



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

CÁSSIA ALESSANDRA PEREIRA SANTOS

**PERCEPÇÕES DE MUDANÇAS CURRICULARES EM UMA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS**

ITATIBA

2026

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

CÁSSIA ALESSANDRA PEREIRA SANTOS

**PERCEPÇÕES DE MUDANÇAS CURRICULARES EM UMA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação da Universidade São Francisco,
Campus Itatiba, como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores,
Trabalho Docente e Práticas Educativas

Profa. Orientadora: Dra. Adair Mendes
Nacarato

Itatiba

2026

371.214
S234p

Santos, Cássia Alessandra Pereira.

Percepções de mudanças curriculares em uma rede municipal de ensino: narrativas de professores dos anos iniciais / Cássia Alessandra Pereira Santos. – Itatiba, 2026.

154 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Currículo. 2. Práticas docentes. 3. Pesquisa biográfico-narrativa. 4. Entrevista narrativa. 5. Biograma. I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Cássia Alessandra Pereira Santos, defendeu a dissertação intitulada "Percepções de mudanças curriculares em uma rede municipal de ensino: Narrativas de professores dos anos iniciais" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF em 10 de agosto de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Examinadora

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos
Examinadora

*Posso saber pedagogia, biologia como astronomia,
posso cuidar da terra como posso navegar.
Sou gente.
Sei que ignoro e sei que sei.
Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei
como posso saber melhor o que já sei*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ser responsável pela minha existência e por ter me conduzido até aqui, concedendo-me infinitas bênçãos.

À Universidade São Francisco e à CAPES pela bolsa de estudos concedida.

À banca presente no momento de qualificação e defesa, pelas importantes contribuições.

Aos estudantes que compartilharam a vivência no programa de pós-graduação, atravessada por dúvidas e inseguranças, mas também por companheirismo e solidariedade. Há aqueles que se tornaram grandes amigos.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória: àqueles que foram meus professores; aos que compartilharam comigo o cotidiano em que atuei como professora e coordenadora; e aos que, de diferentes formas, contribuíram para a minha constituição profissional. Meu agradecimento especial aos professores que aceitaram participar desta pesquisa.

À Marjorie, que me apresentou o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e me encorajou, demonstrando confiança em meu potencial.

Ao meu pai Alceu (*in memoriam*), pois foi com ele, sem que dissesse uma só palavra, que aprendi que o trabalho exige disciplina e nos dignifica.

À minha mãe Zulmira (*in memoriam*), minha doce mãe, que me ensinou sobre o valor da família. Sua ausência é muito dolorosa, mas sua presença em meu pensamento é diária.

À Marlene, minha irmã e parceira em todas as circunstâncias. Seu apoio e colaboração repercutem para mim e para a minha família.

Ao meu marido Edson, pela convivência e compreensão das exigências que este percurso impôs ao nosso cotidiano.

Aos meus filhos, Isadora Maria e João Caetano, amores da minha vida. Em alguns momentos, meus estudos implicaram em ausência em suas rotinas, mas espero que isso contribua para que compreendam a importância que atribuo aos estudos. Que toda e qualquer conquista minha possa ser inspiração para eles no futuro.

E, com muita admiração, à Professora Dra. Adair Mendes Nacarato, pela generosidade e disponibilidade em me orientar neste percurso. Como tenho dito, quando tiver um pronome *EU* neste trabalho, ele sempre será, na verdade, um *NÓS*.

SANTOS, Cássia Alessandra Pereira. **Percepções de mudanças curriculares em uma rede municipal de ensino**: narrativas de professores dos anos iniciais. 2026. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas; e tem como objeto de investigação a percepção dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as mudanças curriculares ocorridas em uma rede municipal de ensino do interior paulista. Visa responder à seguinte questão: “Como professores dos anos iniciais narram suas percepções diante de mudanças curriculares?”; e tem, como objetivo geral, compreender o modo como professores narram suas percepções sobre mudanças curriculares, considerando suas trajetórias, experiências e constituição docente. A partir da questão elaborada e do objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: i) conhecer as trajetórias de escolarização e constituição da docência de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) identificar o modo como os professores percebem, vivenciam e significam as mudanças curriculares e políticas na rede municipal de ensino e se elas impactam suas práticas docentes; e iii) compreender a maneira como os professores constroem sua autonomia profissional diante das mudanças curriculares. O diálogo teórico é estabelecido com autores do campo do currículo, como: Ivor Goodson; José Gimeno Sacristán; e Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun. A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, insere-se na modalidade biográfico-narrativa e fundamenta-se no método biográfico. Foram realizadas entrevistas narrativas com 4 professores da rede municipal que atuam há mais de 15 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e vivenciaram as mudanças curriculares. As narrativas produzidas foram organizadas em biogramas e analisadas na perspectiva compreensiva e interpretativa, em três eixos: a escolarização e a docência; o currículo vivido e praticado; e em busca da autonomia docente. Dentre os principais resultados, destacam-se: a constituição docente é um processo construído ao longo da vida, marcado por experiências familiares, percursos formativos e vivências profissionais; os professores interpretam as mudanças curriculares a partir de suas trajetórias e experiências e fazem escolhas pedagógicas fundamentadas pelo compromisso com a aprendizagem dos estudantes; as narrativas revelam sentimentos de instabilidade e recomeço, mas também evidenciam a capacidade dos professores de produzir estratégias de adaptação, resistência e permanência diante das transformações que atravessam a rede de ensino; as equipes gestoras, quando constroem espaços de escuta, diálogo e apoio aos docentes, favorecem a interpretação das mudanças e a continuidade do trabalho desenvolvido na escola, possibilitando a autonomia dos professores.

Palavras-chave: Currículo. Práticas docentes. Pesquisa biográfico-narrativa. Entrevista narrativa. Biograma.

SANTOS, Cássia Alessandra Pereira. **Percepções de mudanças curriculares em uma rede municipal de ensino**: narrativas de professores dos anos iniciais. 2026. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2026.

ABSTRACT

This research was conducted with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, Brazil (CAPES) – Funding Code 001, within the research line "Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices." It investigates the perceptions of teachers working in the early years of elementary education regarding curricular changes implemented in a municipal school system in the interior of São Paulo state. It aims to answer the question: "How do teachers of the early years narrate their perceptions regarding curricular changes?" Its general objective is to understand how teachers narrate their perceptions of curricular changes, considering their trajectories, experiences, and the formation of their teaching identity. Based on the formulated question and the general objective, the following specific objectives were outlined: i) to understand the schooling trajectories and the formation of the teaching identity of teachers in the early years of elementary education; ii) to identify how teachers perceive, experience, and interpret curricular and policy changes in the municipal school system and whether these changes impact their teaching practices; and iii) to understand how teachers construct their professional autonomy in the face of curricular changes. A theoretical dialogue is established with authors in the field of curriculum studies, such as Ivor Goodson, José Gimeno Sacristán, and Stephen Ball, Meg Maguire, and Annette Braun. The research is grounded in a qualitative approach, falls within the biographical-narrative modality, and is based on the biographical method. Narrative interviews were conducted with four teachers from the municipal system who have been working in the early years of elementary education for over 15 years and have experienced the curricular changes. The resulting narratives were organized into biograms and analyzed from a comprehensive and interpretive perspective across three axes: schooling and teaching; the lived and practiced curriculum; and the pursuit of teacher autonomy. Key results include the finding that the formation of a teaching identity is a lifelong process, shaped by family experiences, educational pathways, and professional experiences. Teachers interpret curricular changes based on their own trajectories and experiences, making pedagogical choices grounded in a commitment to student learning; the narratives reveal feelings of instability and starting anew, yet also highlight teachers' capacity to devise strategies for adaptation, resistance, and persistence in the face of transformations sweeping through the school system; when management teams create spaces for listening, dialogue, and support, they facilitate the interpretation of changes and the continuity of school-based work, thereby fostering teacher autonomy.

Keywords: Curriculum. Teaching practices. Biographical-narrative research. Narrative interview. Biogram.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo do currículo no contexto do Brasil	52
Figura 2 - Fases da objetivação do significado do currículo	65
Figura 3 – Capa do Currículo Jundiaense do Ensino Fundamental	72
Figura 4 - Capas das publicações do Programa Escola Inovadora	75
Figura 5 - Capa do <i>ebook Programa Escola da Gente</i>	77
Figura 6 - Recorte do percurso de leitura e início da construção das análises.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados das buscas utilizando a BDTD	26
Quadro 2 – Resultados das buscas utilizando o banco da CAPES	27
Quadro 3 – Resultados das buscas utilizando descritores e seleção para leitura - BDTD e CAPES.....	28
Quadro 4 – Bibliografia anotada.....	30
Quadro 5 - Fases da objetivação do significado do currículo.....	66
Quadro 6 - Resumo das EN.....	90
Quadro 7 - Trajetória profissional da professora Maria.....	98
Quadro 8 - Trajetória profissional do professor Lalu.....	100
Quadro 9 - Trajetória profissional da professora Lázara.....	103
Quadro 10 - Trajetória profissional da professora Ana.....	106
Quadro 11 - Síntese coletiva dos biogramas.....	109

LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EC - Estado do Conhecimento
EN - Entrevista Narrativa
GRUCOMAT - Grupo Colaborativo em Matemática
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
HIFOPEM - Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEI - Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI - Programa de Estudo Intensivo
PNE - Plano Nacional de Educação
PPA - Plano Plurianual
PPGSSE - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
SEI - Sistema Eletrônico de Informação
SESI - Serviço Social da Indústria
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UGE - Unidade de Gestão da Educação
USF - Universidade São Francisco

SUMÁRIO

UM FRAGMENTO QUE EXPRESSA O TODO	14
1 O CONTEXTO E AS INQUIETAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	19
1.1 Ler para compreender, compreender para pesquisar	23
1.1.1 Etapas do processo de busca	25
2 DA ALESSANDRA À CÁSSIA: UMA NARRATIVA DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOCENTE	33
2.1 A escola me nomeou	34
2.2 O início na Educação Infantil	34
2.3 Mudando de escola	36
2.4 Quem é a Cássia?	37
2.5 Magistério antes do magistério	39
2.6 Adiando a carreira	41
2.7 Resgatando o sonho	42
2.8 Enfim, em Jundiaí	43
2.9 O que vim fazer aqui?	45
2.10 Com orgulho, estudante de mestrado	46
2.11 A primeira mônada	48
3 CURRÍCULO: REFLEXÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS	50
3.1 Um breve percurso histórico sobre documentos que envolvem o currículo	51
3.2 Mas, afinal, o que é currículo?	58
3.2.1 Currículo como processo	62
3.2.1.1 Fases da objetivação do significado do currículo	63
3.2.2 Currículo narrativo	67
3.3 Planos de governo municipais e sua relação com o currículo do município	70
3.3.1 Plano Plurianual - 2014 até 2017	71
3.3.2 Plano Plurianual - 2018 até 2021 / 2022 até 2025	72
3.3.3 Plano Plurianual - 2026 até 2028	75
3.4 O movimento da mudança curricular no município	77
4 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRELAÇAMENTOS DA PESQUISA COM A MINHA TRAJETÓRIA	79

4.1 A questão da pesquisa e seus objetivos	83
4.2 Por que narrar? Para conhecer o vivido e, assim, se transformar	84
4.3 Escutar, meu primeiro passo	88
4.4 E depois de escutar: a organização e análise das narrativas por meio de biogramas	91
4.5 Devolutiva aos entrevistados	95
4.6 Organização das entrevistas por meio de biogramas	97
4.6.1 Biograma de Maria	97
4.6.2 Biograma de Lalu	100
4.6.3 Biograma de Lázara	102
4.6.4 Biograma de Ana	105
4.7 Entre trajetórias: o que repete, o que ressoa	108
4.8 A análise compreensiva e interpretativa	111
5 ESCUTA E INTERPRETAÇÃO: O PROCESSO ANALÍTICO DAS NARRATIVAS	113
5.1 A escolarização e a docência	113
5.2 O currículo vivido e praticado	122
5.3 Em busca da autonomia docente	131
5.4 Síntese interpretativa dos eixos analíticos	139
6 ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: UM PERCURSO DE ESCUTA E COMPREENSÃO	142
6.1 Do vivido às compreensões da pesquisa	142
6.2 Contribuições, limites e novas possibilidades	144
6.3 Ana, Lalu, Lázara, Maria e eu	145
REFERÊNCIAS	148

UM FRAGMENTO QUE EXPRESSA O TODO

Sou Cássia Alessandra, um nome composto que, no início da vida, foi fragmentado. Nem sempre ele me representou por inteiro e, por isso, inicio este trabalho como quem apresenta uma parte de um todo, reconhecendo que cada fragmento carrega em si marcas de uma experiência vivida. Com isso, para começar, recorri a uma mônada¹, que, entendida na perspectiva de Walter Benjamin, é como um fragmento que condensa e expressa o todo. Então...

Como começar? Falar desta pesquisa é, antes de tudo, reconhecer que ela não nasce apenas de um projeto, mas de um percurso. Minha história não começa quando consigo narrá-la, mas atravessa este texto, orienta meu olhar e sustenta as escolhas que faço ao pesquisar. Iniciei investigando a produção de outros autores. Por vezes, achei que pararia nessa etapa. Em muitos momentos ao longo do caminho, pensei que não avançaria muito além disso. Fui, aos poucos, me autorizando a escrever, compreendendo que o que vivi e tenho como experiência não precisava esperar para ser dito e podia, também, ocupar lugar na construção do conhecimento. Há, neste trabalho, fragmentos que parecem simples, mas que, ao serem revisitados, revelam muito mais do que mostram. Compreender que, em pequenas lembranças, em falas aparentemente cotidianas estão condensadas trajetórias inteiras. É a partir desse movimento instável e atravessado por rupturas que este estudo se constitui. A cada mudança de governo, a escola é convocada a esquecer. Entre uma gestão e outra, o currículo muda, mas não só ele. O tempo se interrompe. Projetos são deixados pelo caminho, palavras perdem o sentido, e aquilo que começava a se constituir é, muitas vezes, silenciado antes de ganhar forma. Nada se encerra, tudo é interrompido. No entanto, há o que não se deixa apagar. Na sala de aula, entre papéis que chegam e partem, algo insiste: o professor que permanece. Um gesto tecido pela experiência, por escolhas grandes e miúdas, por decisões que não cabem nos documentos, mas sustentam o cotidiano. Escrevo a partir dessas experiências de um cotidiano em que o currículo nunca chega inteiro. Também fui atravessada por essas rupturas, vi caminhos se desfazerem, precisei reinventá-los. Minha própria pesquisa mudou quando aquilo que a sustentaria deixou de existir. Foi nesse deslocamento que compreendi: o que se perde nas mudanças curriculares não está apenas nos documentos, mas também na experiência que não se escreve. É nesse território instável que as narrativas emergem, não como continuidade, mas como fragmentos. Fragmentos de uma docência que

¹ Esta é a segunda mônada que escrevo. A primeira – produzida enquanto cursava a disciplina Narrativas e histórias de vida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGSSE), na Universidade São Francisco (USF) – faz parte do meu memorial, que será apresentado brevemente nesta dissertação. Aprendi sobre mônadas nas leituras de Walter Benjamin; tive oportunidades de conhecer algumas mônadas e me inspirei para produzir uma. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias, mas que, reunidos, formam um todo, uma história com começo, meio e fim.

resiste, de um trabalho que se reinventa, de uma escola que aprende a viver de recomeços. Colocar-se à escuta de professores é recolher esses vestígios antes que desapareçam. É dar lugar ao que, muitas vezes, não se registra: as continuidades invisíveis, as reinvenções silenciosas, aquilo que persiste mesmo quando tudo muda. Ensinar, por vezes, é continuar, mesmo quando tudo ao redor recomeça. Com esta pesquisa, eu também recomeço. Não parei naquela primeira etapa, não fiz apenas o primeiro capítulo, eu continuei. Eu permaneci! (CAPS², abril de 2026).

E, para iniciar, é inevitável contar do lugar de onde falo, escrevo e ouço: o da docência. Como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inserida na mesma rede municipal de ensino em que atuam os participantes deste estudo, compartilho com eles experiências, desafios e modos de viver e fazer a escola.

Minha trajetória nunca se separou da escola: daquela que me identificou, daquela da escolarização obrigatória, da formação no magistério, das escolas em que atuei como professora ou coordenadora pedagógica e daquela – a do espaço do mestrado – que, hoje, me move e faz com que eu esteja aqui, em busca de novos conhecimentos. Ali se entrelaçam encontros com atores e autores da pesquisa e vivencio inquietações que o cotidiano escolar (seja qualquer for o nível, a etapa, o ciclo ou a modalidade da educação) insiste em produzir.

Apresentar esta pesquisa é, antes de tudo, falar também do lugar que ocupo como estudante e pesquisadora em formação, profundamente atravessada inicialmente pela docência e agora por tudo aquilo que o curso de mestrado e os grupos de estudo³ dos quais faço parte me proporcionam.

Quando fui até a USF, participar do processo seletivo para ingressar no PPGSSE, não levava apenas um anteprojeto de pesquisa, mas uma história já em movimento, todavia sem consciência de sua importância. Uma história marcada por minhas vivências na educação pública, compartilhadas com outros professores; e, sobretudo, por algumas perguntas que ainda não tinham encontrado forma.

Meu anteprojeto inicial foi alterado, não por vontade própria ou mesmo pelo amadurecimento de conceitos e construtos da pesquisa científica, mas em decorrência da mudança de programa de governo do município onde trabalho e no qual se desenvolveria a pesquisa. Esse deslocamento não atingiu apenas o objeto da pesquisa, mas também o modo como passei a compreender o próprio fazer docente e as condições

² Utilizo as iniciais de meu nome completo para assinar a mônada.

³ Participo dos grupos de estudo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPM) e Grupo Colaborativo em Matemática (GRUCOMAT).

em que ele se realiza. Nesse contexto é que emergiu uma nova inquietação: quais são as percepções docentes acerca de mudanças curriculares?

Constituo-me, neste estudo, uma pesquisadora implicada, que reconheceu, no processo de leitura, na escrita dos capítulos e na escuta das narrativas dos entrevistados, um modo de compreender a si mesma, o seu percurso e os sentidos⁴ da docência – compreensão que se torna possível ao reconhecer que minha própria trajetória não se separa daquilo que busco teorizar, pois também constitui conhecimento.

Optei por uma organização pouco convencional da estrutura da dissertação. Apresentarei a revisão bibliográfica antes do meu memorial de formação. A opção não foi apenas uma escolha estrutural, mas expressão de um movimento vivido ao longo da pesquisa. No início do percurso, achava que o conhecimento produzido por outros autores deveria anteceder o meu, como se a legitimidade do meu estudo estivesse ancorada apenas no que já havia sido dito. Coloquei-me, assim, em certa contenção, receosa e praticamente com medo de escrever, como se minha experiência precisasse esperar, como se ainda não fosse, ela também, conhecimento. Minha história não começou quando consegui narrá-la, mas, ainda assim, para me encorajar a expor o que rememorei, precisei, antes, percorrer os caminhos da revisão bibliográfica, como quem busca, no diálogo com outros autores, o reconhecimento de que a própria experiência também pode ser dita, pensada e constituída como conhecimento.

Aos poucos, fui reconhecendo que não escrevo de fora, mas de dentro, nas tramas que busco compreender, e que minha trajetória não ocupa um lugar secundário, mas constitui, também, parte do conhecimento que se constrói.

Contudo, é importante destacar: embora a escrita se apresente na primeira pessoa, sei que ela nunca foi solitária. Este texto é composto por múltiplas vozes que me atravessam e me constituem: a presença cuidadosa da orientadora, os autores que me acompanham, os docentes da USF, as amigas que estabeleci, os professores que aceitaram participar com suas narrativas e as interlocuções que foram se desenhando ao longo do caminho. Assim, o “eu” que escreve não é inteiro nem isolado, é um “eu” feito de encontros, ecos e ressonâncias – assim, cada vez que o pronome “eu” aparece,

⁴ Neste trabalho utilizo os termos “sentido(s)” e “significado(s)”, coerentes com a pesquisa biográfico-narrativa e o método biográfico, que se pautam em compreensões e interpretações do vivido. O significado é um conceito mais estável que o sentido, está mais ligado à dimensão cultural, social e interpretativa; o sentido é da dimensão subjetiva, está ligado aos sentimentos, às experiências vividas e às emoções.

também se inscreve um “nós”. E, nesse entrelaçamento de pronomes “eu e nós”, este relatório de pesquisa foi organizado.

A pesquisa orienta-se pela seguinte questão: “Como professores dos anos iniciais narram suas percepções⁵ diante de mudanças curriculares?”; e tem como objetivo geral compreender o modo como professores narram suas percepções sobre mudanças curriculares, considerando suas trajetórias, experiências e constituição docente.

Para essa compreensão, coloquei-me à escuta dos docentes, por meio de entrevistas narrativas (EN), analisando a maneira como as mudanças curriculares de programas de governo dão continuidade a projetos pedagógicos ou causam sua ruptura. Dessa forma, a expectativa é que a pesquisa contribua para uma reflexão sobre os desafios da gestão educacional em contextos de instabilidade política e administrativa, de modo a possibilitar a construção de políticas públicas educacionais de continuidade e sensíveis à realidade dos profissionais da educação.

Após algumas reconfigurações, principalmente com as valiosas contribuições da banca de qualificação, o texto ficou organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “O contexto e as inquietações: a construção do objeto de pesquisa”, apresento a construção do objeto de pesquisa e a revisão bibliográfica que fiz, buscando produções acadêmicas que abordam o currículo, a escola pública e os planos de governos, com especial atenção às perspectivas dos professores.

O segundo capítulo, que intitulei de “Da Alessandra à Cássia: uma narrativa de formação e constituição docente”, apresenta meu memorial, em que são narrados momentos de minha trajetória pessoal e profissional na tentativa de mostrar o modo como minhas experiências atravessam quem sou como pesquisadora e a maneira como fui redefinindo meu tema de pesquisa.

O terceiro capítulo, “Currículo: reflexões históricas e teóricas”, é dedicado ao referencial teórico, no qual mostro um percurso histórico dos documentos que trazem a concepção de currículo com aprofundamento de seus conceitos.

Em “Percurso metodológico: entrelaçamentos da pesquisa com a minha trajetória”, o quarto capítulo, conto sobre minha escolha pelas narrativas, explicitando a

⁵ Utilizo o termo “percepções” a partir da perspectiva do grupo HIFOPEM, cujos pesquisadores se apoiam em Poletini (1996, p. 32), ou seja, na ideia de que as percepções “podem ser vistas como indicações (introspecções) que os professores têm atualmente via reflexão sobre suas experiências presentes e passadas”. No ato de narrar, há a reconstrução de experiências passadas, que provoca reflexões, atribuindo sentidos ao vivido.

abordagem biográfico-narrativa; e retomo a questão da pesquisa, seus objetivos e os procedimentos de produção das narrativas. O capítulo também é composto pelos biogramas dos entrevistados, que possibilitam a compreensão de suas singularidades.

Já o quinto capítulo, “Escuta e interpretação: o processo analítico das narrativas”, apresenta o processo analítico da pesquisa, por meio dos eixos temáticos decorrentes da análise dos biogramas: a escolarização e a docência, o currículo vivido e praticado e em busca da autonomia docente.

“Entre mudanças e permanências: um percurso de escuta e compreensão” é o capítulo final, que não se constitui ponto de encerramento, mas retoma o percurso de escuta, sistematiza as principais compreensões produzidas pela pesquisa e apresenta suas contribuições, limites e possibilidades.

1 O CONTEXTO E AS INQUIETAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

*Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo.
Tropeçavas nos astros desastrada
Sem saber que a ventura e a desventura
Dessa estrada que vai do nada ao nada
São livros e o luar contra a cultura.
Os livros são objetos transcendentais
Mas podemos amá-los do amor tátil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários,
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou o que é muito pior por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um:
Encher de vãs palavras muitas páginas
E de mais confusão as prateleiras.
Tropeçavas nos astros desastrada
Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas
(Livros, 1997)⁶.*

Os versos de Caetano Veloso remetem à capacidade que os livros têm de ampliar horizontes e produzir novas formas de compreender o mundo. Diferentemente do que diz a música, eu tinha livros em casa, eles sempre estiveram presentes em minha infância e ocupavam o lugar mais imponente da estante da sala. Permaneciam ali como objetos de admiração: bonitos, organizados e com suas páginas ainda sem marcas de uso. Ninguém os lia, mas eu sabia que guardavam histórias e conhecimentos.

Naquele tempo, eu não poderia imaginar que, anos mais tarde, seriam justamente os livros (e aqui considero também as dissertações, as teses e os artigos publicados) que me acompanhariam no meu trabalho e na construção desta pesquisa. De objetos silenciosos na estante, transformaram-se em interlocutores, ajudando-me a formular perguntas, ampliar olhares e compreender que pesquisar também é dialogar com aqueles

⁶ Esse trecho é da canção “Livros”, de autoria de Caetano Veloso e gravada no álbum *Livro*, de 1997.

que vieram antes de nós. E foi nessa perspectiva de diálogo que realizei a revisão bibliográfica desta pesquisa.

Porém, antes de apresentar o percurso de busca das produções, considero importante situar o objeto investigado e explicitar o modo como ele foi sendo construído. Como esta pesquisa se desenvolve a partir das mudanças curriculares vivenciadas na rede municipal de ensino de Jundiaí, inicio esta contextualização contando brevemente a organização dessa rede, cenário em que se inscrevem as experiências narradas pelos professores participantes.

A rede de ensino do município conta com uma estrutura de aproximadamente 40.000 estudantes de 4 meses até 11 anos de idade, na rede regular (Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental I); e jovens a partir de 15 anos (sem limite de idade) na Educação de Jovens e Adultos. Possui cerca de 4.000 educadores, incluindo, além de profissionais de apoio, estagiários e cuidadores, diretores de escola, professores, educadores infantis, agentes operacionais, auxiliares administrativos e cozinheiros.

Em 2025, todas as 105 escolas da rede vivenciaram a implementação de um novo plano de governo, devido ao resultado das eleições de 2024 para gestão municipal. Como professora dessa rede municipal, também fui atravessada pelas mudanças decorrentes da transição de governo ocorrida em 2025. Ao acompanhar a chegada de um novo plano de governo, com novas propostas e orientações para as escolas, passei a me questionar sobre o modo como esses movimentos eram vividos por outros docentes que, ao longo de suas trajetórias, já haviam experimentado outras mudanças de gestão e de currículo: quais seriam as percepções dos demais professores? O desejo de ouvir essas histórias e compreender os sentidos atribuídos a essas experiências foi o que inspirou esta pesquisa.

Um plano de governo é um instrumento da gestão pública que reúne ações, diretrizes e estratégias destinadas à implementação das políticas públicas. Conforme Reis, André e Passos (2020), a definição de “política pública” deve ser identificada em todas as esferas que envolvam questões sociais como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas que definem uma sociedade. Assim, um plano de governo orienta a definição de normas, financiamentos, programas e projetos, com o objetivo de responder às demandas sociais e enfrentar problemas identificados em diferentes áreas.

Em todo município, a educação é um direito fundamental e deve ser tratada com planejamento e organização para garantir qualidade, acesso e continuidade no ensino

aos estudantes; e, para que isso aconteça, é essencial que cada município tenha em seu plano de governo ações voltadas à educação. As práticas a serem realizadas na sala de aula, nas escolas municipais, devem estar conectadas ao contexto do plano de governo vigente, entrelaçando a concepção de ensino adotada. Nesse sentido, o ensino não se organiza de forma neutra, mas é atravessado pelos regimes de políticas e pelos discursos que os sustentam, como apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 17):

O ensino é definido dentro de regimes de políticas e os discursos de políticas que apontam praticantes como profissionais - pelo menos em certa medida - por meio da linguagem do currículo e pedagógica e por intermédio das possibilidades subjetivas que a relação com o conhecimento e com a aprendizagem em políticas se torna possível.

Essa compreensão permite reconhecer que as políticas educacionais não apenas orientam e organizam o ensino, mas também produzem modos de ser professor, suas práticas, decisões e a própria forma que se relaciona com o conhecimento e com a aprendizagem. Os autores também dizem que “a política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15).

Nesse movimento, a política nunca chega pronta à escola, ela se desloca, se reinventa, se desfaz e se refaz no cotidiano. E é nesse movimento que os professores constroem suas práticas, não como simples executores, mas como sujeitos que interpretam aquilo que lhes é proposto.

Acontece que, a cada troca de plano de governo, a educação sofre influência direta das mudanças políticas e administrativas ocorridas no município, especificamente na rede municipal de ensino. Tais mudanças não incidem apenas sobre documentos ou diretrizes, mas atravessam o cotidiano escolar e as experiências dos professores, exigindo mudanças nos movimentos de interpretação, adaptação e reinvenção, pois, “acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 18).

Em um cenário político em que a gestão municipal se alterna a cada quatro anos, caso não haja reeleição, é comum que novas gestões tragam propostas de políticas públicas que impactam diretamente o currículo escolar. As mudanças, por vezes,

refletem não apenas diferenças ideológicas, mas também as prioridades e intenções de cada administração municipal. E assim, a cada novo programa de governo voltado à educação, um processo de interpretação e tradução se reinicia entre os professores. Reis, André e Passos (2020, p. 36) acrescentam: “Uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros”.

Ou, ainda: “Uma administração se encerra e com ela são engavetados projetos, ideias e planos para o futuro. Tudo está começando outra vez [...]” (Vieira, 2000 *apud* Reis; André; Passos, 2020, p. 36). Como profissional dessa rede e pesquisadora, também senti o impacto das descontinuidades da educação em prevalência aos interesses políticos nos planos de governo. As mudanças que ocorreram na troca de governo de 2024 para 2025 incidiram também sobre o percurso investigativo inicialmente delineado para minha pesquisa, pois o tema proposto no anteprojeto de pesquisa, quando ingressei no PPGSSE, estava diretamente vinculado a um programa educacional que deixou de existir nas diretrizes da nova administração. Diante desse cenário, tornou-se necessário redefinir o objeto de investigação, e esse desvio de percurso incentivou e potencializou minhas intenções no novo projeto. Assim, a pesquisa passou a ter como objeto de pesquisa a percepção dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as mudanças curriculares ocorridas na rede municipal de ensino.

Na (re)construção do objeto desta pesquisa levei em consideração o quanto as mudanças de governo e das políticas educacionais são elaboradas sem que as vozes dos professores sejam ouvidas. As inquietações surgiram: como os professores percebem e vivenciam as mudanças curriculares que acompanham as trocas de governo? De que modos essas transformações atravessam suas trajetórias, suas práticas, seus projetos? Que sentimentos emergem nesse processo?

Ao preocupar-me com o que os professores pensavam sobre essas questões, mobilizei-me para iniciar um levantamento prévio do que já havia sido produzido academicamente sobre a temática, com ênfase nas pesquisas que considerassem as vozes dos professores. Partir para a revisão bibliográfica não se deu apenas por uma escolha estrutural, mas também por um movimento vivido ao longo da pesquisa – no início do percurso, como disse anteriormente, eu compreendia que o conhecimento de

outros pesquisadores deveria anteceder o meu, como se a legitimidade do estudo estivesse ancorada no que já havia sido produzido.

Na próxima subseção, apresento o modo como se deu o processo de busca das produções acadêmicas existentes, relatando as etapas percorridas.

1.1 Ler para compreender, compreender para pesquisar

Para iniciar a revisão bibliográfica, etapa que julgo essencial para realizar minha dissertação – pois permite-me conhecer as publicações existentes relacionadas ao tema de meu projeto e refletir sobre elas; e localizar e mapear diferentes abordagens e caminhos adotados por outros pesquisadores –, precisei compreender aspectos teóricos sobre o Estado de Conhecimento (EC). Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 71) apontam que o uso do EC vem crescendo no Brasil para um levantamento teórico consistente e esclarecem:

A construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/tese.

Dessa forma, acredito que o estudo busca entender abordagens já existentes de um tema e possibilidades de encontrar vertentes a serem exploradas, considerando suas novas interações e conexões e possibilidades de novas perspectivas. O EC possibilita uma análise reflexiva, situando o que se pesquisa, os contextos explorados e a identificação de caminhos promissores para ampliação da produção de conhecimento. Morosini e Fernandes (2014) definem o EC como um processo de identificação, registro e categorização da produção acadêmica sobre determinada temática, em espaço e tempo delimitados, permitindo ao pesquisador realizar uma síntese crítica e identificar inovações na área. Diferentemente de uma simples revisão bibliográfica, o EC possui uma metodologia e análise interpretativa, oferecendo uma visão panorâmica das produções existentes e fundamentando novas investigações.

A relevância do EC está não apenas em fornecer um mapa de publicações acerca de um tema, mas também em permitir compreender a historicidade da produção e

reconhecer lacunas de pesquisa. Nessa perspectiva, o pesquisador faz uma análise crítica capaz de tensionar conceitos, apontar contradições e propor novos caminhos.

Em Morosini, Nascimento e Nez (2021), a metodologia do EC segue um fluxo constitutivo que é descrito em seis passos: (1) escolha das fontes de produção científica: inicialmente, o pesquisador deve definir quais fontes serão utilizadas para compor o levantamento; (2) seleção dos descritores de busca: em seguida à escolha das fontes, é necessário determinar as palavras-chaves que orientarão a busca nas bases de dados, garantindo a relevância do material selecionado; (3) organização do *corpus* de análise: após a coleta inicial, os materiais obtidos são sistematizados, organizando o *corpus* que será analisado de forma criteriosa; (4) identificação e seleção de fontes: nesse momento, realiza-se a leitura preliminar para selecionar os estudos mais pertinentes e alinhados ao objeto da pesquisa; (5) construção das categorias e análise do *corpus*: com os materiais selecionados, são construídas categorias de análise, possibilitando a interpretação e compreensão das principais tendências, lacunas e contribuições do campo estudado; e (6) considerações acerca do campo e do tema de pesquisa: por fim, o pesquisador elabora reflexões sobre o tema, articula o que foi levantado com o contexto de sua pesquisa e identifica novas possibilidades de investigação.

Não foi um processo que considerei fácil, tampouco rápido. Exige disponibilidade e disposição para a realização do fluxo de maneira que aconteça de forma sistematizada com o objetivo claro.

Ainda assim, para iniciar a pesquisa, é preciso definir o objetivo geral para a construção do estado do conhecimento, pois para iniciar toda pesquisa irá utilizar esse objetivo como fio condutor da busca, exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e construção do texto final do Estado do Conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127).

Para que seja perceptível o planejamento de todo o processo e se note a apropriação de conhecimentos viabilizados por meio da pesquisa bibliográfica, Kohls-Santos e Morosini (2021) apontam quatro fases interdependentes para a realização do EC: (a) a bibliografia anotada definida como a identificação inicial e o registro dos trabalhos selecionados a partir de descritores definidos; (b) a bibliografia sistematizada, que consiste na leitura flutuante⁷ e análise preliminar para selecionar os textos mais pertinentes; (C) a bibliografia categorizada, em que se agrupam os estudos

⁷ Leitura flutuante entendida como leitura inicial dos trabalhos encontrados.

em eixos temáticos ou categorias; e (d) a bibliografia propositiva, em que há apresentação de inferências e proposições a partir da análise crítica, em diálogo com os autores estudados ou emergentes do olhar do pesquisador. Embora reconheça toda a importância das fases propostas pelas autoras, em virtude da exiguidade de tempo de curso de mestrado, não concluí todas as fases, realizei apenas as duas primeiras propostas e deixei de contemplar a bibliografia categorizada e a propositiva. Contudo, essa impossibilidade não comprometeu meu objetivo de mapear o que já havia sido produzido e publicado sobre o tema da minha pesquisa.

Ao me aproximar do EC, percebi que não se tratava apenas de uma etapa de sustentação da pesquisa, mas também de um momento formativo importante para mim. Ao explorar teses e dissertações do campo em que atuo, fui me deparando com outros percursos, outras perguntas e modos de compreender a docência que, pouco a pouco, passaram a dialogar com as minhas próprias inquietações – o pesquisador aprimora seus conhecimentos, aproximando teoria e prática e consolidando-se como agente crítico e reflexivo na produção científica. Nesse processo, teoria e prática deixaram de ocupar lugares distantes e passaram a se entrelaçar no meu próprio fazer. Mais do que reunir produções, fui me constituindo nesse caminho, ampliando meu olhar e me reconhecendo, gradualmente, como alguém que também produz conhecimento.

1.1.1 Etapas do processo de busca

Na primeira etapa, defini os repositórios onde realizaria a busca das publicações existentes para a seleção do material que poderia contribuir para a construção do EC e o desenvolvimento de minha pesquisa. Escolhi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁸ (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁹ (CAPES).

Em um segundo momento, em reunião com minha orientadora, fiz a seleção dos descritores que seriam utilizados na busca: “currículo”, “anos iniciais” e “escola pública”. No meio do percurso, incluí como descritor “plano de governo”. Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72),

⁸ A BDTD é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que integra informações sobre produções acadêmicas em um único portal e disponibiliza o acesso integral aos documentos; está abrigada no site <https://bdtb.ibict.br/vufind/>.

⁹ A CAPES foi criada para facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros. Está disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

o uso de palavras-chave ou descritores na construção do estado de conhecimento permite a localização de uma infinidade de material bibliográfico, devido a indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de pesquisadores.

A escolha desses termos foi etapa importante para a seleção do *corpus* de análise, pois eu pretendia encontrar publicações sobre o meu tema, com relevâncias e especificidades que pudessem ser subsídios para continuidade e aprofundamento da minha pesquisa.

Ao utilizar os descritores na busca das plataformas, fiz um recorte temporal para a busca de trabalhos publicados nos últimos dez anos. A decisão de colocar como referência o período de 2015 até 2025 partiu de um marco na legislação brasileira que estabelece a base para o desenvolvimento curricular: em 2014, a *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014* (Brasil, 2014), promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reafirma a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e uma base nacional comum de currículos, contemplando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respeitando as diversidades regional, estadual e local.

