

A RELAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM OS DOCUMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL: QUE PISTAS REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Vera Regina Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou identificar os significados que emergem da relação entre os documentos curriculares gestados em nível governamental e as concepções e práticas pedagógicas dos professores e professoras no âmbito da escola. Partiu do pressuposto de que os sujeitos estão ativos nos processos sociais (CHIZZOTTI, 2006) e de que o documento curricular estruturado em instâncias governamentais, embora pretenda constituir-se no documento de currículo a orientar toda uma rede de ensino, não tem como prever situações e questões que surgirão no desenrolar do trabalho (BALL, 1997). Focalizou o ciclo de alfabetização da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, que instituiu, no ano de 2012, a *Casa de Alfabetização*, agrupando os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, o trabalho valeu-se da análise de documentos, de entrevistas e da observação participante. O estudo concluiu que as professoras fazem uma leitura crítica dos documentos da política educacional e encontrou, na formação docente, um dos elementos que ajudaram a compreender aquela leitura.

Palavras-chave: Política Curricular. Prática Pedagógica. Ciclo de Alfabetização. Currículo. Formação Docente.

THE RELATIONSHIP OF BASIC EDUCATION TEACHERS WITH DOCUMENTS OF EDUCATIONAL POLICY: THAT REVEAL SKIING ON TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This article presents the results of the qualitative study of the relationship between government official educational policies and the daily educational practice in the Public School System in Rio de Janeiro. As a starting point, this research assumes that: all parties are actively involved in the educational process (CHIZZOTTI, 2006) and the official educational documentation presented and structured by the government is not able to foresee upcoming issues related to the daily educational practice (BALL, 1997). It focused in the reading/writing process in the early years (1st, 2nd and 3rd grades) during the 2012 school year. Data was collected through documentation analysis, interviews and observations. The study concluded that professors make a critical reading of the documents of the educational policy and found out, in teacher training, one of the elements that helped them understand reading.

Keywords: Curriculum Policy. Teaching Practice. Early years. Curriculum. Teacher training

¹ UNIRIO, Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC), Rio de Janeiro/RJ, Brasil, verarssantos@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de um estudo qualitativo que objetivou verificar as relações que se estabeleceram, no interior de uma escola, entre um documento curricular da política pública e as concepções e práticas dos/das professoras da instituição, intencionando apreender os significados que emergiam daquela relação. O estudo encontrou diferentes posicionamentos ante a proposta da política pública e diferentes práticas curriculares, apreendidos por meio da análise de documentos que registravam variadas propostas pedagógicas, de entrevistas realizadas com as professoras e do acompanhamento das atividades realizadas nos momentos de planejamentos e estudos da escola pesquisada. Diante dos diferentes posicionamentos em relação à proposta educacional, instigou-me identificar o que fazia emergir os significados e as práticas observadas. Foi então que encontrei na formação das profissionais que participaram da pesquisa, elementos/ indícios que ajudaram a compreender a elaboração daqueles significados.

O estudo teve como foco o ciclo de alfabetização do município do Rio de Janeiro, que, a partir do ano de 2012 – e até o ano de 2014 – configurou o que se chamou de *Casa de Alfabetização*. Dele participaram cinco professoras que atuavam em turmas do 1º ao 3º anos daquele grupamento escolar e que estiveram envolvidas, entre os anos de 2012 a 2014, em estudos realizados nos chamados *Centros de Estudos*². A investigação partiu do pressuposto de que o documento da política curricular – apesar de pretender constituir-se como o documento que direcionará a prática pedagógica das instituições educacionais – ao ser encaminhado às escolas, será submetido à crítica dos sujeitos que lá se encontram, não encerrando uma assimilação passiva (BALL, 2004). Outro pressuposto que embasou o trabalho foi o de que as ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta que os seres humanos são livres, têm vontades próprias e que estas interferem no curso dos fatos (CHIZOTTI, 2006) ou seja, apesar de os documentos da política pública constituírem um quadro de certo *condicionamento*, lidam com as interpretações, as reconstruções e as tradições práticas, que, muitas vezes, lhes mudam os sentidos.

