curto. (Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência no 1º ano)

Agora, vamos analisar o discurso das professoras em relação à sua prática docente e ao alinhamento com as diretrizes do Documento Referencial do Ceará (DCRC). Os princípios norteadores explicitados pelo DCRC totalizam nove e incluem aspectos éticos, políticos e estéticos, equidade, inclusão, educação integral, foco no desenvolvimento, contextualização, interdisciplinaridade, protagonismo infantojuvenil e articulação escola/família/comunidade.

Numa visão mais abrangente de análise, percebe-se que as professoras A, B e C conduzem, em certa medida, suas práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Dentre os nove princípios norteadores destacados anteriormente, com base no que foi relatado pelas professoras sobre o trabalho em sala de aula, identificam-se cinco dos nove princípios norteadores descritos pelo DCRC.

Nesse contexto, o primeiro dos princípios norteadores a ser destacado é o da equidade. Segundo o próprio documento, esse termo é definido como um conjunto de práticas e atitudes que proporcionam oportunidades para que os alunos ingressem ou permaneçam com sucesso na escola (CEARÁ, 2019). Ao considerar esse princípio, é possível identificar nos relatos das professoras a preocupação em diversificar suas práticas em sala de aula para atender a todos os alunos, independentemente de suas dificuldades.

Ao desenvolver uma prática de ensino fundamentada na equidade, os professores também estarão, direta ou indiretamente, promovendo um ambiente pedagógico mais inclusivo, o que constitui o segundo princípio elucidado pelo próprio documento. A inclusão, de acordo com o DCRC, é definida como uma “[...] educação pautada na defesa ética, legal e pedagógica da igualdade de direitos e oportunidades para todos, incorpora a premissa da inclusão” (CEARÁ, 2019, p.32).

Assim como nos princípios de inclusão e equidade anteriormente citados, outro elemento identificado nas falas das professoras participantes é a busca por contextualizar os assuntos, permitindo que os alunos construam um sentido para o ensino, destacado principalmente pelas professoras A e B. Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará, a contextualização é algo preconizado em lei, especificamente pela Lei de Diretrizes e

Bases, que explicita que os sistemas de ensino devem estar alinhados com a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, ressalta-se que contextualizar não é a mera inclusão da parte diversificada; para que ela ocorra, é necessário que o professor saiba sintetizar os diferentes saberes e mobilizá-los no processo de ensino e aprendizagem com as crianças (CEARÁ, 2019).

A interdisciplinaridade é um princípio norteador destacado pelo DCRC e preconiza a integração dos saberes ao contexto da comunidade. A professora B, ao relatar suas práticas em sala de aula, destaca a leitura e atividades que remetem a essa possível interdisciplinaridade. Esse aspecto está alinhado com a BNCC e, conseqüentemente, com o DCRC, que preconizam a prática de alinhar os saberes ao contexto da comunidade em geral. Dessa forma, é essencial compreender que a organização curricular, e, por conseguinte, a prática docente, não devem ocorrer de forma fragmentada e isolada.

O Documento Curricular Referencial do Ceará destaca a importância de uma prática pedagógica interdisciplinar, sendo este um dos princípios norteadores do DCRC que pode ser identificado nos relatos das professoras. Essa abordagem interdisciplinar manifesta-se tanto por meio de práticas desenvolvidas diretamente na sala de aula, como descrito pela professora B, quanto por intermédio de um planejamento sistêmico e articulado entre os professores. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem integrada e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem.

A organização curricular por área do conhecimento pressupõe articulação interdisciplinar que estimule novos modos de compreender os componentes curriculares, fortalecendo as relações entre eles, promovendo sua contextualização com inclusão de elementos da realidade e, sobretudo, com trabalho integrado e cooperativo dos seus professores desde o planejamento à execução dos planos de ensino. A utilização de Projetos Integradores, planejados coletivamente pelos professores da área do conhecimento, é a metodologia recomendável. (CEARÁ, 2019, p. 35)

A citação evidencia a preocupação em destacar a importância da interdisciplinaridade no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições. Essa abordagem não apenas impacta a dinâmica da sala de aula, mas estende-se além, possibilitando uma maior interação entre os professores e favorecendo a troca de experiências e saberes. Ademais, conceber um ensino interdisciplinar é contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais relevante para os alunos, pois incorpora elementos vivenciados por eles em seu cotidiano, ampliando sua visão de mundo. Essa perspectiva reforça a ideia de que a aprendizagem deve estar conectada à realidade e experiências dos estudantes.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do protagonismo infantojuvenil. Compreende-se que, ao possibilitar uma maior correspondência entre o que se aprende e o que é vivenciado no cotidiano, os alunos são convidados a uma imersão mais profunda no processo de aquisição do conhecimento. Neste sentido, o professor deve estar atento para promover amplas possibilidades de participação discente (CEARÁ, 2019).

Na fala das professoras, identificaram-se iniciativas alinhadas com este princípio, como as rodas de conversa, nas quais os alunos expressam suas impressões sobre determinado tema. Além disso, destacam-se as cirandas de leituras, onde os alunos são convidados a fazerem releituras das histórias lidas, e a construção de palavras por meio do alfabeto móvel. Essas práticas, permeadas pela ludicidade, proporcionam às crianças uma expressão significativa, contribuindo para o seu desenvolvimento (CEARÁ, 2019).