Os resultados na BDTD evidenciam que o recorte temporal estipulado diminuiu bastante o número dos trabalhos apontados na plataforma. A busca por “currículo” retornou 1.600 dissertações e 205 teses; “anos iniciais” resultou em 236 dissertações e 57 teses; “escola pública” apresentou 1.194 dissertações e 201 teses. A combinação de “currículo + anos iniciais + escola pública” reduziu o universo para 81 dissertações e 18 teses. A inclusão de “plano de governo” isoladamente apresentou 135 dissertações e 33 teses, e sua combinação com os descritores anteriores restringiu o total a 36 dissertações e 11 teses, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Resultados das buscas utilizando a BDTD

Descritores	Dissertação	Tese	TOTAL
Currículo	1.600	205	1.805
Anos iniciais	236	57	293
Escola pública	1.194	201	1.395
Plano de governo	135	33	168

Currículo + anos iniciais + escola pública + plano de governo	36	11	47
---	----	----	----

Fonte: produção própria

A busca também foi realizada na plataforma CAPES para ampliar o panorama da produção acadêmica. As buscas foram filtradas pelas áreas do conhecimento Ciências Humanas e Educação, garantindo relevância ao campo educacional. Os resultados na CAPES mostraram amplitude do tema: “currículo” apontou 2.820 dissertações e 1.361 teses; “anos iniciais” apresentou 846 dissertações e 332 teses; “escola pública” trouxe 2.472 dissertações e 1.062 teses; e “plano de governo” resultou em 69 dissertações e 44 teses. A combinação de todos os descritores – currículo + anos iniciais + escola pública + plano de governo – reduziu o número de resultados para 23 dissertações e 59 teses, o que mostra a escassez de estudos que integrem simultaneamente todos esses aspectos, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2: Resultados das buscas utilizando o banco da CAPES

Descritores	Dissertação	Tese	TOTAL
Currículo	2.820	1.361	4.181
Anos iniciais	846	332	1.178
Escola pública	2.472	1.062	3.534
Plano de governo	69	44	113
Currículo + anos iniciais + escola pública + plano de governo	23	59	82

Fonte: produção própria

Os resultados obtidos a partir das buscas evidenciaram um grande quantitativo em torno de publicações com os descritores selecionados.

O uso das palavras-chave permitiu a localização de uma significativa quantidade de material bibliográfico, devido à indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de outros pesquisadores. O Quadro 3 mostra esse resultado.

Quadro 3: Resultados das buscas utilizando descritores e seleção para leitura - BDTD e CAPES

Descritores	Dissertação	Tese	Total
Currículo	4.400	1.566	5.966
Anos iniciais	1.082	389	1.471
Escola pública	4.466	1.263	5.729
Plano de governo	204	77	281
Currículo + anos iniciais + escola pública + plano de governo	59	70	129

Fonte: produção própria

Os números altos causaram muita preocupação. Mas utilizei os descritores unidos (currículo + anos iniciais + escola pública + plano de governo) para dar continuidade.

Após a identificação do material bibliográfico apontado pela pesquisa nos bancos BDTD e CAPES com os descritores definidos, iniciei a organização do *corpus* de análise. O número de trabalhos selecionados foi muito grande e a leitura flutuante demandou tempo maior que o esperado para a continuidade. Exigiu dedicação e paciência para que o processo pudesse ser utilizado, de fato, como uma ferramenta metodológica na delimitação dos caminhos e saberes da pesquisa.

O EC contribui não apenas para a pesquisa em andamento, mas também para a formação do pesquisador que, ao encontrar teses e dissertações do seu campo de atuação profissional, pode aprimorar seus conhecimentos com leituras, de forma que a busca não se restringe a uma busca técnica, mas constitui-se uma imersão no campo científico e tem também como funcionalidade ser um instrumento formativo que possibilita conhecimento.

Muitos trabalhos selecionados envolviam o Ensino Fundamental anos finais, o Ensino Médio e disciplinas ou áreas específicas como ciências, artes e educação física, motivos pelos quais não me trouxeram possibilidades de perspectivas para a realização da minha pesquisa.

Pude identificar lacunas nas produções analisadas, o que permitiu afirmar que há um vazio relevante: a escassez de pesquisas que trazem as narrativas docentes como

fonte e/ou como metodologia para compreender os impactos de reformas curriculares. Reconhecer esse vazio é fundamental para justificar a pertinência desta pesquisa, que busca justamente colocar-se à escuta dos professores e situar suas experiências e vivências como elemento indispensável à formulação de conhecimento científico e à construção de políticas educacionais mais sensíveis às realidades escolares.

Ao ler trabalhos sobre currículo, anos iniciais e escolas públicas, verifiquei que diversos estudos abordam esses elementos de forma isolada ou em combinações parciais. No entanto, poucos trabalhos exploram a interseção entre esses três elementos a partir da perspectiva dos professores, especialmente considerando a influência de planos de governo sobre a prática curricular. Essa lacuna apontou um espaço relevante para a pesquisa, pois, embora os descritores tragam números significativos de trabalhos, levando a crer que o assunto é amplamente debatido, ainda são escassas as pesquisas que conectam diretamente a percepção docente sobre as políticas públicas. Tal constatação reforça que o tema escolhido para minha pesquisa não se caracteriza como muito explorado, mas sim como uma oportunidade de contribuir para a pesquisa sobre o modo como os planos de governo são interpretados e vivenciados pelos docentes. Além disso, ao partir da percepção dos professores, a pesquisa se aproxima da realidade concreta da sala de aula e permite identificar desafios, limitações e possibilidades de inovação.

Três publicações específicas trouxeram elementos e marcaram o *corpus* final, definido para me auxiliar e estruturado no Quadro 4, trazendo a bibliografia anotada – etapa que, conforme Morosini, Nascimento e Nez (2021), se constitui em uma relação distribuída em uma tabela das teses e/ou das dissertações organizadas pela referência bibliográfica, com o ano de defesa, o título e o respectivo resumo.

Um dos trabalhos (Oliveira, 2013), o primeiro do Quadro 4, não se enquadra estritamente no recorte temporal definido para a presente pesquisa; sua inclusão se justifica pela relevância das contribuições que oferece ao tema investigado. O estudo apresenta elementos que enriquecem a compreensão do fenômeno em análise e permitem estabelecer comparações e reflexões importantes no contexto desta pesquisa. Dessa forma, mesmo fora do critério temporal inicialmente estabelecido, o trabalho fornece subsídios para fundamentar a revisão de literatura e embasar algumas discussões futuras.

O Quadro 4, assim, mostra a bibliografia anotada dos trabalhos selecionados.

Quadro 4: Bibliografia anotada

OLIVEIRA, Leandra Martins de. <i>Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte</i> . Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013			
ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
2013	OLIVEIRA, Leandra Martins. (Orientadora Prof ^a Dr ^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos)	<i>Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte</i>	Este estudo de caso etnográfico analisa os efeitos das Proposições Curriculares da rede municipal de Belo Horizonte no trabalho docente do 1º ciclo. Utiliza observação participante, entrevistas e análise documental, discutindo currículo prescrito, currículo em ação e políticas curriculares à luz da abordagem do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold. Os resultados apontam a baixa participação das professoras na elaboração das propostas, a dificuldade de apropriação devido à linguagem técnica e o impacto das políticas na intensificação do trabalho docente. Destaca a importância do trabalho coletivo e da formação continuada como mediadores do processo de implementação curricular.
COSTA, João Augusto Galvão Rosa. <i>Narrativa, experiência e formação: os sentidos, discursos e disputas na construção curricular</i> . Dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2021.			
ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
2021	COSTA, João Augusto Galvão Rosa. (Orientadora Prof ^a Dr ^a Dinah Vasconcellos Terra)	<i>Narrativa, experiência e formação: os sentidos, discursos e disputas na construção curricular</i>	A dissertação analisa a reestruturação curricular na rede municipal de Duque de Caxias (2019-2020), a partir da experiência do pesquisador como “narrador-formador”. Fundamenta-se em Walter Benjamin, pesquisa-formação e teorias críticas/pós-críticas. O autor utiliza diários de campo para discutir tensões, disputas e sentidos construídos em torno da BNCC, da Educação Física e do processo de formulação da política curricular. As análises mostram disputas em torno do conhecimento escolar, lacunas e fragmentações do currículo,

			além de efeitos da pandemia de Covid-19. O estudo enfatiza a narrativa como dispositivo de compreensão da formação docente e dos conflitos políticos na arena curricular.
SÁ, Ana Luiza de França. <i>Onde está a inovação? A tensão entre permanências e mudanças nas práticas de professores/as em escolas inovadoras</i> . 2024. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.			
ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
2024	SÁ, Ana Luiza de França. (Orientadora Profª Drª Giuseppina Marsico)	<i>Onde está a inovação? A tensão entre permanências e mudanças nas práticas de professores/as em escolas inovadoras</i>	A tese investiga práticas docentes em escolas que se identificam como inovadoras, analisando as tensões entre permanências e mudanças. Baseada na psicologia cultural semiótica, compreende a inovação como processo multidimensional que articula cultura, memória e identidade profissional. Discute como os professores constroem sentidos sobre inovação em meio a contradições, resistências e coletividade. Contribui para repensar inovação não apenas como ruptura, mas como movimento dialógico entre tradição e mudança.

Fonte: produção própria

As pesquisas selecionadas mostram diferentes perspectivas sobre as transformações curriculares e seus efeitos no trabalho docente. Costa (2021), em sua investigação sobre a reestruturação curricular em Duque de Caxias, cidade do Rio de Janeiro, destacou a importância das narrativas e da pesquisa-formação para compreender os sentidos, as disputas e as tensões que emergem no processo de formulação e implementação curricular, em especial frente às exigências da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – (Brasil, 2017). Já Oliveira (2013), ao analisar as Proposições Curriculares da rede municipal de Belo Horizonte, mostrou a maneira como as mudanças curriculares, quando construídas de forma verticalizada, geram dificuldades de apropriação por parte dos professores e resultam na intensificação do trabalho docente. Diferentemente, Sá (2024) buscou compreender o que se entende por inovação em escolas que se autodefinem como inovadoras, mostrando que os discursos docentes revelam tanto permanências quanto mudanças, especialmente em um contexto atravessado pela pandemia da Covid-19. Embora cada trabalho adote um recorte

específico, seja o olhar sobre políticas curriculares instituídas, sejam as narrativas em torno de disputas na arena curricular ou as práticas em escolas inovadoras, todos se aproximam ao dar centralidade à experiência docente como chave para compreender os impactos das mudanças na educação básica.

Concluídas algumas etapas da revisão bibliográfica que me propus a realizar, este estudo apresenta uma contribuição singular ao contar o modo como os professores constroem sentidos, resistem e se adaptam às mudanças impostas, revelando as tensões existentes entre políticas e práticas pedagógicas cotidianas. Busco, assim, ampliar o debate sobre políticas curriculares em contextos de instabilidade política e ocupar um espaço ainda pouco explorado: as mudanças curriculares na educação municipal a partir da perspectiva dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao articular teoria, prática pedagógica e políticas públicas, reconheço o professor como agente central na implementação e ressignificação dessas transformações, mesmo que, muitas vezes, não esteja presente nas elaborações e discussões de planos de governos.

E assim, se até aqui percorri caminhos já trilhados por outros, na tentativa de conhecer o que se diz sobre o tema, agora o olhar se volta para minha própria trajetória, que se inscreverá no próximo capítulo.

2 DA ALESSANDRA À CÁSSIA: UMA NARRATIVA DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOCENTE

*E aqui dentro vai guardando o medo
 Mantendo em segredo o que deve mostrar
 Pois já tem medo de se ver sozinho
 Perder o caminho por compartilhar
 E vai voando de flor em flor
 Feito beija-flor, sem se apaixonar
 E pouco a pouco vai perdendo o medo
 De se ver do avesso por saber amar
 E voa mais que eu
 Seu beija-flor sou eu
 Além de nós, um eu
 Pra que eu seja todo seu
 Voa mais que eu
 Seu beija-flor sou eu
 Além de nós, um eu
 Pra que eu seja todo seu
 E não quer mais seguir sozinho
 Construiu seu ninho, vai acreditar
 Sorrir com o choro do primeiro filho
 E servir de abrigo sem se questionar
 Pois foi voando de flor em flor
 Feito beija-flor, até se apaixonar
 E pouco a pouco foi perdendo o medo
 De se ver do avesso por saber amar
 (Beija flor, 2025)¹⁰.*

Atualmente, essa canção está entre as que mais escuto e é a preferida de minha *playlist* selecionada. Ouço-a com frequência e, em um desses dias no carro, enquanto ela tocava, fui atravessada pelos versos que já sei decorados – eles falam de alguém que, pouco a pouco, perde o medo de “se ver do avesso”. Nesse momento, a canção me convidou a refletir sobre o processo de escrita de meu memorial acadêmico. Escrivê-lo significou revisitar caminhos, reencontrar pessoas e rememorar experiências que, ao longo do tempo, foram me constituindo. Ao olhar para trás, compreendi que minha trajetória foi tecida nos encontros, nas aprendizagens e nos afetos que deram sentido à minha formação como pessoa, professora e pesquisadora.

Ao optar pela pesquisa biográfico-narrativa também opto por mim, reconhecendo e pretendendo confirmar que a compreensão dos fenômenos educacionais não se constrói apenas a partir de documentos, políticas ou discursos, mas também pelas experiências vividas pelos sujeitos que habitam a escola. Nesse sentido, o memorial

¹⁰ O trecho é da canção “Beija flor”, de Jota.pê. Quem canta são João Gomes, Jota.pê e Mestrinho, no álbum *Dominguinho*, de 2025.

autobiográfico constitui-se um dispositivo formativo e investigativo e permite explicitar o meu lugar de pesquisadora, minha trajetória, minha marca e outras implicações que me constituíram.

Narrar a minha própria história não se apresenta aqui como um exercício de caráter intimista, mas como um movimento reflexivo que possibilita compreender o modo como a minha identidade docente se entrelaça às transformações curriculares, às políticas educacionais e às práticas vividas no cotidiano escolar. É a partir dessa perspectiva que apresento, a seguir, fragmentos da minha trajetória, entendendo que o percurso pessoal e profissional também produz conhecimento e dialoga com o objeto desta pesquisa.

2.1 A escola me nomeou

O nome escolhido para mim foi Cássia Alessandra. Fui registrada como Cássia Alessandra Pereira da Silva. Quando criança, todos me conheciam apenas por Alessandra, ignorando meu primeiro nome.

Um dia eu deixei a Alessandra e passei a ser a Cássia.

A escola foi a responsável pela transformação! A escola transformou uma menina – que ainda é – tímida em uma leitora de palavras, de livros, de relações, das coisas da vida. A educação mostrou-me que a transformação não acontece apenas nos papéis, nos certificados, nas nomenclaturas, mas também na maneira como nos vemos e nos relacionamos com o mundo. Foi lá na escola que aprendi a interpretar o que antes parecia incompreensível, e hoje a Cássia que sou carrega um pouco da Alessandra, mas é muito mais. Sou uma mistura de histórias, de momentos de insegurança e também das grandes conquistas pessoais.

O processo de aprendizagem nunca é simples e a vivência na escola (e com a escola) foi o que me possibilitou entender que cada passo, cada palavra e cada leitura foram fundamentais para formar a pessoa que sou.

2.2 O início na Educação Infantil

Nasci em 1975, em pleno período da ditadura militar no Brasil, um tempo marcado pelo silêncio imposto, pela censura e pelo medo. Em minha casa, pouco ou nada se falava sobre os acontecimentos daquela época. Cresci sem escutar as histórias

vividas por mim ou pelos meus familiares. As memórias que carrego são aquelas que nasceram comigo, do que eu mesma senti – e não do que me contaram. Contaram-me muito pouco. Existia também um silêncio imposto na relação entre meus pais.

Meu registro de identidade afirma que sou natural de Vinhedo, mas nunca morei lá. O que sei é que, ao sentir as dores do parto, minha mãe foi levada até o hospital dessa cidade para o nascimento. Assim que recebemos alta, voltamos para casa. Minha certidão diz “Vinhedo”, mas nunca morei em outra cidade: minha vida sempre foi em Jundiaí, onde tenho lembranças que consegui construir sozinha entre ausências e silêncios.

Caçula de sete filhos, todos com quase a mesma idade, existia eu: a Alessandra, a Lê.

Meus irmãos mais velhos nasceram sem grandes intervalos de tempo. Antes mesmo de um filho completar 1 ano, minha mãe já estava grávida de outro filho, e foi apenas nas gestações dos três últimos filhos que houve um intervalo maior. Viveram uma vida integrados à natureza, morando em um sítio com olaria, plantações e tendo animais de estimação, no bairro rural chamado Terra Nova. Ainda hoje brigam para saber quem era o dono de uma tal vaca lá do sítio onde moravam. Sou a única nascida em hospital, e a família mudou para o bairro Vila Rami, zona urbana, ainda quando eu tinha apenas 23 dias de nascida.

Quando tinha 6 anos, minha mãe me matriculou na pré-escola.

A escolinha, como eram chamadas as escolas hoje denominadas escolas de Educação Infantil¹¹, ficava em um bairro muito distante. Era difícil e longo o trajeto que eu fazia diariamente de perua escolar. Não consigo entender por qual motivo minha mãe fazia tanto esforço para que eu frequentasse a escola, pois na época a Educação Infantil não fazia parte da educação obrigatória.

Passei todos os dias que ali estive sentada em uma mesinha no fundo da sala. Sentávamos lá quatro crianças, e eu somente me relacionava com uma única criança, por meio de pequenos sorrisos. Nas brincadeiras no momento do parque, sentava-me sempre em uma mesma balança, e não tenho lembrança nenhuma de interações. Minhas lembranças dessa época se resumem nas atividades de coordenação motora e pintura de desenhos.

¹¹ A mudança na nomenclatura de “pré-escola” para “Educação Infantil” ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), *Lei n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996). Essa lei estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, abrangendo o atendimento a crianças de zero a 5 anos de idade.

Não entendo se era timidez, medo, insegurança. Enquanto o Brasil buscava uma voz, com o fim da ditadura militar, eu permanecia em meu silêncio entre letras e números, entre cartilhas e descobertas solitárias.

Parte de minha pouca – ou quase nenhuma – relação com o grupo pode ser por causa de minha família. Não conversavam comigo em casa e eu acreditava que também não era necessário conversar com ninguém naquele ambiente. Um dia, aconteceu uma excursão ao Parque do Curupira, um parque com 225 mil metros quadrados, muitos brinquedos, lago, trenzinho e outras atrações que deixariam qualquer criança enlouquecida e desgastada de tanto brincar. Meus pais, com o carro próprio, seguiram o ônibus que levava as crianças da escola até o local e, vistoriando a saída de todos de dentro do ônibus, me pegaram na fila para que ficasse com eles. Enquanto as crianças brincavam, eles ficaram sentados em um quiosque. E eu? Eu, com 6 anos de idade, observava as crianças correndo de lá para cá, divertindo-se, eufóricas, enquanto ficava sentada na balança que elegi ser o meu único brinquedo do dia até chegar a hora de ir embora e seguir no carro – enquanto todos retornaram ao ônibus para voltar à escola.

2.3 Mudando de escola

Como nasci em maio, não conseguiria frequentar a 1.^a série do 1.^o grau no ano seguinte ao ano em que cursei o pré-vestibular, devido à “data de corte”¹². Fiquei na lista de espera da escola do bairro onde morava sem previsão de ingresso, e minha mãe optou por me matricular novamente em outro bairro para “não perder o ano”. Novamente estudaria em uma escola longe – e viveria tudo que me transformaria na Cássia.

A professora da turma da 1.^a série era muito parecida fisicamente com a professora anterior, mas não permitiu que eu ficasse calada e despercebida durante as aulas e com carinho e conversas fez com que eu interagisse com as demais crianças, de modo que estabeleci alguns vínculos de amizade. Meu grupo era de três crianças – a Cássia (eu), a Andrea e a Adriana. Andrea e Adriana são amigas queridas que tenho desde então, com encontros para cafés e conversas que ajudam a rememorar muito do que vivi nessa escola, principalmente meu desenvolvimento pelo gosto em estudar e aprender.

¹² Data de corte é a regra estabelecida para ser observada no ingresso dos alunos na educação básica, sem que apresentem percurso escolar anterior, para que a idade da criança corresponda ao ano de ingresso adequado.

Sempre fui considerada boa aluna pela equipe da escola. Os professores, a diretora, a inspetora, as merendeiras e a caseira da escola sempre me elogiavam para minha mãe. Como diziam: era uma menina estudiosa e educada.

Passei pelo ensino do 1.º grau (da 1.ª à 4.ª série), acompanhando um cronograma anual, quase que mecânico e sem surpresas. Professores diferentes a cada ano, seguindo um mesmo protocolo: entravam na sala, escreviam as tarefas na lousa, marcavam o tempo para copiarmos, identificavam as páginas do livro para serem feitas, chamavam-nos na mesa para corrigir. O momento de correção era o momento mais próximo que tínhamos com os professores. Era nessa hora que chegávamos perto deles e tínhamos a única interação, de onde saíamos sorrindo com um símbolo de acerto em azul ou com olhos marejados com o X grande e vermelho. Toda aula, toda série cursada seguiam o mesmo protocolo.

2.4 Quem é a Cássia?

O ensino de 1.º grau (da 1.ª à 8.ª série) era responsabilidade do Estado¹³, e ao trocarmos de ciclo, continuamos estudando no mesmo prédio, na mesma escola.

Acolhemos, em nosso grupo de 3 meninas, a Aline, que não mencionei anteriormente pois foi nesta fase que chegou a Jundiaí e se matriculou no “Napoleão Maia”. Filha de um professor de química de uma escola particular da cidade, a amizade com ela foi essencial para que nossa relação com as atividades escolares se transformasse. Ela trazia sempre uma novidade: um *sudoku*¹⁴, uma indicação de livro interessante e na “moda”, uma estratégia para ampliarmos ou reduzirmos um desenho, entre tantas outras coisas. Expandia nosso conhecimento em esferas acadêmicas, culturais e de lazer. Cada vez mais ficava interessada em aprender! Aprender o que se ensinava na escola e aprender o que poderia ser apreendido fora dela por meio de atos autônomos.

As aulas da 2.ª etapa do ensino de 1.º grau (da 5.ª à 8.ª série) não eram todas iguais. Já era possível perceber as diferenças entre as metodologias adotadas pelos professores e a inovação que alguns, que atuavam em diferentes escolas, públicas e particulares, proporcionavam a nós.

¹³ Apenas em 1996 ocorreu o processo de municipalização em que as escolas de 1.ª a 4.ª série ficaram sob gestão administrativa, pedagógica e curricular do município.

¹⁴ É um tipo de quebra-cabeça que se baseia na concordância racional de números. O *sudoku* é um acrônimo da expressão “Os números devem ser únicos” (em japonês: Suuji wa dokushin ni kagiru).

A professora de matemática investia nas correções coletivas para promover a aprendizagem. A professora de ciências propunha disputas e combates entre os alunos para que assimilássemos o conteúdo. Seminários, produção de cartazes, atividades interclasses, interação com outras escolas... eram tantas estratégias diferenciadas que as aulas expositivas eram secundárias nesse período, embora acontecessem, pois afinal estávamos na década de 1980¹⁵.

A professora de português, Dona Dulcília, é uma das professoras de que mais me lembro. Por meio de sua didática e entusiasmo em ensinar, fez com que montássemos peças teatrais para participar de festivais e organizássemos trabalhos para nos inscrever em concursos. Certa vez, montamos um trabalho escolar sobre folclore para participarmos de um concurso promovido pela Secretaria da Cultura. Tardes e tardes na biblioteca municipal nos possibilitaram criar estratégias de resumos, reescritas, organização – e só ganhamos a premiação de segundo lugar porque a pessoa que datilografou cometeu alguns erros. A pesquisa entregue foi muito elogiada. Com o dinheiro ganho com a premiação, fomos comer pizza, e foi a primeira vez que entrei em uma pizzeria. O olhar sensível do pai da Aline percebeu meu nervosismo por não saber usar o garfo e a faca para cortar o pedaço de pizza e propôs a todos que ele cortasse em pedaços pequenos para comermos em pedacinhos, como porção. Entendo que o fato de nunca ter ido a uma pizzeria não estava relacionado à falta de recursos financeiros, mas, sobretudo, à ausência de uma vida social por parte de meus pais, cujos passeios se restringiam ao sítio de meus avós maternos ou às festas realizadas na Igreja da Terra Nova.

Frequentava a escola de manhã e toda tarde estava envolvida com o meu grupo para realizar tarefas escolares e atividades complementares sugeridas pela Aline para aprofundarmos nossos conhecimentos, quer fossem para vida pessoal, quer estivessem voltadas para o aspecto cultural ou o acadêmico. Adorava ir à biblioteca municipal! Lá, selecionávamos os livros que tratavam do assunto de interesse, marcávamos as páginas e fazíamos fotocópias, recortávamos as frases e as reorganizávamos em outra folha. Escrevíamos as conexões entre as ideias e produzíamos um novo texto – intercalávamos na escolha de quem transcreveria a pesquisa toda com letra cursiva, no papel almaço. Às

¹⁵ Durante os anos 1980, o modelo educacional brasileiro ainda estava fortemente marcado pela influência do tecnicismo, que compreende o ensino como um processo mecânico, voltado apenas à transmissão de conteúdos.

vezes o trabalho escolar nem precisava ser tão aprofundado, mas lá estávamos nós para pesquisar o assunto e apresentar o melhor que podíamos.

Com o círculo de amizade estabelecido e muitos encontros no período da tarde, uma vez, talvez por um atraso meu, minhas amigas foram me chamar em casa para nosso encontro a fim de fazermos um trabalho. Chamaram-me várias vezes no portão: “Cássia!”, “Cássia!”, “Cássiaaaaaaa!”. Meu pai ouviu, saiu de casa e anunciou a elas: “Aqui não mora nenhuma Cássia”. Confesso que não estava escutando as meninas, mas ouvi a voz incisiva, quase que brava, de meu pai e corri até ele com sua postura imponente em frente à porta de entrada de minha casa. Nesse momento, olhei em seus olhos e disse, com a voz trêmula e envergonhada: “A Cássia sou eu, pai!”.

2.5 Magistério antes do magistério

Há uma diferença de quase dez anos entre mim e a minha irmã com idade mais próxima à minha. Digo que cursei o Magistério junto com ela. Adorava ler seus livros, suas apostilas e ver seu caderno. Diariamente eu lia seu caderno, acompanhando seus registros. Esse hábito possibilitou que eu contasse à minha mãe os dias que ela “batia o pé”, expressão que usávamos quando ela dizia que iria para a escola e na verdade ia ao cinema ou ficava perambulando pelo centro da cidade. Eu percebia: não tinha anotações no caderno, a Bel tinha faltado!

Eu estudava no “Napoleão Maia” de manhã e Isabel, minha irmã, ia para a escola no período da tarde. Acredito que ela tinha uma vida privilegiada, pois cursava o ensino profissionalizante no período da tarde e não trabalhava, apenas auxiliava nas tarefas domésticas em casa. Não sei se era opção ou obrigação, mas seguiu seus estudos assim, sem conciliar estudos com o trabalho remunerado.

Lembro-me que folheava seus livros para ler os textos presentes e responder às perguntas que vinham em seguida. Sempre gostei de interpretar textos e me maravilhei quando vi que em seus livros havia propostas de interpretação de letras de música. Era fascinante. Por muitas vezes, ela cantarolou as músicas – o que fazia quando as conhecia – e me apresentou um repertório sofisticado de canções compostas por nomes renomados da MPB. Antes disso, eu só conhecia as músicas “sertanejas raiz” ouvidas pelo pai.

Conheci sobre teorias pedagógicas, métodos de ensino e didática, xeretando suas coisas e admirando-a quando estudava ou enquanto realizava seus trabalhos e ensaiava suas regências.

Após finalizar o curso ginásial, ingressei, de fato, no curso de Habilitação ao Magistério, porém nada era novidade para mim e já esperava para fazer o flanelógrafo¹⁶, a pasta com desenhos alusivos às datas comemorativas e os planos de aula para as disciplinas de conteúdos metodológicos de língua portuguesa, matemática e ciências.

Como já haviam se passado alguns anos desde que minha irmã tinha se formado, as edições do livro das matérias de Didática e Psicologia da Educação já não eram as mesmas que ela tinha utilizado. Assim, comprei as novas versões. Conhecia as edições antigas e confesso que identifiquei que as únicas alterações eram as capas: desta vez, muito mais coloridas. O curso de Magistério tinha uma visão pragmatista, mas, de certa forma, preparou-me para as questões práticas de sala de aula, entre elas o traçado correto da letra cursiva, o preenchimento de documentos oficiais, a seleção de conteúdos, a elaboração de planejamento, entre outras.

Enquanto cursava o Magistério na escola “Marcos Gasparian”, trabalhava em um consultório odontológico bem próximo dali. Descobri a vaga de emprego no mural da escola – o dentista a havia fixado ali, pois gostava de contratar estudantes de magistério por achá-las educadas e responsáveis. Não foi o meu primeiro emprego, mas foi o trabalho que me possibilitou uma certa autonomia financeira enquanto cursava o Ensino Médio e não me causava grandes transtornos ou cansaço excessivo por conciliar trabalho e estudos.

Não sou apegada a datas e eventos, por vezes confundo a ordem cronológica dos acontecimentos de minha vida, mas o ano de 1992, enquanto cursava o magistério, foi um ano marcante não pela minha história de vida, mas pela história política do Brasil, a qual vi e vivi – e por um acontecimento em particular: o Movimento Caras Pintadas¹⁷. Por várias vezes, saía das aulas das quais gostava muito de participar para ir à praça central de Jundiaí contribuir para a luta pelo que acreditava que deveria ser feito contra a corrupção e por um mundo mais justo.

¹⁶ Recurso didático, revestido de flanela, feltro ou similar sobre o qual são fixados objetos e papéis.

¹⁷ Os caras-pintadas foi o movimento estudantil brasileiro realizado no decorrer do ano de 1992 que teve, como objetivo principal, o *impeachment* do presidente do Brasil na época, Fernando Collor de Mello. O movimento baseou-se nas denúncias de corrupção que pesaram contra o presidente e, ainda, em suas medidas econômicas impopulares e contou com a adesão de milhares de jovens em todo o País. O nome “caras-pintadas” referiu-se à principal forma de expressão e símbolo do movimento: as cores verde e amarela pintadas no rosto dos manifestantes.

2.6 Adiado a carreira

Após formada como professora, não tive coragem de desistir do meu emprego para investir na carreira do magistério. Apenas guardei meu diploma junto com os meus livros preferidos do curso. Tudo seria muito instável e a preocupação de não ter dinheiro para ter minhas “coisinhas” me assustava. Não ganhava bem sendo secretária de um dentista, mas tinha possibilidade de comprar uma roupa da moda, de ir a um *show*, viajar para a praia etc. – coisas simples, mas impossíveis se não tivesse um salário fixo. Na época já namorava quem atualmente é meu marido, com o qual constituí uma linda família com dois filhos: a Isadora Maria e o João Caetano (batizados de nomes compostos e ensinados a serem reconhecidos pelos dois nomes).

Tinha como opção, para atuar como professora, aguardar um concurso público.

Também por questões financeiras, não cogitei prestar vestibular. A mensalidade de uma universidade particular, na época, era 375 reais; e meu salário, 300 reais. Não sobrava dinheiro nem para a inscrição no vestibular. E o ensino público? Não tentei! Nunca foi uma possibilidade, pois nunca nem soube de programas de governo ou de auxílio na época. Isso era tão distante de mim! Resgato que as minhas justificativas para não tentar o vestibular eram que não sabia ir para Campinas, que não tinha tempo ou que não sabia como fazer.

Justificativas medíocres! Penso, agora, no quanto é fundamental que as políticas públicas de acesso à educação superior sejam amplamente divulgadas, de forma acessível e contínua, principalmente entre os jovens das camadas populares, pois essa informação pode transformar destinos. Quando não se tem acesso a essas informações, qualquer que seja o motivo, sonhos são adiados, talentos são perdidos e oportunidades deixam de acontecer. Tornar as políticas públicas visíveis e compreensíveis é um compromisso com a equidade e a justiça social. Talvez, se eu tivesse tido acesso a essas informações, minha trajetória pudesse ter seguido outros caminhos desde então.

O tempo foi passando!

Não participava dos concursos públicos (hoje sei o porquê de não fazê-lo e declaro: por vergonha de não passar); e não prosseguia com os estudos por comodismo, alegando sempre a falta de dinheiro para as inscrições. Retomo a afirmação: justificativas medíocres!

Nos anos seguintes àquele em que me formei professora, nada mudou!

2.7 Resgatando o sonho

A vida seguia feliz. Sou geminiana¹⁸, nascida no mês de maio, e nessa altura da vida já havia aprendido a me relacionar e interagir, podendo assumir algumas características de meu signo: a pessoa de gêmeos é cheia de energia, curiosa e comunicativa; sempre ávida por aprender coisas novas, ela precisa de novidades. E foi o que fiz!

Fui atrás de um desejo de infância: ser professora. Retornando às reminiscências de minha infância, embora sob forte influência de minha irmã, não há um marco específico, um evento ou um momento exato em que decidi ser professora. Desde a infância, minhas brincadeiras refletiam esse desejo. Lembro-me de um pedaço de madeira bem lixado pelo meu pai, encostado no para-choque do caminhão dele, de um pano levemente molhado e giz. Passava horas ali, desenhando, escrevendo e apagando – e ensinando ao vento as coisas que ainda não conhecia. Às vezes, a sala de aula imaginária se deslocava da garagem do caminhão para debaixo da goiabeira. Acredito que já entendia ali a necessidade de estratégias diversificadas para possibilitar que todos os alunos aprendessem. Utilizava minhas próprias estratégias e respondia às minhas próprias perguntas.

Entendi, muitos anos depois disso, que era hora de exercer aquilo que acredito que nasci para ser: uma professora.

Saí do emprego, procurei pelas escolas municipais para fazer cadastro para professora substituta e enviei currículos para as escolas particulares das quais peguei os endereços na extinta lista telefônica – e esperei.

As substituições de aula foram acontecendo. De aula em aula, de licença em licença, fui atuando como professora substituta e desenvolvendo a minha postura a partir da prática, na sala de aula com os alunos. Em procura por conhecimento e com desejo de estudar, assinei uma revista mensal chamada *Nova Escola*¹⁹, especializada em educação e que, mesmo que conduzida pela intencionalidade política da publicação, fortalecia minhas práticas e me apresentava autores importantes que falavam sobre

¹⁸ No contexto da astrologia, ser geminiana é ser uma pessoa comunicativa, curiosa, versátil, com uma mente ágil e que busca sempre novas experiências.

¹⁹ A revista *Nova Escola* surgiu em 1986, criada por Victor Civita, fundador da Editora Abril. Um acordo com o governo federal possibilitou que a publicação fosse desenvolvida e distribuída mensalmente, de forma gratuita, para cerca de 220 mil escolas públicas do Brasil. Foi assim até 2010, quando o Ministério da Educação (MEC) começou a realizar licitações públicas, que mantiveram a entrega por 4 anos consecutivos. A partir de 2015, as edições passaram a ser exclusivas para os assinantes.

educação. Foi por meio de minhas leituras da revista que conheci Paulo Freire, Maria Montessori, Henri Wallon, Emília Ferreiro, Philippe Perrenoud e outros nomes que não eram mencionados nas salas de professores das escolas onde substituí.

Atuando nas escolas municipais como professora substituta, fui me tornando conhecida pela minha vontade de ensinar e de aprender. Era comum que eu me disponibilizasse para realizar tarefas que não eram formalmente de minha responsabilidade ou permanecesse na escola em horário inverso ao meu, com o objetivo de aprender mais e ampliar minha experiência profissional. O envio de currículos para as escolas particulares foi renovado, contando sobre minhas experiências e participação em cursos de formação. Fui contratada por uma escola da rede particular para assumir o 1.º ano no período da tarde e continuava com as substituições na rede municipal, até que passei no concurso para professores da cidade de Louveira, distante de Jundiaí aproximadamente 15 km. Trabalhei na cidade por mais de um ano, quando me exonerei do cargo para trabalhar em Cajamar, após ser aprovada no primeiro concurso que a cidade promoveu para professores. Na cidade de Cajamar, participei de muitas formações do Instituto Avisa Lá²⁰, que qualificaram minhas práticas, me situaram em relação aos problemas enfrentados por profissionais da educação, valorizaram minha experiência e me instigaram a ter atitudes para promover novas aprendizagens no ambiente escolar. Foi nesse processo que entendi a necessidade da formação continuada de um professor.

2.8 Enfim, em Jundiaí

O dono do colégio da rede particular onde eu trabalhava elogiava com frequência o trabalho que eu realizava: as crianças aprendiam o conteúdo programático, minhas estratégias eram diferenciadas do modelo tradicional e as famílias demonstravam grande satisfação. Em uma escola particular, o peso da afinidade com as famílias é significativo, e eu as havia conquistado em razão da minha dedicação e do meu comprometimento com o trabalho pedagógico.

²⁰ O Instituto Avisa Lá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1986, dedicada à formação continuada de educadores que atuam em redes públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil.

A organização da carga horária²¹ permitiu-me trabalhar em redes municipais, conciliando com a rede particular de ensino, por dez anos. Na verdade, entendo que o colégio poderia ter uma profissional que participava de cursos de formação continuada sem ter gastos. A rede municipal de ensino arcava com minha qualificação e o meu conhecimento era incorporado às minhas práticas realizadas na escola particular.

Eu não tinha o curso de Pedagogia e o fato não era um problema até o momento. A exigência para que os professores tivessem formação em Pedagogia ainda não estava em vigor, mas eu sabia que deveria cursar o nível superior para cumprir a LDB (Brasil, 1996), que determinou que os professores da educação básica tivessem formação superior em licenciatura, concedendo o prazo de dez anos para adequação.

Enfim, inscrevi-me no concurso para professores da cidade onde sempre morei: Jundiaí. Acredito que não participei de vários outros concursos por medo do fracasso. Medo de não ver meu nome na lista de aprovados, mas ele apareceu.

Mais uma vez, pedi exoneração do cargo que ocupava em outra cidade (Cajamar) e retornei para atuar como professora concursada na mesma escola em que outrora fui substituta.

Entendendo a responsabilidade da formação contínua dos professores, participava das formações ofertadas pelo município com responsabilidade e desejo de aprender mais. Como professora, coloquei-me no papel de sujeito de minha própria aprendizagem e de meu desenvolvimento profissional, ainda que reconheça que esse movimento se dá em meio a tensões e limites que não podem ser ignorados. Ao mesmo tempo que se espera do professor esse lugar de protagonismo, somos atravessados por condições de trabalho que nem sempre garantem tempo, espaço e possibilidades reais de formação, o que acaba produzindo, muitas vezes, uma lógica de responsabilização individual que desconsidera o papel das instituições e das políticas educacionais nesse processo. Assim, assumir-se como sujeito da própria aprendizagem não se dá sem contradições, mas em meio a um cenário que, por vezes, mais limita do que sustenta esse movimento.

Casei, tive minha primeira filha e optei por desistir do emprego como professora da rede particular e me dedicar apenas ao ensino público. O tempo passou.

