



5060 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT13 - Educação Fundamental

As políticas educacionais de viés neoliberal e os posicionamentos docentes frente a elas
Vera Santos - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Andrea Rosana Fetzner - Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE VIÉS NEOLIBERAL E OS POSICIONAMENTOS DOCENTES FRENTE A ELAS

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa que objetivou investigar a relação que professoras alfabetizadoras mantinham com as orientações da política educacional governamental, em um contexto em que elas não participaram da elaboração do documento curricular encaminhado às escolas. Teve como foco de análise a *Casa de Alfabetização*, proposta curricular implantada no município do Rio de Janeiro nos anos 2012-2014. A partir da concepção de que o documento curricular, elaborado em instâncias governamentais (contexto de produção), ao chegar às escolas (contexto da prática) é interpretado pelo corpo docente, este trabalho revela as tensões causadas pela relação contexto da produção/contexto da prática e apresenta os posicionamentos docentes frente a propostas que se distanciam da maneira como concebem o trabalho pedagógico. Com base na análise dessas interpretações – captadas por meio de observação participante, análise de projetos, planejamentos didáticos e entrevistas – o trabalho conclui reivindicando a necessária participação docente na elaboração de propostas educacionais.

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

Introdução

Desde a década de 90 do século passado, uma série de mudanças – no Brasil e no mundo – vem reconfigurando o campo educacional. Nessa década especificamente, segundo Lopes e Macedo (2005), teve início um grande debate em torno dos processos de seleção de conteúdos que compõem o currículo e do entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. Entretanto, diferentemente da década anterior – quando a efervescência cultural proporcionou também a emergência do debate crítico e a preocupação com a escolarização das camadas populares, conforme Moreira (1995) – o Estado assumiu novas atribuições e passou a exercer um grande controle sobre os processos educacionais, enfatizando a *performatividade* das instituições e dos sujeitos (BALL, 2004). Esta centralização em relação às políticas educacionais intensificou-se nas décadas seguintes, em diferentes países, especialmente em torno dos processos avaliativos.

Afonso (2013), analisando tal fenômeno e buscando compreender por que as ideias gestadas nos países centrais ganhavam espaço nos países semiperiféricos e periféricos, sinalizou que, numa primeira fase, as transferências de ideias de um país para outro foram mediadas pelos governos dos diferentes países, podendo-se observar diferentes realidades, uma vez que, em cada localidade, as políticas foram recontextualizadas. Ele explicou que, em fases posteriores, houve a atuação forte de organismos internacionais (explicitamente a OCDE), que encontraram mecanismos de influenciar as políticas dos diferentes países. E mostrou que a adesão dos países periféricos e semiperiféricos às orientações dos organismos internacionais e ao comparativismo avaliador entre as nações esteve relacionada à perspectiva de modernização que seduziu aqueles países.

Nesse contexto, começou-se a observar um movimento de reformulação curricular no Brasil, não apenas em nível federal, mas também nos estados e municípios. Desconsiderando a necessária participação docente na elaboração das políticas, essa reformulação do currículo impôs às escolas um documento orientado por um viés neoliberal, tecnicista, que enaltecia conhecimentos universais, padronizados, muitas vezes desconectados da realidade dos/das estudantes e envoltos em uma perspectiva eurocêntrica. Com esse cenário, pesquisadores e pesquisadoras se sentiram instigados/instigadas à investigação da relação entre as políticas públicas e as práticas das escolas, numa tentativa de compreensão desta relação: até que ponto políticas centralizadoras – tais como essas empreendidas a partir da década de 90 do século XX – exercem o controle do trabalho pedagógico nas instituições educacionais? Como professores e professoras lidam com as políticas públicas quando estas não atendem às suas concepções de trabalho pedagógico? Qual o resultado da relação estabelecida entre o documento da política governamental e as concepções e práticas docentes?

É no âmbito dessas indagações que este trabalho se insere. Acreditando que o estudo de cada espaço/contexto em que ocorre a implantação das políticas educacionais pode sinalizar-nos o significado que elas têm no cotidiano da escola e do/a professor/a – fornecendo-nos pistas do que efetivamente ocorre nas escolas – o texto traz resultados de um estudo qualitativo que objetivou demonstrar os significados que emergiam da *leitura* que professoras alfabetizadoras de uma unidade educacional carioca faziam do documento da política educacional, analisando os diferentes posicionamentos dessas profissionais e destacando as ações empreendidas quando as diretrizes do documento se distanciavam do trabalho construído coletivamente na escola.