Por fim, compreender a educação como um processo que deve levar em consideração os saberes dos alunos e ocorrer de forma interdisciplinar, promovendo uma maior participação da criança no processo de ensino e aprendizagem, significa reconhecer os desafios que a escola enfrenta ao romper com o ensino fragmentado e reducionista, favorecendo assim o desenvolvimento cognitivo em detrimento de uma educação mais holística (CEARÁ, 2019).

Para além dos princípios norteadores que compõem o Documento Curricular Referencial do Ceará, este também incorpora 10 competências gerais provenientes da BNCC. Sua inclusão no documento se dá pela importância em destacar que essas competências "integram-se à ação de cada componente curricular para articular a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores" (CEARÁ, 2019). Destacamos, para conhecimento, as 10 competências gerais que permeiam o Documento Curricular Referencial do Ceará, originadas da Base Nacional Comum Curricular:

COMPETÊNCIA 1: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (CEARÁ, 2019, p.52)

COMPETÊNCIA 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (CEARÁ, 2019, p.53)

COMPETÊNCIA 3: Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (CEARÁ, 2019, p.54)

COMPETÊNCIA 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (CEARÁ, 2019, p.55)

COMPETÊNCIA 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (CEARÁ, 2019, p.56)

COMPETÊNCIA 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (CEARÁ, 2019, p.57)

COMPETÊNCIA 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (CEARÁ, 2019, p.58)

COMPETÊNCIA 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (CEARÁ, 2019, p.59)

COMPETÊNCIA 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (CEARÁ, 2019, p.60)

COMPETÊNCIA 10: Agir pessoalmente e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (CEARÁ, 2019, p.61)

A partir da citação anterior, é evidente que as competências gerais em questão abrangem uma ampla gama de áreas do conhecimento, com o intuito de preparar os estudantes ao longo de sua trajetória na educação básica para uma participação mais ativa e consciente em seu contexto. Diante desse contexto, nossa análise se concentrará na avaliação da congruência entre as práticas das professoras, conforme expressas em seus relatos, e essas competências delineadas. A coesão entre as competências mencionadas e as estratégias pedagógicas empregadas pelas professoras será analisada para determinar o alinhamento entre elas. Para uma melhor compreensão dos dados, o quadro comparativo abaixo explicita as práticas relatadas pelas professoras com base nas 10 competências gerais.

Ao analisarmos os relatos das professoras, percebemos que as competências iniciais identificadas são a número 1 e a número 6. A competência 1 destaca a valoração e aplicação dos conhecimentos produzidos para explicar a realidade, enquanto a competência 6 ressalta a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de saberes. Essas competências se manifestam claramente nas práticas das professoras, observadas em atividades como rodas de leitura, debates em sala de aula e momentos de planejamento coletivo. Nestas instâncias, ocorre

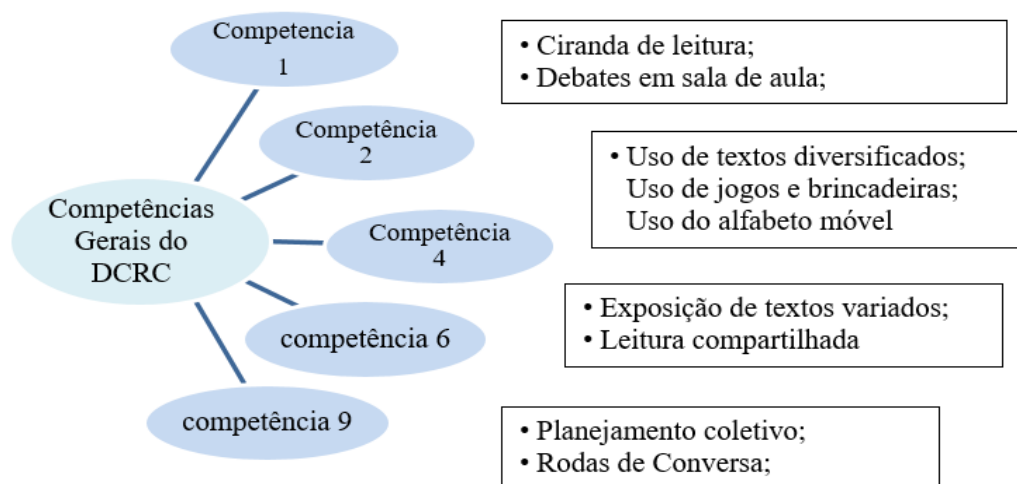
uma significativa troca e compartilhamento de saberes, evidenciando a aplicação prática das competências em questão.

Outra competência que se destaca nos relatos das professoras é a competência 2. Essa competência é evidenciada nas falas das professoras ao mencionarem o uso de textos diversificados, bem como a implementação de atividades mais lúdicas, como jogos e brincadeiras.