²¹ De acordo com a legislação da rede municipal de ensino em Jundiaí, a carga horária é de 30 horas semanais, das quais 20 horas são destinadas à interação direta com os alunos e 10 horas reservadas para atividades de estudos, planejamento e avaliação, distribuídas em: 3 horas de atuação com a equipe escolar, 2 horas de formação docente, 1 hora de trabalho individual e 4 horas realizadas em hora e local de livre escolha.

Embora concursada da rede municipal, a falta do curso de Pedagogia na minha vida profissional começou a refletir de maneira negativa na minha progressão salarial. Era preciso apresentar o diploma de nível superior.

Apresento as mesmas desculpas de sempre! Devido a questões financeiras e de tempo, minha graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional não me proporcionaram o conhecimento que eu buscava, foram só uma vivência acadêmica em busca de certificado: busquei o que achei mais prático: o ensino a distância²². Nessa época, houve um crescimento muito impactante na oferta e na propaganda dos cursos e, juntamente com a popularização do acesso à internet e dos aparelhos tecnológicos, essa modalidade se tornou um facilitador na vida dos que a consideravam como opção.

2.9 O que vim fazer aqui?

Em 2016, quando assumi a função de coordenadora pedagógica – e ao cumprir o papel de formadora, de maneira latente –, sabia da necessidade de investir de fato em minha formação e de serem proporcionadas aos educadores reflexões essenciais, como planejamento de aulas, estratégias de ensino, métodos de avaliação, gestão de sala de aula, adaptação curricular para diferentes perfis de estudantes, entre outras.

O conhecimento acadêmico me fazia falta. As formações proporcionadas pela rede municipal de ensino não estavam cumprindo minhas necessidades de conhecimento. Queria fazer algo por mim, mas ainda não fiz.

O tempo foi passando.

Em 2022, fui convidada por Marjorie, então diretora do Departamento do Ensino Fundamental da rede municipal de Jundiaí, a exercer a função de supervisora escolar²³. Mestre e doutora pela USF, Marjorie, sempre que possível, demonstrava admiração pelos trabalhos desenvolvidos por professores da instituição, sugerindo e socializando publicações da universidade para nossos estudos. Foi em conversas com ela que me encontrei encorajada e motivada para ingressar no mundo acadêmico. Ela teve um papel fundamental nesse percurso, pois reconheceu um potencial que eu mesma não conseguia

²² O ensino a distância foi regulamentado pelo *Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005* (Brasil, 2005), e é uma opção reconhecida pelo MEC.

²³ Uma supervisora escolar atua como mediadora e assessora no planejamento, acompanhamento, orientação, avaliação e monitoramento dos processos educacionais, exercendo papel de ligação e articulação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada unidade escolar. Informações disponíveis no *site* da Prefeitura de Jundiaí: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/>

enxergar – e a sua confiança (que apareceu muito antes da minha confiança em mim) funcionou como um gesto que me impulsionou a perceber possibilidades onde eu ainda só via limites.

Inscribi-me no processo seletivo do PPGSSE, na USF, no segundo semestre de 2024 e, após ser aprovada, por muitas vezes me questioneei: o que vim fazer aqui?

2.10 Com orgulho, estudante de mestrado

Para ingressar no PPGSSE da USF, apresentei um anteprojeto que pretendia, a partir das narrativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, olhar para as tarefas realizadas com a natureza e na natureza, tanto nos espaços abertos da escola quanto no território, fazendo uma relação com as aprendizagens dos estudantes. No município de Jundiaí, desde a pandemia de Covid-19²⁴, havia um reconhecimento crescente na educação escolar sobre a importância de metodologias que promovessem aprendizagens ao ar livre e que se expandissem além das salas de aula convencionais.

Já cursando o segundo semestre de 2024, ainda me sentia uma iniciante. O processo é muito desafiador e me fez refletir sobre toda minha rotina como profissional de educação e minhas crenças estabelecidas, permitindo pela primeira vez o envolvimento com os conhecimentos teóricos e epistemológicos. A pesquisa foi transformando a minha concepção de ensino em uma prática aberta, flexível e responsiva às demandas sociais e educacionais enquanto cursava as disciplinas Formação Docente: Constructos e Conceitos, Pesquisa em Educação e Fundamentos da Educação.

Em 2025, devido aos resultados das eleições municipais para prefeito, eu não continuei como supervisora escolar (função de confiança da Gestora de Educação, que foi substituída) e retornei para a função que outrora havia ocupado, como coordenadora pedagógica. Também devido às mudanças políticas, tive que reformular meu projeto de pesquisa, pois a metodologia do Desemparedamento da Escola²⁵ não faria mais parte do

²⁴ Período iniciado em março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a emergência sanitária global, que se estendeu até a retomada gradual das atividades presenciais nas redes de ensino.

²⁵ O Desemparedamento da Escola foi idealizado pela Unidade de Gestão da Educação (UGE) do município de Jundiaí, no âmbito do Programa Escola Inovadora, implementado durante a gestão do prefeito em exercício de 2017 a 2024; e preconiza o desenvolvimento de atividades com a natureza e na natureza, ao ar livre, em espaços abertos e para além das salas de aula.

programa destinado à educação e seria impossível entrevistar professores que seguissem seus pressupostos, devido ao novo plano de governo que entraria em vigência.

A impossibilidade de seguir com o tema que defini inicialmente para minha pesquisa me inspirou e motivou para a idealização de um novo projeto de pesquisa que tratasse exatamente deste assunto: as mudanças curriculares. Como as mudanças, por vezes, refletem não apenas diferenças ideológicas, mas também as prioridades e intenções de cada administração municipal, resolvi pesquisar sobre as percepções docentes e analisar o modo como as alterações de programas dão continuidade ou ruptura ao trabalho realizado pelos docentes. Ainda no 1.º semestre de 2025 realizei o estágio obrigatório e cursei a disciplina Histórias e Narrativas de vida – e, ao cursar essa disciplina, descobri a resposta para a minha pergunta “O que vim fazer aqui?”. Mesmo com longos anos de profissão, vim me (trans)formar por meio de um processo ativo de ressignificação ao compreender melhor quem eu era, de onde vinha, o que aprendi e quais marcas carrego.

Talvez o fato de não ter escutado histórias sobre minha vida, nem sobre a vida dos meus familiares, tenha me levado, ainda que de forma inconsciente, a me aproximar (e me encantar com ela) da pesquisa narrativa. Sempre senti falta dessas memórias compartilhadas, desses relatos que nos ajudam a compreender quem somos, de onde viemos e por que seguimos determinados caminhos. Cresci sem ouvir histórias da vida – talvez por isso, hoje, eu deseje escutá-las, registrá-las e compreendê-las. A narrativa me parece um gesto de reparação, um movimento de acolhimento daquilo que foi silenciado. Investir na escuta do outro e na construção de histórias de vida pode ser, para mim, uma forma de preencher ausências e transformar o silêncio em palavra, o esquecimento em memória e a experiência em conhecimento.

Sempre me interessei pelas histórias das pessoas apenas como forma de interação; agora, ao me reconhecer como pesquisadora que utilizará narrativas em sua investigação, passo a observar com mais atenção e intenção o modo como as narrativas se constroem nos textos, ou seja, como os autores, a partir do que lhes é contado sobre algo ou algum acontecimento, entrelaçam esses relatos à escrita, produzindo dados e, consequentemente, análises. Trazer a fundamentação teórica ao que é narrado tem sido bem desafiador e demandado muito estudo e pesquisa.

“É preciso conhecer o individual para entender o coletivo” – ouvi de minha orientadora Adair durante uma de suas aulas, que são, na verdade, momentos de profunda reflexão e rica aprendizagem em um espaço em que o conhecimento encontra

sentido na escuta, no diálogo e na vivência compartilhada, juntamente com toda a contextualização histórica, política e teórica.

E assim sigo! Sigo, portanto, não findo aqui!

2.11 A primeira mônada

Para ilustrar o meu encontro com a pesquisa (com) narrativas, reproduzo a primeira mônada que escrevi durante a disciplina Narrativas e histórias de vida:

Foram 29 dias, 5 aulas, 8 textos diferentes e uma imersão no que nos ensinam autores importantes sobre a pesquisa (com) narrativas. Como vivo numa sociedade que busca informações rápidas, esperei encontrar um roteiro, um passo a passo a ser seguido ao desenvolver minha pesquisa. Seria muito bom, né? “Apresente-se ao colaborador, faça as perguntas escolhidas, grave, transcreva, analise, transforme-se!”. Mas a entrevista (com) narrativas não é apenas pergunta e resposta. É deslocamento, é tempo, é espera. Compreendi que o sentido não está só no fim, mas se espalha e se forma na trama das lembranças, das ausências, das escolhas. A escuta é mais do que uma técnica. É acolhimento, é confiança. Entre as leituras de texto, a escuta de colegas e a explicação da professora, entendi que não se aprende sem retornar, pois o que se repete não é igual: é sempre outro, modificado entre o vivido e o narrado. Nesse período das aulas, houve um momento de angústia ao pensar sobre um possível fim das narrativas, mas também momentos de potência em que tive a certeza do caminho de minha pesquisa. Aprendi que a metodologia de uma pesquisa é a sua alma, e a alma da minha já começa a se iluminar. Sou uma professora, tenho orgulho de ser, e quero mostrar a outros professores (e a mim mesma) a possibilidade de narrar como gesto de transformação, como abertura de novos horizontes. Na escola, entre teorias e práticas, entre metodologias e tecnologias, é preciso mostrar que os professores têm histórias e essas histórias importam. A escuta é um posicionamento; e a narrativa, um ato político de fazer-se presença no mundo e de deixar vestígios. Aprendi muitas coisas sobre a pesquisa (com) narrativas, mas tem uma coisa que preciso relatar: existe uma pessoa, uma professora, uma doutora, uma mulher que – ao pensar naquilo que ela representa nesse movimento – se afirma como sujeito que pensa, que sente, que sabe e que se transforma; não consigo definir adjetivos para representá-la pois sua postura marca profundamente o percurso formativo vivenciado. Sua maneira de conduzir as aulas, sempre sensível e ética, nos ensina tanto pela palavra quanto pela escuta, pois, durante o desenvolvimento do eixo 3 da disciplina (e nos outros também), ela não apenas compartilhou o conhecimento, mas o vivenciou junto conosco, fazendo da sala de cada aula um espaço onde cada história importou e cada estudante teve sua voz ouvida. Ela não nos dá a voz (isso foi mais do que aprendido), ela se coloca à escuta! As rodas de conversa que propõe não são meros momentos de fala, mas vivências significativas em que cada trajetória é valorizada e

acolhida. Sua escuta atenta e sensível nos ensina que antes de qualquer teoria está a vida e que é a partir dela que o conhecimento ganha sentido. E não é isso que propõe a pesquisa (com) narrativas? Vivenciei na prática aquilo que precisarei para realizar minha pesquisa. Tudo que se fala na aula, me tocou, me atravessou e me transformou! Foi um aprendizado singular. Finalizo as aulas da disciplina, transformada e também triste por não poder ter mais “nossas terapias”, como carinhosamente chamamos – eu e alguns colegas – os nossos encontros de terça-feira à noite. Para o eixo 3, foram 29 dias, 5 aulas, 8 textos diferentes, mas, para mim, esse percurso começou lá em 18 de março, quando a disciplina teve início. Desde então, em cada encontro me reafirmo como professora e me formo como a pesquisadora que pretendo ser (CAPS, junho de 2025).

É com essa mônada que encerro, por ora, meu memorial acadêmico. Como disse anteriormente: “Sigo e, portanto, não findo aqui”. A história continua e a pesquisa também.

3 CURRÍCULO: REFLEXÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

*Quando o segundo Sol chegar
Para realinhar as órbitas dos planetas
Derrubando com assombro exemplar
O que os astrônomos diriam se tratar
De um outro cometa
Não digo que não me surpreendi
Antes que eu visse, você disse, e eu não pude
acreditar
Mas você pode ter certeza
De que seu telefone irá tocar
Em sua nova casa que abriga agora a trilha
Incluída nessa minha conversão
Eu só queria te contar
Que eu fui lá fora e vi dois Sóis num dia
E a vida que ardia sem explicação
[...]
Eu só queria te contar
Que eu fui lá fora e vi dois Sóis num dia
E a vida que ardia sem explicação
Explicação
Não tem explicação
Explicação, não
Não tem explicação
Explicação, não tem
(O segundo [...], 2001)²⁶.*

Refletindo sobre o modo como os conhecimentos se movem e como também precisamos nos mover para conhecer, lembrei-me de uma canção que sugere movimento. Seus versos evocam imagens de deslocamento e de reorganização das estruturas, como se algo, ao se mover, abrisse espaço para outras formas de existência e de compreensão do mundo.

E assim, como ponto de partida de um movimento de reflexões históricas e teóricas, neste capítulo, apresento uma contextualização do conceito de currículo, mostrando-o como algo muito mais amplo do que uma lista de conteúdos ou disciplinas. As reflexões sobre o termo permitem compreender a maneira como o currículo reflete a concepção de educação de uma sociedade, revelando suas intenções, valores e modos de compreender o que se ensina (ou o que se deve ensinar) nas escolas. Para tanto, partirei de documentos utilizados na área da Educação que discutem sobre questões curriculares e foram formulados, produzidos e publicados pelo poder público federal, especialmente pelo MEC; depois, sigo para uma concepção teórica que problematiza o currículo como

²⁶ Esse trecho é da canção “O segundo sol”, de Nando Reis, também interpretada por Cássia Eller, no álbum *Acústico MTV*, de 2001.

conceito plural, explorando-o em suas diferentes formas e no modo como se materializa na prática.

Em seguida, trarei informações sobre as relações entre os planos de governo e o currículo municipal de Jundiaí, mostrando a forma como diferentes gestões imprimiram concepções distintas de ensino e aprendizagem nas suas propostas curriculares.

Assim, este capítulo pretende evidenciar que currículo não é apenas um documento normativo, mas um processo vivo, que expressa muito mais do que um movimento sobre o que se ensinar.

3.1 Um breve percurso histórico sobre documentos que envolvem o currículo

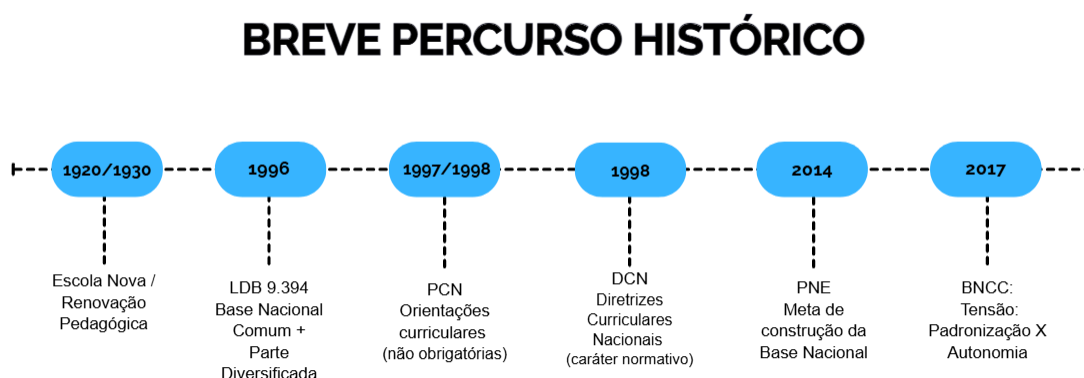
No início do século XX, os Estados Unidos viviam um processo de industrialização com o crescimento de indústrias e a necessidade de maior mão de obra, ou seja, de trabalhadores que atendessem a esse setor com produtividade. A necessidade fez com que muitas famílias, que antes trabalhavam apenas de maneira artesanal, passassem a atender à lógica da produção, adquirindo conhecimentos técnicos sob o ponto do trabalho no setor industrial e firmando-se na racionalidade. Nesse momento, o trabalhador (e suas famílias) foi deixando o conhecimento artesanal, e o termo “currículo” surgiu na literatura educacional – e o trabalho passou a ter influência na forma como o conhecimento era compreendido e organizado. Diante desse contexto industrial, a serviço do poder econômico, o currículo deveria orientar uma eficiência na educação. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 123), o pensamento sobre o currículo se nutre de uma tradição “anglo-saxã”, enquanto as tradições francesa, alemã e também espanhola desenvolveram discussões que envolvem o conceito de currículo mais relacionado à ideia de didática e programas:

Entre nós, os temas curriculares giravam em torno dos rótulos “programas escolares” e “planos de estudo”. Hoje a primeira perspectiva se impôs e o campo do currículo, ainda que em alguns momentos foi considerado moribundo por alguns atores, reagrupa perspectivas muito diversas e linhas sugestivas de investigação em torno das decisões, organização e desenvolvimento na prática dos conteúdos do projeto educativo. Os estudos curriculares estão em vias de encontrar um esquema ordenador dos diferentes problemas que estão em torno dele e do ensino.

Sendo assim, embora o termo trate de assuntos semelhantes, as duas tradições produzem abordagens diferentes para compreender a organização da escolarização.

Voltando o olhar para o contexto brasileiro, antes de adentrar a discussão, apresento, na Figura 1, uma linha do tempo que organiza de forma sintética os movimentos e acontecimentos que atravessam o contexto do currículo e que, ao longo do texto, serão retomados e problematizados.

Figura 1 – Linha do tempo do currículo no contexto do Brasil



Fonte: produção própria

No Brasil, ao ler artigos em periódicos da área da educação acessados em bases digitais de pesquisa acadêmica, observei que o termo “currículo” e a preocupação com o currículo escolar se apresentam nas décadas de 1920 e 1930, juntamente com as ideias ligadas ao movimento da Escola Nova e à crítica da educação tradicional e jesuítica, quando programas idealizados pelos escolanovistas foram considerados os norteadores da organização curricular. Os nomes que apresentaram discussões acerca do assunto foram Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

O conceito de currículo surgiu no debate educacional à medida que processos de institucionalização e padronização do ensino se fortaleceram, impulsionados tanto por legislações quanto pela elaboração de novos referenciais. Com esse movimento, o propósito de definir o termo encontra uma diversidade de significados atribuídos a ele e passa a configurar um problema teórico em si, pois investigar a trajetória histórica do conceito de currículo no Brasil permite identificar as concepções de significado que sustentam suas diferentes definições.

Diante da movimentação de debates educacionais, da criação de documentos e da evolução de produção teórica, torna-se recorrente sempre questionar sobre as condições e interpretações que o termo “currículo” passou a apresentar e de que modo seu significado foi sendo entendido e transformado, mesmo que sem se consolidar, devido à presente interpretação ambígua de seu significado entre os atores da educação. Cação (2015, p. 28) discorre sobre o tema:

Nenhum período da história da educação foi marcado por tanto interesse ou conferiu-se tamanha importância às políticas e propostas curriculares ou debateu-se sobre o campo do currículo como a partir da segunda metade do século XX. No entanto, a vasta e diversificada produção teórica, os debates e referências a currículo em textos oficiais e na legislação educacional brasileira não foram suficientes para fazê-lo ganhar visibilidade nas escolas, dirimir dúvidas ou desmistificar equívocos, sanando a falta de intimidade e as dificuldades que os trabalhadores em educação enfrentam em relação às questões de currículo, à sua concepção.

Ao longo de mais de três décadas, a legislação brasileira foi produzindo um conjunto de princípios que resultaram na formulação da BNCC (Brasil, 2017), um documento normativo que aponta os direitos de aprendizagem, as competências, os conhecimentos e as práticas essenciais à formação integral dos estudantes e, conforme suas premissas, reconhece a necessidade de adaptação às realidades regionais, culturais e sociais do País. Sua publicação pretendeu evidenciar que ela não surgiu de maneira isolada, mas sim como resultado de um trabalho para garantir qualidade, equidade e coerência no currículo escolar nacional. Essa é a forma como o documento se apresenta oficialmente, no entanto, sua constituição, seus pressupostos e seus efeitos no campo educacional têm sido objeto de questionamentos e intensos debates.

Mas, para compreender a promulgação da BNCC, faz-se necessário revisitar o percurso que antecede a ideia de um “currículo nacional comum”. Diversos marcos legais existem, até a sua criação, com o intuito de organizar a educação brasileira, e cada um adiciona novas camadas de significado ao debate curricular.

Foi a partir de meados da década de 1990 que, em um movimento de reorganização educacional e, é claro, político, a discussão sobre o currículo começou a ganhar força. Em 1996, a LDB (Brasil, 1996) colabora para compreender o currículo como o conjunto de experiências escolares que contribuem para a formação integral dos estudantes, articulando conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. A lei destaca que os currículos devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte

diversificada definida pelas escolas e pelos sistemas de ensino, considerando as características regionais, culturais e sociais da comunidade na qual a instituição está inserida. Além disso, a LDB enfatiza a necessidade de integrar os diferentes componentes curriculares, garantindo a interdisciplinaridade, a contextualização e o desenvolvimento de competências essenciais para a participação crítica e ativa na sociedade. Iniciou-se a partir daí uma discussão, atribuindo à União a responsabilidade de estabelecer diretrizes que orientassem os currículos, pois, embora a LDB tenha reforçado a coexistência entre uma base comum e uma parte diversificada, ao mesmo tempo que buscava organizar o ensino, deixava lacunas sobre o modo como essa articulação deveria ocorrer na prática. Essa falta de clareza alimentou diferentes interpretações e disputas entre sistemas de ensino, especialistas, gestores e outras áreas, gerando discussões marcadas por, além de interesses educacionais, interesses políticos e desejo de padronização.

No ano seguinte à promulgação da LDB, o MEC iniciou um processo para orientar o trabalho pedagógico nas escolas. Desse movimento surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1997), publicados entre 1997 e 1998 e que buscavam, em linguagem acessível aos profissionais da educação, realizar orientações da LDB, por meio de sugestões de conteúdos, metodologias, práticas avaliativas e temas transversais. Seu objetivo era apoiar professores na compreensão de um currículo integrado, contextualizado e voltado à formação cidadã. Embora não tivessem caráter obrigatório, os PCN influenciaram fortemente os projetos pedagógicos das escolas. Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCN, pois, se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o Ensino Fundamental, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração.

Paralelamente, e em continuidade ao que a LDB havia estabelecido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que contaram com revisões e novas versões – porém, diferentemente dos PCN, que funcionavam como um guia pedagógico, as DCN tiveram um caráter normativo. As DCN definem princípios, fundamentos, organização e finalidades para cada etapa e modalidade da educação básica, reforçando sempre a necessidade de contextualização, diversidade cultural e inclusão, pretendendo ampliar debates que já apareciam desde a LDB.

Em 2014, o PNE (Brasil, 2014) foi aprovado, estabelecendo 20 metas e diversas estratégias para orientar a política educacional brasileira em um período de 10 anos.

Embora o PNE não seja um documento curricular, ele cria obrigações legais que impactam diretamente a organização do currículo escolar, determinando que a União, em colaboração com os estados e os municípios, formulem uma base comum dos currículos – assim, elabora-se a BNCC (Brasil, 2017) como resposta direta a essa determinação.

A BNCC é a materialização curricular da agenda do PNE, alinhada ao discurso de qualidade, equidade e direito à aprendizagem. Em sua relação com o currículo, o documento explicita:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2017, p. 14).

A promulgação da BNCC gerou um longo debate, seguido de muitas críticas. Sobre a metodologia de construção da BNCC, Aguiar (2018, p. 14) afirma:

A opção de construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa. Para essa análise, considera-se o início propriamente dito de elaboração do atual documento apresentado pelo MEC, quando este constitui um grupo de profissionais para apresentar, sem um marco de referência que desse unidade ao trabalho, uma primeira versão do documento, por componente curricular. Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação. É preciso, ainda, refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país.

Corroborando o pensamento da autora, Passos e Nacarato (2018, p. 124), em uma análise do documento, sustentam:

O processo de elaboração do novo documento nasceu conturbado, pois foram organizadas comissões para a apresentação de subsídios para tal elaboração, mas os representantes dessas comissões não foram, necessariamente, indicados pelas respectivas associações científicas. O documento aprovado em 2017 foi a quarta versão do processo.

A BNCC (Brasil, 2017) assume um papel centralizador ao definir aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da educação básica, buscando estabelecer referências comuns para a organização dos currículos em âmbito nacional. Entretanto, essa pretensão de unificação convive com a diversidade de contextos, escolas, profissionais da educação, práticas e estudantes que caracterizam a realidade educacional brasileira, o que provoca tensões com essa padronização nacional. Nessa direção, Lopes (2018, p. 26) argumenta:

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e compromettimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. que provoca tensões entre autonomia escolar e padronização nacional.

Quando a BNCC (Brasil, 2017) foi definitivamente promulgada, seu discurso oficial buscou demonstrar que ela seria o resultado natural e contínuo de um processo iniciado décadas antes. Contudo, embora dialogue com os marcos legais que a antecedem, sua formulação não ocorreu sem controvérsias. Houve críticas quanto ao ritmo acelerado da implementação²⁷, à centralização das decisões e à pouca participação efetiva de professores e comunidades escolares no processo, com prioridade para participação de grupos empresariais, com ideais neoliberais. E, como consequência, deparamo-nos com uma qualidade educacional cada vez mais reduzida a indicadores de desempenho mensurados por avaliações em larga escala, contribuindo para que as decisões curriculares sejam condicionadas por esses mecanismos de avaliação. Ou seja, a qualidade da educação passa a ser compreendida principalmente a partir dos

²⁷ É importante contextualizar que a BNCC vinha sendo gestada, desde 2015, no governo de Dilma Rousseff e que esse processo foi interrompido, em 2016, com o *impeachment* da presidenta. Foi acelerado no governo de Michel Temer, com uma versão que não contemplava os princípios das versões anteriores, integrando interesses empresariais. Nesse sentido, o processo de elaboração oscilou entre momentos de participação pública e fases de forte centralização decisória, resultando em um texto final atravessado por diferentes interesses e influências externas ao campo educacional.

resultados alcançados em exames nacionais e internacionais, subordinando o currículo às lógicas de mensuração, comparação e desempenho.

Em vez de sintetizar consensos, a BNCC acabou por expor tensões já existentes: a disputa entre padronização e autonomia; entre formação integral e foco em competências; entre respeito à diversidade e uniformização curricular (Hypolito, 2021).

Durante o percurso descrito, os documentos sempre procuraram explicitar a necessidade de maior coerência entre os sistemas educacionais, no entanto, tais documentos surgem mediante uma responsabilização e padronização, fortemente influenciadas por políticas internacionais que defendiam currículos centrados em competências, indicadores de desempenho e processos avaliativos de larga escala. Essa influência externa, embora nem sempre declarada, atravessou as discussões curriculares brasileiras e coloca em perigo os princípios de autonomia, pluralidade e contextualização previstos nas legislações, mas que nem sempre se consolidam.

Para Sacristán (2000), o currículo representa a expressão do *equilíbrio de interesses e forças* que atuam sobre o sistema educativo em determinado momento histórico. É por meio de um currículo que os fins da educação se materializam, e, assim, ele não pode ser um conceito abstrato ou isolado. O conceito de currículo deve partir de uma existência concreta quando se estrutura em um sistema de ensino específico, dirigido aos professores e aos estudantes inseridos em instituições com características próprias, localizadas em contextos socioculturais particulares e, por vezes, únicos. Nessa perspectiva, o currículo se configura como um campo prático complexo, resultante da confluência de múltiplas práticas e vozes. Trata-se de um campo em que se entrecruzam decisões técnicas, pedagógicas e políticas, marcado pelo diálogo (nem sempre consensual, mas discutido) entre agentes educativos, gestores, docentes, estudantes e demais atores que o constroem e o colocam em ação. Em outras palavras, o currículo é permanentemente negociado, interpretado e reconstruído na prática cotidiana da escola, o que lhe confere significado real.

Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 137),

é evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem. Qualquer discurso educativo deve servir ao desvendamento

da realidade para fazê-la progredir mais do que seu embelezamento mascarador.

Diante de pesquisas sobre o currículo, buscando entender o seu percurso histórico, político e normativo, é evidenciado que ele não se constitui um conceito estável, neutro ou consensual. Assim, para que haja uma compreensão do modo como professores percebem e vivenciam mudanças curriculares em uma rede de ensino, faz-se necessário um questionamento: mas, afinal, o que é currículo?

3.2 Mas, afinal, o que é currículo?

Na presente pesquisa, será falado sobre mudanças curriculares e faz-se necessário a conceitualização do termo “currículo” antes de prosseguir. A palavra “currículo” traz dúvidas na sua interpretação, pois sua dimensão não parte apenas de um conceito isolado, mas também de uma construção social:

Ao considerar o currículo como um campo complexo e em constante transformação, torna-se evidente que ele é muito mais do que um conjunto de conteúdos a serem transmitidos. Além de refletir sobre as tensões e possibilidades da educação de uma sociedade plural, o currículo é um espaço de relação entre saberes oficiais, experiências individuais e demandas sociais. O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo enfoque que o desenvolva, mas também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade de ensino (Sacristán; Gómez, 1998, p. 126).

A questão do entendimento do que é currículo está presente há muito tempo. Embora a palavra tenha uso constante na área da Educação, quer seja em documentos organizacionais, quer seja em documentos pedagógicos, ainda gera muitas interpretações aos profissionais de educação. A definição mais comum apresentada está relacionada às disciplinas de uma grade curricular que divide a carga horária de uma instituição escolar. Essa visão, marcada pelo tecnicismo, compreende o currículo como uma lista de conteúdos, reduzindo-o apenas a um conjunto de disciplinas de forma linear e fragmentada. Segundo Goodson (2019) essa visão do currículo é decorrente da convicção de que podemos definir friamente os ingredientes principais de programas de estudos e depois seguir ensinando os vários segmentos e sequências em turnos sistemáticos.

Resgatando a etimologia, a palavra “currículo” (2025) tem origem no latim *curare*, que significa “correr, seguir um caminho”, portanto remete à ideia de percurso, itinerário ou trajetória, o que faz crer na impossibilidade de compreendê-lo como algo separado da experiência humana. O currículo deve ser compreendido como uma construção social que, ao longo do tempo, teve sua concepção ampliada e passou a englobar também as experiências vividas pelos estudantes, as escolhas pedagógicas feitas pelos professores e as formas como o conhecimento é selecionado e transmitido. Nesse sentido, o currículo nunca é neutro, já que reflete visões e intencionalidades que moldam tanto o que é ensinado quanto o que é silenciado, pois, com o fortalecimento de teorias críticas e com debates educacionais, o currículo passou a ser concebido como um espaço de disputas simbólicas, políticas e culturais. Mais do que uma simples seleção de conteúdos, ele deve ser entendido como uma construção social que expressa valores e interesses de determinados grupos. Não se chega à conclusão alguma de currículo sem que se entendam os contextos nos quais ele se elabora.

Quando pensamos no currículo da escola, sempre nos reportamos primeiramente a um documento cheio de conteúdos a serem ensinados, quando, na verdade, o currículo se revela mesmo é no encontro das práticas, ele está no modo como o professor ensina; no jeito como os alunos aprendem; nas conversas da sala de aula, dos professores e também de corredor; nos projetos que surgem espontaneamente; e até nas decisões que antecedem alguns improvisos do cotidiano escolar. O currículo se faz na confluência dessas e outras ações, não é algo pronto, fixo ou totalmente definido, mas sim um objeto em constante construção, formado ao longo de diferentes processos: elaboração, interpretação, adaptação, prática e avaliação.

Para compreender o que é currículo, não basta olhar apenas para os documentos oficiais, é necessário observar todas as instâncias que participam dessa construção, entendendo que ele é processual e passa por transformações:

O importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações. Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática. Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou

para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar (Sacristán, 2000, p. 103).

Sacristán (2000) defende que “currículo” não tem um único significado, já que várias áreas da educação o entendem de maneiras diferentes, envolvendo algumas fases que permeiam desde esferas governamentais até chegar ao que o estudante realmente aprende na sala de aula. Por isso, quando alguém usa o conceito de currículo focando apenas em uma dessas partes, naquilo que está em leis, referenciais ou normativas, acaba enxergando só um pedaço da realidade, e não o todo. Logo, muitas concepções sobre currículo são parciais, porque olha-se apenas para uma fase do processo.

Muitas instituições entendem o currículo como uma diretriz absoluta e assumem o papel de executoras, sendo posicionadas como responsáveis por aplicar determinações definidas em documentos, e eventuais flexibilizações são até toleradas, desde que não desafiem a ordem discursiva que sustenta a prescrição e o controle. São reconhecidas como fornecedoras de conhecimento, conquistando certo grau de autonomia se conseguirem operar conforme as regras estabelecidas. Sendo assim, as prescrições definem parâmetros e permitem apenas pequenas variações, desde que não desafiem uma autoridade normativa.

Goodson e Crick (2019, p. 96) afirmam:

Aqueles que não prosperam com esse tipo de previsão são ainda mais marginalizados. É claro que existem os custos da cumplicidade ao aceitar o mito da prescrição: acima de tudo eles envolvem por diferentes caminhos a aceitação de modos estabilizados de relações de poder. Talvez ainda mais importante, aqueles intimamente conectados com as construções sociais cotidianas do currículo e da escolarização, os professores são então marginalizados no discurso da escolarização. Eles se tornam fornecedores de conteúdos técnicos para a produção de resultados. Para continuar a existir, seu poder de diagnosticar, criar, e facilitar oportunidades de aprendizagens personalizadas deve basicamente permanecer implícito e sem registro.

A utilização do currículo somente como prescrição implica aceitar relações de poder historicamente confirmadas e consolidadas. Sustenta-se em uma lógica centralizadora que reafirma modelos tradicionais de escolarização e de organização social, nos quais o poder de decisão e o que se deve ensinar ficam restritos a órgãos governamentais e secretarias de ensino, ou seja, estruturas burocráticas. Nesse contexto,

os professores, diretamente envolvidos com a construção diária de práticas pedagógicas e do currículo, muitas vezes têm seu papel reduzido a meros transmissores de conteúdos e das prescrições que chegam às escolas. A redução da autonomia docente é evidente, pois privilegiam-se padrões estabelecidos, muitas vezes, fora do contexto escolar. A capacidade de criar oportunidades de aprendizagem individualizadas permanece implícita, assim como se limita a possibilidade de inovação e de adaptação às demandas reais das unidades escolares, revelando os efeitos de uma visão engessada da educação.

Propostas de conteúdo fazem parte do currículo. Para Sacristán e Gómez (1998), sem conteúdo não há ensino, pois qualquer ação educativa acaba se concretizando na intenção de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Os autores apontam que a ênfase dada aos métodos e processos de aprendizagem acabou levando a que grande parte da produção científica em educação deixasse em segundo plano a discussão sobre os conteúdos de ensino. Soma-se a isso o fato de que, em certa medida, o discurso pedagógico contemporâneo desenvolveu uma espécie de resistência em tratar dessa temática. Tal postura foi influenciada por movimentos progressistas que, nas últimas décadas, ao criticarem a escola tradicional pelo excesso de ensino técnico, instrumental, e pela reprodução de uma cultura pouco significativa, buscaram se distanciar da concepção de ensino meramente transmissor. Nessa tentativa de ruptura, entretanto, a relevância dos conteúdos foi reduzida, cedendo espaço a modelos de relação pedagógica que lhes atribuíram menor centralidade.

De acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 122),

o pensamento pedagógico em torno do currículo é heterogêneo e disperso, podendo se encontrar inclusive posições que desprezam a análise e decisões sobre os conteúdos, pretendendo unicamente proporcionar esquemas de como organizá-los e manejá-los por parte de professores(as). Considerando as proposições mais recentes, pode-se fazer uma proposição entre os temas curriculares e os didáticos.

Sabendo que o ensino não pode ser algo improvisado, mas que se organiza como um conjunto de ações intencionais, essas ações é que dão vida ao currículo, transformando por vezes aquilo que está previsto em planos ou propostas em práticas concretas – e, portanto, o ensino precisa partir de um plano curricular prévio, ou seja, não se nasce desconectado. O ensino ancora-se em orientações, diretrizes e objetivos definidos antecipadamente.

3.2.1 Currículo como processo

Para construir uma explicação coerente sobre o que é currículo, é preciso considerar tudo aquilo que influencia na forma como o currículo ganha seu sentido em diferentes contextos, quer seja na política, quer seja na cultura, nas práticas escolares ou nas decisões dos professores. Ao considerar que professores não partem somente de leis e diretrizes, sejam nacionais, sejam estaduais ou municipais, para planejarem suas práticas, ou mesmo em documentos pensados fora das especificidades de uma sala de aula, assim como é preconizado na definição de currículo formal, entende-se a existência do currículo real: aquele que acontece, de fato, na sala de aula e ganha efetividade na rotina e nas relações que se estabelecem entre professores e estudantes.

Em continuidade às reflexões desenvolvidas até aqui, torna-se necessário reconhecer que o currículo se manifesta no contexto educacional de diferentes maneiras, assumindo expressões que ajudam a compreender sua complexidade.

Na literatura que abarca o tema, é recorrente a menção a categorias de currículos e a distinção entre o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto, não como categorias estanques, mas como dimensões interligadas de um processo. O currículo formal (também denominado currículo prescrito) corresponde àquilo que é oficialmente definido nos documentos e orientações normativas sobre o que deve ser ensinado. Já o currículo real (ou currículo em ação) refere-se ao modo como essas orientações ganham vida nas práticas pedagógicas, mediadas pelas decisões dos professores, pelas condições concretas de trabalho e pelas interações estabelecidas com os estudantes. Por sua vez, o currículo oculto diz respeito aos valores, normas, atitudes e aprendizagens que se constroem no cotidiano escolar de forma implícita, sem estarem explicitamente previstos nos documentos. Sacristán e Gómez (1998, p. 134) afirmam: o “currículo oculto caracteriza-se por duas condições: o que não se pretende e o que é obtido por meio da experiência natural, não diretamente planejada pelos professores/as em suas aulas”. A noção de currículo oculto emerge da análise do currículo na ação, isto é, da prática pedagógica concreta, na qual se produzem efeitos que ultrapassam as intenções declaradas e os conteúdos previstos ou prescritos. Trata-se de aprendizagens implícitas, muitas vezes não reconhecidas, mas que se manifestam nas interações e nas formas de organização do trabalho pedagógico, produzindo novos conhecimentos e atuações.

A compreensão dessas diferentes expressões do currículo e suas modalidades permite analisá-lo como um processo dinâmico e relacional, marcado por disputas,

mediações e produções de sentido, fundamental para compreender o modo como o ensino e a aprendizagem se efetivam na realidade da escola, embora nem sempre aconteçam de forma efetiva dentro das unidades escolares.