O trabalho partiu de alguns pressupostos: primeiro o de que os sujeitos estão ativos nos processos sociais, não sendo apenas conduzidos por sistemas, forças ou determinações (CHIZZOTTI, 2006); segundo, conforme Ball (1997), o de que um documento curricular – produzido em um determinado contexto (contexto da política) – coloca – ao chegar a outro contexto (contexto da prática) – questões que terão que ser resolvidas por aqueles sujeitos, no âmbito das instituições educacionais; e terceiro, o de que é preciso dar visibilidade às vozes subalternizadas (WALSH, 2009), na medida em que, no bojo das políticas neoliberais, professores e professoras são aliados e aliadas do processo de elaboração da política, sendo informados e informadas, muitas vezes, por decretos sobre as mudanças educacionais que deverão implementar.

O texto está dividido em duas partes. A primeira traz um levantamento de diferentes pesquisas que buscaram

também compreender a questão da relação entre as políticas educacionais e as concepções e práticas docentes nas escolas públicas de Educação Básica. Orientadas por diferentes enfoques teórico-metodológicos, tais investigações sinalizaram o distanciamento entre o que é proposto pelas políticas públicas e as concepções e práticas de professores e professoras em relação ao trabalho pedagógico e ressaltaram o movimento docente de elaboração curricular no âmbito das escolas. Na segunda parte, são apresentados os resultados da pesquisa realizada junto a um grupo de cinco professoras alfabetizadoras de uma escola de Ensino Fundamental que se disponibilizaram a participar da investigação proposta e traz as possibilidades de compreensão de seus posicionamentos ante o documento encaminhado a elas para orientar seu trabalho.

Mapeando o problema

Diversas pesquisas, conforme sinalizado anteriormente, informaram sobre os movimentos de elaboração das práticas pedagógicas no interior das escolas. Entre as pesquisas encontradas – com foco específico nas práticas escolares – há o destaque que os sujeitos envolvidos no dia-a-dia do trabalho pedagógico conseguem perceber o trabalho a ser feito e, assim, elas afirmam o protagonismo docente. Entretanto, estas pesquisas apresentaram nítida diferença com aquelas que procuraram também analisar possíveis interferências externas: enquanto as primeiras enfatizaram a preponderância da ação docente na estruturação da prática pedagógica, desconsiderando – ou minimizando – a interferência da proposta governamental no cotidiano da escola (LYRIO, 2010; VIEIRA, 2012; GOMES, 2012, SILVA, 2012; CRUZ, 2012), as outras mostraram os problemas causados no âmbito escolar quando a prática não encontra respaldo em políticas governamentais (MAHER, 2010; CORSI e LIMA, 2010).

No que tange especificamente à discussão da relação entre política educacional e prática pedagógica das escolas, mostrou-se evidente que professores conseguem perceber o trabalho a ser empreendido. Entretanto, algumas pesquisas identificaram que eles realizam uma leitura crítica do documento curricular e conseguem empreender mudanças (FELÍCIO, 2010; COCCO, 2012; FELÍCIO e POSSANI, 2013) e outras mostraram que não conseguem alcançar totalmente a mudança desejada ou tentam se equilibrar entre o que é proposto em nível governamental e as necessidades percebidas a partir da realidade das escolas (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010; LEITE, 2012). A relação entre a política governamental e as práticas das escolas foi analisada, assim, a partir de diferentes perspectivas: *negociação, hibridismo, recontextualização*.

Em relação às pesquisas que objetivaram investigar a percepção que tinham os/as professores/as em relação às políticas educacionais oriundas das instâncias governamentais, foi nítida a percepção dos/das professores/as da interferência dessas políticas no cotidiano da escola. Assim, percebemos que há realmente a necessidade de se investigar o que ocorre na prática com a implantação de uma determinada política educacional, em especial a curricular: quais as percepções dos professores? Que interferências essas políticas provocam no cotidiano da escola? Como lidam com elas os profissionais da escola? Conforme sinalizaram as pesquisas citadas, professores, no dia-a-dia de seu trabalho na escola, empreendem ações; mas, conforme as pesquisas de Cocco (2012) e Leite (2012) mostraram, as políticas educacionais implantadas nos últimos anos vêm colocando questões no cotidiano da escola (BALL, 1997) que tensionam esse trabalho.

Essa perspectiva instigou a investigação aqui apresentada, buscando verificar o que ocorria no cotidiano da escola com a chegada de um documento curricular proposto pela política educacional implantada pela gestão municipal carioca em relação aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que, nessa rede de ensino, a partir do ano de 2012 (e até 2014), constituiu o que se chamou *Casa de Alfabetização*. Partindo do pressuposto de que professores e professoras interpretam o documento curricular encaminhado às escolas, em um contexto de não participação efetiva deles e delas na elaboração do documento, partimos da seguinte questão: que significados emergem da leitura que as professoras fazem do documento curricular?