Ao analisar os relatos das professoras, destaca-se que a competência 4, definida como a habilidade de utilizar diversas linguagens, tais como verbal, corporal, visual e digital, para expressar-se e partilhar informações e sentimentos com o objetivo de gerar compreensão mútua, é evidente em suas práticas (CEARÁ, 2019). Essa competência se manifesta na docência das professoras, uma vez que todas empregam uma variedade de estratégias, como exposição de textos, leitura compartilhada, atividades direcionadas com ou sem o uso de alfabeto móvel, bem como jogos. Essas abordagens são adotadas para promover momentos que favoreçam a expressão de informações e a partilha de vivências entre os estudantes.

Para proporcionar uma compreensão mais clara das competências presentes no Documento Curricular Referencial do Ceará e das práticas adotadas, a Figura 2 sintetiza as competências identificadas e as metodologias empregadas pelas professoras em seu cotidiano.

Figura 2 - Relação das competências gerais do DCRC e as metodologias utilizadas pelas professoras



Fonte: Dados da pesquisa.

Prosseguimos com nossa entrevista. Neste momento, descreveremos as respostas fornecidas pela professora A à pergunta sobre como ela avalia a eficácia das metodologias que utiliza em termos do desenvolvimento da alfabetização dos alunos.

Para a professora A, uma abordagem fundamental na avaliação dos processos e avanço das crianças no que diz respeito à aquisição do conhecimento nas turmas de 1º ano do ensino fundamental é a observação diária, aliada às anotações detalhadas sobre o progresso e as dificuldades individuais de cada aluno. Além disso, ela destaca a importância das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), as quais possibilitam um acompanhamento mais abrangente da aprendizagem, não apenas pelo professor, mas também pela gestão escolar.

“Sempre costumo fazer observações diárias e fazer anotações no caderno que eu tenho para anotar possíveis dificuldades e avanços. Além disso, as ADR's bimestrais me ajudam bastante nesse processo de acompanhamento da aprendizagem das crianças não só por mim, mas também pela gestão. Muitas delas terminam o ano lendo textos de forma fluente. Dessa forma, consigo avaliar também a minha metodologia que vem dando, modesta parte, resultados bastante positivos. (Professora A, 8 anos de experiência no 1º ano)

O processo de alfabetização não segue uma abordagem uniforme para todos os alunos, destacando a importância da flexibilidade na dinâmica da sala de aula. As metodologias adotadas muitas vezes não conseguem abranger toda a turma de maneira homogênea.

Quando questionada sobre o tema, a professora B enfatizou a compreensão da relevância das avaliações para acompanhar a evolução da aprendizagem das crianças. Segundo ela, a velocidade de aprendizado varia consideravelmente entre as crianças. Assim, a professora compartilhou que realiza avaliações iniciais sempre quando as crianças retornam para a escola, a fim de avaliar o nível de leitura e escrita dos alunos. Além disso, ao longo do ano, ela faz anotações em um caderno pessoal e utiliza as avaliações de rede. Essas estratégias não apenas permitem o acompanhamento do progresso dos alunos, mas também possibilitam à professora avaliar e aprimorar continuamente sua prática docente.

Entendo que o processo de alfabetização não acontece da mesma forma para todos os alunos, por isso acho importante tentar sempre flexibilizar na dinâmica de sala de aula. Então, sempre busco fazer no começo, no meio e no final do ano avaliações por iniciativa própria para saber como está a aprendizagem das crianças. Além disso, costumo utilizar as atividades das crianças como um suporte avaliativo para saber como andam os avanços na leitura e na escrita. Outra coisa que ajuda muito também nesse trabalho são as ADR's. (Professora B, 19 anos de experiência no 1º ano)

A professora C expressou-se de maneira concisa em sua resposta, destacando o sucesso de suas metodologias, conforme evidenciado pelos resultados de sua turma. Quando questionada sobre as estratégias de acompanhamento utilizadas para avaliar tanto a aprendizagem das crianças quanto sua própria prática, a professora C mencionou a utilização das avaliações de rede e a observação das atividades diárias realizadas com as crianças. Segundo ela, devido à recorrência dessas avaliações, elas, por si só, atendem às necessidades de acompanhamento de sua turma, aliadas às atividades propostas no cotidiano.