Não se entende a concepção de currículo sem antes entender os contextos em que ele é elaborado. Concepções diferentes, expectativas e visões são responsáveis pelas diferentes interpretações que podemos ter para a palavra. Precisamos pensar se atendemos ao que se deve ensinar ou ao que os alunos devem aprender; precisamos pensar no que se deve ensinar e aprender ou no que, de fato, se compreende e se constrói. Ao ensinar, precisamos refletir se nos restringimos a conteúdos ou incorporamos estratégias, metodologias e novas possibilidades de ensino. E, por fim, devemos pensar se temos como objetivo que o currículo seja uma realidade que orienta, permeia ou algo que delimita o processo de desenvolvimento.

3.2.1.1 Fases da objetivação do significado do currículo

É a partir da compreensão do currículo como processo que se torna possível ampliar o entendimento sobre esse conceito e reconhecer a pluralidade de significados que lhe são atribuídos. Falar de currículo implica considerar sua amplitude variável, sua materialização em práticas diversas e a coexistência de dimensões explícitas e ocultas que atravessam o cotidiano de quem ensina e de quem aprende. Essa compreensão só se constrói ao reconhecer que o currículo não se resume a um conjunto de definições formais, mas se produz nas relações, nas práticas e nos contextos em que a educação acontece.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem não se configuram como conhecimentos prontos, transmitidos de forma mecânica entre sujeitos, mas como uma atividade mediada, que se constrói e se reconstrói continuamente em processos nas condições concretas em que se realizam. As aprendizagens assumem características próprias, tornando necessário compreender o currículo a partir dos âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido. Do contrário, corre-se o risco de tratá-lo como um conceito abstrato, distante da realidade escolar.

O currículo, assim, define-se na interação entre diferentes práticas que compõem um sistema curricular²⁸, configurando-se como um processo complexo e dinâmico. Seu

²⁸ Em Sacristán e Gómez (1998, p. 129) a expressão “sistema curricular” é atribuída à Schubert (1986), enquanto em Sacristán (2000, p. 101) a expressão é atribuída a Beauchamp (1981).

caráter processual evidencia a importância de analisar o percurso de objetivação e concretização de seus significados, marcados por múltiplas transformações ao longo de sua realização.

Nesse sistema, o currículo não se organiza por uma sequência linear de decisões nem pela aplicação coerente de uma única racionalidade. As escolhas que o constituem emergem de diferentes instâncias, que não mantêm relações hierárquicas, mas atuam de forma simultânea, por vezes convergentes e, por vezes, contraditórias. Cada sistema envolvido na constituição do currículo opera com certo grau de autonomia, ainda que mantenha relações de influência recíproca com os demais.

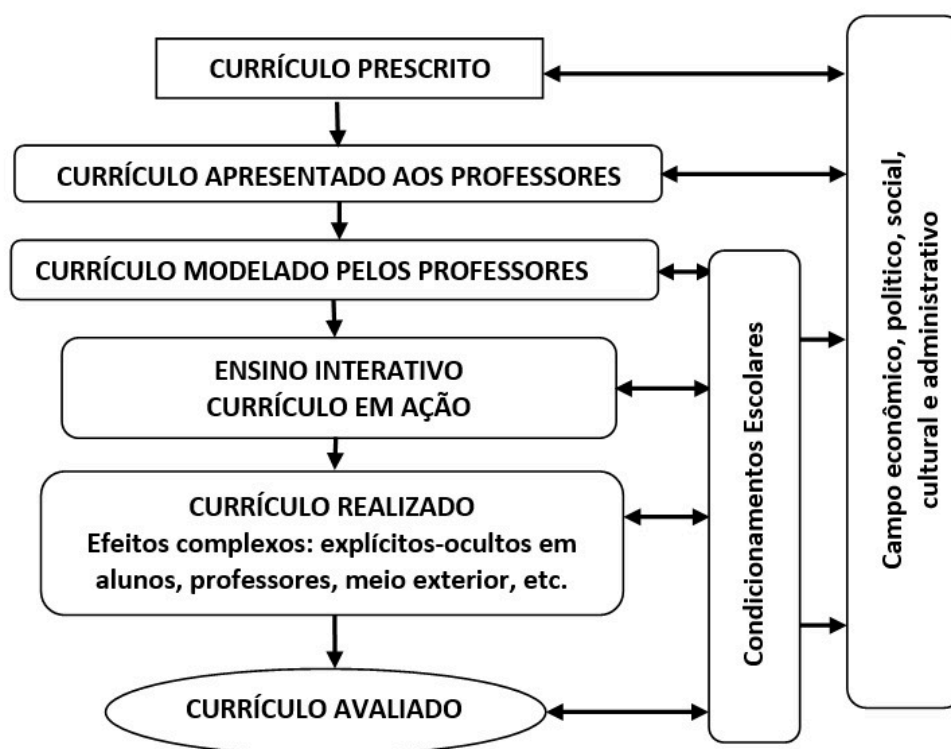
Brophy (1982 *apud* Sacristán, 2000) distingue sete momentos ou fases nos quais o currículo se reduz, distorce ou altera. São eles: (1) o currículo oficial (o documento produzido por órgãos, também chamado de currículo “ideal” ou “planejado”); (2) as transformações em nível local (quando o currículo é reinterpretado por secretarias municipais ou estaduais, equipes técnicas, redes de ensino, ou seja, quando há adaptação conforme a realidade); (3) o currículo dentro de uma determinada escola (a escola realiza uma seleção e cria seu projeto político-pedagógico, pensando na sua infraestrutura, cultura, prioridades, recursos, etc.); (4) as modificações que o professor introduz pessoalmente (o professor adapta de acordo com seu jeito de ensinar, suas crenças pedagógicas e sua experiência); (5) o que ele realmente realiza (muitas vezes o que o professor planeja ainda se modifica e se transforma no momento da prática ou existem situações imprevistas, necessidades dos alunos, tempo e materiais); (6) as transformações que ocorrem no processo de ensino (a aula em si gera mudanças e os estudantes perguntam, respondem, se envolvem ou não); e, por fim, (7) o que os alunos realmente aprendem (é a forma final do currículo, em que nem tudo o que foi ensinado é aprendido, e às vezes os alunos aprendem coisas não planejadas).

Ainda, segundo o autor, para compreender o currículo precisamos entender não só o modo como uma fase funciona, mas também como uma fase influencia a outra e como todo esse processo constrói o verdadeiro currículo vivido na escola. O currículo, portanto, é um processo complexo, influenciado por forças externas (política, cultural e da sociedade) e internas (práticas docentes, organização escolar, experiências dos alunos) e que nasce de um processo dinâmico, complexo e interativo.

Inspirado por Brophy (1982), Sacristán (2000) usa essa lógica e influência para criar uma teoria própria, organizando o currículo em seis fases na objetivação do significado, reafirmando que um currículo não nasce pronto, não é linear e nunca deve

ser imposto de maneira vertical dentro de políticas educacionais, pois ele deve, muito além de partir de decisões político-administrativas, entender a cultura da escola, a formação docente, as práticas de sala de aula, a interação professor e aluno, a aprendizagem dos estudantes. A Figura 2 apresenta um modelo interpretativo que compreende as fases de subjetivação (também chamadas de níveis) da objetivação do significado de currículo.

Figura 2 - Fases da objetivação do significado do currículo



Fonte: esquema adaptado de Sacristán (2000)

Ainda que a Figura 2 possa parecer uma lógica hierarquizada de dependências entre as fases de objetivação do currículo, precisamos também compreendê-la como uma ferramenta crítica para problematizar a organização verticalizada e as inter-relações que atravessam a construção do currículo como sendo produzida na interação de diferentes influências e campos de atividade, os quais se articulam de modo dinâmico e interdependente.

Na sequência, apresento, de forma sintética, no Quadro 5, o significado dessas diferentes fases na constituição do currículo.

Quadro 5 - Fases da objetivação do significado do currículo

Currículo prescrito	Prescrição do conteúdo - o que deve ser ensinado - principalmente em relação à escolaridade obrigatória. Pode ser considerado como aquilo que um sistema educacional determina formalmente. A prescrição organiza o currículo, fundamenta materiais que devem ser produzidos, fundamenta mecanismos de controle e configura toda a referência imposta, mesmo que em diferentes momentos e contextos educacionais.
Currículo apresentado aos professores	Pode ser considerado como as mediações que buscam traduzir aos professores os sentidos e os conteúdos do currículo prescrito, traduzindo-se em uma interpretação do que se deve ensinar. As prescrições podem chegar aos professores por meio de materiais como livros didáticos, materiais pedagógicos, orientações pedagógicas, formação continuada e guias, sofrendo as interpretações realizadas por editoras, técnicos e formadores.
Currículo moldado pelos professores	O currículo só se concretiza na prática porque o professor o interpreta, o traduz e o reconstrói. Deve-se entender que o professor é um sujeito ativo e decisivo para que o currículo ganhe vida na escola e, por isso, os conteúdos e significados definidos em documentos oficiais ou materiais didáticos passam, necessariamente, pela interpretação do professor. Essa interpretação é influenciada pela prática profissional docente, pela sua formação, por suas experiências, valores, concepções de ensino. Assim, qualquer proposta curricular é reelaborada pelo professor (individualmente ou até coletivamente) antes de se transformar em prática.
Currículo em ação	É na prática de sala de aula, definida pelo planejamento do professor, que o currículo se materializa nas atividades propostas e ganha significado real. A prática sendo atravessada por interações, decisões situadas e múltiplas influências que se produzem no cotidiano escolar. Trata-se do momento em que a aula acontece e no qual o currículo provoca interações com os alunos e mediações feitas pelo professor.
Currículo realizado	São os efeitos reais, consequências da prática, ou seja, aquilo que realmente ficou: aprendizagens cognitivas, aprendizagens afetivas, atitudes, valores e socialização. Muitos desses efeitos, especialmente os de médio e longo prazo, permanecem ocultos. Tais efeitos não são apenas aos estudantes, mas também aos professores que projetam aquilo que vivenciam em ambientes profissionais, sociais e familiares.
Currículo avaliado	O currículo avaliado impõe critérios para a aprendizagem dos estudantes e também para o ensino do professor. É a verificação da aprendizagem, o currículo sendo avaliado por meio de atividades e resultados.

Fonte: produção própria

Além de compreender o currículo em sua dimensão processual, é preciso deslocar o olhar das normas para as práticas, dos textos para as experiências, abrindo caminho para outras leituras que enfatizam o currículo como vivido, narrado e construído a partir das trajetórias e dos contextos reais da escola.

3.2.2 Currículo narrativo

As discussões sobre currículo, atualmente, têm se mostrado contrárias às concepções prescritivas e padronizadas que, muitas vezes, reduzem o processo educativo à aplicação de orientações externas ao universo escolar, pouco relacionadas às realidades vividas nas escolas tanto por professores como por estudantes. Goodson (2019, p. 112) diz que “existe um considerável impulso nos círculos governamentais em defesa da aprendizagem personalizada e da voz dos alunos” e afirma que “antigos padrões de desenvolvimento e estudos curriculares estão totalmente inadequados para a nova sociedade de risco, instabilidade e mudança rápida na qual vivemos. Eles estão ligados a uma aprendizagem primária e prescritiva” (p. 93).

Historicamente, grande parte dos estudos sobre currículo concentrou-se em sua função organizadora do ensino, privilegiando a definição de conteúdos, objetivos e diretrizes, sem considerar a vida e o trabalho docentes. Nessa perspectiva, o professor, em geral, aparece como executor de propostas curriculares previamente definidas, tendo pouca relevância seu conhecimento profissional, suas crenças, valores e missões.

No entanto, compreender a educação em sua complexidade exige reconhecer que o currículo não se realiza de forma abstrata e isolada, mas se constrói na prática, a partir das experiências e trajetórias daqueles que o vivenciam cotidianamente – e, sendo assim, o currículo narrativo surge como uma possibilidade de reconhecer o professor como sujeito ativo do processo educativo, produtor de conhecimento e intérprete da realidade onde atua. Trata-se, como diz Goodson (2019, p. 94), de “deslocar-nos de um currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento de vida”. Essa compreensão dialoga com uma perspectiva defendida por Sacristán e Gómez (1998, p. 147):

Uma perspectiva prática verá nos currículos um veículo de comunicação de teorias e ideias para a realidade. Este enfoque evidencia um dado fundamental; que os professores/as, participando

nesse processo, são elementos ativos em sua concretização. É uma concepção oposta à ideia de que se deva ser uma relação precisa de objetivos e conteúdos.

As narrativas de vida dos professores incorporam experiências, trajetórias e modos de viver a escola, tornando-se fontes relevantes de saber profissional. Seus relatos evidenciam conhecimentos construídos na prática, nas interações com os alunos, nas relações institucionais e nos enfrentamentos cotidianos que caracterizam o trabalho docente. Ao considerar as histórias de vida dos professores, especialmente nos momentos de inserção profissional, transições na carreira e enfrentamento de políticas curriculares, essa abordagem favorece processos formativos mais reflexivos, críticos e contextualizados.

Ouvir e considerar as narrativas docentes significa reconhecer o professor como sujeito histórico, portador de saberes e capaz de interpretar, resistir e ressignificar as prescrições curriculares impostas. Ao valorizar tais narrativas, o currículo narrativo permite compreender o modo como o currículo se materializa, de fato, no contexto escolar, para além do que está formalmente prescrito nos documentos oficiais, revelando disputas, relações de poder e processos de produção de sentidos vivenciados pelos professores. Goodson (2019, p. 119) afirma que “existe um tipo de consenso popular, hoje em dia, de que vivemos em uma era de narrativa”. No entanto, o autor ressalta que essa compreensão é mais complexa do que aparenta, uma vez que, embora narrativas e histórias façam parte da ordem do dia, sua escala, seu escopo e suas aspirações passaram por mudanças significativas. Segundo ele, estamos ingressando em um período marcado pelas narrativas de pequena escala, especialmente as narrativas de vida, que ganham centralidade frente aos grandes projetos curriculares centralizados e universais. Esses projetos mostram-se insuficientes para explicar a complexidade da vida social e educacional contemporânea, abrindo espaço para abordagens que valorizam as experiências concretas dos sujeitos. Nesse sentido, as narrativas de pequena escala permitem compreender a maneira como políticas curriculares e reformas educacionais são vividas, reinterpretadas e, muitas vezes, tensionadas no interior das escolas, possibilitando ao currículo narrativo apreender o modo como decisões macrosociais se materializam no cotidiano das práticas educativas.

Nesse contexto, é importante destacar a distinção entre estórias e histórias de vida, na ótica do autor. Para Goodson (2022, p. 84), “a estória de vida é a estória que narramos sobre os eventos da nossa vida”, referindo-se a relatos pessoais marcados pela

memória e pela subjetividade. Já “a história de vida é constituída colaborativamente por um narrador de história e um pesquisador/narrador da estória de vida” (p. 84), resultando de um processo reflexivo sistemático, situado histórica e socialmente. No âmbito do currículo narrativo, essa distinção é fundamental para evitar a banalização das narrativas e assegurar que elas se constituam instrumentos analíticos capazes de produzir conhecimento sobre a docência, o currículo e as políticas educacionais:

O currículo como narrativa se constitui, portanto, a partir de uma interação dinâmica entre as histórias de vida dos sujeitos, as histórias de uma cultura e tradição e as histórias desveladas na construção e no uso do conhecimento. Quando essas três dimensões estão disponíveis para serem narradas e colocadas em diálogo, a aprendizagem narrativa torna-se possível (Goodson, 2019, p. 114).

Entendendo o currículo narrativo como princípio organizador para o professor, a formação docente passa a compreender o professor não apenas como destinatário de políticas e programas, mas também como protagonista de sua própria trajetória formativa. Essa perspectiva fortalece a autonomia profissional, reconhece a diversidade de percursos e contribui para a construção de identidades docentes mais críticas e conscientes de seu papel social.

O currículo narrativo não se configura como uma negação absoluta do currículo prescrito, mas como uma possibilidade de tensioná-lo, humanizá-lo e ressignificá-lo a partir das experiências reais dos sujeitos. Trata-se de compreender o currículo como uma narrativa viva, em constante elaboração, produzida no encontro entre histórias pessoais, contextos institucionais e projetos coletivos de educação, capazes de responder aos desafios de um mundo em permanente transformação.

Nessa direção, o currículo torna-se um “caminho narrável” em direção à formação da identidade e da agência, quando o “saber como contação de história” é valorizado, promovido e representado, oferecendo um contraponto à aprendizagem prescrita que tem desestimulado gerações (Goodson, 2019, p. 114).

O currículo narrativo configura-se como um contraponto ao currículo entendido exclusivamente como prescrição. Enquanto o currículo prescrito se fundamenta em orientações uniformizadoras e definidas externamente à escola, o currículo narrativo reconhece o valor das experiências pessoais e profissionais como constitutivas do conhecimento.

Essas reflexões mobilizarão as análises que farei a partir das EN com os professores que atuam na rede municipal de ensino de Jundiaí. Assim, na próxima seção, apresento as recentes transformações pelas quais passou o currículo municipal.

3.3 Planos de governos municipais e sua relação com o currículo do município

Até meados da década de 1990, a responsabilidade pelo Ensino Fundamental em Jundiaí estava sob a gestão do Estado, cabendo ao município apenas a gestão e oferta da Educação Infantil.

O movimento de criação da rede municipal de Ensino Fundamental teve início com a *Lei Complementar n.º 179, de 5 de março de 1996* (Jundiaí, 1996), que transferiu ao município a gestão administrativa, pedagógica e curricular dos anos iniciais (1.^a a 4.^a série, como era denominado na época) e da Educação Especial, marcando assim o início do processo de municipalização.

O processo de municipalização envolveu reorganizações administrativas que aconteceram em 2 fases: de 1995 a 1996, com pouco envolvimento do município na transição e decisões; e de 1997 a 2005, quando aconteceu a criação de leis e decretos que marcaram as diretrizes relevantes que pretendiam regular, fiscalizar e mediar a qualidade e as políticas do sistema municipal recém-constituído. Ainda em 1997, criou-se o Conselho Municipal de Educação, por meio da *Lei n.º 5.088, de 29 de dezembro de 1997* (Jundiaí, 1997), para fortalecer a governança:

Artigo 1º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação, com as seguintes atribuições:

[...]

III - Sugerir medidas para o Plano Municipal de Educação.

[...]

V - Emitir parecer sobre os assuntos de ordem pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pela Administração

VII - Contribuir para o aprimoramento e cumprimento da legislação que contempla o Sistema Municipal de Ensino.

Desde então, houve publicações legais e normativas ao longo dos anos, e trago um recorte do tempo para chegar na instituição formal do Sistema Municipal de Ensino em Jundiaí mediante a implementação da *Lei n.º 8.374, de 12 de janeiro de 2015* (Jundiaí, 2015), que revoga legislações anteriores (como a Lei n.º 5.086/97 e a Lei n.º 6.623/05), consolidando a municipalização do Ensino Fundamental.

Durante esses anos, a rede municipal já utilizou a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Escola Nova e a Pedagogia Construtivista, porém, em planos de governos²⁹ elaborados pelos candidatos que concorriam às eleições para gestão municipal, não apareciam metas e ações que envolvessem diretamente as práticas pedagógicas que deveriam ser adotadas nas unidades escolares. Geralmente, no que diz respeito à Educação, apresentavam-se questões referentes à inauguração de novas escolas, ao aumento de vagas e à alimentação de qualidade.

Segundo informações do portal oficial do governo federal³⁰, plano de governo, elaborado com cunho político, é a base para o documento de caráter legal, o Plano Plurianual (PPA), a ser executado a partir de cada mandato de gestores eleitos, no qual se definem programas, indicadores, metas, ações, resultados e fontes de recursos:

O PPA é o instrumento de planejamento de médio prazo, que deve ser elaborado pelo Governo Federal, Estados, Distrito Federal, e Municípios, e possui vigência de quatro anos. De acordo com a Constituição, o Plano deve estabelecer as diretrizes, objetivos e metas da administração pública para as despesas de capital e outras delas decorrentes, além das relativas aos programas de duração continuada. Ele é elaborado no primeiro ano de mandato do chefe do Executivo e vigora a partir do segundo ano, estendendo-se até o final do primeiro ano do mandato subsequente (Brasil, 2025, p. 17).

Para continuidade, torna-se importante conhecer o que indicam os planos plurianuais do município, especialmente no que diz respeito à Educação, ao Ensino Fundamental. Reforço que apresento neste estudo apenas as metas e ações estritamente relacionadas ao efetivo trabalho do professor em sala de aula.

3.3.1 Plano Plurianual - 2014 até 2017

O *site* da Câmara Municipal de Jundiaí³¹ mostra que o PPA que compreende o período de 2014 até 2017 traz especificamente no ano de 2014 como metas/ações, entre outras, a definição de material didático e a formação continuada. Nesse período, a rede utilizava um material didático apostilado e eram realizadas capacitações³² constantes

²⁹ O plano de governo contempla as ações a serem executadas ao longo do mandato de um prefeito. Para sua execução faz-se necessário conhecer os reais problemas do município para atuar e agir na administração pública municipal, em todas as esferas, como, por exemplo: Saúde, Educação e Assistência Social.

³⁰ O portal do governo federal está no endereço <https://www.gov.br>

³¹ O *site* da Câmara Municipal é: <https://www.jundiai.sp.leg.br>

³² O termo “capacitação” é utilizado no documento, porém é problematizado no campo da formação de professores por remeter a uma concepção tecnicista e instrumental da docência.

para o trabalho com ele. Foram seminários e minicursos com formadores e alguns especialistas para atender às questões da metodologia proposta para o uso do material.

Porém, em 2017, o PPA anuncia que haveria investimento na formação e na capacitação permanente dos professores para melhoria da qualidade do ensino e implementação do Projeto Escola de Pais, cujos objetivos seriam unir o método e a pedagogia escolar à cultura e às experiências empíricas familiares e desenvolver projetos pedagógicos que estimulassem o pensamento crítico e favorecessem o desenvolvimento social dos alunos.

Naquele ano, não houve reeleição e o gestor municipal, responsável pelo plano vigente, findou seu compromisso com o município.

3.3.2 Plano Plurianual - 2018 até 2021 / 2022 até 2025

Quem venceu as eleições para a gestão municipal em 2017 foi o responsável pelo PPA 2018 - 2021. Esse período marcou a construção do *Currículo Municipal Jundiaiense* (Jundiaí, 2022)³³, em que professores puderam participar de forma coletiva em discussões para sua organização.

Todos os profissionais foram convidados a participar e montaram-se grupos de estudo, divididos entre as áreas de conhecimento e que se reuniam em datas combinadas. Poucos professores aceitaram a participação, e a maioria dos participantes era formada por coordenadores pedagógicos. A Figura 3 mostra a capa dessa publicação.

Figura 3 – Capa do Currículo Jundiaiense do Ensino Fundamental



Fonte: Equipe Técnica da UGE (2022)

³³ O *Currículo Municipal Jundiaiense* (Jundiaí, 2022) foi lançado somente em 2022, devido ao período da pandemia da COVID-19. Antes disso, a rede municipal elaborou um documento chamado *Currículo em Foco* em que se definiam as habilidades que deveriam estar presentes nas atividades enviadas para casa ou nas propostas das videoaulas. Esse documento teve circulação na rede e não foi publicado oficialmente.

O currículo teve como base a LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), as Diretrizes Curriculares Municipais (Jundiaí, 2016), o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e a BNCC (Brasil, 2017). Em sua construção, considerou-se que as legislações ofereciam flexibilidade em escolhas de pedagogias, práticas e conteúdos, e a elaboração teve como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica. A perspectiva dessa pedagogia esteve presente no documento como referência teórica, mas não foi aplicada de maneira normativa na rede municipal. No documento consta:

Para Saviani (2008, p. 16) “currículo é o conjunto das atividades nucleares a serem desenvolvidas pela escola”. No entanto, há que se refletir sobre este delineamento: nem todas as práticas escolares e nem mesmo todas as práticas sociais são, de fato, curriculares. Para compreendermos a noção de currículo, devemos debruçarmo-nos sobre as práticas e os conhecimentos específicos advindos do processo histórico de construção, pela humanidade, das condições materiais de vida, buscando a garantia da diferenciação entre o que é prioritário e o que é secundário na seleção dos objetos de conhecimento, não cabendo à escola replicar os conteúdos provindos do senso comum, devendo incentivar a pesquisa e a comprovação, por meio da apropriação dos saberes científicos e histórico-culturais existentes. O currículo permite compreensão, interpretação, explicação da realidade social, instrumentalizando os estudantes com elementos para superação desta mesma realidade, à medida em que acessa os objetos de conhecimento e suas significações objetivas, tendo como fundamento a práxis pedagógica e a noção de provisoriidade do conhecimento (Jundiaí, 2022, p. 17).

Na vigência desse PPA, a suspensão das aulas *on-line* e o retorno às aulas presenciais foi um dos grandes desafios vivenciados pela administração devido à pandemia da COVID-19. Iniciou-se o incentivo às práticas pedagógicas ao ar livre, em atenção à necessidade do contato das crianças com a natureza, o que mais tarde resultou na implantação da metodologia do desemparedamento³⁴ da escola, que preconizava o desenvolvimento de atividades ao ar livre, em contato com a natureza e em espaços externos, até chegar à criação do Programa Escola Inovadora, que tinha como meta o desenvolvimento dos estudantes, por intermédio de três eixos: a ambiência escolar, a qualidade do ensino e a formação dos educadores.

³⁴ A palavra “desemparedar” foi cunhada por Léa Tiriba. Para ela, desemparedar as crianças significa aproveitar os espaços externos, dentro e fora das escolas, e também adotar práticas pedagógicas que favoreçam atividades ao ar livre, tanto para brincar quanto para aprender.

A metodologia do Desemparedamento da Escola é fundamentada a partir de marcos legais e teóricos discutidos durante um percurso de estudo e pesquisa durante os anos de 2019 a 2023, que somou mais de 900 horas de formação promovidas pela Unidade de Gestão de Educação aos educadores da rede municipal. Esse movimento tornou possível a ampliação da compreensão de que desemparedar vai além da simples ocupação dos espaços externos, ou da transposição de uma “sala de aula” para um ambiente ao ar livre. Levou os educadores a (re)pensarem suas práticas articulando os saberes curriculares às experiências vividas nos espaços em meio a natureza, nos ambientes ao ar livre, no território, nos equipamentos sociais (públicos ou não) e por meio de tecnologias digitais, promovendo assim, propostas que contribuam com a formação integral dos estudantes. Podemos afirmar, portanto, que essa metodologia é fundamentada teoricamente e sustentada pelo conhecimento profissional docente construído durante o processo de sua implementação, que ocorreu entre os anos de 2021 e 2023 (Jundiaí, 2023, p. 152).

Essa metodologia criada propôs uma ampliação dos espaços educativos para além dos limites físicos da sala de aula, questionando a centralidade do ensino restrito aos ambientes fechados, principalmente sala de aula, e às práticas tradicionais. Essa perspectiva compreende a escola como um espaço vivo, que se articula com o território, a comunidade, a natureza e as experiências culturais dos estudantes, possibilitando aprendizagens mais significativas e contextualizadas. O desemparedamento não se limitou à ocupação de espaços externos, mas implicou em uma mudança de concepção pedagógica, na qual o currículo se construía em diálogo com o entorno, valorizando a curiosidade, a investigação, a experiência sensível e as relações sociais. Ao romper com a lógica do ensino excessivamente conteudista e controlado, essa abordagem favoreceu práticas pedagógicas mais integradoras, participativas e humanizadoras, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a ressignificação do papel da escola na formação cidadã.

Com a reeleição do gestor municipal, o PPA 2022 - 2025 deu continuidade à iniciativa com ações que fortaleceram os pressupostos do Programa Escola Inovadora, que, no ano de 2022, lançou a primeira edição de um livro organizado pela equipe técnica³⁵ da UGE, intitulado com o nome do programa (Equipe Técnica da UGE, 2022); e em 2023 publicou outro livro, *Desemparedamento da escola: a qualidade do ensino nos contextos do Programa Escola Inovadora* (Jundiaí, 2023), também organizado pela

³⁵ A equipe técnica dessa gestão é formada por profissionais nomeados para exercer funções de confiança na UGE. Esses cargos foram ocupados por profissionais com experiência na rede municipal de ensino, predominantemente professores e diretores escolares de carreira, ou seja, servidores efetivos ou aposentados que retornam ao serviço público para atuar em funções técnicas, administrativas e de assessoria.

equipe técnica da UGE e com textos de outros diversos autores, que participaram dos momentos formativos da rede municipal de educação e colaboraram para a construção das práticas e dos saberes docentes na perspectiva do desemparedamento. No ano seguinte, 2024, devido às diversas práticas exitosas de equipe gestoras e de professores, a UGE reuniu relatos de 18 educadores em mais uma publicação, chamada *Desemparedamento da Escola - Uma experiência construída no cotidiano da rede municipal de ensino de Jundiaí* (Jundiaí, 2024), na intenção de divulgar as vivências nos projetos pedagógicos³⁶ e suas relevâncias para a educação do município. Na Figura 4, estão as respectivas capas das publicações no âmbito do Programa Escola Inovadora.

Figura 4 - Capas das publicações do Programa Escola Inovadora



Fonte: elaboração própria – captura de tela realizada a partir de publicações digitais da UGE de Jundiaí (2022, 2023, 2024)

3.3.3 Plano Plurianual - 2026 até 2028

A partir de 2025, com a eleição de um novo gestor municipal, que fazia oposição ao governo anterior, a educação vive a implementação do Programa Escola da Gente, criado pela gestão municipal atual.

Segundo o processo SEI³⁷ 3372/2025, o Plano de Governo 2026-2028

³⁶ Um dos relatos do livro (Scarpinelli; Silva, 2024) apresenta o projeto pedagógico desenvolvido na EMEB Irmã Flórida Mestag, que recebeu o Prêmio Escolas Sustentáveis, etapa nacional, promovido pela empresa e Fundação Santillana e pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), focado na valorização de iniciativas de sustentabilidade na gestão ambiental, social e de governança entre as escolas.

³⁷ A sigla SEI significa Sistema Eletrônico de Informação.

visa fortalecer o Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí, que é uma instituição estratégica para o desenvolvimento econômico e da cidadania, alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), com ênfase no ODS 4 (Jundiaí, 2025a, p. 46).

O documento ainda afirma que a sua construção foi realizada por meio da reunião e da escuta dos profissionais, reconhecendo a ação de lhes dar a autonomia das práticas escolares, ajustadas à realidade de cada escola, como um princípio essencial do plano, que pretende promover a eficiência e a transparência.

O documento do Programa Escola da Gente preconiza que a “escola com o papel de produtora de conhecimento é um local privilegiado para o desenvolvimento de aprendizado em práticas que consideram fatores ambientais, sociais e de governança” (Jundiaí, 2025b, p. 5) e afirma:

O programa prioriza uma abordagem integral e sustentável, que visa reduzir impactos ambientais dos territórios educativos da cidade, promovendo ações e reflexões para preservação e regeneração do meio ambiente. Também contribui para o desenvolvimento de valores, habilidades socioemocionais e responsabilidades sociais, considerando a inclusão e a diversidade. Por fim, busca aumentar a eficiência e a organização do sistema municipal de ensino, garantindo uma gestão responsável e sustentável (Jundiaí, 2025b, p. 5).

Ainda conforme o *ebook* Programa Escola da Gente,

o Programa Escola da Gente foi idealizado com o objetivo de fortalecer a cultura escolar por meio da promoção do cuidado e da consciência nas relações humanas no que se refere à capacidade de perceber e compreender a si mesmo e o mundo ao redor. A proposta valoriza a escuta ativa como princípio essencial do processo educativo, amplia o uso de tecnologias educacionais de forma crítica e significativa e incentiva a investigação científica como prática cotidiana de educandos e educadores, contribuindo para a qualificação e a valorização do currículo da rede. Defende o respeito ao tempo do estudante, a valorização do desenvolvimento da autonomia, das interações e brincadeiras, entendendo cada um como protagonista de seus processos de aprendizagem e reconhecendo o papel do educador como pesquisador e mediador das experiências vividas nos contextos educativos. Além disso, o programa busca efetivar e fortalecer a participação das famílias no ambiente escolar, reconhecendo seu papel fundamental na formação integral dos estudantes. Também contempla ações voltadas à promoção da saúde emocional de crianças, jovens e profissionais da educação, entendendo que o bem-estar é condição indispensável para o pleno desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (Jundiaí, 2025b, p. 3).

Dessa forma, o Programa Escola da Gente passa a constituir o marco curricular da atual gestão, porém até o momento não houve formações ou publicações para fomentar e subsidiar o trabalho docente.

Em 2025, houve apenas um evento de lançamento do Programa. A Figura 5 mostra a capa do *ebook* Programa Escola da Gente.

Figura 5 – Capa do *ebook* Programa Escola da Gente



Fonte: Jundiaí (2025b)

3.4 O movimento da mudança curricular no município

Diante do percurso histórico descrito, as políticas curriculares no município de Jundiaí têm sido marcadas por movimentos de reorientação que incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre o papel atribuído aos professores. Recentemente, a transição da metodologia do Desemparedamento da Escola para o Programa Escola da Gente não representa apenas a substituição de uma proposta por outra, mas direcionamentos para a atuação dos professores, que atravessam e impactam o cotidiano escolar. Ainda que ambos os programas mobilizem discursos relacionados à integralidade, à participação e à valorização das experiências, cada um deles se materializa de modos distintos nas práticas e nas relações estabelecidas nas escolas.

Essas mudanças, ancoradas em diferentes planos de governo, produzem continuidades, rupturas e tensões vivenciadas pelos professores no exercício de sua profissão. É nesse contexto de mudanças curriculares que se insere a presente pesquisa, ao buscar compreender o modo como os docentes percebem, interpretam e ressignificam essas mudanças em suas práticas.

Embora os documentos oficiais e os planos de governo apresentem essas propostas como iniciativas orientadas à inovação, à escuta e à valorização da escola e de seus sujeitos, é necessário problematizar os modos como tais mudanças curriculares se efetivam no cotidiano escolar. As transições entre programas e metodologias, muitas vezes vinculadas às alternâncias de gestão política, tendem a produzir um cenário de instabilidade curricular, no qual professores são constantemente convocados a reorganizar suas práticas, discursos e formas de atuação. Nesse contexto, a autonomia anunciada nos documentos nem sempre se concretiza de maneira plena, pois convive com orientações, formações e dispositivos de acompanhamento que também regulam e direcionam o trabalho docente. Assim, as mudanças curriculares não podem ser compreendidas apenas como avanços ou retrocessos pedagógicos, devem ser vistas também como processos complexos, atravessados por disputas de sentidos, relações de poder e diferentes expectativas sobre o papel da escola e do professor.

É justamente nesse entrelaçamento entre política, currículo e prática que se torna necessário dar visibilidade às percepções docentes sobre as mudanças, pois compreender o que pensa o professor é fundamental para entender o modo como as propostas curriculares são apropriadas, tensionadas ou interpretadas no cotidiano das escolas. É a partir desse objeto e da compreensão de que tais percepções se constroem e se expressam nas narrativas dos sujeitos que, no próximo capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, explicitando os caminhos escolhidos e os modos pelos quais fui me aproximando das narrativas docentes ao longo da investigação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRELAÇAMENTOS DA PESQUISA COM A MINHA TRAJETÓRIA

*Cheguei a tempo de te ver acordar
 Eu vim correndo à frente do Sol
 Abri a porta e, antes de entrar
 Revi a vida inteira
 Pensei em tudo que é possível falar
 Que sirva apenas para nós dois
 Sinais de bem, desejos de cais
 Pequenos fragmentos de luz
 Falar da cor dos temporais
 Do céu azul, das flores de abril
 Pensar além do bem e do mal
 Lembrar de coisas que ninguém viu
 O mundo lá, sempre a rodar
 Em cima dele, tudo vale
 Quem sabe isso quer dizer amor?
 Estrada de fazer
 O sonho acontecer
 Pensei no tempo e era tempo demais
 Você olhou, sorrindo pra mim
 Me acenou um beijo de paz
 Virou minha cabeça
 Eu simplesmente não consigo parar
 Lá fora, o dia já clareou
 Mas se você quiser transformar
 O ribeirão em braço de mar
 Você vai ter que encontrar
 Aonde nasce a fonte do ser
 E perceber meu coração
 Bater mais forte só por você
 Quem sabe isso quer dizer amor?
 Estrada de fazer, yeah
 O sonho acontecer
 (Quem [...], 2002)³⁸.*

Durante muito tempo, acreditei que havia chegado tarde ao PPGSSE. Aos 50 anos, iniciar um mestrado parecia contrariar um tempo que eu imaginava já ter passado. Bem próxima da aposentadoria, perguntava-me se ainda fazia sentido voltar a estudar. Foi então que ouvi, durante a banca de qualificação de meu trabalho, uma frase que permaneceu comigo: eu não estava fora do tempo, estava no meu tempo e fortalecida de minhas experiências para poder continuar. Desde então, passei a compreender que o tempo da formação não obedece aos calendários nem às expectativas que construímos

³⁸ A música chama-se “Quem sabe isso quer dizer amor”, de autoria de Lô Borges e Márcio Borges, e se tornou conhecida pela interpretação de Milton Nascimento.

sobre nós mesmos. Há percursos que só podem ser iniciados quando as experiências lhes dão sentido. Talvez por isso, ao ouvir os versos que abrem este capítulo, reconheci neles algo da minha própria caminhada. Chegar “a tempo de te ver acordar” deixou de significar antecipação e passou a representar o encontro com um tempo de despertar: um tempo em que foi possível olhar para a minha trajetória e seguir adiante.

Construir o percurso metodológico desta pesquisa significou viver um constante movimento de ir e vir, ler, rever, reescrever... Como utilizo as EN como instrumento de produção de dados, optei por iniciar este capítulo narrando minha aproximação com as narrativas para, em seguida, apresentar o percurso metodológico da pesquisa.

Ao participar do processo seletivo do PPGSSE, em julho de 2024, apresentei um anteprojeto de pesquisa que mencionava marcas das minhas experiências, seguindo meu pequeno conhecimento sobre as obras de Jorge Larrosa. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21).

Achava (e ainda acho) tão poética e tão profunda a citação do autor. Desde meu ingresso no PPGSSE, muita coisa aconteceu, me tocou e me transformou.

Iniciei escolhendo as disciplinas obrigatórias do PPSSGE: Pesquisa em Educação e Fundamentos da Educação. Como disciplina optativa, cursei A Formação Docente: Constructos e Conceitos – e a partir daí, talvez pelas características do grupo formado no 2.º semestre de 2024, no que se refere ao campo de atuação, as vivências e histórias pessoais foram, de maneira recorrente, trazidas para a aula a cada novo texto estudado de diferentes autores. Muitas histórias pessoais se intercalavam com os textos previstos no cronograma para estudo – e até se desviavam deles –, porém sempre nos fazendo refletir sobre a nossa história de vida e a história dos que convivem conosco.