O campo e a pesquisa

A identificação dos significados que emergem da leitura do documento curricular por professores e professoras foi realizada por meio da observação das práticas pedagógicas de professoras e suas concepções acerca do trabalho pedagógico, registradas em documentos de planejamento e captadas em reuniões de estudos e planejamento, analisando-se, paralelamente, o documento que tinha por objetivo indicar diretrizes para a rede municipal de educação – elaborado pelo núcleo central da Secretaria de Educação (SME), e encaminhado às escolas. A escola escolhida para tal investigação foi uma instituição localizada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, que atendia a estudantes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, na modalidade Ensino Regular.

A proposição de uma nova estruturação dos três primeiros anos escolares por parte da política pública e a possibilidade de constituição de uma nova proposta de trabalho nessa etapa escolar para aquela instituição – a partir da instituição de um espaço coletivo de estudos e planejamento – foi determinante para que se optasse por tal escola e por aquele grupamento para desenvolvimento da pesquisa, ao término do ano de 2012.

Nessa rede de ensino, até o ano de 2009, o trabalho teve como base o documento intitulado *Núcleo Curricular Básico Multieducação* (NCBM). Era este documento, com efeito, que indicava diretrizes para o trabalho pedagógico das escolas desde o ano de 1996. Entretanto, em 2009, sob uma nova administração municipal e uma nova chefia, a SME encaminhou às escolas o documento *Orientações Curriculares* – cadernos organizados por disciplinas, contendo objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões de atividades, com divisão das habilidades por bimestres. Enfatizando, em carta encaminhada às escolas em 2009, que a *Multieducação* continuava a valer como documento curricular a orientar a rede de ensino, a secretária de educação do município à época, no entanto, admitiu em entrevista ao *Jornal O Globo*, em 02/01/12 [11](#), ao explicar a não participação dos professores na elaboração daquelas *Orientações Curriculares*, que havia urgência na elaboração do novo currículo e que não havia tempo para consulta aos professores.

Apesar das afirmações em contrário, tal documento representou uma ruptura significativa com o documento anterior. Prevendo a articulação entre Núcleos Conceituais e Princípios Educativos, o NCBM propunha um trabalho interdisciplinar e enfatizava a diversidade cultural presente nas escolas da rede municipal. As orientações do NCBM indicavam 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. O novo documento, por sua vez, apresentava a organização por disciplinas e seus objetivos, conteúdos e habilidades relacionadas para todos os anos que compõem o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos). Apresentava, ainda, sugestões de atividades que o/a professor/a poderia desenvolver em sala de aula, tendo em vista o alcance das habilidades relacionadas.

Este novo documento inseria a rede municipal carioca no âmbito das orientações neoliberais no campo da educação. Através dele, configurou-se um processo sistemático de verificação de apreensão dos conteúdos por meio de avaliações bimestrais organizadas pela SME. Houve, assim, uma ruptura brusca com a proposta que a rede vinha adotando até então.

Os significados que emergiram da relação estabelecida pelos professores/professoras que atuavam nos três

primeiros anos do Ensino Fundamental com este novo documento foram analisados por meio das seguintes categorias: *movimento de indução curricular, relação com as Orientações Curriculares e percepção da proposta curricular, relação com os Cadernos de Apoio Pedagógico que são encaminhados para os/as estudantes, concepção de ciclo e avaliação dos estudantes*. Em relação à primeira categoria, foi perceptível em algumas falas a forma como o que era proposto pela política educacional tendia a condicionar, em algum momento, a atuação das professoras, como o questionamento e a apreensão expressos na fala de uma docente do 1º ano que, desenvolvendo um projeto elaborado coletivamente com as crianças – e em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola – se via impulsionada a parar o trabalho que realizava para poder trabalhar os conteúdos previstos para aquele período pelo documento curricular e que seriam verificados por uma avaliação externa. Perguntava-se: “Como eles (estudantes) vão fazer uma prova de coisas que ainda não aprenderam?” e se sentia na obrigação de desenvolver aqueles conteúdos.

A fala de outra profissional também revela a percepção de que há um processo de indução curricular; entretanto, não o validava. Assim se posicionava em relação às novas orientações da política curricular:

Uma imposição... de regras... uma imposição de conteúdos. É obrigado a cumprir com aqueles requisitos... (...) a gente recebe e tem que cumprir... Não vou cumprir... (...)