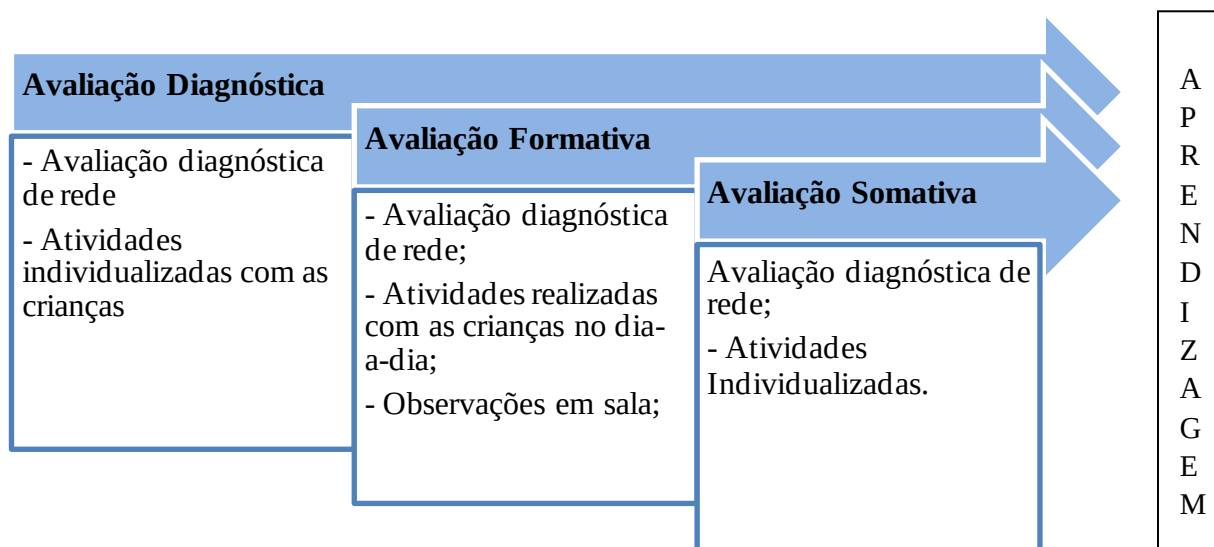
“Geralmente, utilizo as ADR’s para saber como está a aprendizagem das crianças e também observo como elas se saem nas atividades diárias. Como a avaliação de rede é recorrente, eu não vejo necessidade de fazer mais uma avaliação nesse sentido. Consigo fazer um bom acompanhamento “utilizando ela” e observando as tarefas das crianças. Assim, eu consigo identificar as dificuldades deles e em quais dificuldades preciso focar. Acho que o jeito que venho realizando o meu trabalho seja adequado por causa dos resultados obtidos” (Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência no 1º ano)

Com base nas respostas fornecidas pelas professoras, observa-se que o processo de avaliação está presente nos casos das três professoras participantes da entrevista. No entanto, é perceptível uma maior ênfase nos processos avaliativos nos casos das professoras A e B, que, além das avaliações propostas pela rede de ensino, também realizam acompanhamentos utilizando outros instrumentos. Dessa maneira, essas professoras obtêm mais insumos para avaliar não apenas o progresso da aprendizagem de suas turmas, mas também sua prática docente e as metodologias que podem necessitar de adaptações para atender às demandas específicas da turma.

No que se refere aos processos de avaliação da aprendizagem, o Documento Curricular Referencial do Ceará destaca que esse processo deve ser conduzido no início (diagnóstico), durante o desenvolvimento (formativa) e no término (somativa), sempre privilegiando os fatores qualitativos em detrimento dos quantitativos. Além disso, ressalta que todo registro efetuado pelo aluno se configura como uma avaliação diagnóstica, capaz de subsidiar a reflexão sobre o que foi ensinado e o que efetivamente foi aprendido. O documento ainda enfatiza a importância de empregar diversas estratégias de avaliação, tais como observação, registro e autoavaliação, para garantir um processo avaliativo eficaz (CEARÁ, 2019).

Tendo em vista as orientações mencionadas no documento, a Figura 3 abaixo apresenta uma síntese dos tipos de avaliações destacados pelo DCRC, em paralelo aos instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras em seu processo avaliativo.

Figura 3 – As estratégias avaliativas usadas pelas professoras participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Para encerrar nossa entrevista, as professoras foram questionadas: "Que sugestões você teria para aprimorar a implementação das diretrizes do DCRC no contexto do 1º ano do ensino fundamental – anos iniciais?" Iniciando com a professora A, ela respondeu que como sugestão poderiam ser promovidas formações continuadas sobre o documento. Além disso, destacou a importância do desenvolvimento de um planejamento pedagógico menos burocrático e a promoção de mais momentos de debates e discussões entre os pares, visando a troca de ideias e estratégias pedagógicas.

“Como sugestão, poderiam ser discutidos sobre o documento nas formações que participamos. Outra coisa, o instrumental de planejamento é muito burocrático. Ele deveria ser mais voltado para a escolha de estratégias e os objetivos que queremos e não em preenchimento de informações. Além disso, acho muito importante momentos de entre a gente para discutir e trocar ideias sobre estratégias de ensino.” (Professora A, 8 anos de experiência no 1º ano)

Ao ser indagada sobre sugestões que permitissem um maior aprimoramento do Documento Curricular Referencial do Ceará, a professora B, PB, sugeriu formações mais específicas voltadas para a compreensão e estudo detalhado do documento, a fim de desenvolver atividades mais conscientes das diretrizes sugeridas. Além disso, destacou a necessidade de um instrumental de planejamento menos burocrático, propondo que seja reformulado para permitir um planejamento mais otimizado. A professora ressaltou que atualmente se perde muito tempo com o preenchimento do mesmo.