Tendo partido destes pressupostos, a investigação encontrou aporte teórico importante nos Estudos Culturais Latino-Americanos, mais especificamente nas teses de Grosfoguel (2010) e Walsh (2009), o que permitiu dar voz às professoras e revelar suas considerações acerca de sua relação com a política curricular implementada naquele período. Walsh (2009) preconiza a necessidade de romper com o padrão moderno e historicamente construído de submissão, exclusão e subalternização a partir das pessoas que o sofreram. Defende a *interculturalidade crítica* como ferramenta pedagógica a questionar continuamente a racionalização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder e a tornar visíveis formas *outras* de viver, saber, ser e que, simultaneamente, alentam a criação de modos *outras* de ser, pensar, viver, estar, ensinar e aprender. Grosfoguel (2010), por sua vez, a partir da constatação de que paradigmas eurocêntricos cunhados na Modernidade influenciaram a filosofia e as ciências a ponto de impor um único modelo epistemológico – o do conhecimento universalista, neutro e objetivo, que encobre a identidade dos sujeitos e não permite a identificação do *lugar* de onde ele fala – defende o rompimento com tais padrões por meio da escuta e valorização do conhecimento dos grupos subalternizados.

Assim, considerando a perspectiva das ciências sociais a partir de Chizotti (2006) e dos Estudos Culturais Latino-Americanos (GROSFOGUEL, 2010; WALSH, 2009), propus-me a investigar que relação estabeleciam as professoras com a política educacional. A investigação se deu em uma escola de Ensino Fundamental localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Conforme informado anteriormente, focou os três primeiros anos deste nível de

² Espaço criado, na rede municipal do Rio de Janeiro, como forma de atendimento à lei federal 11.738/08, que determina que 1/3 da carga horária do professor seja destinado a atividades de planejamento.

ensino, que passou por uma reestruturação curricular a partir do ano de 2012 – e que durou até 2014³.

Novas políticas curriculares na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

No ano de 2009, com a ascensão de um novo partido político à administração municipal carioca, houve uma reestruturação da política educacional. Foi extinta a organização por ciclos de formação que englobava todo o Ensino Fundamental e foram encaminhados às escolas novos documentos orientadores da prática pedagógica. Houve um retorno ao regime seriado, mantendo-se apenas a progressão continuada nos três primeiros anos escolares – o que, contudo, não configurou o que existira até então, pois que não havia mais a concepção de Ciclo de Formação⁴. O documento curricular – intitulado *Núcleo Curricular Básico Multieducação* – que previa um trabalho interdisciplinar a partir da combinação de Núcleos Conceituais e Princípios Educativos, foi, então, substituído pelas *Orientações Curriculares*, que constituíam cadernos separados por disciplinas, contendo a relação de objetivos, habilidades, conteúdos e sugestões de atividades.

Tal documento representou uma brusca ruptura com a concepção educacional que essa rede de ensino vinha adotando até então. Além da articulação entre princípios educativos e núcleos conceituais – já mencionada – o documento anterior enfatizava a diversidade cultural presente nas escolas da rede municipal e previa um trabalho em que as múltiplas linguagens, múltiplas histórias e diferentes visões de mundo fossem valorizadas. A pluralidade cultural era, assim, o conceito central do documento. As novas diretrizes, por sua vez, apresentavam a organização por disciplinas e seus objetivos, conteúdos e habilidades relacionadas para todos os anos escolares que compõem o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos), em cadernos isolados. Apresentavam, ainda, sugestões de atividades que os/as professores/as poderiam desenvolver em sala de aula.

Neste contexto, como se posicionaram os/as professores/as? Que leitura eles/elas fizeram do documento? Que relação estabeleceram eles/elas com tais materiais? Acreditando que o estudo de cada contexto permite encontrar “pistas” do que ocorre efetivamente durante a implementação de uma determinada proposta educacional, intentei investigar que significados emergiam da interação dos professores e das professoras com os novos documentos da política curricular. A pesquisa buscou, assim, compreender os significados construídos por eles/elas a partir da relação com as novas orientações da política educacional, especialmente no que se refere ao currículo escolar, analisando os diferentes sentidos dados por eles/elas.

Novas diretrizes para os três primeiros anos escolares e o trabalho na escola pesquisada

Na escola pesquisada, quando da estruturação dos Centros de Estudos (CEs) semanais para Professor II (professor/professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental) – a partir da regulamentação do tempo para planejamento estipulado pela lei federal 11.738/08 – o grupo de professoras que atuava naquele grupamento pode se reunir em um mesmo dia a partir da estruturação do horário complementar organizado pela coordenadora da escola e demonstrou maior propensão a estudos quando da proposta de estruturação desses espaços. Assim, a proposição de uma nova estruturação dos três primeiros anos escolares por parte da

³ Neste ano, todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental carioca passou a constituir o chamado Primário Carioca, que, no período em questão, compreendia apenas o quarto e o quinto anos escolares.