E justificando seu posicionamento, demonstrou uma leitura crítica das propostas de atividades que são apresentadas no material de apoio que recebeu e que, segundo ela, não estavam adequadas ao trabalho: “Um exercício desta apostila vem com uma quantidade enorme de conceitos, de uma vez só! (...)”. Este seu posicionamento crítico em relação à proposta recebida enfatiza que passou por um processo de formação para o exercício do magistério; portanto, domina o que faz, tem competência para elaborar suas propostas pedagógicas, seus projetos de trabalho.

A relação com as Orientações Curriculares revelaram também posicionamentos críticos com relação aos seus pressupostos: “(...) Cadê a comunidade escolar inserida aqui? Cadê a nossa realidade? (...) Isso aqui não está dentro da nossa realidade! (...)”, questionava a professora que não aceitava a imposição de conteúdos, citada anteriormente. Outra professora também questiona o documento:

A gente tem um documento que tá descrito por descritores, que tá organizado por descritores. Eu acho que essa organização por descritor é muito superficial. Os descritores não dão conta do que a gente chama de currículo (...)

Em outras falas, percebemos também a percepção docente de que há muitas diferenças nas salas de aula e, sendo assim, nem todas as propostas apresentadas poderiam ser apropriadas da maneira como se apresentam em um viés tecnicista. Esta observação está explícita na fala desta professora que comentava as orientações para o campo da Matemática:

(...) Olha aqui: sugestões de matemática: 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 discalculia? Como?

As professoras também se posicionaram em relação aos Cadernos de Apoio Pedagógico que chegavam à escola para dar “suporte” ao trabalho delas. Uma das professoras informou que não gostava: “Eu não gosto, eu não acho que ela me facilite o trabalho, não.” Outra informou que ela não tinha utilidade em seu processo de trabalho com a turma, demonstrando autonomia na elaboração de suas propostas didáticas – o que revela também o processo de formação pelo qual passou:

As apostilas não tem utilidade. Como os conteúdos da adição. Não tem como trabalhar a apostila... do jeito que tá na apostila. A parte da Matemática...[em] que 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. (...)

Outra professora, demonstrando autonomia em seu trabalho na escola e posicionamento crítico a partir de sua formação, informava:

(...) Tem coisas que preciso adaptar, tem coisas que eu preciso aprofundar um pouco mais, mas como todo material didático. Tem coisas que você concorda, coisas que não. Tem coisas que eu preciso pular, tem coisas que eu preciso aprofundar. (...) Eu uso mais como apoio, um recurso mesmo, como uma atividade, algo que eu preciso mexer.

A concepção de Ciclo e de Avaliação constituiu outra categoria de análise. O grupo de professoras participava semanalmente de encontros para estudos e planejamento na própria escola, com a Coordenadora Pedagógica, e esse processo foi fazendo com que refletissem coletivamente sobre suas práticas, planejassem coletivamente e elaborassem um projeto para os três primeiros anos do Ensino Fundamental na escola. Algumas falas são significativas para demonstrar como concebiam este período de escolaridade naquele momento:

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...

A proposta do ciclo é muito inteligente, é muito interessante. 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. Como na Educação Infantil, eu englobo tudo o que tem valor e vou [...] trabalhando de acordo com as necessidades, incentivando. Essa é minha visão do ciclo. Mas o ciclo precisa ter mais estrutura de trabalho. Acredito eu, né? Por isso que eu acho que do jeito que está não funciona.

Estes posicionamentos revelaram um processo de formação continuada em curso, o movimento de construção coletiva de uma proposta – que não estava pronta, “acabada”, mas em processo de elaboração – movimento que nem sempre é captado ou valorizado pelas políticas educacionais de viés neoliberal, de caráter tecnicista, que, conforme nos informa Cocco (2012), veem os professores e as professoras, nas escolas, como meros executores e executoras de propostas, elaboradas nos centros de poder, longe das escolas e informadas a eles e a elas, muitas vezes, por decretos. Captar esses movimentos de elaboração do currículo e de propostas pedagógicas nas escolas revela a riqueza do trabalho realizado nesses espaços e o necessário diálogo que precisa ser estabelecido entre as diferentes instâncias. Revela também os movimentos de resistência docentes quando as propostas que são encaminhadas às escolas não estão em consonância com suas concepções e práticas pedagógicas, resultados de processos de formação pelos quais passaram e passam (formação inicial para o magistério e formações continuadas).