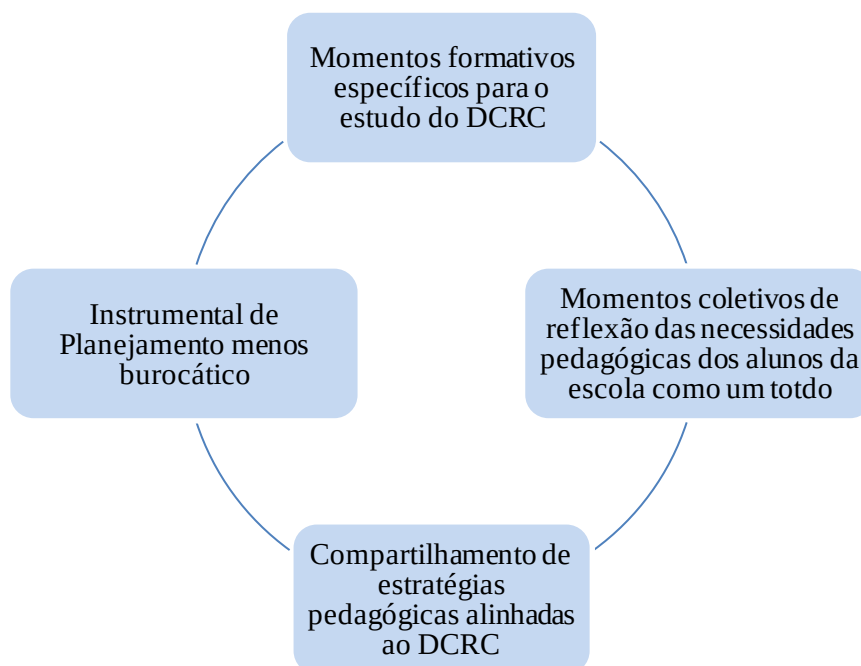
“Como sugestão, acho que poderia haver formações mais específicas para o estudo do documento para abordar as suas particularidades assim nós ficaríamos mais conscientes em relação ao que é orientado pelo documento e o que fazemos em sala. Outra coisa também que é um instrumental de planejamento menos burocrático porque perdemos muito tempo com o preenchimento de informações que, na prática, não agrega em sala de aula.” (Professora B, 19 anos de experiência no 1º ano)

A professora C compartilhou que, da mesma forma que a professora A, ela também valoriza momentos formativos para aprofundar o entendimento sobre o documento e discutir estratégias para alinhar sua prática às diretrizes do Documento Curricular Referencial do Ceará. Além disso, a professora C expressou a falta de mais momentos de reflexão e planejamento coletivo entre todos os colegas da escola. Ela acredita que esses momentos são essenciais para pensar em metas de forma colaborativa, buscando atender às necessidades e potencialidades dos alunos de maneira mais eficaz.

“Eu realmente sinto falta de momentos mais regulares onde a gente pudesse planejar e refletir de forma coletiva as necessidades e potencialidades das crianças da nossa escola, não só as do 1º ano, mas os alunos como um todo. Além disso, acho que seria muito rico formações que englobassem mais sobre o estudo do DCRC e de trocar de ideias lúdicas que a gente pudesse desenvolver em sala de aula.” (Professora C, 1 ano e 6 meses de experiência no 1º ano)

Em suma, as professoras enfatizaram a importância de momentos formativos específicos sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará, um planejamento que seja mais flexível e menos burocrático, assim como momentos mais regulares de reflexão e troca de ideias entre os docentes a fim de alinhar suas estratégias e metodologias às diretrizes do DCRC. A figura 4 traz uma síntese das ideias trazidas pelas professoras de como o trabalho poderia se alinhar melhor aos preceitos do documento.

Figura 4 - Sugestões das professoras do 1º ano do ensino fundamental – anos iniciais para uma melhor implementação do DCRC na turma.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar as respostas fornecidas pelas professoras A, B e C, destaca-se a recorrência de três sugestões: a necessidade de momentos formativos mais específicos para o estudo do DCRC, a busca por um instrumental de planejamento menos burocratizado e o desejo de compartilhar estratégias pedagógicas alinhadas ao Documento Curricular Referencial do Ceará. Essas sugestões indicam que as professoras percebem uma lacuna em sua formação em relação ao entendimento e aplicação efetiva do conteúdo do documento. Há uma busca por capacitações mais direcionadas, ferramentas práticas e espaços colaborativos para fortalecer a implementação das diretrizes propostas pelo DCRC.

Outro ponto relevante mencionado pelas professoras é a necessidade de um instrumental de planejamento mais direcionado para uma prática mais reflexiva do que burocrática. Nas suas narrativas, as professoras indicam que dedicam considerável tempo ao preenchimento de informações que, na prática, contribuem pouco para o ensino em sala de aula. Contudo, é importante notar que os dados solicitados no planejamento, como "Campos de atuação", "Unidade temática", "Práticas de linguagem", "Objetos de conhecimento", "Habilidades" e "Competências específicas", são elementos que constam diretamente no DCRC.

Nesse contexto, a falta de conhecimento sobre o documento pode resultar em um preenchimento que não faz sentido para as professoras, pois não compreendem completamente a relação entre esses campos. Portanto, a busca por um instrumental de planejamento mais reflexivo enfatiza a importância de uma formação mais aprofundada sobre o DCRC para garantir que as informações solicitadas estejam alinhadas com a prática pedagógica e realmente contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

Outra sugestão recorrente nas falas das professoras é o interesse por momentos que promovam a troca de ideias e reflexões, especialmente entre os professores do 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Esses momentos seriam destinados a desenvolver atividades e metodologias que permitissem um melhor alinhamento entre as orientações do DCRC e o que é efetivamente desenvolvido em sala de aula. A busca por espaços colaborativos e práticos destaca a necessidade de criar oportunidades específicas para que os professores compartilhem experiências, discutam desafios e desenvolvam estratégias pedagógicas que estejam em sintonia com as diretrizes do documento.