Concepções de ensino, práticas docentes e saberes necessários para a docência foram sendo discutidos e entendidos de maneiras conceituais com vistas a refinar os discursos e a elaboração do conhecimento necessário para uma estudante de mestrado. Fui, cada vez mais, entendendo a importância das narrativas e a sua relevância para compreensão e análise de contextos presentes nas práxis educacionais, o que me fazia entender as diferentes formas como uma narrativa pode estar presente na pesquisa científica e refletir sobre esse entendimento.

Comecei a perceber que a narrativa não era apenas uma metodologia de pesquisa, mas também uma forma de construir a realidade. Ela expressa e molda a

experiência vivida, problematizando-a e trazendo novas interpretações ao que vivemos. Mediante a visita, retorno ao que vivemos, de forma a refletir: o que as narrativas fazem conosco? E o que vamos fazer conosco a partir de nossas narrativas?

Conheci então Antonio Bolívar e com ele o conceito do “giro hermenêutico e narrativo nas ciências sociais”, o que me trouxe uma mudança significativa na forma de entender a pesquisa biográfica e narrativa na educação. Passei a compreender os fenômenos sociais, incluindo a educação, vendo-os como “textos” interpretados pelos próprios atores, valorizando suas trajetórias biográficas e temporais.

Ao escolher as disciplinas do 1.º semestre de 2025, eu tinha como opção de disciplina optativa “Narrativas e histórias de vida” e, já impactada pelas narrativas, a escolhi para cursar. Posso afirmar que a escolheria mesmo que não fizesse parte do escopo (ainda faltava uma disciplina optativa para que eu cursasse).

Nas leituras, encontrei-me com Jorge Larrosa novamente, o que me fez refletir sobre o modo como as palavras moldam nosso mundo; e o fato de que pensar na palavra “experiência” traz a ela sentidos que mudam a forma como a palavra é entendida. A experiência não é construída como um experimento que se repete e se comprova, ela é única e marcada pela incerteza e pela possibilidade de transformação.

Retomei a citação inicial de meu anteprojeto, desta vez com a voz da Professora Adair: a experiência é tudo aquilo que nos acontece e que nos atravessa. Se a nossa história muda com o passar do tempo, as leituras que fazemos também são transformadas a cada nova leitura – e, então, ressignifiquei minha compreensão da citação “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). E, nesse sentido, entendi que o saber da experiência é um conhecimento que se entrelaça com a vida concreta e singular e é inseparável do indivíduo que a vivencia. É um saber que nasce da vida e que não se acumula como informação, mas que se dá por meio do modo como o sujeito vive e em sua maneira de estar no mundo.

Escolhi entrevistar professores. Acredito que ser professor é uma das profissões mais nobres e fundamentais para a sociedade (e não se trata de vocação). No entanto, além das quatro paredes da sala de aula, que incluem ensinar para uma diversidade de alunos, os profissionais se deparam com obstáculos que vão desde as relações com as famílias e a adaptação às novas tecnologias até a gestão de questões sociais complexas.

Ao me colocar à escuta dos professores, não estou apenas em busca de dados, mas sim de acolher sentidos para aquilo que vivenciam, que os toca, os aflige e os transforma. É um gesto ético, de confiar na palavra do professor; e revela-se um ato

político em um cenário em que tantas vezes o saber docente é desqualificado. A EN é, portanto, mais do que uma técnica de pesquisa, é um posicionamento. Ao possibilitar que professores narrem suas trajetórias, conhecem-se as experiências, as dores, as escolhas e as resistências. Ao valorizar as narrativas de professores (muitas vezes silenciadas), pode-se refletir sobre quais são os caminhos possíveis para uma produção de saber sensível, ético e transformador mediante a escuta que se faz deles.

A narrativa mergulhada na rememoração de acontecimentos vividos faz compreendê-la como uma forma de resistir à lógica das orientações e normativas propostas em que dominam pautas desconectadas e muitas vezes políticas (com objetivos partidários), que não permitem que professores, historicamente excluídos e oprimidos, possam “deixar rastros” e se fazer autores de suas histórias – na perspectiva de que ao narrar conseguimos olhar para as questões vividas e transformar nosso modo de pensar, de aprender e produzir conhecimento.

A arte de narrar não pode ser esvaziada.

Afinal, o que seria da humanidade sem as narrativas daqueles que, de geração em geração, nos ensinam sobre histórias e experiências carregadas de sabedoria? Ou ainda, o que seria de nós sem as narrativas daqueles que, ao contarem sobre si mesmos, nos transformam?

Um narrador é aquele que, ao compartilhar suas experiências, mostra saberes que se entrelaçam com a memória, a tradição e a vivência, permitindo que o ouvinte construa sentido para sua própria existência.

E, se o “narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 201), como preservar, em tempos de tanta informação e tão pouca escuta verdadeira, essa arte que nos conecta, transforma e também humaniza? Faz-se urgente incentivar os professores a contarem suas histórias, suas experiências, suas percepções, ou seja, viverem o movimento de rememoração que possibilita criar e recriar sentidos, ver e rever caminhos, ter e transformar experiências em novos modos de estar no mundo.

Embora Jovchelovitch e Bauer (2005) digam que o ato de contar uma história é relativamente simples, ousou discordar e dizer que não acredito que seja.

É um processo complexo. Um processo complexo e poético.

Sim, é poético!

4.1 A questão da pesquisa e seus objetivos

Como já mencionado anteriormente, o município onde a pesquisa é realizada passou por trocas de governo mediante eleições municipais para prefeito e, conseqüentemente, mudanças em seus planos de governo destinados à educação. As trocas ocasionaram mudanças curriculares que incidiram sobre a organização do trabalho pedagógico, e os professores, como sujeitos que atuam diretamente na mediação entre as políticas educacionais e a prática pedagógica, precisaram construir novos sentidos sobre a prática docente. O currículo, que possui um significado diversificado e, por vezes, disperso, precisou ser compreendido a partir das trajetórias, das experiências e dos contextos de atuação dos professores que no município atuam.

Nesse sentido, torna-se relevante compreender o modo como tais transformações são vivenciadas no cotidiano escolar por meio das narrativas docentes, pois elas se constituem fontes para entender a maneira como as adaptações curriculares são interpretadas, apropriadas e traduzidas em ações pedagógicas – e, por isso, a pesquisa orienta-se pela questão: “Como professores dos anos iniciais narram suas percepções diante de mudanças curriculares?”.

Para tanto, tem como objetivo geral compreender o modo como professores narram suas percepções sobre mudanças curriculares, considerando suas trajetórias, experiências e constituição docente.

As mudanças curriculares, embora muitas vezes necessárias para acompanhar os avanços da sociedade e as demandas do contexto local, podem gerar desafios significativos para os professores. Eles são os principais agentes de todas e quaisquer transformações e atuam como mediadores entre as políticas educacionais e a realidade da sala de aula – e, nesse processo, suas narrativas se tornam fontes valiosas para compreender a maneira como essas mudanças são percebidas, vivenciadas e traduzidas na prática pedagógica.

Portanto, como objetivos específicos, pretendo:

- Conhecer as trajetórias de escolarização e constituição da docência de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar o modo como os professores percebem, vivenciam e significam as mudanças curriculares e políticas na rede municipal de ensino e se elas impactam suas práticas docentes.

- Compreender a maneira como os professores constroem sua autonomia profissional diante das mudanças curriculares.

4.2 Por que narrar? Para conhecer o vivido e, assim, se transformar

As reflexões que tive sobre a importância das narrativas e da escuta docente sustentaram a escolha metodológica de minha pesquisa, que se ancorou na abordagem qualitativa, fundamentada na EN e no método biográfico-narrativo.

Sua abordagem é qualitativa, porque busca a compreensão e a interpretação do que dizem os entrevistados ao contarem sua história, e tem nessa construção de entendimento a subjetividade:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (Flick, 2009, p. 25).

Ao analisar as falas dos participantes, uso a minha sensibilidade e experiência articuladas aos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa para interpretar o que eles dizem, pois uma pesquisa qualitativa busca compreender aspectos da realidade que não se medem com números, como os sentimentos, os valores e as percepções. O termo “percepção” é de suma importância – tanto que está presente no título e incorpora o objetivo geral da minha dissertação – e é compreendido como a maneira pela qual cada docente atribui um sentido às experiências vividas ao longo de sua trajetória. As percepções não se restringem à descrição objetiva dos acontecimentos, mas envolvem sentimentos, valores, crenças e interpretações construídas a partir das vivências pessoais e profissionais. Nesse contexto, Flick (2009, p. 25) destaca que “a pesquisa qualitativa é muito importante para o estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, uma vez que busca compreender a complexidade e a diversidade das experiências humanas. Além disso, o autor complementa: “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise

de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (p. 37).

Assim, reforça-se a ideia de que compreender as percepções dos docentes exige um olhar atento às singularidades e aos contextos em que suas experiências se constroem. Em minha pesquisa, compreender as percepções dos docentes significa reconhecer que cada narrativa expressa um olhar singular sobre as mudanças curriculares, as políticas educacionais e os modos de ser e agir na profissão docente.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da EN como forma de conhecimento: “Utilizamos entrevistas narrativas para geração dos dados de pesquisa, visto que nelas o sujeito se expressa, trazendo em sua voz o tom de outras, pensando no contexto de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural” (Moura; Nacarato, 2017, p. 16).

Contar a história vivida, rememorar a história, não é apenas uma forma de contar o que se lembra daquilo que se viveu, mas sim um processo de autoconhecimento e de transformação:

Narrativas são vividas e experimentadas assim como são contadas: elas podem ser descobertas, criadas, contadas e recontadas. Narrativas são concretas e de final aberto: requerem flexibilidade, fidelidade e imaginação. São experiências e, ao contá-las, fornecem uma maneira de descrever e conectar mundos de vida alternativos, de construir sistemas e símbolos e valores, regras e regulações, permissões e estruturas de poder (Goodson, 2019, p. 108).

Narrar a própria vida é um modo de ressignificar o vivido e construir um novo olhar sobre si mesmo, pois, “ao narrar a sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso constrói outra representação de si: reinventa-se” (Passeggi, 2011, p. 147). Segundo Moura e Nacarato (2017, p. 17), “outra característica da EN diz respeito a sua potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva”.

Toda narrativa traz um conhecimento novo para quem narra e para quem ouve. E todo conhecimento é importante para ampliação daquilo que está em constante construção: a experiência. As diferentes narrativas de professores contribuem para a construção de um repertório de seus saberes sobre a docência e suas aprendizagens. O senso que temos de nós mesmos é incorporado às histórias que contamos e recontamos, diz Goodson (2019).

Ao apontar a pesquisa como biográfico-narrativa, pretendo sustentar a ideia de que cada indivíduo é agente ativo de sua própria formação por intermédio da compreensão, da internalização e da socialização do ser. Conforme Bolívar e Segovia (2019, p. 20, tradução minha),

uma abordagem biográfico-narrativa visa explorar os significados mais profundos das histórias de vida, em vez de se limitar a uma metodologia de coleta e análise de dados. A pesquisa biográfica explicita processos de socialização, os principais suportes da identidade, os impactos recebidos e percebidos, os incidentes críticos da história, a evolução das demandas e expectativas, bem como os fatores que condicionaram a atitude diante da vida e do futuro³⁹.

Ao revisitar e refletir sobre sua trajetória, o professor construirá significados a partir das experiências vividas, assumindo, assim, um papel protagonista no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a metodologia biográfica não se limita a coletar informações sobre acontecimentos passados, mas busca compreender o modo como as vivências se entrelaçam com a construção do conhecimento e da identidade do sujeito, conceitualizando-se também em um processo de formação.

Passeggi (2016, p. 77) afirma que “a aprendizagem é autobiográfica, ou não é aprendido. O conhecimento é autoconhecimento ou não é conhecimento do qual podemos dispor”. Afinal, ninguém nos conhece melhor do que nós mesmos, e a (auto)biografia se revela como uma ferramenta potente de formação e transformação. Somos singulares!

Ainda, segundo Passeggi (2021, p. 94), toda abordagem biográfica em educação nasce de dois fundamentos que orientam o ato de narrar e de compreender a si mesmo:

O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar

³⁹ “Un enfoque biográfico-narrativo pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida, en lugar de limitarse a una metodología de recogida y análisis de datos. La indagación biográfica sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro”.

suas relações com o outro e com o mundo da vida. São muitas as operações cognitivas, volitivas ou involuntárias, envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias, mas raramente percebemos a complexidade dessas atividades eminentemente humanas.

Compreender as percepções dos professores, neste estudo, significa reconhecer o caráter singular das experiências que compõem suas trajetórias profissionais. Cada narrativa expressa um modo próprio de interpretar e atribuir sentido às vivências no contexto escolar, revelando dimensões afetivas, históricas e identitárias da docência. Nesse sentido, o método biográfico permite conhecer não apenas o que os sujeitos viveram, mas também o modo como eles compreendem o vivido.

Bolívar e Segovia (2019, p. 18, tradução minha) afirmam que a “individualização do social caminha paralelamente ao auge da pesquisa autobiográfica e narrativa, uma vez que os indivíduos se veem compelidos a se singularizar, a construir suas próprias biografias pessoais”⁴⁰.

Assim, as narrativas docentes emergem como espaços de construção de sentidos e de afirmação da identidade profissional, em que as percepções individuais refletem também processos coletivos de transformação e resistência no campo educacional. A narrativa é, portanto, um ato de subversão: um espaço de construção de sentido, no qual a experiência individual se entrelaça ao contexto social e histórico, algo essencial para a formação de professores e para o desenvolvimento de uma análise crítica sobre a prática docente. Ao se colocar à escuta do que dizem os professores, tendo como pressupostos o quanto essa é uma classe historicamente silenciada e o modo como suas experiências carregam um enorme potencial para a compreensão e transformação do ser humano, é possível reconhecer que cada relato não apenas documenta acontecimentos, mas também revela sentidos, valores e afetos que moldam a identidade profissional, permitindo compreender as tensões, resistências e aprendizagens presentes na trajetória docente.

Passeggi (2021, p. 106) diz que é “pela narração e na narração, produzida pelo humano – crianças, jovens, adultos, sêniores – que ele se concebe, se percebe em auto(trans)formação, mediante movimentos retrospectivos, inspectivos, prospectivos e interativos que ocorrem durante a narração”. Ao construir a narrativa da história da

⁴⁰ “Esta individualización de lo social va en paralelo al auge de la investigación autobiográfica y narrativa, dado que los individuos se ven conminados a singularizarse, a construir sus propias biografías personales”.

vida, há um diálogo constante entre o eu, o outro e o mundo. A reflexividade narrativa, como destaca Passeggi (2021), permite que o sujeito utilize diferentes linguagens para constituir um “si mesmo”, atribuindo sentido às suas vivências e aprendizagens e até mesmo aos seus fracassos. Um olhar distanciado e crítico sobre a própria trajetória oferece não apenas compreensão, mas a possibilidade real de transformação. Goodson (2019, p. 109) afirma que “mudamos ao mudar as histórias que contamos sobre nós”, pois usamos nossas histórias para dar sentido às nossas experiências, construindo significados e propósitos de vida.

Todos temos histórias que não dizem respeito apenas ao passado, mas também ao presente e ao significado que atribuímos a elas, tanto para quem narra quanto para quem ouve. Nessa perspectiva, as percepções revelam tanto os significados individuais quanto os sentidos coletivos atribuídos à prática educativa, permitindo ao pesquisador compreender a complexidade das experiências narradas.

4.3 Escutar, meu primeiro passo

Após a submissão do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deliberou pela aprovação no dia 29 de maio de 2025 mediante o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 88283625.1.0000.5514.

A partir dessa data, iniciei o convite para os professores que selecionei para que fossem os colaboradores. Defini os nomes, seguindo um critério específico: o tempo de atuação na rede municipal em que realizaria a pesquisa. Os professores deveriam ter 15 anos ou mais de atuação na rede. O tempo de trabalho escolhido foi em decorrência do fato de que professores que exercem sua função há mais de 10 anos já vivenciaram mudanças nos programas destinados à educação.

Os convites foram realizados individualmente, por meio de contato pelo celular ou pessoalmente, ocasião em que contei o tema da pesquisa, o objetivo e o modo como se daria a participação. Para estabelecer a confiança e a ética, antes da aceitação, relatei que teríamos um encontro presencial, quando faria algumas perguntas que seriam gravadas em meu celular com uso do aplicativo – e essas entrevistas seriam transcritas. Posteriormente nos encontraríamos novamente para a apreciação do que foi transcrito e, havendo a concordância com o registro da narrativa, eu daria sequência à minha pesquisa com a análise dessas narrativas.

Os momentos das EN foram guiados por questionamentos que favoreciam o relato espontâneo, de modo a propor uma reflexão sobre as experiências profissionais a fim de compreender de que maneira os entrevistados se constituíram profissionais da educação e a forma como vivenciam as mudanças curriculares impostas pelas transições de governo, como adaptam suas práticas e até que ponto essas alterações permitem ou interrompem a continuidade dos projetos pedagógicos.

Utilizei, como questões norteadoras na conversa, os seguintes questionamentos:

- 1- Me conte sobre você, sobre sua infância, seu processo de escolarização na educação básica e como foi sua escolha profissional.
- 2- Pode me contar sobre sua trajetória como professor e como foi sua vivência na rede municipal de ensino ao longo dos anos?
- 3- Como você avalia as mudanças de políticas educacionais que resultaram em alteração no currículo e nas orientações pedagógicas? Elas impactaram em seu planejamento e na sua prática em sala de aula? Você se recorda de alguma situação que represente esse impacto? Conte-me sobre isso.
- 4- Na sua experiência, as mudanças políticas permitem a continuidade dos projetos pedagógicos ou provocam rupturas? Como? Conte-me sobre isso.
- 5- Conte-me como você se sente, na condição de professor, diante de mudanças curriculares que acontecem pelas transições de governo.
- 6- Conte-me sobre os desafios que você identifica para manter autonomia e garantir as aprendizagens dos estudantes em contexto de mudança de programa voltado à educação.

Como compreendo que contar a história vivida, rememorar a história, não é apenas uma forma de contar o que se lembra daquilo que se viveu, mas sim um processo de autoconhecimento e de transformação; e que os participantes poderiam transmitir emoções, ao iniciar todas as entrevistas aceitas, informei que caso ocorresse algum incômodo emocional, a gravação seria interrompida e o entrevistado seria consultado sobre se gostaria de continuar, marcar outra data ou até mesmo desistir da participação na pesquisa.

Os professores que aceitaram participar escolheram como pseudônimos os nomes de Lalu, Lázara e Ana. A entrevistada nomeada como Maria não queria de maneira alguma que seu nome fosse alterado, desejava ser identificada pelo seu nome real. Foi necessário explicar que havia a necessidade de garantir o anonimato para assegurar a confidencialidade e atender às normas do CEP, e ela pediu que eu mesma escolhesse um nome para ela.

A professora Maria aceitou participar no primeiro convite enviado. Após a realização de sua entrevista, convidei um professor que não aceitou, alegando ter “medo” de se expor, mesmo após a explicação de todo o protocolo. O professor Lalu fez o aceite prontamente, assim como o fez a professora Lázara. Antes de convidar a professora Ana, havia contatado uma outra professora que aceitou a participação, agendou, porém, após desmarcar três vezes, disse que preferia não participar. Ao ser convidada, a professora Ana titubeou, mas aceitou. O Quadro 6 mostra informações resumidas sobre as entrevistas.

Quadro 6 - Resumo das EN

PSEUDÔNIMO	TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA	DATA	IDADE	INGRESSO NA REDE MUNICIPAL
MARIA	68 minutos	02/07/2025	46 anos	2006
LALU	42 minutos	11/07/2025	41 anos	2008
LÁZARA	45 minutos	25/09/2025	46 anos	2006
ANA	53 minutos	03/10/2025	38 anos	2010

Fonte: elaboração própria

Conforme realizava as entrevistas, captadas por meio do gravador do meu celular, fui fazendo a transcrição. A primeira entrevista, com Maria, que inicialmente intitulei como entrevista-piloto, teve o início de sua transcrição realizada imediatamente após a finalização do encontro, pois me encontrava ansiosa para vivenciar o processo e verificar se estava caminhando de maneira assertiva para prosseguir com minha pesquisa. As demais transcrições realizei no dia seguinte ou no máximo 3 dias após a entrevista.

O processo de transcrição das entrevistas demandou um tempo considerável, uma vez que foi realizado de forma manual. Ouvi cada gravação diversas vezes. Fui interrompendo com pausas, escrevendo, retrocedendo o áudio, escrevendo. Retrocedendo o áudio muitas vezes e acompanhando a leitura do que eu escrevia com a voz do entrevistado.

Durante as diversas vezes que ouvi os áudios, além de registrar com fidelidade as falas dos participantes na tentativa de preservar o tom e o sentido do que diziam, também fui incorporando aquelas vivências e ressignificando o que tinha interpretado

no momento em que me foram relatadas. As idas e vindas na escuta dos áudios dos entrevistados possibilitaram aprofundar e transformar minha compreensão da maneira como eles descreveram suas trajetórias pessoais, entrelaçando-as com as práticas profissionais – “Daí a relevância dos processos reflexivos e de ressignificação das experiências, tanto para quem narra quanto para quem escuta, inclusive o pesquisador. Ambos são participantes da mesma situação”⁴¹ (Bolívar; Segovia, 2019, p. 52, tradução minha).

Na leitura das entrevistas, ao final das transcrições, elas foram ganhando novos formatos e composições em uma tessitura do que se foi narrado, em que fui identificando as motivações, os fatos, as experiências, as reflexões e os saberes dos profissionais que aceitaram participar. Ferrarotti (2010, p. 46) diz que toda entrevista biográfica é uma interação social completa:

Todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de acontecimentos, mas uma ação social pela qual o indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação.

Ao concluir o processo de transcrição continuei imersa nas narrativas, partindo para um momento analítico, a partir da organização dos dados.

4.4 E depois de escutar: a organização e análise das narrativas por meio de biogramas

Por intermédio das entrevistas, os docentes compartilharam comigo suas histórias e experiências e coube a mim, como pesquisadora, o papel de transformar os relatos do que foi ouvido, mediante uma organização, interpretação e reconstrução.

As memórias individuais podem ganhar novos contornos e significados; afinal, cada professor tem uma história de vida e uma trajetória profissional únicas e singulares, impactadas por fatores contextuais que se entrelaçam com sua vida pessoal.

⁴¹ “De ahí la relevancia de los procesos reflexivos y de resignificación de las experiencias, tanto para la persona que narra como para quien las escucha, incluyendo el investigador. Ambos son partícipes de una misma situación”.

Se as histórias que os professores contam são sempre singulares, situadas em um espaço e em um tempo, elas devem ser complementadas ou trianguladas com outras narrativas do mesmo sujeito, em espaços e tempos expandidos, antes de tudo; e com outros meios que ajudem a compreender o contexto em que assumem um significado mais amplo⁴² (Bolívar; Segovia, 2019, p. 59, tradução minha).

E, nesse movimento de escuta, escrita e ressignificação, emergiram os biogramas que segundo pressupostos de Segovia, Martos e Martos Titos (2017, p. 83, tradução minha) são uma ferramenta de organização e análise, pois sua utilização faz com que o pesquisador interiorize o mundo da intersubjetividade e encontre potencialidades para um processo de construção de sentidos: “Um biograma mostra um resumo que descreve uma história de vida e desenvolvimento profissional, fornecendo elementos de espaço-tempo, dimensão-chave, marcos e pessoas relevantes”⁴³.

Comecei a prestar muita atenção em tudo que foi dito durante as entrevistas e nos elementos que foram pontos importantes na trajetória das pessoas, de maneira positiva ou negativa, para então entender o modo como o acontecido poderia ter influenciado na maneira como os professores agiram ou agem.

Nessa perspectiva, o biograma não é apenas um instrumento de registro cronológico, mas um enredo de formação, em que o vivido se organiza em torno de sentidos, afetos e significados atribuídos pelos próprios sujeitos.

Assim, o propósito geral dessas ferramentas tem uma lógica operacional. Elas facilitam a organização de dados, servindo como resumos esquemáticos dos marcos e eventos que compõem uma vida profissional narrada e são uma excelente maneira de atribuir rotas de acesso ao significado desses relatos biográfico-profissionais⁴⁴ (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017, p. 84, tradução minha).

Para esses autores, “a melhor maneira de capturar uma história é a própria história. Mas para simplificá-la e dar-lhe um fio temporal que permita a localização e o

⁴² “Si los relatos que los docentes hacen son siempre singulares, situados en un espacio y tiempo, deben ser complementados o «triangulados» con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayudan a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio”.

⁴³ “Un biograma muestra una síntesis que esquematiza una historia de vida y desarrollo profesional, aportando elementos espacio-temporales, dimensiones claves, hitos y personas relevantes”.

⁴⁴ “De este modo, el propósito general de estas herramientas tiene una lógica operatoria. Facilitan la organización de los datos constituyéndose como resúmenes esquemáticos de los hitos y eventos que conforman una vida profesional narrada y son una excelente manera de asignar las rutas de acceso al sentido de estos relatos biográfico-profesionales”.

desenvolvimento em si, é pertinente usar uma linha do tempo”⁴⁵ (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017, p. 86, tradução minha).

Sendo assim, o biograma de cada entrevistado foi sendo construído como uma linha de tempo por meio de uma representação gráfica. Nem sempre foi possível utilizar datas específicas ou precisas, e então optei por descrever a sequência dos acontecimentos conforme foram narrados pelos participantes, o que não se constituiu uma linha temporal rígida.

Optei por elaborar um quadro com quatro colunas e várias linhas, que utilizei como rascunho para as minhas organizações preliminares.

Estruturei, no computador, um quadro contendo apenas a identificação das primeiras linhas, nas quais nomeei o que seria apresentado em cada coluna. Na primeira coluna, destaquei as etapas da trajetória, agrupando os momentos significativos da vida e da carreira docente (infância, formação, início da carreira, consolidação profissional e outros episódios distintos que tenham acontecido). Na segunda coluna, descrevi os acontecimentos relatados pelos participantes, correspondentes a fatos marcantes ou experiências vividas em cada etapa. A terceira coluna identifica os incidentes críticos, que segundo Oliveira e Nacarato (2024, p. 5) “revelam mudanças significativas na vida dos professores, pois estabelecem rumos e decisões em determinadas direções” – brevemente retornarei ao conceito de incidentes críticos. Por fim, na quarta coluna reuni excertos das narrativas, selecionados por expressarem de forma significativa os sentidos atribuídos pelos professores às experiências vividas.

Em posse de várias impressões, no papel sulfite, de um quadro em branco e das EN também impressas, realizei a leitura das entrevistas muitas vezes e fui completando as colunas do quadro.

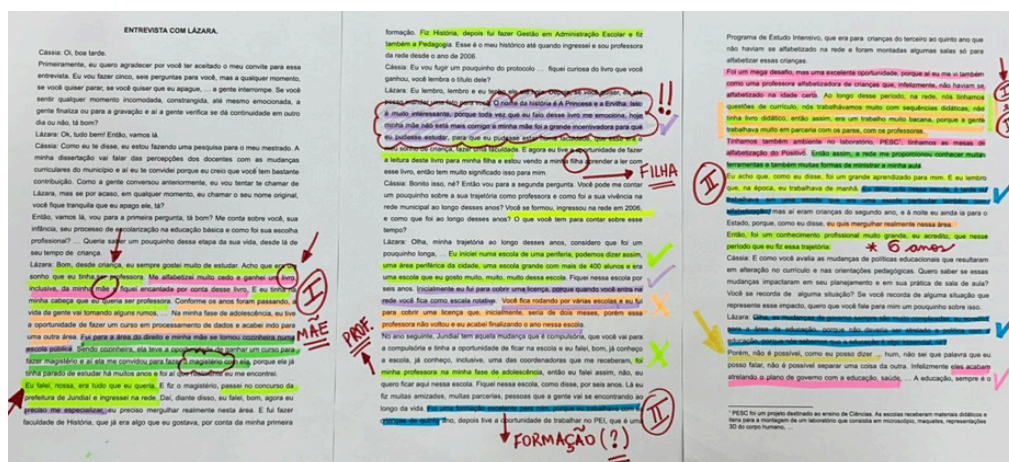
Esse exercício, apoiado por uma variedade de cores de grifa-textos, coloriu as folhas com a identificação de acontecimentos, mudanças de sentido e conexões existentes nas histórias.

Ficou bonito perceber o modo como as histórias, no papel, ganhavam tons e se misturavam às minhas anotações. Amarelo, laranja, azul, roxo... as cores de uma coleção de canetas me acompanharam nesse processo e embelezaram, de certa forma, as histórias ali impressas.

⁴⁵ “El mejor modo de plasmar un relato es el propio relato en sí. Pero para agilizarlo y darle un hilo conductor temporal que permita la ubicación de este y el propio desarrollo, es pertinente utilizar una línea temporal del mismo”.

Achei que ficou bonito – e a Figura 6 traz um recorte desse trabalho manual.

Figura 6 – Recorte do percurso de leitura e início da construção das análises



Cronologia	Acontecimento	Incidente Crítico	Excerto da narrativa
Quilombo	Litura - LIVRO DA MÃE	1º contato com educação - RETOMAR!	the alfabetizei muito cedo... ali
* Início carreira	Comitê da mãe para o Magistério	Sonho inicial X carreira	"Minha mãe ganhou um curso..."
* Desilusão	Faculdade de Direito	Desilusão	"Eu não queria fazer direito..."
2006	Concurso PMS - Ingresso rede pública	Carreira docente	"Passei no concurso!"
2012	3 turnos de trabalho	Sobrecarga + sonhos	"Eu não queria fazer direito..."
2015			

Fonte: acervo próprio

Essa organização facilitou a síntese das histórias contadas durante as entrevistas como um modo de visualizar, em perspectiva temporal e reflexiva, as trajetórias docentes. Essa construção permitiu também compreender o modo como os acontecimentos marcantes, as escolhas e os incidentes críticos se articulam na constituição da identidade profissional de cada professor, revelando as formas pelas quais os sujeitos dão sentido às suas experiências e se (re)constroem a partir do que vivem.

Bolívar (2002) diz que os eventos marcantes são incidentes críticos. Os incidentes críticos correspondem a acontecimentos marcantes na trajetória pessoal, social ou profissional de um indivíduo, reconhecidos pelo impacto significativo que produzem em sua vida. São situações que provocam transformações e influenciam

escolhas e direções tomadas em determinados momentos e que nem sempre são percebidas ou reconhecidas por aqueles que as vivenciaram:

Os incidentes podem ser, em conjunto: a) fatos individuais que, por incontornáveis, estabelecem a identidade; b) acontecimentos críticos que promovem a mudança dessa identidade e c) resultados de acontecimentos que reafirmam uma parte da identidade original e repelem a outra (Bolívar, 2002 *apud* Oliveira, 2025, p. 97).

Ao organizar os biogramas e apontar os incidentes críticos, fui recompondo trajetórias e entrelaçando os tempos, de modo que cada professor participante deixasse marcas, não só as das cores sobre o papel. As marcas foram atravessando a minha compreensão para além da primeira escuta enquanto realizava a entrevista. As histórias compartilhadas não permaneceram apenas no gravador. Elas tocaram, deslocaram e produziram sentidos a mim. Assim, a organização e análise foi se constituindo um gesto de cuidado, respeito e responsabilidade com as narrativas que me tinham sido confiadas. E é a partir desse movimento que avanço para a próxima etapa, na qual apresento os biogramas aos entrevistados.

4.5 Devolutiva aos entrevistados

Entendendo os biogramas como metodologia de organização e uma análise inicial dos dados, elaborei uma representação gráfica que me permitiu visualizar, de forma articulada, o movimento das narrativas docentes. Após a transcrição de cada entrevista, fui construindo os biogramas individuais e, assim, compreendendo o modo como os entrevistados davam sentido à sua escolha profissional, sua trajetória e sua atuação nas unidades escolares onde já atuaram ou atuam. Mediante as histórias contadas fui identificando a maneira como os quatro entrevistados se constituíam por meio do que tinham vivido no percurso daquilo que me foi relatado, tentando sempre reconhecer a interação existente entre o contexto e as histórias contadas.

Nesse movimento, fui tomando consciência dos aspectos presentes nos relatos que eram inseparáveis da vida pessoal e profissional; e, dessa forma, compreendendo que a elaboração de um biograma possibilita também um diálogo entre pesquisador e o universo das subjetividades e constrói significados entre ele e quem narra, favorecendo condições para uma nova história. “Consequentemente, essa abordagem, em vez de somente coletar e analisar narrativas de experiências, é na verdade um convite ao

engajamento em um diálogo aprofundado”⁴⁶ (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017, p. 83, tradução minha). Assim, estabelece um diálogo e possibilita a definição de uma trama de significados.

Ao finalizar os biogramas individuais, entrei em contato novamente com os entrevistados para apresentar-lhes o que eu havia construído. Entreguei o documento impresso, convidando o professor a lê-lo em minha presença e dizendo que seria possível alterar ou até mesmo reconstruir o que estava definido ali. Com essa ação, pretendia preencher possíveis lacunas que a entrevista teria deixado e identificar a existência de fidelidade às relações que produzi a partir dos acontecimentos relatados. Nenhum dos participantes apontou necessidade de alterações – nem acréscimos ou exclusões de algo.

Os incidentes críticos apontados por mim como acontecimentos decisivos nas trajetórias ocasionaram uma certa emoção e surpresa unânime. Esse momento de devolutiva não foi gravado para que eu pudesse fazer a transcrição, mas as frases “*Nossa, não tinha pensado nisso!*” ou “*Olha ... nunca havia percebido isso*” foram comuns aos quatro participantes.

Foi notório que a síntese biográfica, como aqui defino o biograma apresentado, teve um caráter marcante que possibilitou aos entrevistados observar que os fatos vivenciados e relatados não possuíam um sentido crítico ao me contarem, mas que depois de dito, puderam representar-se como um acontecimento de caráter marcante, confirmando o que dizem Segovia, Martos e Martos Titos (2017, p. 88, tradução minha) quando afirmam que o biograma “dá origem a uma nova camada de aprofundamento reflexivo, atuando como um estimulador da memória e oferecendo significado ao que foi mantido, questionado ou expandido”⁴⁷.

Uma vez construído o biograma, ele adquire seu verdadeiro significado e potencial. O biograma, mais do que uma linha do tempo, revelou-se como um espaço de encontro entre memória, reflexão e identidade, no qual o vivido se transforma em conhecimento sobre si e sobre a profissão. E, assim, afirmo a compreensão de que os biogramas se constituem potentes instrumentos de compreensão e formação, possibilitando aos docentes (re)significar suas experiências e reafirmar-se como sujeitos de saber, história e transformação.

⁴⁶ “En consecuencia, este enfoque más que recopilar y analizar narraciones de experiencia es, en realidad, una invitación a ellas desde el diálogo en profundidad”.

⁴⁷ “Ello da pie a una nueva casca de profundización reflexiva, actuando como estimulador del recuerdo y de ofrecer sentido a lo mantenido, cuestionado o ampliado”.

Na próxima seção, inicio o processo de análise dos dados a partir dos biogramas produzidos para cada entrevistado.

4.6 Organização das entrevistas por meio de biogramas

Após a transcrição integral das entrevistas e de leituras sucessivas para identificar as nuances, os sentidos e os elementos presentes nas narrativas, parti para a organização gráfica dos percursos: os biogramas, que cumpriram o papel de reunir, em uma estrutura visual, a sequência dos acontecimentos, os momentos de inflexão e as interpretações produzidas pelos entrevistados sobre sua própria trajetória.

Os biogramas construídos a partir das narrativas individuais dos quatro entrevistados são apresentados a seguir, distribuídos nos quadros que compõem esta seção: Quadro 7, referente à trajetória profissional da professora Maria; Quadro 8, relativo à trajetória do professor Lalu; Quadro 9, que apresenta o percurso da professora Lázara; e Quadro 10, que reúne a trajetória da professora Ana.

Após cada quadro, elaborei uma breve síntese da entrevista, buscando identificar o fio condutor do relato. Entendo como fio condutor a temática que atravessou toda a narrativa do entrevistado, surgindo em diferentes momentos da conversa. Trata-se de um elemento (um ponto) que, ainda que não explicitado de forma linear, permeou, retornou ou sustentou aquilo que foi narrado, dando singularidade à trajetória apresentada e revelando sentidos que se mantiveram ao longo da entrevista, mesmo quando não representado de forma efetiva no biograma.

4.6.1 Biograma de Maria

Para a primeira entrevista, pensei em uma professora que ingressou no mesmo ano em que eu na rede municipal de ensino e sempre demonstrou uma participação ativa em momentos de formação.

Mandei uma mensagem via WhatsApp para uma diretora que teria o seu contato e, sem dizer o motivo, perguntei sobre o contato da professora. Também via WhatsApp, mandei uma mensagem para a professora, identificando-me e perguntando se poderia ligar para ela. Prontamente, ela respondeu, dizendo que sim e que poderia ser naquele momento. Fiz a ligação, expliquei sobre a minha pesquisa e meu desejo de que ela participasse. A professora disse que “toparia” e, após eu explicar que ela assinaria o

“termo de compromisso” garantindo sigilo, ela disse que não se importava em ficar anônima e que nunca teve problemas em participar de pesquisas bem como em dar sua opinião “para nada”. Fui eu que escolhi seu pseudônimo Maria. Segue, no Quadro 7, o percurso da professora Maria.

Quadro 7: Trajetória profissional da professora Maria

Cronologia	Acontecimento	Incidente Crítico	Excerto da Narrativa
Infância e escolarização.	Estudou no SESI com metodologia rígida e preconceito racial.	Metodologia engessada e discriminação influenciaram sua visão docente.	<i>“O SESI⁴⁸ era muito disso, enfiava tudo num saco, e aí tinha que ser daquela forma... Sofri preconceito racial porque o SESI tinha essa questão também de padrões.”</i>
Adolescência / Formação	Tentativa frustrada no magistério e persistência no CEFAM.	Fracasso inicial e resiliência ao recomeçar o ensino médio para realizar o sonho de ser professora.	<i>“Prestei e não passei... No ano seguinte, eu fui prestar de novo no CEFAM⁴⁹... eu começo de novo, porque eu quero ser professora.”</i>
Início da carreira (1999).	Primeiro trabalho na APAE, formação específica e 10 anos de atuação na instituição.	Experiência inicial marcante em educação especial.	<i>“Meu primeiro trabalho como professora foi em Várzea Paulista, na APAE⁵⁰... Fiquei dez anos lá. Fui coordenadora pedagógica lá e tudo.”</i>
Carreira em diferentes instituições e redes de ensino.	Trabalho no Estado, escolas particulares e concursos municipais	Diversidade de experiências até consolidar-se no município.	<i>“Trabalhei no Estado, trabalhei na Divina Providência, no Crescer... até chegar no município em 2006.”</i>
Atuação em Jundiaí (2006–2023)	19 anos na rede, 17 na mesma escola.	Consolidação profissional e permanência em um mesmo contexto.	<i>“Agora em agosto completa 19 anos de ensino aqui no município. 17 anos na mesma escola.”</i>

⁴⁸ SESI é a sigla de Serviço Social da Indústria.