⁴ Conforme Fetzner (2009), o Ciclo de Formação caracteriza-se por uma estruturação que respeita o critério da aproximação da idade dos/das estudantes, tendo em vista que, com idades aproximadas, têm-se como referência suas potencialidades e as características que apresentam nas diferentes fases da vida.

política pública e a constituição de um espaço para estudos e planejamento coletivo do grupo de professoras que atuava do 1º ao 3º anos foram determinantes para que se optasse por aquela instituição para a realização da pesquisa.

Esta se deu, conforme exposto anteriormente, por meio de análise de documentos que registravam o planejamento e os projetos da instituição, por meio de discussão nos CEs e de entrevistas com as professoras, a partir de consentimento da coordenadoria de educação da região. As professoras envolvidas na investigação trabalham em uma escola localizada em uma área de ocupação não planejada, que se originou a partir da afluência de pessoas oriundas de diversos estados da Região Nordeste, que se dirigiram ao Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Elas aqui serão denominadas de professoras A, B, C, D e E. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola – elaborado coletivamente – tinha como eixo temático o conceito de sustentabilidade e este perpassava os planejamentos elaborados.

No ano de 2012, as professoras e professores da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro foram informados que o Ensino Fundamental nesta rede se estruturaria em três blocos: *Casa de Alfabetização* (compreendendo o 1º, 2º e 3º anos), *Primário Carioca* (compreendendo o 4º, 5º e 6º anos) e *Ginásio Carioca* (englobando o 7º, 8º e 9º anos). Apesar de referir-se a agrupamentos de anos escolares que compreendiam determinadas faixas etárias e de apresentar uma correspondência com faixas etárias dos Ciclos de Formação, tal estruturação nada tinha a ver com esta concepção de ensino; pelo contrário, persistia a seriação do Ensino Fundamental, retomada no ano de 2009, conforme informado anteriormente. Havia progressão continuada apenas nos três primeiros anos escolares.

O documento que chegou às escolas informava que a metodologia consistiria em alguns pilares: currículo estruturado a partir das Orientações Curriculares, adaptação dos Cadernos de Apoio Pedagógico para atendimento às *Casas de Alfabetização* (passaram a constituir um único volume, pois antes eram separados por disciplinas), constituição de ambiente alfabetizador, acompanhamento do desempenho dos/das estudantes (por meio da avaliação intitulada Alfabetiza Rio para o primeiro ano, Provinha Brasil para o segundo ano e Prova Rio para o terceiro ano) e a reestruturação dos Centros de Estudos (que passaram a ser semanais e a compreender 1/3 da carga horária docente).

A análise dos planejamentos elaborados e do PPP da escola permitiu verificar a autonomia e a maneira como o grupo de professores conseguia perceber o trabalho a ser realizado, demonstrando criatividade na busca de soluções. Entretanto, as discussões observadas nos CEs e as entrevistas realizadas revelaram questões e problemas que a nova política curricular trazia para aquelas professoras. Não obstante sua autonomia na elaboração de suas propostas didáticas seguindo a proposta de trabalho elaborada coletivamente na escola, em diversos momentos elas sentiram o peso da política externa sobre seus trabalhos. Assim, pude apreender os significados que emergiam da sua interação com as novas orientações da política curricular implantada na rede. Estes significados foram analisados por meio das seguintes categorias: *movimento de indução curricular, relação com os Cadernos de Apoio Pedagógico, relação com as Orientações Curriculares e percepção da proposta curricular, a concepção de ciclo e de avaliação das professoras.*

Os significados que emergiram da leitura que as professoras fizeram da política curricular

Um movimento de *indução curricular* por meio das avaliações externas, conforme Freitas (2012) ficou visível na fala de algumas docentes. Apesar de terem autonomia para elaborar suas propostas didáticas, a partir do que fora planejado para o trabalho coletivo da escola, muitas perceberam as intenções da nova política educacional de determinar o que seria ensinado aos estudantes em determinados momentos. Veja-se, por exemplo, a fala desta

professora, que revela a sua percepção das intenções da nova política e também um movimento de *indução curricular*:

(...) As provas elas são baseadas na apostila. Então, isso acaba fazendo com que a gente, entre aspas, assim, domestique o aluno “pra” atingir aquilo ali. (...) O negócio é ele fazer direitinho como está na apostila que ele vai bem na prova. (...) Então isso... eu acabo muitas vezes tendo que correr ali com... às vezes um pouquinho com aquela matéria. (Professora B)

Outra professora também sinalizou a percepção de um movimento de *indução curricular* a partir das provas bimestrais. E, assim como a Professora B, identificou uma estreita relação entre as atividades do Caderno Pedagógico (que ela chama de “apostila”) e as questões das avaliações encaminhadas às escolas bimestralmente:

Já aconteceu [de as questões presentes no Caderno de Apoio Pedagógico aparecerem na prova bimestral]. Às vezes, são muito parecidas [as questões]. Só na Matemática que tem um cálculo diferente, mas geralmente é igual. (Professora C)

Outra categoria de análise foi a da *relação com os Cadernos de Apoio Pedagógico*. Foram variados os posicionamentos. As professoras identificaram limitações no material, criticando a forma como as atividades eram apresentadas ou eram propostas aos estudantes. Para algumas, os exercícios não auxiliavam na construção de conceitos, conforme sinaliza a professora A, referindo-se também a eles como “apostilas”: “Um exercício desta apostila vem com uma quantidade enorme de conceitos, de uma vez só! (...)” (Professora A). E, também, na sinalização da professora E:

As apostilas não têm utilidade. Como os conteúdos da adição. Não tem como trabalhar (...) do jeito que “tá” na apostila. (...) ela já começou a sistematizar os algoritmos da adição e da subtração de forma distanciada e a gente sabe que não vai criar as ideias aditivas (...) não vai dar conta. (Professora E)

Outra professora informou que não gosta dos Cadernos de Apoio Pedagógico. Disse que não acha que eles facilitem o trabalho (Professora D). A professora A sinalizou que considera em suas propostas didáticas o nível de desenvolvimento dos/das estudantes e utiliza atividades dos Cadernos de Apoio Pedagógico se, e somente se, elas puderem enriquecer o seu trabalho, demonstrando, assim, autonomia e capacidade crítica na análise do material:

(...) o cumprimento ou não das atividades propostas na apostila depende de como está o estágio de desenvolvimento dos alunos. Então, eu não posso seguir à risca da forma como é colocado ali. (Professora A)

No que tange à *relação com as Orientações Curriculares e à percepção da proposta curricular* – outra categoria de análise que utilizei – foram variadas as leituras que as professoras fizeram do documento. Enquanto uma das professoras (Professora D) informou que elas “têm uma base muito boa” e que as utiliza para orientar seu trabalho, as outras professoras teceram críticas a elas. Duas professoras sinalizaram a visão reducionista do trabalho pedagógico, não dando conta da complexidade envolvida no ato educativo (Professoras A e E), ou então, não contemplando a interdisciplinaridade (Professora A) e, ainda, não orientando o trabalho de forma clara (Professora E). Para a professora A, o documento curricular atual não contempla a realidade vivida, informando que o anterior trazia uma compreensão e um respeito às fases de desenvolvimento dos estudantes, citando os teóricos que o embasavam. Para ela, as *Orientações Curriculares* que, naquele momento, pretendiam direcionar o trabalho na rede municipal, constituíam “um material muito pobre” (Professora A).

Esta professora ressaltou a visão compartimentada de ensino que o novo documento curricular encerrava, pois não percebia uma proposta interdisciplinar (conforme informado anteriormente, as *Orientações Curriculares* constituem-se de vários cadernos separados referentes às diversas disciplinas). Diferentemente, a *Multieducação* – documento curricular a que a professora A fazia referência – constituía um único volume, propondo uma articulação entre Princípios Educativos e Núcleos Conceituais. Ela chama a atenção, assim, para um aspecto já sinalizado por Arroyo (2001) e Kramer (1999): a descontinuidades das políticas curriculares. A professora E, trabalhando com o primeiro ano escolar, sinalizou que, no que tange ao seu ano escolar, há pouca objetividade:

O que a gente tem hoje para o primeiro ano? Dificulta mais do que facilita. Porque a gente não tem um conhecimento sobre se é alfabetização ou sobre se é letramento... os caminhos que a gente pode percorrer para que o aluno conclua o ciclo hoje. E o material que a gente tem na rede hoje... (...) está cada vez mais distante desse conhecimento teórico do que é alfabetizar e do que é letrar. (Professora E)

E a professora A sinalizou a falta de atendimento, por parte das novas orientações curriculares, das diferenças que habitam as salas de aula e, por conseguinte, a constatação de que nem todas as propostas educativas podem ser apropriadas da maneira como se apresentam:

Olha aqui: sugestões de Matemática [referindo-se a sugestões de atividades presentes nas Orientações Curriculares para trabalhar determinada habilidade]: organização de desafios matemáticos envolvendo resultado aproximado ou resultado exato fazendo registro das operações realizadas. Como é que eu vou fazer isso aqui com o “cara” que tem descalculia? (Professora A)

Outra categoria de análise foi a da *concepção de ciclo e de avaliação das professoras*. Nesta, percebeu-se que as docentes têm posicionamentos bem definidos. De maneira geral, apresentam o entendimento de ciclo como espaço de progressão continuada:

A ideia do Ciclo é esta. (...) Alfabetização é “pra” vida inteira. Assim, a gente vai lendo, lendo, lendo e se alfabetizando. O currículo é isso. Tem que proporcionar essa busca no aluno, a busca pelo saber, sem parar... (Professora A)

Além da ideia de progressão continuada, há a percepção de que a avaliação é elemento central nesta concepção:

(...) Como eu entendo a proposta do ciclo? Estabelecer isso: o que nós fizemos aqui. Nós estabelecemos aqueles objetivos, aquelas questões que os alunos precisam atingir, mas dentro dos três anos... ele chega ao final do ano ele precisa minimamente atingir aqueles objetivos, mas às vezes vai para o segundo e eu preciso voltar em determinados objetivos e às vezes no terceiro.(Professora C)

Da mesma forma, a professora D deixa explícita a sua percepção da relação entre ciclo e avaliação, ao questionar a classificação dos estudantes prevista na resolução de avaliação da rede municipal carioca e ao fazer referência à progressão continuada: “E “pra” que rotular o aluno? (...) Por que, se o “1” um dia pode ser “MB”? Se ele está progredindo, se ele está no processo?” (Professora D). Revela, assim, perceber a avaliação como elemento central em uma proposta de estruturação da escolaridade por ciclos, demonstrando a influência dos estudos realizados nos centros de estudos acerca da estruturação curricular, da prática pedagógica nos anos iniciais e da avaliação.

Percebi, nas considerações das professoras que participaram do estudo, posicionamentos diversos em relação à nova política educacional. Em sua totalidade, teciam críticas às orientações que chegavam para a *Casa de Alfabetização*; entretanto, percebi que algumas conseguiam empreender um movimento de elaboração de seu trabalho pedagógico a partir de suas críticas (Professoras A, D e E) e outras, não (Professoras B totalmente e professora C parcialmente). Ou seja, apesar de criticar o material, estas últimas apresentavam uma preocupação com as avaliações e demonstravam uma preocupação em trabalhar o que estava nos Cadernos Pedagógicos.

Analisando suas falas em diferentes momentos, verificando suas concepções e práticas pedagógicas, questionei-me acerca do que ocasionava posicionamentos diferentes, uma vez que todas tinham críticas à política educacional. Ou seja, em determinado momento da pesquisa, perguntei-me sobre o que fazia emergir aqueles significados. Encontrei pistas em falas que faziam referência à formação e/ou aos anos de experiência no magistério, assim como na análise de sua formação, explicitada no quadro 1 (em anexo). Ao perguntar a uma delas (Professora E) sobre o que lhe dava segurança para empreender um trabalho diferente, ela informou que era a formação que havia obtido na universidade:

Foi um movimento que eu aprendi lá na UFF [Universidade Federal Fluminense] (...) de prática/ teoria/ prática. Eu tenho uma prática que tem que estar fundamentada numa teoria. Quando eu consigo identificar isso, a gente sabe que o caminho é esse, sabe encontrar uma nova prática.