Por fim, mas não menos importante, foi destacada a necessidade de planejamentos coletivos entre todos os membros da escola. Essa prática teria como objetivo identificar e compreender as necessidades das crianças matriculadas na instituição, buscando sistematizar as práticas pedagógicas de maneira a atender essas demandas de forma mais efetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar a concepção dos professores lotados nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola do município de Fortaleza/CE em relação ao Documento Referencial do Ceará (DCRC).

Mediante esse objetivo, estabelecemos o mapeamento de 4 (quatro) objetivos específicos que são “Traçar o histórico da construção conceitual do currículo até a elaboração do DCRC; (2) Descrever as concepções dos professores alfabetizadores de 1º ano dos anos iniciais; (3) identificar se estão alinhadas ao DCRC e (4) elaboração do produto educacional a ser discutido a seguir.

No primeiro objetivo traçado com vistas a atingir a meta proposta, que consiste em "Traçar o histórico da construção conceitual do currículo até a elaboração do DCRC", os resultados de nossas investigações revelaram que nas sociedades mais tradicionais não havia, de fato, um currículo que orientasse as práticas educacionais. Nesse contexto, as práticas eram

diretamente influenciadas pelas tradições culturais e práticas da época. Portanto, percebe-se que a concepção de currículo era praticamente inexistente em sociedades mais tradicionais.

Por meio dos estudos realizados, percebeu-se que ao longo da história da educação ocidental, as sociedades passaram a reconhecer a necessidade de organizar os conhecimentos e sistematizar os aspectos mais técnicos do ensino. Um exemplo destacado é a publicação, em 1632, da "Didática Magna" de Comenius, que propunha uma educação holística e acessível para todos. Este foi um marco importante, indicando a evolução do pensamento educacional em direção à sistematização e organização dos processos de ensino.

No entanto, apesar desse primeiro momento, o currículo foi consolidando-se como um campo de estudo especializado, principalmente a partir dos estudos norte-americanos, o que posteriormente influenciou países europeus como Portugal, Espanha e França. Em 1918, Bobbit publicou sua obra "Curriculum", na qual apresentou questionamentos como "o que ensinar" e "por que ensinar", visando responder aos anseios da época.

Com o passar dos anos, outros pensadores também se dedicaram aos estudos sobre o currículo. Ralph Tyler trouxe uma perspectiva mais tecnicista, enquanto John Dewey defendeu uma teoria crítica de currículo, contrapondo as ideias de Tyler e Bobbitt. Além disso, o estudo também destaca as contribuições de Michael Apple e suas ideias neomarxistas sobre o currículo. No Brasil, tivemos pensadores que também se dedicaram aos estudos sobre o currículo, destacando-se nomes como Paulo Freire e Dermeval Saviani. Ambos desempenharam papéis significativos no contexto educacional brasileiro, contribuindo com suas teorias e abordagens para a compreensão e desenvolvimento do currículo no contexto nacional. A visão de Paulo Freire, centrada na pedagogia crítica e na educação libertadora, e as contribuições de Saviani para a teoria histórico-crítica são influências importantes que moldaram a discussão sobre o currículo no Brasil.

Para além de compreender os conceitos e o histórico da base conceitual do currículo, nosso estudo também aborda uma perspectiva crucial que consideramos o cerne de nossa pesquisa: o currículo como política educacional. No subcapítulo 3.2, intitulado "O Currículo como Política Educacional - A Base Nacional Comum Curricular", destacamos o que é esse documento e sua importância na orientação para a construção dos currículos nas instituições, com o objetivo de promover a equidade educacional em todo o território brasileiro.

Entretanto, por ser um documento de abrangência nacional, a BNCC não consegue abordar todas as nuances de cada estado e município brasileiro. Nesse contexto, o estado do Ceará publicou o seu Documento Curricular Referencial, o qual se baseia nos preceitos da

BNCC, para orientar os currículos das escolas cearenses. É importante ressaltar que, antes dessa publicação, o estado cearense já utilizava seus próprios Referenciais Curriculares Básicos (RCB), representando um avanço significativo no cenário educacional do Ceará. Essa iniciativa busca alinhar as práticas pedagógicas com as diretrizes nacionais, ao mesmo tempo que valoriza as particularidades locais e culturais do estado.

Após compreender que o DCRC não é, de fato, um currículo, mas sim um conjunto de princípios normativos e orientadores para a elaboração dos currículos em todo o estado do Ceará, e entender sua estrutura, adentramos na parte prática de nossa pesquisa com as professoras de maior carga horária lotadas nas turmas de 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Neste momento, vamos nos concentrar nos objetivos específicos "(2) Descrever as concepções dos professores alfabetizadores de 1º ano dos anos iniciais" e "(3) Identificar se estão alinhadas ao DCRC".