⁴⁹ CEFAM significa Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

⁵⁰ APAE é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Mudanças curriculares	Implantação de propostas (material Bradesco, histórico-crítica, Escola Inovadora)	Falta de diálogo e imposição de políticas educacionais.	<i>“As gestões adentrarem com novas metodologias... não dá para pegar e jogar. Falta diálogo, ouvir quem está na base.”</i>
Inclusão em sala de aula.	Turma com seis alunos com deficiência, apoio insuficiente.	Sobrecarga e centralidade da responsabilidade no professor.	<i>“Foi um ano extremamente desgastante, porque eu tinha que fazer com que eles aprendessem, todos, e eu tinha o conteúdo de quinto ano para dar.”</i>
Autonomia e resistência	Conflitos com diretores e recusa em atividades impostas.	Afirmação da autonomia docente frente à burocracia e imposições.	<i>“Então, aquilo que eu acreditava que não ia fazer sentido para a minha prática pedagógica, eu não fazia.”</i>
Reflexão final	Defesa da criança como centro do processo educativo.	Síntese de sua prática: estudo, autonomia e foco no aluno.	<i>“Se a gente parar para pensar que, no meio de tudo isso, tem uma criança que precisa aprender, tudo fica mais leve.”</i>

Fonte: elaboração própria

Na narrativa de Maria, o fio condutor que atravessa toda a entrevista é a resistência sustentada por um profundo senso de responsabilidade com a aprendizagem das crianças, de todas as crianças, como ela afirma. Essa resistência não se expressa apenas como oposição a planos de governo, mas também como uma postura crítica, reflexiva e eticamente comprometida com o direito de aprender de todos os alunos, especialmente daqueles que encontram barreiras no processo de aprendizagem. Maria conta que sua prática docente é movida pela análise cuidadosa daquilo que efetivamente faz sentido no contexto de sala de aula. Sua resistência se afirma sempre que qualquer ação desconsidere especificidades das turmas, pois é atenta aos diferentes ritmos de aprendizagem e às necessidades específicas das crianças. Nesse sentido, resistir, para a professora, não significa negar a mudança, mas preservar a essência do trabalho pedagógico construído com intencionalidade, estudo e compromisso. Maria afirma que *“não se constrói uma casa pelo telhado”*, mostrando sua concepção de educação, pois acredita que sem uma base sólida, construída no cotidiano da sala de aula e no diálogo com quem ensina, nenhuma política se sustenta.

4.6.2 Biograma de Lalu

Lalu foi convidado pessoalmente e já trabalhou comigo em 2016, quando ingressei na coordenação pedagógica, na escola onde ele já trabalhava. Só atuei nessa escola por um ano, mas ficou em minha memória a sua participação nas formações e a sua capacidade de integração com os profissionais que atuam na rede municipal de ensino. Ele sempre foi muito sociável, interagindo de maneira descontraída com diferentes grupos. O professor demonstrava muito interesse por propostas diferentes que pudesse incorporar na sua prática.

Fiz o convite pessoalmente e ele aceitou prontamente, mas solicitou as perguntas antecipadamente. Marcamos a entrevista para seu horário de almoço e realizamo-la em um bosque que fica dentro de sua unidade de trabalho.

Quando encerrei a gravação a conversa com o professor continuou. Como estávamos em um ambiente exterior da escola onde ele atua, era possível verificar vários espaços construídos logo após a pandemia. Lalu me relatou que a partir da construção daqueles espaços novos na escola – como o próprio bosque, uma parede de escalada, um canto de leitura externo, entre outros – os professores deveriam utilizá-los obrigatoriamente toda semana, com atividades previstas na rotina. Atualmente, ele só leva as crianças aos ambientes externos quando a exploração dos espaços faz sentido na sua rotina. No Quadro 8, está o percurso do professor Lalu.

Quadro 8: Trajetória profissional do professor Lalu

Cronologia	Acontecimento	Incidente Crítico	Excerto da narrativa
Infância.	Contato precoce com a escola (mãe funcionária, primas professoras).	Interesse inicial pela docência.	<i>“Minha mãe trabalhava em escola, na área de limpeza, e eu tinha duas primas que já eram professoras... a profissão sempre me chamou bastante atenção.”</i>
Educação Infantil e Fundamental.	Passagem por colégio particular, municipal e estadual.	Demonstração de sentir-se bem na escola	<i>“Eu sempre gostei bastante de estar na escola.”</i>
Ensino Fundamental II	Afastamento por cirurgia e primeira nota vermelha.	Quebra da identidade de “aluno perfeito”, ressignificação do erro.	<i>“Na sétima série, eu tive que fazer um procedimento cirúrgico... tirei minha primeira nota vermelha. Para mim aquilo era o fim do mundo. Mas depois eu vi</i>

			<i>que não acontecia muita coisa.”</i>
2002	Aprovação no CEFAM	Escolha definitiva pela profissão docente	<i>“Em 2002, eu tive a oportunidade de fazer a prova para o CEFAM. Fiz a prova, e tô aí na educação até hoje.”</i>
2003–2005	Formação no CEFAM, estágio e ingresso na faculdade de Letras	Intensidade da formação tripla (CEFAM, estágio e faculdade)	<i>“Fazia o CEFAM de manhã, o estágio à tarde, e a faculdade à noite.”</i>
2008	Ingresso na rede municipal de Jundiaí	Primeira experiência com alta rotatividade de professores e turma desafiadora.	<i>“Eu fui o quarto professor da turma em março... as crianças me perguntavam todo dia quando eu ia embora.”</i>
2010	Trabalho na escola de tempo integral.	Desafios das mudanças constantes na organização curricular.	<i>“A cada ano que a gente passava no integral, a escola tinha um formato diferente e era pensada de uma forma diferente.”</i>
2011–2012	Período de maior investimento na rede.	Percepção de investimentos favoráveis para o trabalho	<i>“Houve um período muito bom, que foi 2011 e 2012. Tinha-se muito projeto diferenciado para as crianças.”</i>
Trocas de governo	Alterações na política educacional (redução de recursos, mudança de programas).	Impacto direto nas condições de trabalho e nos projetos pedagógicos.	<i>“Ele tirou os dois professores por sala, passou a ser um só, e fez um corte de todos os programas que atendiam as escolas integrais.”</i>
Pandemia e pós-pandemia	Alteração de carga horária e reorganização da escola integral.	Redução estrutural e adaptação a novos moldes mais baratos	<i>“Na pandemia houve uma alteração de horário, que até hoje não foi revogada, porque a escola integral acaba ficando mais barata de se manter.”</i>
Atualidade	Imposição de plataformas digitais (ex.: Elefante Letrado ⁵¹)	Conflito entre autonomia docente.	<i>“O interesse não é que a criança desenvolva o interesse pela leitura, é que se use a plataforma por conta do recurso público que foi utilizado.”</i>
Atualidade	Uso dos espaços externos da escola (bosque, parede de escalada, canto de leitura)	Relação entre imposição e autonomia docente na gestão do espaço escolar.	<i>“Os professores deveriam utilizar esses espaços obrigatoriamente... atualmente, só levo as crianças quando a exploração faz sentido na rotina.”</i>

Fonte: elaboração própria

⁵¹ O Elefante Letrado é uma plataforma digital adotada para incentivar a leitura e desenvolver a compreensão leitora de estudantes e tem seu uso monitorado pela Secretaria Municipal de Educação.

Na entrevista com Lalu, o fio condutor de sua narrativa está fortemente associado à defesa da leitura para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também à preocupação com a descaracterização do projeto inicial das escolas em período integral. Sua narrativa mostra o comprometimento com a formação leitora de seus alunos e sua preocupação para que a leitura não se reduza ao cumprimento de metas ou ao uso de ferramentas de plataformas específicas. Ao problematizar a obrigatoriedade do uso de plataformas digitais de leitura, Lalu explicita uma tensão: embora reconheça o potencial pedagógico dos recursos tecnológicos, teme o fim da relação com o livro físico. Nesse sentido, sua crítica não se dirige à tecnologia em si, mas ao engessamento da prática pedagógica e à perda de autonomia docente para projetos com leitura. Essa mesma lógica de esvaziamento aparece em sua análise sobre a educação integral. Lalu descreve um cenário marcado por constantes alterações na organização do tempo, na composição das equipes e na destinação de recursos, gerando insegurança e fragilização do projeto pedagógico. O que inicialmente se configurava como uma proposta potente, com investimentos, projetos diferenciados e intencionalidade formativa, vai sendo progressivamente diluído, transformando a escola integral em um modelo diferente do necessário para a maior permanência de crianças na escola. Assim, a singularidade da narrativa de Lalu está na forma como articula a defesa da leitura significativa, em livros físicos; e da formatação das escolas em tempo integral que está sendo modificada.

4.6.3 Biograma de Lázara

Lázara foi escolhida porque sei que ingressou na rede municipal em 2006, pois já trabalhamos juntas no início de nossas carreiras. Fui até a escola onde ela trabalha atualmente e fiz o convite pessoalmente.

Quando fiz o convite para a sua participação na entrevista, primeiramente ela topou. Em seguida, demonstrou-se um pouco insegura e com medo de se expor e sofrer represálias por algo que pudesse me contar. Expliquei a ela todo o protocolo que existe, já aprovado pelo CEP, e que só estava realizando as entrevistas porque meu projeto tinha sido aprovado. Também disse a ela que gostaria que o grupo de entrevistados contemplasse uma diversidade étnico-racial, como forma de garantir maior pluralidade de experiências e narrativas da pesquisa e, como Lázara se autodeclara preta, entendi que essa intenção foi fundamental para seu aceite.

Assim que ela concordou, marcamos para que a entrevista ocorresse antes de seu horário de trabalho, em uma lanchonete escolhida por ela. Segundo Lázara, ali havia um suco muito bom de frutas vermelhas. A entrevista durou 45 minutos e foi realizada enquanto tomávamos o suco, que realmente era delicioso. No Quadro 9, apresento a trajetória da professora Lázara.

Quadro 9 - Trajetória profissional da professora Lázara

Cronologia	Acontecimento	Incidente crítico	Excerto da narrativa
Infância	Encantamento pela leitura e desejo de ser professora.	Primeiro contato com a educação; influência materna.	<i>“Me alfabetizei muito cedo e ganhei um livro, inclusive, da minha mãe e fiquei encantada por conta desse livro... eu queria ser professora.”</i>
Adolescência	Curso em Processamento de Dados e Faculdade de Direito.	Desvio de trajetória do sonho inicial.	<i>“Na minha fase de adolescência, eu tive a oportunidade de fazer um curso em processamento de dados e acabei indo para uma outra área. Fui para a área do direito...”</i>
Início da carreira docente	Convite da mãe para cursar Magistério.	Retomada e consolidação da identidade docente.	<i>“Minha mãe... ganhou um curso para fazer magistério e me convidou para fazer com ela... foi aí que realmente eu me encontrei.”</i>
2006	Ingresso na rede municipal de Jundiá.	Início da carreira docente efetiva.	<i>“Passei no concurso da prefeitura de Jundiá e ingressei na rede... sou professora da rede desde 2006.”</i>
2012	Atuação em escola periférica e no PEI. ⁵²	Desafios e conquistas na alfabetização de crianças fora da idade certa.	<i>“Foi um mega desafio, mas uma excelente oportunidade, porque aí eu me vi também como uma professora alfabetizadora de crianças que não haviam se alfabetizado na idade certa.”</i>

⁵² PEI (Programa de Estudo Intensivo) direcionado aos alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental que ainda não se encontravam alfabetizados.

2015	Experiência em 3 turnos - manhã, tarde e noite (municipal, particular, estadual).	Sobrecarga, mas desejo de investir na profissão.	<i>“De manhã dava aula, à tarde em escola particular e à noite no Estado... eu quis mergulhar realmente nessa área.”</i>
Trocas de governo	Mudanças curriculares e de políticas educacionais.	Rupturas e impactos na prática pedagógica.	<i>“Mudou o governo e mudam as regras... você vai para aquele embate: olha, o livro é só um apoio! Mas tem aquele professor que fala que tem que seguir de cabo a rabo...”</i>
2020	Programa “desemparedamento de da escola”	Resistência inicial seguida de mudança de paradigma.	<i>“Eu era uma professora que não acreditava... Ao longo de oito anos... mudou uma chave na minha cabeça... eu comecei a ver resultados.”</i>
Atualidade	Ruptura de políticas educacionais.	Sentimento de apagamento e falta de continuidade.	<i>“Quando há uma mudança de governo, aí há uma ruptura. É como se nada tivesse mais sentido. É como se houvesse um apagamento daquilo que foi construído.”</i>
Atualidade	Desafios para manter a autonomia docente.	Resistência e preservação da identidade profissional.	<i>“O desafio é fazer com que algumas pessoas... acreditem que isso possa gerar aprendizado nas crianças... eu vou sempre abrindo uma mala, e dessa mala eu vou tirando o que é necessário.”</i>

Fonte: elaboração própria

O fio condutor que confere singularidade à entrevista de Lázara surge a partir do início de sua narrativa, quando relaciona a sua trajetória aos seus pais, sempre como referência intelectual, ética e profissional. Ela os menciona como mediadores de valores que se mantêm vivos em sua prática profissional. Essa marca aparece desde as memórias da infância, quando o livro recebido da mãe se constitui seu contato com a leitura, passa pela sua escolha da docência inicialmente para acompanhar a mãe, até chegar à forma como organiza suas escolhas em um planejamento pedagógico – quando

cita um ensinamento que seu pai lhe fez por meio de uma metáfora dos dois “bornais” (um para guardar o que serve e outro para descartar o que não serve). Esse relato sintetiza a forma potente do incentivo aos estudos e a valorização da educação herdadas dos pais, evidenciadas quando Lázara relata a experiência de ler, para a filha que agora está no processo de alfabetização, a mesma obra que sua mãe lhe deu.

Lázara diz que tem pretensão de testar aquilo que lhe é solicitado, para avaliar seus efeitos na aprendizagem das crianças antes de incorporá-lo definitivamente à sua prática. Ela demonstra uma postura que não é de adesão automática às mudanças curriculares ou às orientações impostas, mas de experimentar o desconhecido para depois julgar. Dessa forma, sua autonomia docente não se constrói pela negação das políticas públicas ou das propostas curriculares, mas pela capacidade de articulá-las com sua experiência e suas convicções que geram aprendizagens. Lázara fez relatos que mostraram um movimento, iniciado pela relação com seus pais, em que os processos de ouvir, experimentar, filtrar e decidir vieram juntamente com os ensinamentos familiares.

4.6.4 Biograma de Ana

A professora Ana foi convidada a participar de minha pesquisa pois me chamou a atenção o jeito como ela conversava com outros professores. Não a conhecia, mas pude observar essa relação no decorrente ano letivo. Sempre com uma fala pausada e demonstrando muita paciência em conversas de rodas de professores, quer fosse assunto profissional, quer fosse pessoal, ela interagiu com todos os profissionais da escola onde atua. Notei que sempre estava disposta a ajudar e, a qualquer momento, parava o que estava fazendo, para auxiliar quem a solicitasse ou não. Fiz o convite pessoalmente e expliquei todo o protocolo que envolveu a aprovação da pesquisa pelo CEP.

Primeiramente ela aceitou meu convite, mas depois titubeou para o agendamento, talvez por insegurança em responder às perguntas. Por fim, aceitou realizar a entrevista, que aconteceu na própria escola de sua atuação, na sala da coordenação, após o horário de saída de todos os alunos e funcionários.

Quando finalizamos a gravação, ela me mostrou imagens e gravações de sua avó, parabenizando-a pelo dia dos professores. Disse-me que guarda com muito carinho as trocas de mensagens que teve via WhatsApp com ela, agora falecida, citada em um momento muito marcante de sua adolescência. Ao ver as imagens, emocionei-me,

porém Ana, aparentemente, não. Acredito que visualizar aquele registro faz parte de sua rotina para “matar as saudades”. O Quadro 10 mostra a trajetória da professora Ana.

Quadro 10 - Trajetória profissional da professora Ana

Cronologia	Acontecimento	Incidente Crítico	Excerto da Narrativa
Infância	Infância marcada por brincadeiras e apoio familiar nos estudos.	Cobrança intensa da mãe pelos bons resultados escolares e organização.	<i>“Minha mãe sempre cobrou muito em relação aos estudos, sempre quis que eu tirasse boas notas... Queria sempre o meu caderno muito organizado.”</i>
Adolescência	Primeiro contato com o ensino e despertar para a docência ao alfabetizar a avó.	Ensinar a avó analfabeta a escrever o nome e ler trechos da Bíblia, percebendo o sentido da docência.	<i>“Minha avó foi a minha primeira aluna... A partir da escrita do nome vieram outras aprendizagens.”</i>
Formação Acadêmica (2008)	Ingressa e conclui o curso de Pedagogia em Jundiá.	Confirmação da escolha profissional e desejo de atuar na Educação Infantil.	<i>“Fiz Pedagogia... Me formei em 2008, em Jundiá.”</i>
Início da carreira docente	Primeira experiência profissional na rede municipal, atuando no Bolsão ⁵³ .	Desafio de se adaptar a escolas diferentes a cada dia, exigindo flexibilidade e resiliência.	<i>“Foi um processo assustador e desafiador, porque cada dia eu estava em uma unidade escolar diferente.”</i>
Vivência na rede municipal	Participação em diferentes gestões e metodologias municipais.	Dificuldade de manter a continuidade de práticas bem-sucedidas entre mudanças de gestão.	<i>“Às vezes a gente vê algumas ações que funcionam bem e que são interrompidas... Muitas coisas se perdem.”</i>
Trocas de governo	Percepção das rupturas e adaptações exigidas pelas alterações de gestão.	Impacto das políticas de desemparelamento e das mudanças de propostas pedagógicas.	<i>“Tudo que foi falado, pensado, adaptado à rotina acaba tendo uma ruptura... como se tivesse que começar tudo de novo.”</i>
Rupturas sucessivas	Vivência de descontinuidade de propostas a cada mudança de gestão.	Sensação de começar do zero, sem valorização do que foi positivo nas experiências anteriores.	<i>“Eu acho que o que precisa é levar em consideração o que foi bom. É, manter o que foi bom! E não começar tudo de novo.”</i>

⁵³ Bolsão é o nome dado a uma região onde professores atuam em substituição aos professores titulares.

Sentimentos diante das mudanças	Expressa angústia e incerteza frente à instabilidade das políticas educacionais.	Sentimento de estar em constante experimentação e insegurança sobre o futuro das práticas docentes.	<i>“Às vezes, dá a impressão que estamos vivendo um experimento... Isso causa uma certa angústia.”</i>
Autonomia docente	Reflexão sobre o papel do professor frente às diretrizes e orientações impostas.	Busca conciliar a autonomia pedagógica com as exigências da gestão escolar e municipal.	<i>“A autonomia está muito relacionada à minha reflexão sobre a prática pedagógica... adequando à necessidade do meu estudante.”</i>
Gestão e hierarquia	Reconhecimento da influência da gestão municipal e escolar na prática docente.	Compreensão de que a autonomia depende do perfil e condução da equipe gestora de cada unidade.	<i>“Acredito que essa flexibilidade, essa autonomia também parte da equipe gestora, da condução de cada unidade.”</i>

Fonte: elaboração própria

Na narrativa de Ana, destaca-se como fio condutor um modo de construção da prática docente marcado por algo que chamamos de bricolagem⁵⁴. A bricolagem, nesse contexto, pode ser compreendida como uma prática pedagógica que se constrói a partir da articulação de diferentes experiências, formações e orientações institucionais, reorganizadas conforme as necessidades que a professora identifica em sala de aula. Ana afirma que procura *“utilizar aquilo que foi bom, para que nem tudo se perca”*, na tentativa de evitar o apagamento total de práticas anteriores, mesmo diante das exigências de adequação às novas propostas e orientações.

O relato da experiência vivida com a avó, que não teve acesso à escolarização na infância e foi alfabetizada por Ana já na vida adulta, assume um momento único e marcante do relato. Paralelamente a esse fato, o modo de agir profissional também revela encontrar outros fundamentos em sua vida familiar. A relação com a mãe, que compreendia o estudo como obrigação e acompanhava com rigidez a sua vida escolar, contribuiu para a construção de uma atitude de responsabilidade, disciplina e comprometimento com o aprender, aspectos que aparecem narrados em alguns momentos.

⁵⁴ “Oriundo do francês, o termo bricolage significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes” (Neira; Lipi, 2012, p. 610). Esses autores analisam o uso do termo em diferentes perspectivas teóricas. Uma dessas perspectivas é a de Joe Kincheloe, que defende: “nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, tampouco descartado antecipadamente” (p. 610). Em uma prática por bricolagem, o conhecimento produzido é sempre provisório.

4.7 Entre trajetórias: o que se repete, o que ressoa

Após a organização individual de cada trajetória em biogramas, contendo cronologia, acontecimentos, incidentes críticos e excertos significativos, iniciei a elaboração de um quadro-síntese, ou seja, uma comparação sistemática entre os quatro biogramas construídos a partir das narrativas dos participantes, buscando identificar situações recorrentes, aproximações interpretativas e elementos que se repetiam nas experiências dos docentes. Esse procedimento envolveu três movimentos, que dividi em etapas.

A primeira etapa consistiu na identificação de 3 eixos temáticos: a escolarização e a docência; o currículo vivido e praticado; e em busca da autonomia docente. Com a definição desse grupo com os 3 eixos temáticos, selecionei temáticas para cada um, que emergiram das próprias narrativas e que apareciam, mesmo que com algumas variações, nos quatro biogramas.

Os eixos temáticos definidos em subgrupos foram: a motivação para a docência, a formação inicial e o percurso profissional, as vivências na rede municipal, as mudanças curriculares e políticas, as mudanças metodológicas e concepções de ensino, a autonomia docente, a relação com as gestões das unidades escolares, a identidade narrativa e resistência docente. A segunda etapa correspondeu ao agrupamento das informações individuais. Para cada eixo definido, identifiquei trechos correspondentes de cada participante, de modo a evidenciar o modo como cada docente vivenciou aquele aspecto em sua trajetória. Essa etapa permitiu visualizar tanto convergências quanto singularidades, preservando a especificidade de cada história. Em seguida, na terceira etapa, realizei a produção da síntese coletiva. A partir de um primeiro agrupamento, fui identificando os elementos comuns entre as narrativas e então elaborei um quadro-resumo.

A produção de uma síntese coletiva por meio de quadro-resumo não pretende produzir uma generalização, mas sim mostrar um conjunto de recorrências observadas nos biogramas quando colocados sobrepostos, permitindo compreender os temas que atravessam as quatro trajetórias. Segue o Quadro 11, com a síntese coletiva dos biogramas:

Quadro 11: Síntese coletiva dos biogramas

Eixos Temáticos		Maria	Lalu	Lázara	Ana	Aspectos Comuns Síntese
1º Escolarização e a docência	Motivação para a docência	Influência materna e desejo desde a infância; enfrentou obstáculos até entrar no magistério.	Influência familiar (mãe na escola e primas professoras); curiosidade pelo ambiente escolar.	Mãe cozinheira em escola; encantamento pelo o precoce pela leitura e incentivo materno.	Vontade de ensinar despertada ao alfabetizar a avó; vínculo afetivo com o ato de ensinar.	Escolha marcada por valores familiares, afeto e inspiração de figuras femininas; docência como vocação e herança simbólica.
	Formação inicial e percurso profissional	CEFAM, pedagogia e especialização em Educação Especial.	CEFAM, Letras e experiência em escolas integrais.	Magistério, História, Gestão e Pedagogia; ênfase em formações continuadas	Pedagogia concluída em 2008.	Percursos longos e múltiplos de formação, reforçando a identidade docente e o valor do estudo contínuo.
2º Currículo vivido e praticado	Vivências na rede municipal	Atua desde 2006; defende diálogo entre gestão e professores.	Atua desde 2008; relata reorganizações e mudanças de currículo.	Atua desde 2006; reconhece bons momentos formativos na rede.	Atua há mais de 15 anos; vivenciou diversas propostas e gestões.	Pertencimento à rede pública e percepção de que ela é espaço de aprendizagem e resistência.
	Mudanças curriculares e políticas	Critica imposições “de cima para baixo” e a falta de escuta docente.	Percebe interferência política direta nas mudanças e cortes de verbas.	Reconhece avanços e retrocessos; destaca rupturas entre governos.	Enfatiza a descontinuidade e a sensação de “começar do zero”.	Mudanças políticas vistas como fonte de instabilidade, provocando rupturas e exigindo readaptações constantes.
	Mudanças metodológicas e concepções de ensino	Questiona modismos e metodologias criadas por planos de governo.	Experienciou alterações no ensino integral e no uso de espaços.	Resistiu à uma nova metodologia mas depois reconheceu sua importância	Viu uma metodologia ser abandonada com nova gestão pública	Acolhem práticas inovadoras quando fazem sentido pedagógico, mas criticam mudanças de metodologias.

3º Em busca da autonomia docente	Autonomia docente	Defende autonomia ancorada no conhecimento e diálogo com a gestão.	Diz que a autonomia depende da parceria com a equipe gestora.	Enfrenta resistência de colegas e gestoras, mas mantém convicções.	Afirma ter autonomia relativa; segue orientações, mas adapta práticas.	Autonomia é negociada, varia conforme a gestão da unidade escolar.
	Relação com as gestões das unidades escolares	Enfatiza a importância da gestão democrática.	Cita mudanças de equipe e falta de estabilidade.	Valoriza gestões que acreditam no professor.	Percebe diferenças entre escolas conforme o perfil da gestão.	A gestão escolar é vista como mediadora entre o professor e as políticas municipais
	Identidade narrativa e resistência docente	<i>“Não perder a essência”</i> mesmo com as mudanças.	Mantém o compromisso pedagógico apesar das instabilidades.	<i>“Abrir a mala e tirar o que serve”</i> Convicção na experiência	Persevera e se adapta às exigências institucionais.	Resiliência e compromisso ético sustentam a identidade profissional.

Fonte: elaboração própria

As quatro narrativas docentes, de Maria, Lalu, Lázara e Ana, trouxeram relatos de trajetórias singulares, porém entrelaçadas por fios condutores de sentido que mostraram algumas dimensões estruturantes da docência na rede municipal em que atuam. Os biogramas das entrevistas permitiram identificar pontos comuns de experiência, nos quais se articulam as histórias pessoais e profissionais à dinâmica das políticas educacionais.

É, portanto, a partir do Quadro 11 – Síntese coletiva dos biogramas – que, no próximo capítulo, inicio a análise dos três eixos temáticos, ancorada nos pressupostos da análise compreensiva e interpretativa. Antes, porém, torna-se necessário explicitar os fundamentos desse modo de análise.

4.8 A análise compreensiva e interpretativa

Ao longo dos meus estudos, na pesquisa com EN, a análise não se restringe a um percurso único, ao contrário, configura-se como um campo aberto de possibilidades, que se constrói no próprio processo de leitura, abrindo sempre caminhos, bifurcando sentidos e convidando a diferentes modos de compreender o vivido. Souza (2014, p. 42)

afirma que “são diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas”. Ainda segundo o autor,

a análise compreensiva-interpretativa [*sic*] das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

É nesse horizonte de compreensão que fui identificando e reconhecendo o meu percurso até aqui com a análise compreensivo-interpretativa e assumo-a como caminho.

Souza (2006 *apud* Souza, 2014, p. 43) diz que a análise pode ser compreendida a partir de três tempos: “[...] Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativo-compreensiva do corpus”.

Conforme lia, relia, comparava e interpretava as entrevistas, os critérios de análise das narrativas foram se delineando, evidenciando que não se tratava de eixos previamente definidos de forma rígida, mas construídos no próprio processo de leitura e nas discussões nas reuniões com minha orientadora. Souza (2014, p. 45) diz que

a construção de critérios de análise nasce articulada aos processos de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa [*sic*], implicando-se no modo como cada sujeito elege para narrar ou escrever sobre si, suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente à interioridade, exterioridade e à subjetividade de cada narrativa.

Caminhar com as narrativas, primeiro escutando-as durante as entrevistas, depois organizando-as por meio dos biogramas e, por fim, compreendendo os sentidos do vivido, começou desde o início da pesquisa e nunca foi totalmente fechado. São idas e vindas às entrevistas, em que fui me deixando afetar pelas narrativas, cruzando histórias, aproximando percursos, percebendo ecos e singularidades (leitura cruzada) ao mesmo tempo que buscava organizar o que emergia, destacando elementos que insistiam em aparecer (leitura analítica); e, pouco a pouco, fui me implicando na compreensão dos sentidos do que era narrado (leitura compreensiva e interpretativa).

Aproximar-me do que disseram os professores Maria, Lalu, Ana e Lázara, possibilitando condições para interpretar e analisar o que foi dito, se deu

primordialmente pelo movimento de leitura, metaforicamente tecido em três tempos, seguindo pressupostos de Souza (2014).

Ao me reconhecer nesse modo de compreender a análise, fui também me percebendo nesses tempos. Houve um primeiro momento de aproximação, em que me coloquei a escutar e a ler, buscando pistas, recorrências, silêncios e afetos presentes nas narrativas. Em seguida, um tempo de organizar, de agrupar, de tentar dar forma ao que emergia dos biogramas. E, por fim, o tempo de mergulho profundo, que será a construção do próximo capítulo.

Esses tempos, no entanto, não aconteceram de forma marcada ou sucessiva. Eles se misturaram, retornaram, se sobrepuseram. Voltei às narrativas muitas vezes, revi os biogramas, refiz caminhos. E é nesse ir e vir que a análise foi se constituindo um processo vivo, um processo em que ler, entender e refletir não se separam, mas se atravessam, produzindo sentidos no próprio movimento da pesquisa.

5 ESCUTA E INTERPRETAÇÃO: O PROCESSO ANALÍTICO DAS NARRATIVAS

*Eu não sei dizer nada por dizer
Então eu escuto
Se você disser tudo o que quiser
Então eu escuto
Fala
Se eu não entender, não vou responder
Então eu escuto
Eu só vou falar na hora de falar
Então eu escuto
Fala
(Fala, 1973)⁵⁵.*

Escrevendo sobre a dinâmica que acompanhou todo o percurso desta pesquisa, os verbos falar e escutar estiveram juntos. Os professores falaram e eu escutei...

A análise que se apresenta a seguir nasce desse processo. Não busca explicar as narrativas, mas construir, com elas, possibilidades de compreensão sobre as mudanças curriculares vividas na rede de ensino.

No capítulo anterior, apresentei, no Quadro 11 (Síntese coletiva dos biogramas), uma síntese do modo como os três eixos temáticos – a escolarização e a docência; o currículo vivido e praticado; em busca da autonomia docente – estão constituídos. Neste capítulo, por meio do caminho da análise compreensiva e interpretativa, apresento cada um desses eixos, com as respectivas temáticas que os caracterizam, em um diálogo com as vozes dos professores, de alguns autores e a minha, como autora e professora nessa rede de ensino. Ao final, retomo os principais aspectos discutidos, articulando os três eixos construídos na pesquisa.

5.1 A escolarização e a docência

Um primeiro ponto de convergência nas narrativas dos entrevistados está na origem afetiva da escolha profissional. Em todas as entrevistas, o desejo pela docência surge de uma relação com figuras familiares (mães, pai, avó e primas) que trabalhavam em escolas ou valorizavam a profissão do professor. Eu também tive forte influência

⁵⁵ Esse fragmento é da música “Fala”, composição de João Ricardo e Luhli. Ela foi eternizada originalmente pelo grupo Secos & Molhados em 1973, com arranjos de Zé Rodrix e a voz de Ney Matogrosso.

familiar na minha escolha profissional, a da minha irmã, oito anos mais velha, que cursou Habilitação Magistério enquanto eu cursava o Ensino Fundamental.

Embora as narrativas não indiquem uma imposição familiar em relação à escolha da profissão e incluam a participação de um professor entre os entrevistados, como no caso de Lalu e da figura paterna nas lembranças de Lázara, os relatos podem ser compreendidos à luz do processo de feminização do magistério. Essa compreensão é reforçada por Demartini e Antunes (1993), ao apontarem que ser professora constituía uma opção atrativa para muitas mulheres, uma vez que permitia conciliar os afazeres domésticos com um trabalho formal e remunerado. Passados 30 anos da publicação das autoras, embora condições sociais e profissionais tenham se transformado, esse pensamento ainda ecoa. Segundo elas,

a profissionalização do magistério acompanhou seu movimento interno de feminização. Nesse processo, o magistério primário se consolidou não apenas numericamente como profissão feminina, mas como única profissão respeitável e única forma institucionalizada de emprego para as mulheres de classe média até o final da década de 30. Posteriormente, com o crescimento econômico do país, novas opções profissionais se abriram às mulheres e, em muitos casos, se firmaram também como atividades essencialmente femininas (secretárias, enfermeiras etc.) (Demartini; Antunes, 1993, p. 8).

Na narrativa de Ana, a influência familiar manifesta-se de forma significativa na relação com a avó, cuja história mobiliza e legitima sua escolha profissional. Ao relatar a experiência de ensiná-la a escrever o próprio nome e, posteriormente, a ler, ainda na adolescência, Ana evidencia o modo como o vínculo afetivo esteve presente em sua decisão de tornar-se professora, mesmo que o desejo já existisse desde a infância:

Eu pensava em ser professora de Educação Infantil. Porém, o que legitimou a minha escolha foi porque a minha avó tinha por volta de 57, 58 anos [...] ela queria aprender a escrever o nome. E eu, muito jovem, adolescente, me empenhei nisso. Quis ensinar a minha avó a escrever o nome (Excerto da EN, Ana)⁵⁶.

Essa vivência, na qual Ana assume o papel de professora de sua própria avó antes de sua formação formal, explicita que o processo de sentir-se como uma professora se inicia em práticas cotidianas de partilha e cuidado com o outro: “*Minha avó foi a minha primeira aluna e, mediante essa ação, surgiu esse amor. Eu entendi que*

⁵⁶ As vozes dos professores virão em itálico e com recuo de 2 cm para diferenciá-las das citações.

tinha feito uma escolha, inicialmente, por outros motivos, mas que era esse o meu caminho” (Excerto da EN, Ana).

Nessa experiência, o ensinar se configura como gesto relacional, atravessado por afeto, compromisso e também por satisfação pessoal, contribuindo para a construção de sentidos em torno da docência. No ato de rememorar sua constituição, a narradora vai tomando consciência dos acontecimentos vividos e encontrando outras justificativas para sua escolha profissional. Quando Ana diz: *“Eu entendi que tinha feito uma escolha, inicialmente, por outros motivos [...]”*, ela encontra razões para justificar essa escolha, a qual, talvez, não tivesse sido pensada anteriormente. Nesse sentido, Bolívar e Segovia (2019, p. 32, tradução minha) ajudam a compreender essa reflexão de Ana:

A narrativa, como relato contemporâneo do passado a partir das preocupações e interesses do presente, é também uma nova compreensão e repensar do evento narrado, buscando justificar o que está sendo transformado ou o que ocorreu, à luz dos interesses atuais e das perspectivas futuras, os mundos possíveis que surgem dessa nova compreensão da história⁵⁷.

De modo semelhante, Lalu mostra uma aproximação precoce com o universo escolar, anterior à sua inserção como estudante. Ao rememorar sua infância, destaca a presença da mãe, que trabalhava na escola; e de suas primas que já atuavam como professoras, revelando que o contato cotidiano com esse ambiente contribuiu para a construção de seu interesse pela docência: *“Minha mãe trabalhava em escola, na área de limpeza, e eu tinha duas primas que já eram professoras [...] então, a profissão sempre me chamou bastante atenção”* (Excerto da EN, Lalu). Nesse caso, o convívio frequente no espaço escolar favoreceu a naturalização da docência como possibilidade profissional, mostrando que o tornar-se professor também se constitui a partir das experiências vividas e observadas no cotidiano. Desde muito pequeno, ao acompanhar sua mãe no trabalho, Lalu demonstra afinidade com o ambiente escolar, afirmando o seu apreço pela rotina vivida nesse espaço: *“eu sempre gostei bastante de estar na escola. Eu gostava muito de ajudar as professoras. Olha, eu ia muito bem, eu era aquele aluno: o cristalzinho sem defeitos!”* (Excerto da EN, Lalu).

⁵⁷ “La narrativa como relato actual de pasado, desde las preocupaciones e intereses del presente, es también una nueva comprensión y repensar el acontecimiento narrado para justificar quien se es incluso transformando o ocurrido, de cara al interés actual y la prospectiva de futuro, los mundos posibles a partir de esta nueva comprensión el relato”.

Na narrativa de Maria, embora ela afirme: “*sempre quis ser professora, desde pequena. Desde pequena, eu era professora. Então, eu tinha lá minha lousinha, eu dava aula para boneco. Então eu tinha todo um processo para poder dar aula, [...] botava galinha, a gente tinha pato, botava tudo lá como aluno*” (Excerto EN, Maria), a influência familiar assumiu uma importância marcante não apenas pelo incentivo, mas também por um movimento de inquietação. Esse aspecto torna-se evidente ao relatar sua experiência em um processo seletivo de ingresso no curso de Magistério, no qual não obteve êxito, enquanto sua mãe, após anos afastada dos estudos, foi aprovada:

Então eu sempre quis ser professora. E aí, lutei para que eu conseguisse. Eu me lembro que na época do Ensino Médio, tinha o magistério no Marcos Gasparian⁵⁸. E aí, eu prestei e não passei. [...] e a minha mãe, depois de muitos anos, 15 anos sem estudar, ela prestou e passou. E eu falava, meu Deus, mas não é possível [...] e fiquei com aquilo” (Excerto EN, Maria).