E a professora A, em determinado momento da entrevista realizada com ela, fez referência a outro contexto educacional que vivenciou, revelando a influência dos seus anos de experiência no magistério:

Em toda minha vida escolar, tanto na rede particular quanto na rede municipal, eu cheguei a ver bem no início é... reuniões pensando sobre currículo com mães representantes (...). Isso foi um momento político. (...) Foi bem na época dos CIEPs, pensando em escola como algo que fosse pertencente à comunidade mesmo, né? (Professora A)

Analisando suas falas e verificando sua formação, tive indícios da influência dos elementos *formação docente* e *experiência no magistério* como significativos para a compreensão dos sentidos que emergiam das relações das professoras com os documentos da política educacional. Goodson (2008) defende o conhecimento das histórias de vida de professores e professoras para a compreensão das mudanças curriculares. Afirma que a *personalidade da mudança* nem sempre foi vista como uma possibilidade real de reforma e defende sua consideração nos estudos das reformas curriculares. Como ele, vejo uma potencialidade nos estudos das histórias de vida e de formação dos professores. Elas informam acerca do que têm importância para eles e do que eles validam como proposta curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala das professoras que colaboraram com a pesquisa revelou que os documentos da política curricular implementada pela rede municipal carioca interferiram no trabalho das professoras. Ao estabelecer avaliações externas, condicionou-os a se preocuparem com as habilidades que seriam verificadas nessas avaliações, constituindo um processo de *indução curricular* para algumas delas. Em relação a tais interferências, percebi que a intensidade com que ocorreu, para as professoras, esteve ligada à combinação de formação e experiência. Para algumas, sua concepção de educação e prática pedagógica já consolidada permitiu-lhes se posicionarem criticamente em relação à nova política curricular e a lidar com ela sem deixar de lado suas concepções pedagógicas, elaborando seus planejamentos a partir das necessidades de seu grupo de estudantes. Outras, ao contrário, apesar da crítica às orientações da nova política, não apresentaram indícios de estruturação autônoma.

O documento da política pública interferiu no cotidiano da escola, colocando questões com as quais o corpo docente teve que lidar. Percebi que nem sempre é simples para os professores imprimir suas concepções educacionais em determinados contextos políticos. Entretanto, é preciso salientar que as políticas públicas não conseguem fazer com que profissionais que têm uma concepção bem definida de educação deixem de desenvolver seu trabalho a partir de suas concepções, imprimindo a seu trabalho um distanciamento em relação a elas. Conforme Goodson (2008) é preciso considerar os professores e suas histórias de vida nos processos de estruturação curricular. Validar sua participação na elaboração dos documentos curriculares é fundamental para que se erga uma escola de fato democrática. Do contrário, sendo colocados em uma posição de subalternização – porque há quem detenha um conhecimento superior ao seu – tenderão a colocar seus estudantes numa posição de subalternização também.

Assim, os significados que emergiram da relação entre o documento curricular e as concepções e práticas das professoras nas escolas foram os relacionados à história profissional e de vida das professoras. A investigação deixou como uma hipótese a ser averiguada em estudos futuros a de que professores/ professoras que não têm embasamento teórico sólido estão mais suscetíveis às imposições da política, pois não têm como contrapor argumentos a ela. Assim, torna-se necessário investir em qualificação permanente dos profissionais do magistério e criar mecanismos para estimulá-los a buscar qualificação permanentemente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- BALL, S. J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar*. Educação e sociedade, Campinas, v.25, n.89, p1105-1126, set/ dez 2004.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FETZNER, A. R. *A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, pp. 51-65, jan./abr. 2009.
- FREITAS, L. C. de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. jun. 2012.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GROSGOUEL, R. Descolonizando lós paradigmas de la economia política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: GARCIA, R. LEITE (org). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP & Alii e Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p.17-40.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.
- WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simon Bolívar. Quito: 2009

Quadro 1 – Formação das professoras colaboradoras

Professoras	Formação Acadêmica
A	Curso de Graduação em Artes. Curso de Pedagogia. Curso de Extensão em Alfabetização em universidade pública. Experiência em turmas de alfabetização.
B	Curso de Pedagogia em universidade particular. Experiência em turmas de Educação Infantil.
C	Curso de Pedagogia em universidade privada. Experiência em Educação Infantil.
D	Curso de Pedagogia em universidade privada. Experiência em Educação Infantil.
E	Curso de Pedagogia em universidade pública do RJ, duas Pós-graduações em universidades públicas do RJ, no campo da Pedagogia. Curso de Extensão em Alfabetização em universidade pública. Experiência em turmas de alfabetização.

Fonte: Elaboração própria