Ao realizar as entrevistas com as professoras, ficou evidente que ainda existe um entendimento bastante ambíguo sobre o que é e para que serve o DCRC. Para a maioria das professoras, o documento é visto como um simples norteador para o plano de aula do professor, sendo utilizado como um apoio para o planejamento docente. Porém, pouco foi discutido sobre sua natureza orientadora dos currículos, o que, por consequência, impacta diretamente no planejamento do professor. Essa percepção aponta para a necessidade de esclarecimentos e aprofundamento no entendimento do papel do DCRC na estruturação mais ampla dos currículos escolares.

Neste estudo, um dos desafios que se configura para a efetiva implementação do DCRC nas salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental nos anos iniciais, destacado pelos sujeitos pesquisados, é a falta de formação continuada voltada para estudos aprofundados sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará. Além disso, a infraestrutura da escola foi apontada como um fator limitante para a ação docente, seja devido à falta de espaço ou à precariedade das condições. A escassez de recursos pedagógicos também foi mencionada como um desafio, assim como a percepção de que o instrumento de planejamento é altamente burocrático.

No entanto, chamou-nos a atenção o fato de que o preenchimento do planejamento apresenta as mesmas informações presentes no DCRC, como "Objetos de conhecimento", "Habilidades" e "Competências específicas". O que destacamos aqui é que, por não terem formações mais específicas sobre o documento, o preenchimento dessas informações torna-se uma atividade mecânica, pois o professor pode não compreender a importância desses elementos na tomada de consciência dos objetivos propostos pelas atividades alinhadas ao

DCRC. Para uma visão mais superficial do processo, apenas informações como o número da habilidade e seu objetivo podem fazer sentido.

De acordo com a pesquisa realizada, observou-se que, apesar de não possuírem um maior aprofundamento nas diretrizes propostas pelo Documento Curricular Referencial do Ceará, os professores conseguem atender às propostas previstas pelo documento, contemplando 5 (cinco) competências gerais e 5 dos 9 princípios norteadores estabelecidos pelo DCRC. Essa constatação sugere uma implementação parcial das diretrizes, indicando que, mesmo sem um conhecimento aprofundado, os professores estão incorporando aspectos significativos do DCRC em suas práticas pedagógicas.

Quanto aos processos avaliativos, as professoras desenvolvem os três tipos de avaliação previstos pelo DCRC, que são a diagnóstica, formativa e somativa. Entretanto, percebeu-se uma certa limitação no uso variado de instrumentos avaliativos por parte de uma das professoras avaliadas, o que pode ser justificado pelo tempo de experiência menor em comparação às outras participantes, que possuem mais de 7 (sete) anos de atuação exclusiva nas turmas de 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais.

Na última pergunta, percebe-se que os professores participantes sentem uma maior necessidade de aprofundar seus conhecimentos em relação às diretrizes do Documento Curricular Referencial do Ceará para aprimorar sua prática, visando o alinhamento do que é solicitado para ser desenvolvido nas turmas de 1º ano. Esse momento formativo se revela importante, pois possibilita que o professor atribua significados mais profundos às atividades propostas, não ficando restrito apenas aos recursos, como o livro didático. Afinal, embora o livro seja um instrumento valioso para a aquisição de conhecimento, não deve ser o único norteador das ações docentes.

Outro ponto destacado é a necessidade de conhecer estratégias pedagógicas alinhadas ao DCRC para serem aplicadas em sala de aula. Como relatado pelas professoras, muitas vezes, a burocratização com o preenchimento de planilhas e formulários acaba reduzindo o tempo disponível para pesquisa e reflexão. Essa limitação impacta a busca por metodologias que favoreçam um aprendizado mais lúdico, alinhadas às diretrizes do Documento Curricular Referencial do Ceará.

Visando suprir os anseios elucidados pelos professores, tomamos a "necessidade de compartilhamento de estratégias pedagógicas" como norteadora para o desenvolvimento do produto técnico/tecnológico resultante desse estudo. Temos ciência de que ele não irá resolver todos os desafios relatados pelos professores, mas buscará promover ações pedagógicas mais

lúdicas e práticas dentro do contexto da sala de aula. Essa iniciativa visa abrir novos caminhos e abordagens, proporcionando um processo educativo mais significativo para professores e alunos. O produto resultante deste estudo buscará contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas, estimulando o compartilhamento de estratégias eficazes alinhadas ao DCRC.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. 7ª Ed. Edições, 2011

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jun 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Ceará: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2011. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/CE/Ceara_Orientacoes_Curriculares_para_a_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará**. Versão Provisória de Lançamento. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental 2023**. Fortaleza: SME, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1D-CpmqHCU_ot2PJ5Z3npOsHCPaCUPQDN/view. Acesso em: 11 jul. 2023.

FORTALEZA. Câmara Municipal. Lei Ordinária nº 11.207, de 17 de dezembro de 2021. **Dispõe sobre a criação do Programa Observatório da Educação no âmbito do Município**

de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/3864/text?>. Acesso em: 08 jan. 2024.