Para Nacarato (2020, p. 146), “nossa vida é marcada pelo inesperado, que muitas vezes nos frustra, nos decepciona no curso dos acontecimentos. No entanto, esse inesperado passa a ser parte integrante de nossa história *a posteriori*”. No caso de Maria, esse inesperado foi um incidente crítico, um acontecimento marcante que, mais do que uma frustração para o ingresso no Magistério junto com a mãe, se configurou como experiência formadora, na medida em que mobiliza uma reflexão e reposicionamentos em relação ao seu próprio percurso. Nesse sentido, a influência materna não se restringe ao incentivo, mas atua como elemento de provocação, desencadeando um processo de construção e fortalecimento de sua decisão de seguir a trajetória docente.

A presença marcante de familiares também emerge desde o início da entrevista de Lázara, quando ela relaciona sua trajetória pessoal e profissional às figuras de seus pais, apresentados como referências intelectuais, éticas e formativas. Em sua narrativa, os pais aparecem como mediadores de valores que permanecem vivos em sua prática docente. Essa situação torna-se marcante desde as memórias da infância, quando o livro recebido da mãe se constitui um primeiro contato significativo com a leitura, antes mesmo de frequentar a escola:

⁵⁸ A Escola Estadual Marcos Gasparian, em Jundiá (SP), ofereceu o curso de Magistério durante parte de sua história, constituindo-se um espaço de formação inicial de professores no município.

Desde criança, eu sempre gostei muito de estudar. Acho que era um sonho que eu tinha, ser professora. Me alfabetizei muito cedo e ganhei um livro, inclusive da minha mãe, e fiquei encantada por conta desse livro. E eu tinha na cabeça que eu queria ser professora. Conforme os anos foram passando, a vida da gente vai tomando outros rumos ... (Excerto EN, Lázara).

A influência materna reaparece posteriormente em outro momento decisivo e de mudança de sua trajetória, quando a mãe, ao ingressar no curso de Magistério, a convida a acompanhá-la: *“Minha mãe se tornou cozinheira numa escola pública e, sendo cozinheira, teve a oportunidade de ganhar um curso para fazer o magistério e aí me convidou para fazer o magistério com ela”* (Excerto EN, Lázara). Esse episódio configura-se como um ponto de inflexão em sua trajetória, um incidente crítico, pois marca o reencontro com um desejo que, assim como para os demais entrevistados, já estava presente desde a infância.

As marcas afetivas presentes nas quatro narrativas indicam que o desejo de “ser professor” é vivido como continuidade de uma herança simbólica, na qual a admiração e a transmissão de saberes se entrelaçam ao universo doméstico e afetivo, constituindo sentidos para a docência desde as experiências vividas no âmbito familiar. Nesse contexto, as experiências de vida e de trabalho não se apresentam como dimensões separadas, mas profundamente imbricadas na construção do desenvolvimento profissional docente. Segundo Goodson (2019, p. 148),

nosso conceito de desenvolvimento docente é enraizado tanto no pessoal quanto no profissional. Consideramos os professores como pessoas e profissionais cujas vidas e cujo trabalho são moldados por condições dentro e fora da escola. Eventos e experiências, tanto do passado quanto do presente, que acontecem em casa, na escola e na esfera social mais ampla, ajudam a dar forma às vidas e carreiras dos professores. O modo como os professores constroem as suas realidades profissionais e a forma como levam as suas vidas nas salas de aula são um contínuo processo de interpretação pessoal e textual.

As narrativas se constituem em modos de explicitação das experiências docentes e do grupo social de referência. Para Nacarato (2020, p. 148), “na narrativa não só atribuímos sentido ao vivido, mas também apontamos quais pessoas foram importantes na trajetória pessoal e profissional, que contribuíram para nossa constituição profissional”.

Em se tratando da força familiar, ela aparece novamente quando Lázara relata a experiência de ler para a própria filha o mesmo livro que havia recebido da mãe em sua

infância. Ao rememorar esse momento, ela se emociona e afirma o valor da educação em sua história de vida. Lázara diz:

Falar desse livro me emociona, hoje minha mãe não está mais comigo e foi a grande incentivadora para que eu pudesse estudar; para que eu pudesse estar numa faculdade, que esse era o meu sonho de criança. E agora eu tive a oportunidade de fazer a leitura deste livro para minha filha e estou vendo a minha filha aprender a ler com esse livro (Excerto EN, Lázara).

Esse excerto da EN de Lázara traz um movimento de relação mãe-filha no qual o incentivo aos estudos e a valorização da educação atravessam diferentes momentos da vida, configurando a relação familiar como elemento importante da construção da identidade docente.

Nas narrativas de Ana, Lalu, Lázara e Maria, a força das relações familiares emerge, sobretudo, nos momentos iniciais de rememoração, quando os docentes retomam suas experiências de infância e adolescência para explicar a escolha pela docência. Embora Goodson (2022, p. 33) destaque, nas narrativas docentes, a presença marcante de professores que influenciaram decisivamente a escolha profissional, afirmando que “um elemento comum nos relatos de muitos professores [...] é a presença de alguém que influenciou substancialmente a pessoa quando esta era uma jovem estudante [...] essas pessoas são um exemplo e influenciam a visão subsequente de pedagogia desejável”, os dados desta pesquisa permitem ampliar essa compreensão, pois essa influência não se restringe ao espaço escolar, mas se desloca para o âmbito familiar. É nesse movimento de retorno ao vivido que mães, avós, irmãs e outras figuras familiares aparecem como referências fundamentais, seja pelo incentivo aos estudos, seja pela valorização da educação ou pela própria atuação no ambiente escolar. Além disso, a presença familiar também se manifesta em momentos de inflexão nas trajetórias, quando decisões importantes são tomadas ou ressignificadas, como no ingresso na formação docente ou na consolidação da identidade profissional. Nesses casos, a família não apenas apoia, mas também atua como elemento que mobiliza, orienta e, em algumas situações, provoca deslocamentos e reflexões.

Assim, a força familiar nas narrativas não se restringe ao passado, mas atravessa toda a trajetória docente, configurando-se como elemento estruturante na constituição profissional. No entanto, o ingresso efetivo na profissão não se dá apenas a partir dessas motivações iniciais, é também atravessado pelos percursos formativos que cada docente

vivência ao longo de sua trajetória até o ingresso na rede municipal como professor efetivo.

O ingresso na docência na rede municipal de ensino de Jundiaí ocorre por meio de concurso público, em consonância com as exigências legais estabelecidas pela LDB (Brasil, 1996), que passou a instituir a formação em nível superior como requisito para o exercício do magistério; porém, as narrativas são marcadas por um período de transição entre as formações dos professores. Maria e Lalu ingressaram na rede, respectivamente, em 2006 e 2008, tendo como base a formação em nível de Ensino Médio realizada no CEFAM, enquanto Lázara também ingressou em 2006 a partir da Habilitação Magistério. Eu também ingressei como professora em 2006, na rede municipal de ensino de Jundiaí, por meio de concurso público, com a formação no curso de Magistério realizado na Escola Estadual Marcos Gasparian. Já Ana, que ingressou em 2010, o fez com formação em nível superior em Pedagogia, alinhando-se às exigências da legislação. Nesse sentido, ao avançar na interpretação deste eixo, é possível identificar diferentes caminhos de formação inicial, que não apenas viabilizam de maneira formal o acesso à docência, mas também contribuem para a constituição de modos distintos de compreender e exercer o trabalho docente.

Para Goodson (2019, p. 177),

é importante estabelecer um entendimento sobre a vida e a carreira de professores em um contexto geral de características profissionais. Com frequência, essas compreensões da narrativa são um fenômeno comum não apenas para professores, mas também para a maioria dos servidores públicos.

Maria e Lalu destacam a importância da experiência formativa no CEFAM como base para o ingresso no concurso da rede municipal de ensino, por meio de concurso público. O CEFAM foi um projeto pensado e elaborado a partir de muitas discussões, como analisa Pimenta (2012, p. 142):

No início dos anos 80, quando já havia alguns estudos e pesquisas denunciando a precariedade de funcionamento da Habilitação Magistério, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino do Primeiro e Segundo Graus, articulou vários órgãos do sistema de ensino, inclusive as instituições do ensino superior, para a realização de um seminário congregando vários educadores a fim de discutir e propor alternativas para a formação de professores. Resultantes às discussões ali havidas foi proposta a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Lalu relata a continuidade entre formação e ingresso na carreira ao dizer: “*Em 2002, eu tive a oportunidade de fazer a prova para o CEFAM. Fiz a prova, e estou aí na educação até hoje. [...] Em março de 2008 eu começo aqui na rede municipal de Jundiaí. [...] E já assumo uma turma*” (Excerto EN, Lalu). O excerto indica que a formação no CEFAM favoreceu uma entrada relativamente rápida na rede pública, mediante a articulação entre o percurso formativo e o acesso ao exercício profissional. Esse foi um incidente crítico no percurso de Lalu, pois a entrada no CEFAM foi decisiva para a sua escolha e permanência na docência.

De modo semelhante, Maria ressalta a qualidade da formação recebida, ao afirmar: “*E aí eu fiz magistério, lá no CEFAM, fiz quatro anos, período integral, foi uma base fantástica. A gente fazia estágio de professora junto, e depois eu fui fazer Pedagogia*” (Excerto EN, Maria). Ao enfatizar o caráter integral do curso e a realização de estágios desde a formação inicial, Maria explicita que o CEFAM contribuiu para a construção de uma base sólida de conhecimentos e experiências pedagógicas. Pimenta (2012, p. 147) aponta que “o CEFAM apresentou desde o início uma peculiaridade em relação aos demais Estados⁵⁹: funcionar em período integral com pagamento de uma bolsa equivalente a um salário mínimo [*sic*] a todos os alunos”. A proposta do CEFAM estava voltada à formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na atuação nas redes públicas. Mais do que oferecer uma formação técnico-pedagógica, o CEFAM buscava instituir um modelo formativo diferenciado, articulando formação geral, preparação específica e processos contínuos de aperfeiçoamento docente. Nessa perspectiva, a ideia de um centro de formação indicava uma tentativa de superar os limites da escola normal tradicional, apostando em uma estrutura capaz de promover transformações mais amplas no modo de formar professores.

O curso do CEFAM ocorria de modo simultâneo à Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Essa modalidade de ensino, também conhecido como Ensino Normal nível médio, foi criada pela *Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971* (Brasil, 1971) – conhecida como LDB de 1971 –, que reformulou o ensino, organizando-o em 1.º grau (de oito anos) e 2.º grau (de 3 anos); no caso do 2.º grau, ele passou a ser profissionalizante. Essa lei determinou o fim das antigas “Escolas Normais” e substituiu-as pela habilitação de 2.º grau, focando na profissionalização.

⁵⁹ A expressão “demais estados” é em referência aos demais estados brasileiros, já que a autora está, no trecho, falando de São Paulo.

As trajetórias de Maria e Lalu indicam que esse modelo de formação oportunizada pelo CEFAM não apenas possibilitou a antecipação do contato com a prática docente, mas também favoreceu uma inserção mais segura e consistente na rede pública municipal, reforçando a potência de percursos formativos que articulam, desde o início, teoria, prática e vivência escolar. Porém, com a LDB de 1996 (Brasil, 1996), a graduação em Pedagogia passou a ser exigida para o exercício da docência, de forma que o CEFAM e a HEM foram reduzindo suas atividades. A lei não proibia a formação para o magistério em nível médio, mas, ao exigir a formação em nível superior, provocou, gradativamente, a extinção daquela modalidade de formação⁶⁰. O CEFAM foi extinto em 2005. Foi devido à exigência da LDB de 1996 que fui cursar a Pedagogia, em 2008 – e sou professora concursada da rede municipal desde 2006.

Lázara ingressou na docência a partir da formação em HEM, e essa escolha ocorre como uma segunda graduação, como já exposto, influenciada pela mãe, após experiências profissionais anteriores que ela relata ao contar: na *“fase de adolescência, eu tive a oportunidade de fazer um curso em processamento de dados e acabei indo para uma outra área. Fui para a área do Direito”* (Excerto EN, Lázara). Maria cursou Pedagogia, porém a sua formação no curso superior surge menos como ponto de partida e mais como legitimação de um caminho que já vinha sendo construído na prática, pois *“experiências pessoais estão, portanto, conectadas irrevogavelmente à prática”* (Goodson, 2022, p. 19).

Outro aspecto presente nas narrativas refere-se à compreensão de que a formação não se encerrou na graduação, na aprovação e ingresso do concurso público na rede municipal de ensino ou nos cursos realizados ao longo da carreira, mas constitui uma dimensão permanente da docência, seja por meio de novas graduações, seja por meio de especializações e formações complementares. Os professores demonstram compreender a formação como parte constitutiva do exercício da docência. Maria comprova que a formação continuada não é percebida apenas como uma exigência profissional, mas também como uma postura constitutiva da docência, quando conta: *“depois eu fiz pós-graduação, especialização em Educação Especial. Fiz Libras. Três anos de Libras”* – e ainda completa:

⁶⁰ A Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), que alterou a LDB de 1996, definiu que ao final de 2020 se encerraria o prazo para que profissionais formados apenas no magistério de nível médio continuassem a trabalhar como professores, consolidando a exigência do nível superior.

Eu acho que o estudo, você estudar as concepções, você estudar, você ver daquilo que você pode retirar daquela proposta que está dando e aquilo que vai fazer sentido onde você trabalha. Então, a gente tem que estudar tudo, a gente tem que estar aberto para mudança. Aliás, é super necessário mudar. Eu acho que a mudança faz parte da vida. Mas, para isso, você precisa estudar. O tempo todo, porque as coisas vão mudando o tempo todo” (Excerto EN, Maria).

Enfim, nas quatro entrevistas, a escolha pela docência não se associa apenas às relações familiares que atravessam e sustentam as trajetórias narradas, mas também aos processos formativos que possibilitaram a constituição dos entrevistados como professores, conferindo sentidos e legitimidade ao exercício da profissão. É a partir desse percurso de constituição docente que a discussão prossegue, com as experiências vividas na rede municipal de ensino, tema abordado na próxima seção.

5.2 O currículo vivido e praticado

As vivências na rede municipal dos quatro professores entrevistados constituem elemento central na compreensão das percepções sobre o trabalho pedagógico e o currículo, mediante as trocas de planos de governo. Com trajetórias que variam entre 15 e quase 20 anos de atuação, os docentes acompanharam diferentes gestões, propostas e reorganizações institucionais, o que lhes permite refletir sobre as continuidades e as rupturas que atravessam o contexto educacional. Ana conta: *“ao longo desses anos acompanhei muitas mudanças, muitos processos diferentes, metodologias diferentes. A gente passa por mudanças e vai se adequando”* (Excerto EN, Ana). Na mesma direção, Lázara ressalta que *“as mudanças de governo são sempre complicadas para a área da educação porque não deveria ser atrelado à política com educação, porque nós sabemos que a educação é algo essencial”* (Excerto EN, Lázara); Lalu aponta que *“a cada ano seguia enfrentando um tipo de mudança”* (Excerto EN, Lalu); enquanto Maria afirma que *“cada um⁶¹ vem com sua forma, até você entender como funciona”* (Excerto EN, Maria).

Inicialmente, as falas dos professores trazem um incômodo recorrente diante das mudanças provocadas pelas sucessivas gestões municipais. No excerto da fala de Lázara, por exemplo, emerge a compreensão de que a educação não deveria estar atrelada à política. Entretanto, essa percepção tende a obscurecer o fato de que a escola constitui um espaço eminentemente político, atravessado por decisões curriculares,

⁶¹ Maria se refere a cada novo plano de governo.

administrativas e pedagógicas produzidas no âmbito das políticas públicas. Nesse sentido, mais do que algo externo à escola, a política se materializa no cotidiano escolar por meio de orientações, programas, reformas e prescrições que demandam constantes processos de interpretação e adaptação por parte dos docentes.

Seguindo na análise das entrevistas, corroborando o que dizem Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69), “a interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática” – e é nessa perspectiva que seguirei neste eixo. O currículo vivido e praticado pode ser compreendido como o resultado das interpretações e traduções produzidas pelos professores diante das políticas educacionais.

Na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 20), as políticas não chegam às escolas de forma acabada; ao contrário, são objeto de traduções, acomodações, reordenações e reinvenções realizadas pelos sujeitos que atuam nos contextos escolares:

Nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos - isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução. No entanto, poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas (*ad hoc*), empréstimos, reordenação, deslocamento e reinvenção.

Ainda, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 9), existem “diferentes maneiras pelas quais as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas na prática”, e Maria, ao dizer: “*eu tenho que sentar, eu tenho que estudar, eu tenho que ver qual é a proposta*” (Excerto EN, Maria), explicita um movimento de análise e apropriação das orientações recebidas, revelando sua preocupação em interpretar e traduzir as políticas antes de incorporá-las à prática pedagógica – em outras palavras, sua preocupação em compreender e interpretar. Essa postura evidencia que os professores assumem um papel ativo diante das determinações institucionais, mas como sujeitos que produzem sentidos para as propostas que chegam à escola. Assim, a rede pública é compreendida não apenas como espaço de atuação profissional, mas também como lugar de aprendizagem, formação e resistência, no qual os docentes constroem conhecimentos a partir das experiências vividas diante de mudanças curriculares e administrativas.

Ao longo dos anos, os professores destacam processos marcados por mudanças, relatando trajetórias atravessadas por instabilidades que impactam diretamente o trabalho docente, mas que, também, se traduzem em experiências formativas significativas. Nesse sentido, Maria aproxima-se das ideias de Sacristán e Gómez (1998, p. 9), quando os autores afirmam que, “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas” – pois, ao buscar compreender as propostas antes de implementá-las, a professora revela um movimento que ultrapassa a simples reprodução, reafirmando sua condição de sujeito ativo na construção da sua prática pedagógica.

Este eixo temático indica, ainda, que o currículo é compreendido muito além de um documento formal, constituindo-se a partir do que é vivido e praticado em um cenário em que acontecem mudanças nas propostas pedagógicas e metodológicas. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Goodson (2019, p. 144), ao afirmar que “o conhecimento prático pessoal e o conhecimento do conteúdo pedagógico são apenas parte do conhecimento profissional do professor. Esse conhecimento profissional vai muito além do pessoal, do prático e do pedagógico”.

As mudanças curriculares não são percebidas como processos cumulativos, mas como movimentos de descontinuidade, nos quais ações e propostas são interrompidas antes de sua consolidação. Essa dinâmica aparece associada, nas narrativas, às transições de gestão, que introduzem novas diretrizes e reorganizações e exigem constantes adaptações por parte dos professores. Goodson (1997, p. 29) considera que

os aspectos internos e externos das mudanças curriculares deveriam se articular, uma vez que, quando se encontram em conflito ou dessincronizados, as mudanças tendem a ser superficiais ou efêmeras. Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum. O que acontece muitas vezes é uma divergência entre as categorias institucionais e as mudanças organizacionais. Se a mudança a um determinado nível não acontece (ou é mal sucedida [*sic*]), então a mudança ao outro nível poderá ser inadequada, mal sucedida [*sic*] ou efêmera.

As narrativas também mostram que o impacto das mudanças curriculares se materializa diretamente no planejamento pedagógico. Os professores relatam a

necessidade constante de reorganizar suas práticas, revisar estratégias e redefinir prioridades, indicando que o currículo não se estabelece de forma fixa, mas se encontra em permanente reconstrução. Maria reforça a análise de Goodson (1997), ao indicar que a falta de articulação entre as diretrizes institucionais contribui para fragilidades e descontinuidades que se fazem presentes já no planejamento do trabalho pedagógico, antes mesmo de sua concretização em sala de aula.

O maior desafio não foi o dia a dia na sala de aula, foi a documentação. Plano de ensino. Um queria de um jeito, outro queria do outro. Outro falava, um bom plano de ensino é um TCC⁶². Falei, mas TCC a gente tem quatro anos para fazer, não três meses. E tudo. O outro queria cópia de livro, o outro queria sequência sim, mas isso não é sequência, eu quero projeto. Isso foi um dificultador, porque não tem um... Isso que deveria ter, eu acho que na gestão da Secretaria de Educação, que é um modelo específico, se perde. E aí cada um faz de um jeito. E cada um quer que aquele seu jeito seja o jeito que tem que ser (Excerto EN, Maria).

Essa perspectiva permite compreender, nas narrativas dos professores, que existe a recorrente interrupção de propostas pedagógicas e que o sentimento de recomeço é constante no trabalho docente. Lalu diz: *“a gente acaba entregando o que precisa entregar, mas não necessariamente com a qualidade ou com a consistência que a gente gostaria de ter”* (Excerto EN, Lalu), ou seja, ao relatarem sua atuação na rede municipal, os docentes indicam que suas trajetórias foram atravessadas por diferentes orientações institucionais, o que exigiu um movimento contínuo de reorganização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o currículo configura-se no cotidiano escolar, nas escolhas, interpretações e práticas que atravessam a docência, e é constantemente reelaborado diante das condições concretas da escola. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 71) afirmam:

Traduções de política também se envolvem com outros tipos de prioridades de sala de aula e valores e competem pela atenção (como no âmbito institucional). Essas múltiplas táticas de políticas “gotejam”, “infiltram” e “escorrem” para a prática da sala de aula, para tornar-se parte da bricolagem das atividades de ensino e aprendizagem, que se consolidam ou deslocam efeitos de traduções anteriores.

As entrevistas revelam que as mudanças curriculares são uma constante na trajetória dos professores e frequentemente associadas às mudanças políticas. Nessa

⁶² Trabalho de Conclusão de Curso

direção, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2000, p. 17). As propostas curriculares não se configuram como neutras, mas como produções atravessadas por disputas e orientações políticas que se materializam no contexto escolar.

Ana também explicita esse movimento ao afirmar:

quando muda uma proposta, a gente acaba tendo que reorganizar o trabalho mediante a proposta do município e redirecionar. Porém, eu acho que o que diferencia muito é a intervenção, a condução do professor mediante a proposta do município (Excerto EN, Ana).

Essa fala de Ana evidencia o impacto direto dessas dinâmicas no planejamento pedagógico. Essa dinâmica, no entanto, não se apresenta de forma cumulativa. Ao contrário, as narrativas apontam para processos de ruptura e descontinuidade. Ana ainda destaca que, em contextos de mudança de governo,

há uma ruptura e a necessidade de um novo planejamento. Muitas ações que ocorriam antes eram voltadas muito para o desemparelamento e já não se enquadram na proposta atual, pela minha percepção. Então, a partir disso, o professor tem que replanejar, tentando utilizar aquilo que foi bom, para que nem tudo se perca. Mas, quando vem uma outra proposta, a proposta anterior acaba sendo deixada de lado (Excerto EN, Ana).

Lázara também contribui para essa percepção ao afirmar:

Quando há uma mudança de governo, aí há uma ruptura. E há uma ruptura como se nada tivesse mais sentido. É como se houvesse um apagamento daquilo que foi construído. Quem acredita faz, quem não acredita não faz. Então, eu não vejo que seja algo sistematizado. Eu acho que isso se perde muito, aí fica muito na dependência do professor (Excerto EN, Lázara).

Tais relatos exemplificam que o trabalho pedagógico é frequentemente interrompido e reconfigurado, comprometendo a continuidade de projetos e ações já desenvolvidas. Essa percepção é reforçada pela ideia de que as políticas educacionais, por vezes, assumem um caráter experimental. Ana expressa esse sentimento ao afirmar: “Às vezes, é angustiante. Porque a impressão que se tem é que: qual vai ser o próximo passo? [...] dá a impressão que estamos vivendo um experimento” (Excerto EN, Ana).

O posicionamento é crítico frente às políticas educacionais, especialmente quando estas se apresentam de forma desarticulada do cotidiano escolar. Dialogo com

Goodson (2019, p. 43), ao afirmar que “a hostilidade ativa também é evidente e emerge porque muitas mudanças parecem ser mal concebidas, profissionalmente ingênuas e contrárias ao coração e ao espírito das convicções profissionais”.

Tal perspectiva permite compreender que a resistência docente não se configura como mera rejeição às mudanças, mas como um posicionamento fundamentado na experiência e nos saberes construídos ao longo da trajetória profissional. As falas dos professores revelam os impactos das mudanças não apenas sobre as práticas, mas também sobre os sentidos atribuídos ao trabalho docente, marcados por sentimentos de instabilidade e incerteza.

Apesar desse cenário, as narrativas indicam que os professores se posicionam como sujeitos ativos diante das políticas educacionais. Revelam um posicionamento ativo diante das mudanças, marcado por processos de interpretação, seleção e ressignificação. Essa postura aparece de forma significativa na fala de Ana, ao afirmar: *“Na verdade, a gente tenta filtrar para que não haja um impacto nos estudantes”* (Excerto EN, Ana). Sua narrativa evidencia o papel do professor como mediador das políticas, aproximando-se do contexto da prática, no qual as políticas são reinterpretadas e traduzidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18) afirmam que “muitos estudos compreendem a implementação das políticas como um processo ‘de cima para baixo’ ou ‘de baixo para cima’ de fazer a política funcionar”. Os autores destacam ainda que “algumas políticas são formuladas ‘acima’ e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagem da ‘moda’ na prática sem um início claro” (p. 19).

As trajetórias docentes também interferem diretamente na forma como essas mudanças são recebidas e incorporadas. Em diálogo com Goodson (2022), é possível compreender que as experiências acumuladas ao longo da carreira sustentam posicionamentos mais críticos diante das imposições institucionais. Maria explicita essa postura ao afirmar: *“Tenho um perfil meio diferente de não ficar aceitando as coisas de cima para baixo nunca”* (Excerto EN, Maria). Ao mesmo tempo, reconhece a possibilidade de incorporar mudanças sem abrir mão de princípios que orientam sua prática: *“Você pode pegar essa concepção, toda essa mudança e utilizar, fazer valer, mas sem tirar a essência do seu trabalho”* (Excerto EN, Maria)

A ideia de seleção crítica também se evidencia na narrativa de Lázara, que recorre a uma metáfora aprendida no contexto familiar para explicar seu modo de agir diante das propostas pedagógicas: *“Meu pai dizia assim, você tem que carregar dois*

*borná*⁶³: um bom, que você vai reter tudo aquilo que for bom, que vai te servir, e outro rasgado, que você vai colocar ali aquilo que não te serve” (Excerto da EN, Lázara). A metáfora expressa um princípio de filtragem que orienta suas escolhas profissionais, indicando que o trabalho docente se constrói a partir de um processo contínuo de avaliação, seleção e incorporação de experiências.

Esse movimento também aparece quando a professora relata sua relação com determinadas propostas pedagógicas. Inicialmente resistente, Lázara afirma:

Eu posso dizer que eu era uma professora que não acreditava. [...] Ao longo desses oito anos, estudando sobre, sendo formada pela rede sobre isso, mudou uma chave na minha cabeça. [...] Inicialmente não acreditava, mas depois eu comecei a ver resultados na minha prática, eu comecei a ver resultado com os meus alunos (Excerto da EN, Lázara).

Essa narrativa sinaliza que a adesão às propostas não ocorre de forma automática, mas a partir da experiência concreta e dos resultados observados na prática. No entanto, mesmo propostas reconhecidas como positivas podem ser interrompidas diante das mudanças de gestão. Esse cenário confirma a reflexão de Goodson (2019, p. 206): “atualmente, muitas reformas escolares e teorias de mudança começam pela suposição de que, já que nem tudo está bem nas escolas (verdadeiro), reforma e mudança podem ajudar a situação (falso)”. Tal perspectiva contribui para compreender as tensões evidenciadas nas narrativas, nas quais as mudanças nem sempre se traduzem em avanços e podem gerar descontinuidades nos processos pedagógicos.

Mudanças nas diretrizes educacionais exigem constantes adaptações, interferindo diretamente na organização do trabalho pedagógico. Os professores desenvolvem estratégias para lidar com essas mudanças e manter certa continuidade em suas práticas. Lázara mostra esse movimento quando relata:

Eu penso que o primeiro fator é eu acreditar naquilo que eu tenho convicção. Como eu disse, nós passamos por formações, eu estou na rede desde 2006, então existem algumas coisas que para mim já estão, são questões resolvidas. O desafio é fazer com que algumas pessoas, que às vezes não vivenciaram, ou não acreditaram, ou tem algum partido político, ou querem levantar alguma bandeira, é fazer com que eles acreditem que isso possa gerar aprendizado nas crianças. Então, acho que esse é o maior desafio. Então, eu vou sempre mesclando, eu vou sempre utilizando um pouco daquilo que eu já tenho de vivência, de conhecimento. Eu falo que eu vou sempre abrindo uma mala, e dessa mala eu vou tirando ali o

⁶³ Em algumas regiões do Brasil, “borná” (com acento agudo) refere-se a uma bolsa de lona resistente, usada para carregar objetos. No dicionário, a palavra aparece como “bortal”.

que é necessário. E vou incorporando coisas que eu penso que seria viável utilizar (Excerto da EN, Lázara).

Ao mobilizar saberes acumulados ao longo da carreira para sustentar suas escolhas pedagógicas, Lázara traz à tona um processo de bricolagem que seleciona, combina e ressignifica diferentes referências e metodologias em função da aprendizagem dos estudantes.

De modo semelhante, preocupada com a aprendizagem de sua turma, Maria problematiza a recorrência de propostas apresentadas como inovação ao afirmar: *“deram um nome para aquilo que a gente já fazia”* (Excerto EN, Maria), enquanto Lalu destaca que mobiliza experiências construídas ao longo de sua trajetória docente, reconhecendo que a sua passagem pela rede municipal lhe possibilitou conhecer diferentes ferramentas, metodologias e formas de ensinar, constituindo um repertório profissional que orienta suas escolhas pedagógicas no presente. Ele diz: *“a rede me proporcionou conhecer muitas ferramentas e também muitas formas de ministrar a minha aula [...] foi um conhecimento profissional muito grande, eu acredito, que nesse período que eu fiz essa trajetória”* (Excerto EN, Lalu).

Assim, as narrativas dos professores também indicam que as mudanças curriculares não são percebidas apenas de forma negativa. Lázara aponta que algumas propostas podem trazer contribuições importantes, ao mencionar que determinadas mudanças apresentam *“ideias novas, com estudos e pesquisas”* (Excerto EN, Lázara) que possibilitam fazer algo diferente. Um exemplo significativo desse movimento aparece em sua fala sobre o *“desemparedamento”*⁶⁴, inicialmente visto com resistência, mas posteriormente reconhecido como uma prática potente a partir dos resultados observados: *“mudou uma chave na minha cabeça [...] comecei a ver resultados na minha prática”* (Excerto EN, Lázara). Ainda assim, mesmo quando reconhecidas como positivas, essas propostas estão sujeitas à descontinuidade. Lázara relata que, após um período de investimento em determinadas abordagens, mudanças de gestão podem levar ao abandono dessas práticas, evidenciando a fragilidade das políticas educacionais quando atreladas a projetos de governo.

Um professor não atua como mero executor das políticas educacionais, mas como sujeito que interpreta, seleciona e ressignifica as orientações recebidas. Assim, o currículo vivido se constrói no entrelaçamento entre propostas institucionais e

⁶⁴ No município investigado, o desemparedamento integrou o Programa Escola Inovadora como metodologia que incentivava práticas pedagógicas em espaços naturais e ambientes externos.

experiências docentes e é constantemente interpretado e reelaborado a partir daquilo que ganha sentido na prática.

Os percursos convergem ao evidenciar a rede pública como um espaço formativo complexo, no qual os professores constroem seus saberes em meio a desafios, aprendizagens e constantes processos de adaptação. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 45), as políticas “colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”. Tal compreensão afasta qualquer ideia que possamos ter de implementações lineares, uma vez que as políticas “não dizem exatamente o que fazer” (p. 16), mas estabelecem condições, limites e expectativas que demandam dos professores processos contínuos de interpretação e tomada de decisão. Assim, o trabalho docente se constitui em um movimento permanente de negociação entre as prescrições institucionais e as exigências concretas da prática escolar.

O currículo vivido e praticado configura-se como um processo dinâmico, atravessado por tensões entre continuidade e ruptura, entre políticas públicas e condições concretas de realização. As narrativas evidenciam que o currículo não se efetiva de maneira prescritiva, mas se materializa no cotidiano escolar por meio de processos de adaptação, reorganização e recriação, revelando a complexidade do trabalho docente em contextos marcados por constantes mudanças. Como diz Goodson (2007, p. 242),

mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescritiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Assim, longe de se efetivar como um conjunto de prescrições estáveis, o currículo se constitui no cotidiano uma prática viva, atravessada por traduções, negociações e rupturas. As narrativas de Maria, Lalu, Lázara e Ana evidenciam que é no fazer docente que o currículo ganha forma, ao ser continuamente reconstruído a partir das experiências, dos saberes e das condições concretas de trabalho.

Nesse processo, compreender o currículo implica reconhecer o papel ativo dos professores, dimensão que conduz à discussão sobre a autonomia docente, abordada no próximo eixo.

5.3 Em busca da autonomia docente

Pensar a autonomia docente implica reconhecer que ensinar exige interpretar, decidir, criar e assumir posicionamentos diante das múltiplas situações que emergem no cotidiano escolar. Para Oliveira (2022, p. 47), a autonomia é intrínseca ao trabalho docente, afinal o trabalho do professor envolve constantemente escolhas, posicionamentos e decisões relacionadas ao ensinar e ao aprender:

A autonomia do professor envolve a capacidade, a liberdade e ou responsabilidade de fazer escolhas relacionadas ao próprio ensino. Ela pode ser definida como a disposição, capacidade e liberdade do professor de assumir o controle de seu próprio ensino e aprendizado. Compreendendo a autonomia docente como a “capacidade de assumir o controle do próprio ensino” e ainda como liberdade de estudar, aprender e ensinar.

Essa compreensão de autonomia docente encontra sentido na narrativa de Maria. Ao refletir sobre mudanças curriculares e metodológicas vivenciadas ao longo de sua trajetória, a professora diz que o exercício da autonomia envolve estudar e analisar criticamente as propostas que chegam à escola, considerando as especificidades do contexto em que atua para realizar escolhas pedagógicas. Em suas palavras:

a gente tem que estudar tudo, a gente tem que estar aberto para mudança. Aliás, é super necessário mudar. A gente precisa mudar, as pessoas novas vão chegando e tudo. Só que isso não pode tirar a credibilidade de todo aquele trabalho que você realiza. Então, você pode pegar essa concepção, toda essa mudança e utilizar, fazer valer, mas sem tirar a essência do seu trabalho. Mas, para isso, você precisa estudar. O tempo todo, porque as coisas vão mudando o tempo todo (Excerto EN, Maria).

A autonomia está associada à capacidade de estudar, analisar criticamente as propostas da rede municipal de ensino e decidir aquilo que faz sentido para o contexto em que atua. Maria reconhece a necessidade das mudanças e revela abertura para incorporá-las à sua prática, mas ressalta a importância de preservar aquilo que denomina de “a essência” de seu trabalho.

Eu acho que a gente precisa se adaptar, se adaptar às mudanças, fazer uma reavaliação. Só que a gente também não pode perder a essência, porque fora a concepção de uma forma geral, que precisa ter, todo o governo precisa dar e tudo, tem a questão territorial. Nem tudo vai servir para todas as escolas da forma que funciona [...]. Então, quando você fala que eu tenho, aí eu não vou, porque eu não

tenho. Eu tenho que sentar, eu tenho que estudar, eu tenho que ver qual é a proposta e outra. Cada turma tem um perfil também. O que dá certo na minha sala pode não dar certo na sala do outro (Excerto EN, Maria).

Ao narrar sua ação de estudar a cada proposta de mudança curricular, Maria mostra que o exercício da autonomia passa pela capacidade de interpretar criticamente as orientações curriculares, considerando as particularidades da escola, das turmas e dos estudantes. Sua fala reforça a ideia de Goodson (2019, p. 173), ao afirmar: “a eloquência na voz dos professores nos estimula a desenvolver novos modos de educação docente, que dão novo apreço à realidade pessoal e política da vida dos professores”; e revela também que o professor não atua como mero executor de prescrições, mas como sujeito que analisa, adapta e ressignifica as propostas educacionais a partir das necessidades concretas do contexto em que trabalha. A autonomia, nesse sentido, manifesta-se na tomada de decisões fundamentadas, articulando conhecimento profissional, reflexão e compromisso com a aprendizagem dos alunos. Essa postura assumida por Maria aproxima-se das reflexões de Oliveira e Nacarato (2025, p. 506) acerca da obrigação moral presente no exercício da docência:

A obrigação moral pode ser compreendida como uma ética profissional na qual o professor, conscientemente ou não, exerce influência sobre seu aluno tanto nos aspectos intelectuais quanto relacionais. O contexto institucional impõe deveres ao professor, como por exemplo, a utilização de currículo engessado. As prescrições vindas de um nível superior e toda a burocratização que o trabalho docente vem sofrendo ocasionam dilemas na profissão.

Ao destacarem que a obrigação moral se manifesta na responsabilidade assumida pelos professores diante da aprendizagem dos estudantes, mesmo em contextos marcados por prescrições e burocratização do trabalho docente, Oliveira e Nacarato (2025, p. 506) oferecem um caminho importante para compreender as narrativas analisadas:

Os professores que possuem essa consciência moral no que diz respeito ao trabalho refletem sobre suas práticas educativas e assumem um compromisso com o desenvolvimento dessas práticas - essa consciência moral sobre o trabalho permite que usufruam de uma autonomia como valor profissional.

Nas entrevistas, os professores contam que a autonomia não se constrói fora de determinações ou imposições, mas na forma como organizam as demandas

institucionais sem perder de vista aquilo que consideram fundamental para a aprendizagem de seus estudantes.

Embora com diferentes nuances, a compreensão de Maria sobre sua autonomia também está presente nas narrativas dos demais professores. Ana, por exemplo, diz:

A autonomia está muito relacionada à minha reflexão sobre a minha prática pedagógica, o que funciona, o que não funciona, adequando a partir da minha autonomia, da minha gestão de sala, sobre a necessidade do meu estudante. [...] tudo faz parte de uma reflexão, é necessário ter essa capacidade de refletir, porque algo bom a gente consegue incluir dentro do nosso planejamento, da nossa rotina, desde que se reflita e aquilo faça sentido (Excerto EN, Ana).

Ana reforça a ideia de que a autonomia está associada à responsabilidade de refletir sobre a prática e tomar decisões voltadas às necessidades dos estudantes – e, de modo geral, os professores não associam a autonomia docente à liberdade irrestrita para decidir o que ensinar ou como ensinar. Nessa perspectiva, a autonomia relaciona-se diretamente à capacidade de analisar criticamente a própria prática, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39). Assim, a autonomia docente não se expressa na ausência de referências ou orientações, mas na possibilidade de refletir, decidir e agir de forma consciente e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Nessa mesma direção, Freire (1996, p. 107) afirma:

a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Para Freire (1996, p. 107), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Trata-se de uma autonomia construída na tensão entre as prescrições institucionais e os saberes produzidos na experiência docente. Nessa perspectiva, as narrativas evidenciam que as escolhas realizadas pelos professores não se fundamentam apenas em conhecimentos técnicos, mas também em valores, responsabilidades e compromissos assumidos diante da aprendizagem dos estudantes. Essa compreensão aproxima-se do que Oliveira e Nacarato (2025) denominam de consciência moral

docente, entendida como uma dimensão ética que orienta a reflexão sobre a prática e sustenta a autonomia como valor profissional.