Kramer (1999), analisando a relação entre as políticas e as práticas, sinalizou que as propostas educacionais oriundas do poder público são necessárias. Entretanto, defendeu a participação dos profissionais da escola na configuração dessas políticas. Afirmou ser extremamente necessário que se estabeleçam diretrizes nacionais para a educação e sinalizou alguns pontos que deveriam ser levados em consideração na elaboração das políticas educacionais. São eles, entre outros: escutar os vários participantes do processo de implementação; permitir muitas alternativas, não considerando um único aspecto nem uma única palavra que dite o que deve ou não ser feito; apresentar diretrizes que resultem de experiências anteriores, resgatando, assim, a história; permitir co-autoria, por meio dos questionamentos e propostas de modificações oriundas do campo de implementação.

Para a autora, uma proposta para a educação deve ser um *convite, um desafio, uma aposta* porque, sendo parte de uma dada política pública, traz um projeto de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Esta proposta, com efeito, segundo ela,

não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, em que a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda a coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus problemas mais agudos. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças, adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, suas especificidades, sua realidade. Isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória” (KRAMER, 1999, p. 171).

Destaca-se, portanto, nas falas das professoras, uma disponibilidade e autoria em suas práticas, muitas vezes negadas pelo caráter prescritivo das propostas curriculares, como foi o caso estudado.

Considerações finais

As pesquisas realizadas nos últimos anos revelaram que professores e professoras raramente são convocados e convocadas para participar da elaboração das políticas educacionais. Em um contexto de implantação de políticas neoliberais no campo da educação, a eles e a elas tem sido destinado o papel de meros executores de propostas pensadas em ambientes distantes das escolas. Tais propostas, conforme mostram as pesquisas, têm causado tensões no ambiente escolar. Ao estabelecer avaliações externas, as políticas neoliberais tendem a condicionar professores a uma indução curricular. Tais políticas colocam questões que dificultam o trabalho dos/das professores/ professoras, interferindo no cotidiano das escolas, colocando questões/ situações que, muitas vezes, são opostas às concepções do grupo de professores. Entretanto, é preciso salientar – e a pesquisa mostrou isto – elas não conseguem fazer com que aqueles/aquelas profissionais que têm bem definida uma concepção de educação – resultado de uma sólida formação profissional aliada à experiência no magistério – deixem de desenvolver seu trabalho a partir de suas concepções.

O que observei na implantação da *Casa de Alfabetização* (2012-2014) – e ela como parte de uma proposta curricular maior, implantada a partir de 2009 – foi que, não havendo diálogo com os profissionais, as propostas foram “lidas” por eles, emergindo destas “leituras” significações diversas e que estavam em relação estreita com o nível de qualificação dos professores e com fatores relacionados ao contexto próprio onde chegou. A análise das falas docentes e dos materiais produzidos permitiu verificar que professores e professoras demonstraram posicionamento crítico em relação à nova política, conseguiram perceber suas incongruências. Sua formação, convicções pessoais e experiência, além de fatores próprios do contexto foram aspectos que lhes permitiram distanciar-se, em maior ou menor grau, da orientação da política governamental.

Referências

- AFONSO, A. J. *Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada*. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, abr./ jun. 2013.
- BALL, S. J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar*. Educação e sociedade, Campinas, v.25, n.89, p. 1105-1126, set/ dez 2004.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COCCO, C. A. *São Paulo é uma escola: uma política curricular sob o olhar dos educadores*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2012.
- CORSI, A. M. & LIMA, E. F. de. *Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, p.158-182, Jul/Dez 2010.
- CRUZ, M. C. S. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. 2012.
- FELÍCIO, H. M. S. *Currículo e Emancipação*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, p. 244-258, Jul/Dez 2010.
- FELÍCIO, H. M. S. & POSSANI, L. *Análise Crítica de Currículo*. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.
- GOMES, M. R. L. *As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas*. 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011.
- GOMES, M. A. O. *Devires em Cor: movimentos de vida pintados em cenas cotidianas das escolas*. Tese (Doutorado em

Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.

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.

LEITE, V. F. A. *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, A. C., MACEDO, E. F. *Currículo: debates contemporâneos*. (Série Cultura, Memória e Currículo) 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LYRIO, Kelen Antunes. *O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas*. 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2010.

MAHER, T. de J. M. *Políticas indígenas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira*. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1995.

NASCIMENTO, A. C. e URQUIZA, A. H. A. *Currículo, Diferenças e Identidade*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n.1, p. 113-132, jan./jun 2010.

O GLOBO. Seção *O País*. Rio de Janeiro. 02/01/12.

SILVA, S. K. da. *As "Artes de fazer" e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

VIEIRA, A. B. *Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simon Bolívar. Quito: 2009.

[1] Em reportagem intitulada *Currículo único à vista nas escolas do país*. *Jornal O Globo*, seção *O País*. Na reportagem, havia a informação de que o currículo no município do Rio de Janeiro havia sido implantado sem discussão.