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

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº 26, de 26 de março de 2018.** Aprova o Regimento da Proposta de Curso Novo do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, em associação com a UNILAB. Fortaleza/Redenção, CE, 2018. Disponível em: [1]. Acesso em: <https://mestrado.ifce.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/RESOLUCAO-No-026-aprova-o-regimento-e-a-criacao-do-curso.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

LIBÂNEO, Jose Carlos. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

MINAYO, Cecilia de Souza. (Org) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A Pedagogia.** Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ – Vozes, 2010.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais:** proposições de um grupo de colaboradores. Actio (Curitiba), Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. The constitution of the academic field of education policy in Brazil: Historical aspects. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 168, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3682. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3682>. Acesso em: 3 ago. 2023

VASCONCELLOS, Celso. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 19 ed. São Paulo: Libertad, 2009.



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CEARÁ
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a)

Professor (a):

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **"Desvendando o Currículo dos Anos Iniciais: A Concepção dos Professores Alfabetizadores em Fortaleza/CE à Luz do DCRC"**. O responsável por este estudo é o pesquisador Professor Roger Freitas da Costa (e-mail: roger.costa05@aluno.ifce.edu.br), cujo local de trabalho é a Escola Municipal Rosa Amaro Cavalcante - Unidade II, Rua Um, 1169 - Mondubim, Fortaleza - CE, CEP 60768-020. A orientação está a cargo da Professora Dra Andrea Moura da Costa Souza (e-mail: andrea.souza@ifce.edu.br), com endereço profissional no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará - Campus Paracurú, Rua Antônio Sales S/N, Paracurú - CE, CEP 62680000.

O propósito principal desta pesquisa é **compreender até que ponto o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) reflete diretamente nas práticas dos professores alfabetizadores em turmas de 1º ano do ensino fundamental**, que ministram a disciplina de Língua Portuguesa. Ao aceitar participar, você será convidado(a) a responder a uma entrevista semi-estruturada, abordando aspectos do seu perfil pessoal, formação e experiência profissional, além das estratégias utilizadas ao lecionar Língua Portuguesa em conjunto com o processo de Alfabetização e Letramento.

Ressaltamos que a participação é completamente voluntária, e a recusa não acarretará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou a instituição em que trabalha. Todas as precauções foram tomadas para minimizar esses riscos. Caso sinta qualquer desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação a qualquer momento, e o pesquisador está disponível para esclarecimentos.

Asseguramos que todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo das suas informações contidas na pesquisa. Você terá o direito de solicitar ao pesquisador os dados coletados, e não receberá remuneração pela participação. Com este estudo, visamos aprimorar a prática docente, oferecendo contribuições significativas para o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa em turmas de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos têm o potencial de impactar positivamente na formação continuada dos professores, promovendo melhorias substanciais no processo educativo.

Você está convidado(a) a preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido, que será disponibilizado a seguir, e receberá uma cópia para sua referência.



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CEARÁ
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, eu, Sr.(a)

_____,
portador(a) do CPF _____, após minuciosa leitura do
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tive a oportunidade de fazer perguntas e
esclarecer dúvidas, as quais foram devidamente explicadas pelos pesquisadores. Ciente dos
serviços e procedimentos aos quais serei submetido(a) e não restando quaisquer dúvidas a
respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em
participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Fortaleza, _____ de _____ de 2023

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. IDENTIFICAÇÃO:

- Nome completo do participante: _____
- _____
- Idade: _____
- Tempo de atuação como professor: _____

2. DADOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- Graduação em Pedagogia ou área relacionada: _____
- Pós-graduações ou cursos de especialização: _____
- Participação em cursos específicos sobre o DCRC: _____

3. DADOS PROFISSIONAIS:

- Tempo de atuação como professor do 1º ano do Ensino Fundamental I:
- Experiência anterior em outras séries ou modalidades:
- Participação em programas de formação continuada relacionados ao DCRC:

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DCRC:

- Como você compreende o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental I?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao alinhar suas práticas pedagógicas às diretrizes do DCRC?

- Descreva as metodologias pedagógicas que você utiliza para o ensino da alfabetização no 1º ano. Como essas metodologias se relacionam com as propostas do DCRC?
- Como você avalia a eficácia das metodologias que utiliza em termos do desenvolvimento da alfabetização dos alunos?
- Que sugestões você teria para aprimorar a implementação das diretrizes do DCRC no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental I?

Considerações Finais:

- Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência e perspectivas em relação ao DCRC e suas práticas pedagógicas no 1º ano?

APÊNDICE D
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390, SSP - CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **Roger Freitas da Costa**, aluno(a) do Curso de MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE PELO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE), devidamente autorizado(a) pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo P030513/2024, o(a) qual pretende pesquisa acadêmica, intitulada: **“DESVENDANDO O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EM FORTALEZA/CE À LUZ DO DCRC”** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) a realizar a coleta de dados, na seguinte Unidade Escolar: EM. Rosa Amaro Cavalcante – Unidade II.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O aluno deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade

do aluno adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o aluno, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da última assinatura digital.

Antonia Dalila Saldanha de Freitas

Secretária Municipal de Educação

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

Coordenadora da Academia do Professor

Roger Freitas da Costa

CPF nº 051.682.663-80



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número 7BEJG4TE

Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3099629 e código 7BEJG4TE

ASSINADO POR:

GERMANIA KELLY FERREIRA DE MEDEIROS em 27/02/2024

ANTONIA DALILA SALDANHA DE FREITAS:51047250306 em 01/03/2024