Ao refletir sobre sua prática, Lalu relaciona a autonomia à capacidade de analisar continuamente as necessidades dos estudantes e de tomar decisões pedagógicas a partir dessa reflexão. Entretanto, o docente reconhece que essa autonomia ocorre dentro de determinados limites institucionais, mas sem abrir mão de seu saber docente – saber esse que lhe permite tomar decisões construídas a partir da experiência.

Ao comentar o uso obrigatório de determinadas plataformas educacionais, o professor argumenta que é necessário preservar a função docente diante de propostas que podem engessar a prática pedagógica:

Para a turma que eu tenho esse ano, que já é interessada pela leitura, no meu ponto de vista, é uma turma que gosta muito de ler livro físico. [...] Eu ter que cobrar meia hora de uma leitura numa plataforma, por exemplo, em detrimento de um livro que eles compraram, ou que eles pegaram na biblioteca [...] não faz sentido (Excerto EN, Lalu).

Lalu diz que obrigar a utilização de recursos, dito pedagógicos, “*é uma situação que a gente precisa lutar muito para que não se perpetue e não tire a nossa função, a nossa autonomia para desenvolver o trabalho pedagógico*” (Excerto EN, Lalu). Em outro momento, Lalu reforça esse posicionamento ao afirmar: “*afinal de contas, a gente tem inúmeros recursos tecnológicos, mas eles não substituem o trabalho do professor*” (Excerto EN, Lalu). Sua narrativa conduz à interpretação de que a autonomia docente não se reduz à existência de recursos pedagógicos ou tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho, mas está relacionada à possibilidade de o professor exercer seu posicionamento diante das necessidades concretas dos estudantes.

Sacristán e Gómez (1998) afirmam que a autonomia das escolas e dos professores não se concretiza apenas pela flexibilização das normas curriculares ou pela concessão formal de liberdade de ação. Para os autores, sua efetivação depende da construção gradual de condições institucionais que envolvem formas de organização democrática, apoio ao desenvolvimento profissional, recursos, tempo e acompanhamento pedagógico:

A autonomia das escolas no plano do currículo não é obtida pelo fato de que a administração regule-o [*sic*] com flexibilidade. Essa é uma condição necessária mas não suficiente. [...] A realização da autonomia real num projeto próprio é um objetivo louvável, complexo e difícil de

se conseguir; é um processo gradual, com acertos e avanços rápidos, às vezes, e também com retrocessos e erros. A realização de uma autonomia que seja coerente com um bom funcionamento exige a transformação geral da instituição, outras formas de governo, uma política de desenvolvimento curricular com assistência de professores/as, mais recursos, tempo e um sistema de controle de qualidade (Sacristán; Gómez, 1998, p. 253).

Essa reflexão permite compreender que a autonomia docente não depende exclusivamente das capacidades individuais dos professores, mas também das condições institucionais que sustentam seu trabalho. Essa dimensão aparece de forma evidente na narrativa de Lázara, ao discutir os efeitos das mudanças de governo sobre o trabalho pedagógico:

Olha, nesse período de oito anos, nós tivemos uma continuidade, foi uma continuidade da rede, porém, quando há uma mudança de governo, aí há uma ruptura. E há uma ruptura como se nada tivesse mais sentido. É como se houvesse um apagamento daquilo que foi construído. Quem acredita faz, quem não acredita não faz. Então, eu não vejo que seja algo sistematizado. Eu acho que isso se perde muito, aí fica muito na dependência do professor (Excerto EN, Lázara).

Para os professores, a autonomia está diretamente relacionada às condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico e às formas de organização presentes na escola, principalmente quanto à atuação de uma equipe gestora. Na rede municipal em questão, ela é formada pelo diretor da escola, por uma coordenadora pedagógica e, quando o número de alunos comporta, um assistente de direção e um segundo coordenador pedagógico. Essa compreensão aparece de maneira recorrente nas narrativas dos participantes, que destacam o papel da gestão escolar na ampliação ou na restrição dos espaços de autonomia. Em suas falas, a gestão emerge como uma instância fundamental de mediação entre as orientações da rede de ensino e as necessidades concretas vivenciadas no cotidiano escolar. A autonomia docente não se constrói apenas a partir dos saberes, das experiências e das escolhas individuais dos professores, mas é profundamente influenciada pelas relações estabelecidas no interior da escola, especialmente pela atuação da equipe gestora. Nesse sentido, a gestão escolar aparece como uma importante mediadora das possibilidades de ação docente. Ana afirma:

Muita coisa é flexibilizada na unidade escolar. Não que se descumpra o que vem da unidade de gestão, mas eu acredito que essa flexibilidade, essa autonomia também parte da equipe gestora, da condução de cada unidade. Porque dentro do mesmo município, a gente pode ver também ações diferentes de acordo com o

perfil, de acordo com o gerenciamento dentro da unidade escolar (Excerto EN, Ana).

Ana não compreende a autonomia como liberdade absoluta para agir de forma individual ou desvinculada das orientações institucionais. Seu entendimento aproxima-se da perspectiva de Contreras (2002), para quem a autonomia não corresponde a um atributo individual nem a uma liberdade irrestrita. Ao contrário, constitui-se em um processo permanente de construção profissional, desenvolvido nas relações estabelecidas com os outros, nas finalidades educativas e na constante reconstrução da identidade docente. Como afirma o autor:

Assim, a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tão pouco é um padrão fixo de atuação. Antes, representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e a reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. No entanto, não é possível também desvincular a concepção de autonomia da forma pela qual se interpreta a relação social e os propósitos para ela, nem das pretensões educativas. É nessa forma de entender o exercício profissional que se baseia o desejo de autonomia de todos os envolvidos, e de cooperação (ou ao menos do entendimento mútuo), como qualidades que se buscam nas formas de interação social e de intervenção profissional (Contreras, 2002, p. 199).

Na mesma direção de Ana, Lalu destaca que a autonomia varia conforme a relação estabelecida com a gestão escolar. Segundo o professor, *“depende muito também da gestão que está na escola com você. Se você tem uma gestão que é parceira, que acredita no seu trabalho, por mais que venham essas interferências externas, você consegue desenvolver um trabalho interessante”* (Excerto EN, Lalu).

Paro (2016, p. 16) traz uma reflexão sobre o papel do diretor, dizendo que, “ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo o poder - já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola”.

Em sua compreensão, Lalu acredita que a gestão pode trabalhar como apoio e proteção frente às demandas externas, criando condições para que o professor exerça seu trabalho de forma mais autônoma. Essa percepção também aparece na narrativa de Maria, ao afirmar que *“a gestão da escola diz mais do que o próprio governo”* (Excerto EN, Maria). Para a professora, uma gestão democrática e aberta ao diálogo consegue acolher as orientações da Secretaria de Educação sem desconsiderar a história e os

projetos construídos pela própria escola. Paro (2016, p. 33), ao defender a gestão democrática na escola, afirma:

a democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

Nas palavras de Maria, *“uma gestão que é democrática, que conversa, ela consegue acolher aquilo que a Secretaria de Educação está propondo, mas não deixar perder todo o trabalho que sempre foi realizado na escola”* (Excerto EN, Maria). Essa fala evidencia que a gestão escolar pode desempenhar um papel fundamental na preservação da identidade docente, nas escolhas pedagógicas da unidade e na mediação entre as políticas educacionais e as práticas docentes.

Nessa perspectiva, Goodson (2022, p. 165) afirma:

Nas últimas décadas, o trabalho dos professores no mundo todo sofreu mudanças profundas. Vimos que os professores enfrentam desafios recentes de modo diferente e se adaptam às mudanças educacionais em graus diferentes, dependendo da sua disposição pessoal, mas também de apoio no local de trabalho e da liderança escolar.

Os quatro professores também apontam que diferentes formas de gestão produzem diferentes níveis de autonomia.

Lalu observa que algumas equipes gestoras reforçam o cumprimento estrito das orientações institucionais, enquanto outras reconhecem e valorizam o conhecimento profissional dos professores. Como exemplifica, *“pode ter uma gestão que fale: não, tira o livro físico e bora fazer a plataforma! E tem gestão que acredita no seu trabalho, no potencial do seu trabalho, e te dá uma liberdade para gerenciar isso de outras formas”* (Excerto EN, Lalu). De maneira geral, as narrativas revelam, portanto, que a gestão escolar ocupa uma posição estratégica na constituição da autonomia docente. Maria afirma:

A gestão da escola diz mais do que o próprio governo porque uma gestão democrática, que conversa, consegue acolher aquilo que a Secretaria de Educação está propondo, mas não deixar perder todo o trabalho que sempre foi realizado na escola. Acho que isso faz muito mais sentido. Tem calma (Excerto EN, Maria).

A compreensão de Maria aproxima-se da perspectiva freiriana de diálogo. Para Freire (1996, p. 113):

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de discurso.

Assim, mais do que transmitir orientações administrativas, a gestão de uma unidade escolar pode ampliar ou restringir espaços de participação, favorecer o diálogo, apoiar a construção coletiva do trabalho pedagógico ou reforçar processos de controle e burocratização, e, nesse sentido, a autonomia emerge não apenas como uma característica individual do professor, mas como uma construção que é produzida nas interações entre docentes, gestores da unidade escolar e políticas educacionais.

As narrativas de professores revelam que a autonomia docente é um exercício de equilíbrio. É a capacidade de transitar entre a norma (o que o governo pede) e a forma (o que a vida na sala de aula exige), utilizando o saber de experiência como bússola para não se perder nas mudanças.

Embora Lalu, Maria, Ana e Lázara relatem o desenvolvimento de estratégias para preservar sua autonomia e garantir a aprendizagem dos estudantes, a continuidade dos projetos pedagógicos e das políticas educacionais exercem influência significativa sobre as possibilidades concretas de ação.

Assim, a autonomia emerge não como independência absoluta, mas como uma construção permanente que articula saberes profissionais, reflexão crítica, compromisso com os estudantes e condições institucionais que favoreçam a continuidade e a coerência do trabalho pedagógico. Ana observa que a margem de liberdade do professor é diretamente proporcional à confiança estabelecida com a gestão escolar: *“Existem escolas com identidades diferentes dentro da mesma rede. Em algumas, a gestão dá esse suporte para a gente criar; em outras, o foco é mais no cumprimento estrito do que vem de cima”* (Excerto da EN, Ana). Essa percepção reforça a ideia de que a autonomia docente não é um atributo individual e heroico, mas uma conquista relacional.

Quando a gestão sustenta e respalda as ações docentes, ampliam-se as possibilidades de exercício da agência profissional. Como diz Nacarato (2023, p. 147), o

conceito de agência do professor está implicado em compreender que ele “não apenas recebe passivamente as mudanças oriundas de fora da escola, mas também promove mudanças”. Essa compreensão encontra respaldo em Lasky (2005 *apud* Nacarato, 2023, p. 175), ao afirmar que “a agência do professor faz parte de uma dinâmica complexa; ela molda e é moldada pelas características estruturais e culturais da sociedade e das culturas escolares”.

Por outro lado, quando essa mediação da gestão falha em atuar como instância de apoio e mediação, a autonomia passa a ser vivida como um ato de coragem isolado. Lázara sintetiza essa discussão ao associar a autonomia à ética da responsabilidade. Para ela, ser autônomo não é “*fazer o que se quer*”, mas ter a clareza de que cada escolha pedagógica tem um porquê: “*Eu não faço por fazer. Eu faço porque estudei, porque vi o resultado no meu aluno. Isso ninguém tira do professor*” (Excerto da EN, Lázara). Tal compreensão também dialoga com Freire (1996, p. 59), ao afirmar que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, reforçando que o exercício da docência implica reconhecer os estudantes como sujeitos e assumir, eticamente, a responsabilidade pelas decisões pedagógicas tomadas.

5.4 Síntese interpretativa dos eixos analíticos

As entrevistas de Ana, Lalu, Lázara e Maria revelaram que a constituição docente é tecida ao longo da vida, em um percurso marcado por experiências, encontros e aprendizagens que ultrapassam os limites da formação legalmente exigida para o ingresso na profissão docente. São narrativas nas quais os professores expressam que constituição docente é um processo construído ao longo da vida, marcado por experiências familiares, percursos formativos e vivências profissionais. As narrativas revelam que a docência não se constituiu de forma linear, mas em um movimento permanente de construção de sentidos, atravessado por encontros, desafios e aprendizagens. Nesse percurso, destaco o compromisso dos professores com sua própria formação, processo permanente, expresso na busca constante por estudar, aprender e aperfeiçoar suas práticas, compreendendo que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado às vivências e aprendizagens a partir da práxis⁶⁵ bem como à

⁶⁵ Práxis é um conceito que perpassa a obra de Paulo Freire. Para Rossato (2015, p. 574) é um conceito “indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora,

proposta de possibilidades de aprendizagem a todos os estudantes. Como diz Goodson (2022, p. 19), “experiências pessoais estão, portanto, conectadas irrevogavelmente à prática. É como se o professor fosse a sua prática”. Tal compreensão permitiu-me reconhecer que as experiências vividas ao longo da trajetória não permanecem à margem da profissão, mas constituem parte fundamental do modo como cada docente compreende o ensino, a escola e os processos de aprendizagem.

Quando narram suas experiências com as diferentes propostas curriculares que atravessaram a rede municipal, os professores mostram que o currículo não se materializa na escola de forma prescritiva. O currículo é constantemente interpretado e traduzido no cotidiano escolar, o que os faz mobilizar seus saberes para responder às demandas do dia a dia na escola. Nesse sentido, o currículo vivido ultrapassa os limites dos documentos e ganha forma nas práticas construídas por eles, os sujeitos que o colocam em ação.

Existe uma constante avaliação das propostas curriculares, sobretudo, a partir de seus efeitos sobre o ensino e a aprendizagem, pois os professores buscam construir estratégias que respondam às necessidades reais dos estudantes. Eles analisam-nas e colocam em prática aquilo que se faz necessário para que se amplie a possibilidade de seus alunos aprenderem.

Essa dinâmica ocorre em um contexto em que, conforme destaca Goodson (2022, p. 39), “as escolas são submetidas a uma série de regras, editais, provas, responsabilizações e avaliações do governo que promovem parâmetros para as ações dos professores”. Mas, ainda assim, os relatos evidenciam que os docentes não se limitam a cumprir determinações, mas procuram atribuir sentido às propostas recebidas a partir de seus conhecimentos profissionais e de seu compromisso com a aprendizagem dos alunos.

As narrativas ainda expressam sentimentos de instabilidade e recomeço, mas também evidenciam a capacidade dos professores de produzir estratégias de adaptação, resistência e permanência diante das transformações que atravessam a rede de ensino. Mesmo diante das mudanças, permanece o compromisso com o ensino e com a

docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade”.

aprendizagem dos alunos, aspecto que aparece como elemento de continuidade em meio às descontinuidades das políticas educacionais.

Ao longo dos relatos, tornou-se possível perceber que os professores reconhecem que “cada escola é uma comunidade cuidadosamente construída” (Goodson, 2022, p. 107) e constituída por relações, histórias, saberes e práticas que não se transformam automaticamente a cada nova orientação política ou curricular. As narrativas também revelam que, nesse processo, a atuação de equipes gestoras parceiras faz diferença, pois contribui para a construção de espaços de escuta, diálogo e apoio aos docentes, favorecendo a interpretação das mudanças e a continuidade do trabalho desenvolvido nas escolas, pois, como dizem Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68), “as interpretações são definidas dentro da posição da escola em relação à política”.

Em conjunto, os três eixos revelam que as mudanças curriculares não são vividas de forma homogênea pelos professores. Ao contrário, são interpretadas e traduzidas a partir das trajetórias, das experiências e dos contextos de cada sujeito. Nessa direção, as histórias compartilhadas pelos participantes ultrapassam a condição de relatos individuais e tornam-se possibilidades de compreender os sentidos atribuídos à docência e às políticas educacionais. Como reitera Goodson (2022, p. 76), “a estória, portanto, cria um ponto de partida para o desenvolvimento de outros entendimentos da construção social da subjetividade”, afirmando o potencial das narrativas na produção de outros modos de compreender a experiência docente.

6 ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: UM PERCURSO DE ESCUTA E COMPREENSÃO

Mais do que oferecer uma resposta definitiva para a questão da pesquisa, este estudo buscou compreender experiências, colocar-se à escuta de professores e reconhecer as interpretações que possuem acerca de assuntos que permeiam a docência. Pautada nas discussões teóricas e metodológicas desenvolvidas ao longo do trabalho, espero que as narrativas de Ana, Lulu, Lázara e Maria possam contribuir para ampliar o debate sobre o currículo, a vida e o trabalho docente e reafirmar a importância de colocar-se à escuta daqueles que cotidianamente constroem a educação. É com essa expectativa que concluo esta dissertação.

6.1 Do vivido às compreensões da pesquisa

Ancorado na modalidade biográfico-narrativa e no método biográfico, conforme pressupostos de Bolívar e Segovia (2019), o estudo buscou reconhecer a potência das narrativas como espaço de produção de conhecimento. Ao narrarem suas experiências, os participantes e também eu ressignificamos nossas trajetórias e produzimos novos olhares sobre nós, sobre a docência e sobre mudanças curriculares. Nesse aspecto, todo o processo de entrevista corrobora as discussões de Passeggi (2016, 2021) e Nacarato (2020), ao afirmarem o potencial formativo, autorreflexivo e transformador da narrativa, tanto para quem narra quanto para quem escuta e interpreta. A organização das narrativas por meio dos biogramas, conforme Segovia, Martos e Martos Titos (2017), possibilitou e favoreceu minha leitura, permitindo identificar recorrências, singularidades e relações entre tudo que foi dito. Em seguida, a análise interpretativa e compreensiva, proposta por Souza (2014), orientou a construção das compreensões apresentadas nesta pesquisa. Nesse processo, a compreensão das narrativas dos entrevistados foi sendo construída a partir dos conceitos de sentidos e significados mobilizados ao longo da análise em consonância com a perspectiva hermenêutica presente em Bolívar e Segovia (2019). Fui compreendendo que os significados são construídos social e culturalmente, enquanto os sentidos emergem das interpretações que cada participante produziu ao narrar suas próprias experiências e refletir sobre elas.

Foi a partir desse percurso metodológico que as narrativas ampliaram as possibilidades de compreensão sobre o trabalho docente, reafirmando que cada história constitui uma fonte de conhecimento sobre a profissão. A pesquisa possibilitou acessar

não apenas os acontecimentos vividos pelos professores, mas também as compreensões que elaboram sobre suas trajetórias, sua constituição docente e as mudanças curriculares experienciadas.

Mediante o objetivo, que propunha compreender o modo como professores narram suas percepções sobre mudanças curriculares, considerando suas trajetórias, experiências e constituição docente, foi possível identificar essas percepções e a forma como impactam na maneira como Ana, Lalu, Lázara e Maria atuam nas escolas.

No que se refere aos objetivos específicos, foi possível tornar visíveis as trajetórias de escolarização e constituição docente, considerando as experiências familiares e os sentidos atribuídos à escolha profissional. Ao rememorarem seus sonhos e desejos de se tornarem professores, os participantes reconheceram suas maiores influências para a escolha da docência; resgataram o percurso formativo que possibilitou o ingresso na rede municipal de educação e afirmaram a necessidade e a importância de investimento contínuo em processos formativos permanentes. As narrativas corroboram as ideias de Goodson (2022), ao defender que a prática docente está intrinsecamente ligada às *estórias* e que as experiências são fundamentais para a constituição de quem somos.

A análise realizada identificou que os professores percebem, vivenciam e interpretam as mudanças curriculares de maneiras diversas e que essas transformações impactam diretamente as práticas pedagógicas e o trabalho cotidiano da escola. O que trazem as narrativas dos professores dialoga estreitamente com a concepção de currículo defendida por Goodson (2022) e Sacristán e Gómez (1998), para quem o currículo extrapola os documentos prescritos e se constitui nas práticas, nas experiências e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, as narrativas desvelam a realização do que tenho denominado *bricolagem pedagógica*, uma compreensão que emergiu em conversa com a minha orientadora, a partir das análises das narrativas, e foi ampliada com o diálogo com Ball, Maguire e Braun (2016). O conceito remete à escolha que os professores fazem entre elementos de diferentes referências e orientações curriculares, articulando-os de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto de suas práticas pedagógicas. Embora realizem escolhas diante das múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar, essas decisões permanecem, primordialmente, pelo compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

Os docentes também narraram que, mesmo com a existência de mudanças curriculares e orientações externas, a continuidade do trabalho pedagógico se fortalece

quando há uma equipe gestora parceira e alinhada ao trabalho da escola, dando-lhes autonomia, na perspectiva dos autores com os quais dialoguei (Contreras, 2002; Freire, 1996). Na percepção dos participantes, a autonomia docente é construída nas relações estabelecidas com a equipe gestora, na colaboração recíproca entre os membros que a compõem e na produção coletiva de sentidos sobre o trabalho docente, em consonância com Paro (2016). As narrativas revelam que a autonomia se sustenta menos nas orientações prescritas pela Secretaria de Educação e mais nas relações de confiança, diálogo e parceria construídas no cotidiano escolar, com a equipe gestora.

Ao longo deste trabalho e do envolvimento na pesquisa, tanto na leitura e interpretação dos textos teóricos como nas narrativas das entrevistas, tornou-se evidente que as mudanças curriculares não se restringem a dimensões técnicas ou normativas, mas atravessam as trajetórias docentes, mobilizando saberes, tensionando práticas e exigindo constantes processos de produção de sentidos do trabalho pedagógico. Ainda assim, as narrativas revelam que os professores não ocupam uma posição passiva diante dessas transformações, pelo contrário, eles interpretam, negociam, resistem e reinventam sentidos para as políticas educacionais a partir de suas experiências vividas, movimento que se aproxima da noção de tradução das políticas desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), segundo a qual as políticas são traduzidas e interpretadas.

Em conclusão, percebo que uma ideia atravessa toda a pesquisa: a coexistência entre permanências e transformações. Talvez seja justamente nessa tensão que ocorre a constituição docente, entre aquilo que muda e aquilo que permanece. Mudam os governos, as propostas curriculares, os documentos orientadores e as formas de organização do trabalho pedagógico. Permanecem, contudo, os saberes produzidos na experiência, a busca por realizar um trabalho que faça sentido diante das realidades vividas nas escolas e, sobretudo, os compromissos construídos dos professores com a aprendizagem dos estudantes.

6.2 Contribuições, limites e novas possibilidades

Em relação à revisão bibliográfica, realizada à perspectiva de Morosini, Nascimento e Nez (2021) e Morosini e Fernandes (2014), esta pesquisa não se limitou a retomar o que já foi produzido sobre currículo, anos iniciais, escola pública e planos de governo, mas pretendeu acrescentar uma importante dimensão pouco discutida e que não apareceu com a mesma centralidade na literatura revisada: ela apresenta as percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de suas

narrativas. A contribuição do que já foi produzido em dissertações e teses também se sustenta no percurso metodológico escolhido, em que a construção dos biogramas (Segovia; Martos; Martos Titos, 2014) foi utilizada como instrumento para a organização de dados de todas as entrevistas e também possibilitou um movimento inicial de processo analítico que subsidiou a continuidade com a análise compreensiva e interpretativa proposta por Souza (2014).

As reflexões produzidas ao longo desse percurso também abriram novas questões: como construir políticas curriculares que reconheçam os saberes produzidos pelos professores? De que forma as redes de ensino podem favorecer condições para o exercício da autonomia e da agência docente? Como garantir processos de mudança que dialoguem com as experiências construídas nas escolas, em vez de as desconsiderarem a cada nova gestão?

Essas questões se mantêm abertas porque permanecem também os desafios relacionados à construção das políticas educacionais, à valorização dos saberes docentes e às condições necessárias para a participação efetiva dos professores nos processos de mudança. Esta pesquisa reafirma a necessidade de reflexões e debates para compreender que a docência exige, antes de tudo, escutar aqueles que a vivem cotidianamente e reconhecer que suas histórias não apenas narram experiências, mas também produzem conhecimentos sobre a escola, o currículo e a própria profissão.

Um ponto importante sobre as limitações da pesquisa é o tempo destinado ao seu desenvolvimento. Dois anos passam muito rapidamente e as entrevistas realizadas abrem inúmeras possibilidades de análise e aprofundamento, com várias nuances que poderiam ser mais bem exploradas – contudo, o tempo para sua realização não permite esse aprofundamento. Outra limitação, também relacionada ao tempo para finalização, é o número de participantes, pois com maior tempo haveria possibilidade de ampliação do número dos docentes convidados e, assim, maior diversidade de vozes e perfis.

6.3 Ana, Lulu, Lázara, Maria e eu

Chegando aqui, rememorei o que contei em meu memorial acadêmico sobre as pesquisas que fazia na biblioteca, quando adolescente. Lembrei-me que desmontava e recompunha os textos que estavam nos livros e apresentava outros arranjos para meus professores, em um processo simples e artesanal de fazer pesquisa. Passados longos anos, ainda recorri a recursos artesanais na transcrição, na organização e na análise das

narrativas, mas, nesse percurso – que não foi nada simples –, também me vi atravessada por teorias, metodologias e epistemologias que sustentam a pesquisa acadêmica.

Essas memórias se entrelaçam à escrita desta dissertação, que também produziu deslocamentos em minha própria trajetória. Sou Cássia, com minhas histórias, mas agora também sou constituída pelas histórias dos participantes da entrevista, pois termino este trabalho incorporando muita coisa do que foi dito e ressignificando as minhas interpretações daquilo que também vivi. Ao procurar, ler, estudar e ouvir as histórias narradas, revisitei experiências, inquietações e aprendizagens que se entrecruzaram com minha constituição como professora da mesma rede municipal de ensino.

Vivi um movimento que me transformou e abriu novos horizontes: de estudante a pesquisadora. E é nesse movimento de abertura que esta dissertação se encerra – ou melhor, não se encerra completamente...

Terminando a frase anterior, com reticências, parei para pensar nesse sinal, as reticências, que uso bastante ao escrever – pelo menos, usava. As reticências sempre me acompanharam como forma de continuidade suspensa, como aquilo que permanece em aberto, indefinido, talvez até inacabado. Mas, agora, percebo a presença constante de outro sinal gráfico que acompanhou todo o percurso desta pesquisa: os dois pontos. Eles aparecem no título, nos capítulos, nas transcrições das entrevistas e nas próprias narrativas. Diferentemente do ponto final, que encerra, os dois pontos anunciam algo que ainda será dito. Eles abrem espaço, ampliam sentidos e convidam outras vozes a entrarem em cena. Talvez esta seja a imagem que melhor represente esta pesquisa: os dois pontos! As histórias de Ana, Lalu, Lázara e Maria não se encerram no que está aqui, assim como também não se encerra a minha própria trajetória de pesquisadora. Depois dos dois pontos, algo continua sendo narrado, explicado, revelado. Há sempre novas perguntas, novas interpretações e novos sentidos possíveis.

Por isso, escolho encerrar este trabalho não com um ponto final, mas com dois pontos: a escuta continua, as narrativas continuam, a docência continua.

E seguem também as histórias que continuam sendo narradas, porque a docência, assim como a própria vida, nunca se encerra completamente: permanece aberta a novos encontros, experiências e aprendizagens.

E assim, tudo segue.

Talvez uma mônada (gosto de escrevê-las) possa expressar melhor essa experiência de escrita e de pesquisa, na qual fragmentos de vida, de memória e de teoria

se entrelaçam sem jamais se fixarem em uma única interpretação. São tessituras de sentidos que não se encerram, mas se prolongam em tensão, em movimento e em abertura, como se a escrita insistisse em permanecer viva, sempre à espera de novas leituras e novos começos.

Sempre gostei das reticências. Talvez porque elas me permitissem deixar as coisas em aberto, sugerindo que a história continuava para além daquilo que cabia nas palavras. Durante muito tempo, elas acompanharam minha escrita, meus pensamentos e minha forma de olhar para a vida: sempre havia algo mais por dizer. Quem troca mensagens comigo sabe bem disso; ao final de tantas frases, lá estavam elas, as reticências. Foi apenas ao longo desta pesquisa que percebi a presença constante de outro sinal gráfico. Quase silenciosamente, os dois pontos passaram a habitar os títulos dos capítulos, as narrativas das professoras e, de certo modo, a minha própria trajetória. Os dois pontos anunciam, convidam e abrem espaço para que outra voz fale. Ao longo deste trabalho, eles ligaram tempos, experiências e histórias: ligaram a professora à pesquisadora, as políticas às práticas, as mudanças curriculares às experiências vividas e as narrativas dos participantes às minhas próprias narrativas. Se as reticências sempre me encantaram pela possibilidade da continuidade, os dois pontos me ensinaram outra forma de seguir. Eles não suspendem o sentido; expandem-no. Não deixam a frase inacabada; criam espaço para que algo novo aconteça. Foi isso que encontrei nas narrativas de Ana, Lalu, Lázara e Maria: histórias que não se encerram em respostas prontas, mas que se abrem para outras perguntas, interpretações e caminhos possíveis. Histórias que revelam que ser professor é habitar permanentemente um espaço entre aquilo que chega como prescrição e aquilo que se constrói na experiência. Talvez seja por isso que escolho encerrar este trabalho não com um ponto final, nem com reticências, mas com dois pontos: a escuta continua, as narrativas continuam, a docência continua: (CAPS, junho de 2026)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 27 jun. 2026.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BEIJA FLOR. Intérpretes: João Gomes, Jota.pê e Mestrinho. Compositor: Jota.pê. *In*: DOMINGUINHO. Intérpretes: João Gomes, Jota.pê e Mestrinho. [S. l.]: Believe Music, 2025. 1 CD. Faixa 2.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BOLÍVAR, Antônio. SEGOVIA, Jesús Domingo. **La investigación (auto) biográfica y narrativa en educación**. Barcelona: Octaedro, 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 6 maio 2026.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 18 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5622&ano=2005&ato=8d6oXU65UMRpWT06f> Acesso em: 15 jul. 2026.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da

República, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Guia de Elaboração do Plano Plurianual Municipal**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/arquivos/relatorios-planejamento-nacional/guia-de-ppa-municipal-final.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

CAÇÃO, Maria Izaura. O currículo e suas concepções: teoria e prática. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos (org.). **Formação Docente**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 27-46.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, João Augusto Galvão Rosa. **Narrativa, experiência e formação**: os sentidos, discursos e disputas na construção curricular. 2021. 303f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22918> Acesso em: 13 jan. 2026.

CURRÍCULO. In: DICIONÁRIO Etimológico. 2025. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/curriculo> Acesso em: 22 set. 2025.

DEMARTINI, Zeila de Brito F.; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/934> Acesso em: 14 jun. 2026.

EQUIPE TÉCNICA DA UNIDADE DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ (org.). **Programa Escola Inovadora**. Jundiaí: In House, 2022. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK-ESCOLA-INO-VADORA.pdf> Acesso em: 12 dez. 2025.

FALA. Intérprete: Ney Matogrosso. Compositores: Luhli e João Ricardo. In: SECOS & Molhados. Intérpretes: Secos e Molhados. Rio de Janeiro: Philips, 1973. 1 LP. Faixa 13.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA,

António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa narrativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Estudar o currículo**: estudo de caso e métodos de investigação. 4. ed. Porto: Porto, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2022.

GOODSON, Ivor F.; CRICK, Ruth Deakin. Currículo como narrativa: contos dos filhos dos colonizadores. In: GOODSON, Ivor F. (org.). **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora Unicamp, 2019. p. 91-116.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-113. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552004000200016>

JUNDIAÍ. Prefeitura do Município. **Lei Complementar n.º 179, de 05 de março de 1996**. Autoriza a celebração de convênio entre o Município de Jundiaí e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para municipalização do ensino fundamental. Prefeitura do Município de Jundiaí, 1996. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/leis/> Acesso em: 24 set. 2025.

JUNDIAÍ. Prefeitura do Município. **Lei n.º 5.088, de 29 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Jundiaí. Jundiaí: Prefeitura do Município de Jundiaí, 1997. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/leis/> Acesso em: 24 set. 2025.

JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. **Lei n.º 8.374, de 12 de janeiro de 2015**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí e dá outras providências. Jundiaí: Prefeitura do Município de Jundiaí, 2015. Disponível em:

<https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/leis/> Acesso em: 24 set. 2025.

JUNDIAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí**. Jundiaí: Prefeitura de Jundiaí, 2016. Disponível em: https://jundiai.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/10/2016/12/Diretrizes-Curriculares-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Municipal-de-Jundia%C3%AD_v6-1.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 25 jul. 2025

JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. Unidade de Gestão de Educação. **Currículo Municipal Jundiaiense**. Jundiaí: Prefeitura Municipal, 2022.

JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. Equipe Técnica da Unidade de Gestão de Educação. **Desemparedamento da escola: a qualidade do ensino nos contextos do Programa Escola Inovadora**. Americana: Paladar Cultural, 2023. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/DESEMPAREDAMENTO-DA-ESCOLA-A-QUALIDADE-DO-ENSINO-NOS-CONTEXTOS-DO-PROGRAMA-ESCOLA-INOVADORA.pdf> Acesso em: 12 dez. 2025.

JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. Unidade de Gestão de Educação. **Desemparedamento da escola: uma experiência construída no cotidiano da rede municipal de ensino de Jundiaí**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2024. Disponível em: <https://dialogosembalados.com.br/wp-content/uploads/2025/09/Desemparedamento-da-Escola.pdf> Acesso em: 24 jun. 2026.

JUNDIAÍ. Câmara Municipal de Jundiaí. **Plano de Governo e Programa / Plano de Metas**. Jundiaí: Câmara Municipal, 2025a. Disponível em: <https://www.jundiai.sp.leg.br/atividade-legislativa/plano-de-metas> Acesso em: 24 set. 2025.

JUNDIAÍ. Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí. **Programa Escola da Gente**. Jundiaí: Secretaria Municipal de Educação, 2025b. Disponível em: https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/11/0910_Programa-Escola-da-Gente_PMJ_v1-1_compressed.pdf Acesso em: 24 nov. 2025.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado de conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, Araguaia v. 33, p. 123-145, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318> Acesso em: 4 abr. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 maio 2025.

LIVROS. Intérprete: Caetano Veloso. *In: LIVRO. Intérprete: Caetano Veloso*. Rio de Janeiro: PolyGram/Universal Music, 1997. 1 CD. Faixa 2.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-29. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

Acesso em: 27 jun. 2026.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Porto Alegre, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/24919> Acesso em: 4 abr. 2026

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 24, n. 1, p. 15-30, 1 abr. 2017. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>

Acesso em: 27 nov. 2025.

NACARATO, Adair Mendes. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. *In*: PAULA, Ênio Freire de; CYRINO, Marcia Cristina Costa Trindade (org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-148. *E-book*. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.222>.

NACARATO, Adair Mendes. A agência e o desenvolvimento profissionais de pesquisadoras narrativas que ensinam matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 166-188, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25i2p166-188>

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 26 dez. 2025.

OLIVEIRA, Dalila A. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Revista Educación, Política Y Sociedad**, Madri, v. 7, n. 2, 37-54, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.002>

OLIVEIRA, Leandra Martins de. **Trabalho docente e mudanças curriculares**: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/2ad62693-af29-4c1a-aa5c-5da5a64a1a2d/full>

Acesso em: 14 jan. 2026.

OLIVEIRA, Natália Raquel Brisolla. Biogramas e incidentes críticos: dispositivos metodológicos e analíticos em pesquisas biográficos-narrativas. *In*: MOURA, Jónata

Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes (org.) **Pesquisa (com) narrativas e com narradores**: modos de produção e análise. São Carlos: Pedro & João, 2025. p. 91-110.

OLIVEIRA, Natália Raquel Brisolla; NACARATO, Adair Mendes. O processo de constituição da identidade de professoras que ensinam Matemática. **Revista do NUPEM**, [S. l.], v. 16, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2024.16.39.8980>

OLIVEIRA, Natália Raquel Brisolla; NACARATO, Adair Mendes. Autonomia docente frente à BNCC: narrativas de professores que ensinam matemática. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 34, p. 502-526, jan./dez. 2025. DOI: [10.29286/zqnf657](https://doi.org/10.29286/zqnf657)

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. DOI: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697/6351>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni Passos; NACARATO, Adair Mendes. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 110-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLETTINI, Altair Fátima Furigo. História de vida relacionada ao ensino da Matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento de professores. **Zetetiké**, Campinas, v. 4, n. 5, p. 29-48, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n09/n09a07.pdf> Acesso em: 27 jun. 2026.

QUEM sabe isso quer dizer amor. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Marcio Borges, Lô Borges. In: PIETÁ. Intérprete: Milton Nascimento. [S. l.]: WEA, 2002. 1 CD. Faixa 5.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. As políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, p. 33-52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.289>

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 574-576.

SÁ, Ana Luiza de França. **Onde está a inovação?** A tensão entre permanências e mudanças nas práticas de professores/as em escolas inovadoras. 2024. 409 f. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39184> Acesso em: 14 jan. 2026.

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

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC-SP, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 25 jul. 2025.

SCARPINELLI, Débora; SILVA, Tânia Vilela da. Projeto Água e Solo “Tamo Junto”. *In*: JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. Unidade de Gestão de Educação.

Desemparedamento da escola: uma experiência construída no cotidiano da rede municipal de ensino de Jundiaí. São Paulo: Diálogos Embalados, 2024. p. 65-74.

Disponível em:

<https://dialogosembalados.com.br/wp-content/uploads/2025/09/Desemparedamento-da-Escola.pdf> Acesso em: 24 jun. 2026.

SEGOVIA, José Domingo; MARTOS, Lourdes Domene; MARTOS TITOS, Alejandro. Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. **Revista del IICE**, Buenos Aires, n. 41, p. 81-96, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/230951853.pdf> Acesso em: 13 fev. 2025

O SEGUNDO sol. Intérprete: Cássia Eller. Compositor: Nando Reis. *In*: CÁSSIA Eller - Acústico MTV. São Paulo: Universal Music, 2001. 1 CD. Faixa 12.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 01, p. 39-50, abr. 2014. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442014000100004&lng=p Acesso em: 10 abr. 2026.